

# **Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe)**

## **Contributos teóricos e práticos**

**E-book**

**I Seminário Internacional CAFTe**

**CIIE/FPCEUP**

**2018**

## ***Ficha Técnica***

**Título:** Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe): Contributos teóricos e práticos

**Organização:** Carlinda Leite e Preciosa Fernandes (Coords.), Carla Figueiredo, Fátima Sousa-Pereira, Francisca Costa e Marta Pinto (Orgs.)

**Edição:** Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCE) da Universidade do Porto (UP)

Rua Alfredo Allen, s/n  
4200-135, Porto – Portugal

**Formatação:** Francisca Costa

**Capa:** Manuel Francisco Costa

**ISBN:** 978-989-8471-32-1

**Dezembro de 2018**



Os conteúdos da presente publicação são da inteira responsabilidade dos seus autores. O Centro de Investigação e Intervenção Educativas não se responsabiliza por qualquer uso que possa ser feito da informação aqui contida.



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

Batista, A., & Huet, I. (2011). Perfil de um supervisor de investigação de doutoramento de qualidade: Um contributo para o desenho de um referencial integrador. In *Actas do II Encontro Nacional de Investigação da Qualidade*. Troia, Portugal

Garrido, M. & Prada, M., (2016). *Manual de competências académicas*. Lisboa: Edições Sílabo, 1.<sup>a</sup> Edição

## As práticas de formação inicial de professores na perspetiva de futuros docentes

**Ana Isabel Moreira**

*Escola Superior de Educação – Politécnico do Porto*

**Pedro Duarte**

*Escola Superior de Educação – Politécnico do Porto*

**Resumo**

A formação inicial dos professores é uma temática que tem potenciado inúmeros trabalhos, seja sobre a sua importância, o modo como está organizada, a sua relação com os contextos educativos (escolas e similares), entre outras. Para o presente trabalho serão analisadas, em exclusivo, as perspetivas de professores em formação sobre a formação inicial dos docentes, incluindo, nesta realidade, a supervisão pedagógica decorrente do processo formativo.

Para ser possível recolher os dados relativos à percepção desses futuros professores, optou-se por um estudo de caso, variante multicase (dois cursos de ensino superior distintos que habilitam para a docência no Ensino Básico), que contou com a colaboração de 16 estudantes a frequentarem o primeiro ano de Mestrado, num total de cinco anos de formação (3 Licenciatura + 2 Mestrado), que responderam a um inquérito por questionário.

Os dados indiciam que os estudantes tendem a valorizar a dimensão prática da profissão docente, conferindo maior importância aos processos e conteúdos mais relacionados com a ação pedagógica em detrimento daquilo que denominam como teoria. Neste sentido, a supervisão é conceptualizada como um processo de pôr em prática aquilo que foi abordado ao longo da formação.

Enquanto conclusão geral do trabalho, os textos produzidos pelos inquiridos tendem a induzir a conceção do professor como técnico, vinculando essa visão à necessidade do saber fazer. Revela-se, assim, a contínua necessidade de, na formação inicial, se promoverem processos educativos que potenciem um afastamento de tal perspetiva limitada da ação e identidade docente.

Nota: O presente texto é relativo à apresentação parcelar dos dados de um artigo de maior dimensão, a ser publicado, ainda este ano, pelos mesmos autores.

**Palavras-chave:** formação inicial de professores; supervisão pedagógica; identidade docente

## Abstract

The initial education of teachers has been the main theme of many works that focused on its importance, the way it is organized, its relation to educational contexts (schools and such), among others.

In this work, the teachers' perspectives on their initial education will be exclusively analysed, including the pedagogical supervision of their training.

In order to gather the data about the perception of those future teachers, we chose a case-study approach, in a multicase variable (two different college courses that provide the knowledge for teaching in Basic Education), with the participation of 16 students attending the first year of the Masters' degree in a five-year long course (3 Bachelor + 2 Master), who have answered a questionnaire.

The data indicates that the students tend to value the practical dimension of the teaching career, placing a greater importance in the processes and contents more closely related to the pedagogical action, instead of those within the theoretical side. In this sense, the supervision is conceptualised as a process of "putting into practice" what has been addressed during the training.

As a general conclusion of the work, the participants' written scripts frame the teacher as a technician, binding that vision to the "know how to do" need, revealing, therefore, a continuous need for promoting, in the initial formation, educational processes that favour a deviation of that limited perspective of the teachers' action and professionalism.

Remark: This text refers to the partial presentation of the data in a broader article to be published this year, by the same authors.

**Keywords:** initial teacher training; pedagogical supervision; teacher identity

## Introdução

Professores ainda em formação e que, no futuro, desempenharão a sua função junto de alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico começam, desde logo, a construir interpretações pessoais sobre a dinâmica curricular e pedagógica dos cursos frequentados, assim como sobre o processo de supervisão pedagógica a vivenciar nessa experiência formativa no Ensino Superior.

Tais perspetivas tornam-se particularmente notórias quando aqueles que amanhã serão docentes ainda não tiveram a oportunidade de atuar nos contextos reais da prática educativa. Porém, adquirem contornos mesmo antes da formação inicial ser experienciada, porque os professores afirmam-se como profissionais que conhecem previamente e com significado, pela sua vivência enquanto alunos que trilham um percurso escolar, a realidade onde poderão exercer a sua ação, ou seja, as escolas e as salas de aula (Britzman, 2003; Flores e Day, 2006; Flores, 2010; Mesquita e Machado, 2017).

Será já aquando da formação académica promovida por uma instituição de Ensino Superior, essencial para o desenvolvimento de competências características da docência e a legitimação intelectual e social da profissão, associadas a cursos específicos de formação de professores (López Rosales, 2013; Nóvoa, 2013; Roldão, 2014; Duarte, 2016), que os mesmos poderão constatar a complexidade dos saberes profissionais que sustentam e fundamentam a prática pedagógica e a docência (Roldão, 2005).

Quisemos, também nós, integrar o vasto debate sobre a formação de professores que se tem vindo a desenvolver, na realidade portuguesa, de há uns anos a esta parte, pensando sobre particulares processos subjacentes e os impactos dos mesmos nos futuros professores (Nóvoa, 1992; Caires, Almeida e Vieira, 2012; Flores, 2015; Roldão, 2017).

De modo mais estrito, tomamos em consideração, e abordaremos ao longo das próximas páginas, aspetos inerentes às perceções elaboradas sobre os cursos de formação docente por quem os frequenta, reconhecendo que na sociedade ainda

se perpetuam ideias feitas sobre o saber específico que subjaz à docência, bem como aspetos relacionados com a supervisão pedagógica, enquanto processo complexo, enformado na aprendizagem e na colaboração, mas sujeito a distintas interpretações (Alarcão e Canha, 2013).

## **Marco teórico**

### ***Formação (inicial) de professores***

A profissão docente integra conhecimentos, de diversos âmbitos e dimensões, que são específicos dos professores (Roldão, 2014; Duarte, 2016) e que se vão aprimorando ao longo da carreira individual enquanto desenvolvimento profissional (Day e Sachs, 2004; Zeichner, 2012).

A aprendizagem profissional dos docentes, contudo, não tem como começo os cursos de formação inicial, antes surge subjacente, de modo implícito e pouco rigoroso, a um processo escolar vivenciado por cada um dos indivíduos como estudantes (Flores e Day, 2006; Flores, 2015; Mesquita e Machado, 2017). Mas sem que aí se notem, de facto, os distintos saberes inerentes à ação pedagógica e à profissão de professor e quase se subscreva a ideia generalizada de que o domínio dos conteúdos do currículo prescrito é, na generalidade, o único conhecimento esperado de um professor (Roldão, 2005), naturalizando-se a prática pedagógica e alienando-se da realidade a discussão epistemológica necessária ou as missões sociais e educativas conferidas aos professores (Nóvoa, 2013; Roldão, 2014).

Todavia, a atuação docente é, de facto, mais complexa do que tais perceções veiculadas (Korthagen, Loughran e Russell, 2006), porque mobilizadora de vários saberes e conhecimentos, com o intuito de se potenciar a aprendizagem dos alunos (Roldão, 2014; 2017). De alguma forma, tal exigência inerente ao ato educativo, associada às múltiplas dimensões e práticas profissionais do professor, sustenta a necessidade de uma formação (inicial) dos docentes (López Rosales, 2013; Duarte, 2016). Assim, a formalização de organizações específicas para a formação de professores contribuiu para a promoção da visão social de um saber próprio da profissão e do docente como um intelectual com uma matriz formativa e académica específica (Roldão, 2014; Duarte, 2016).

Ainda assim, não parece haver um consenso generalizado no que diz respeito aos processos, métodos, práticas e objetivos da formação de professores e, num outro sentido, identificam-se diferentes modelos de ação (Zeichner, 2012; Flores, 2015; Mesquita e Machado, 2017).

Porém, de um modo transversal parece considerar-se uma formação inicial docente que, integrando e articulando as dimensões teórica e prática que fazem o saber profissional dos professores (Mesquita e Machado, 2017), se assuma como um processo que promove, nos futuros professores, o questionamento e a reflexão crítica, que contempla a sua dimensão biográfica e que valoriza o contexto escolar e o entendimento das idiossincrasias inerentes a tal organização (Flores e Day, 2006; Freire, 2011).

No final, é possível considerar-se a formação inicial de professores como um campo de múltiplas estratégias, finalidades ou atuações (Flores, 2015; Roldão, 2017). Como tal, e de modo mais significativo, deverá possibilitar, aos futuros professores, o desenvolvimento de conhecimentos e a assunção de dimensões próprias da profissão, como a ética, a reflexiva e a colaborativa, favorecendo a construção da identidade de profissional de cada um (Korthagen, Loughran e Russell, 2006; Duarte, 2016). Assim, e em linha com o que perfilha Nóvoa (2013), aquela formação de professores não poderá fechar-se em si mesma, mas também integrar os seus profissionais no processo.

### ***Supervisão pedagógica (na formação inicial de professores)***

O conceito de supervisão, aquando da sua emergência no contexto educativo, encontrava-se associado a dinâmicas de punição, fiscalização (Alarcão e Canha, 2013; Alarcão e Tavares, 2013), avaliação (Burns e Badiali, 2015), inspeção e controlo (Vieira e Moreira, 2011). Contudo, a partir da década de 1980, à luz dos trabalhos de Alarcão naquele âmbito e das mudanças acontecidas nos sistemas políticos, o entendimento e a mobilização do conceito de supervisão, também nos contextos educativos, alterou-se significativamente (Alarcão e Canha, 2013; Ribeiro, 2015; Duarte e Canha, 2017).

Assim, assumiu-se a intenção de democratização das práticas de supervisão, enquanto processo democrático construído a partir de atuações pautadas pela liberdade e responsabilidade dos diferentes intervenientes, tornando-se efetivo o desenvolvimento da autonomia e emancipação dos envolvidos (Vieira, 2009; Vieira e Moreira, 2011).

As alterações experimentadas têm tido, em simultâneo, impactos relevantes na formação inicial de professores, sendo defendida a ideia, por alguns investigadores, de que a supervisão surge como um processo inegavelmente importante, e com impacto nos contextos educativos, para o desenvolvimento profissional dos docentes (Vieira e Moreira, 2011; Alarcão e Canha, 2013; Alarcão e Tavares, 2013; Mesquita e Roldão, 2015; Ribeiro, 2015; Duarte e Canha, 2017).

Nesse sentido, hoje tal prática é distanciada de mecanismos instrucionais e aplicacionistas (Mesquita e Roldão, 2015), antes se tentando a promoção de elementos como a inovação, a intervenção, a investigação ou a reflexão (Mesquita, Formosinho e Machado, 2012), também por via de momentos de discussão, partilha, negociação, discussão conjunta (Alarcão e Tavares, 2013; Mesquita e Roldão, 2015; Vieira e Moreira, 2011), enquanto processo, progressivamente, colaborativo (Alarcão e Canha, 2013). Por outras palavras, terá de promover a «comunicação dialógica (...), num processo interativo que se caracteriza por um elevado grau de (...) democraticidade, facilitador da construção social do saber» (Vieira e Moreira, 2011, p.15), nomeadamente sob a forma de reflexões sobre os contextos educativos, as práticas pedagógicas e a teoria subjacente.

Num processo de formação de professores inicial, então, os supervisores (da instituição de Ensino Superior ou do contexto da prática) afirmam-se como agentes fundamentais no apoio, por exemplo para a construção de saberes específicos da docência, como as didáticas, e para o desenvolvimento de competências associadas à prática pedagógica, como a reflexividade (Roldão, 2014). Distinto de um promotor de práticas repetidas (Duarte, 2016), o supervisor terá de ser um desafiador do crescimento, da autonomia, da afirmação identitária dos (futuros) docentes envolvidos no processo (Vieira e Moreira, 2011; Alarcão e Canha, 2013).

Porque é assim, à luz de um processo tendencialmente colaborativo, que aqueles últimos poderão, com efeito, intervir pedagogicamente nos contextos escolares, ponderar sobre as suas atuações, aprimorar-se como profissionais competentes (Alarcão e Canha, 2013; Duarte e Canha, 2017).

## Metodologia

A nível metodológico optou-se por aproximar a pesquisa das especificidades de uma investigação eminentemente de cariz qualitativo, também com o intuito de entender o modo como os agentes intervenientes vivenciam e compreendem situações particulares inerentes ao seu processo formativo, na realidade do Ensino Superior, enquanto futuros professores.

Para este estudo de caso, variante multicaso, a amostra foi composta por 16 estudantes, com idades compreendidas entre os 21 e os 35 anos, a frequentarem o 4.º ano (de cinco: 3 anos de Licenciatura + 2 Mestrado) de dois cursos de habilitação para a docência, numa instituição de Ensino Superior portuguesa.

Por sua vez, a técnica utilizada para a recolha de dados foi um inquérito por questionário, que apenas contemplou uma pergunta para respostas abertas, surgindo estas últimas como narrativas individuais, livres e estruturadas, depois sujeitas a uma análise de conteúdo tendencialmente qualitativa.

De acordo com diferentes perspetivas (Quivy e Campenhoudt, 2005; Bell, 2010; Coutinho, 2013), o inquérito por questionário assume-se, como uma forma relativamente acessível para se recolherem opiniões, expectativas ou níveis de conhecimento de uma amostra selecionada sobre um determinado assunto em estudo. Por isso, optamos pela apresentação de uma pergunta totalmente relacionada com os objetivos do estudo, de forma concisa e clara, para que assim fosse conducente à redação de pontos de vista pessoais e significativos, e possibilitasse aos inquiridos responder, livremente, num texto semelhante a uma narrativa. Também uma questão igual colocada aos vários inquiridos ocasionou a posterior análise quantitativa dos dados daquela amostra com validade científica (Coutinho, 2013), a descrição das várias respostas e a perceção da relação estabelecida entre elas (Bell, 2010), a verificação de hipóteses teóricas assumidas (Quivy e Campenhoudt, 2005) e, ainda, a deteção das características inerentes ao grupo de indivíduos em estudo.

As narrativas elaboradas pelos inquiridos surgiram, pois, como retratos das suas representações sobre a formação inicial de professores que acontece no Ensino Superior, ou seja, como testemunho da compreensão de experiências sociais específicas construída por cada um.

Para tal redação, os estudantes partiram, no caso da parte do estudo exposta neste artigo, de dois tópicos facultados *a priori*: a formação inicial experienciada no Ensino Superior, como oportunidade, ou não, para o desenvolvimento de um perfil formativo e académico específico e necessário ao profissional que é o professor e para a perceção da articulação entre o conhecimento teórico adquirido e a dimensão prática, ética, social da profissão docente; a Prática de Ensino Supervisionada (a Supervisão Pedagógica), ainda a experimentar, relativamente a intenções ou incertezas de cada um face aos contextos específicos de intervenção, onde se admite um saber procedimental necessário, assim como uma componente pessoal condicionadora da prática.

Já as categorias de análise foram definidas após uma primeira leitura das narrativas, portanto, de acordo com os dados alcançados. Desta forma, concretizou-se uma análise de conteúdo dos textos elaborados pelos inquiridos e, assente no modo indutivo, criou-se uma estrutura ordenada das informações incluídas nas redações (Minayo, 2012), agrupadas e organizadas por via de um processo analítico flexível e integrado.

Relativamente ao parâmetro da *Formação inicial no Ensino Superior*, as categorias definidas foram: I) teoria e prática na formação docente; II) a estrutura dos cursos de formação inicial de professores; III) a relação entre a formação e a profissão docente. Para o segundo parâmetro, da *Prática de Ensino Supervisionada*, estabeleceram-se como categorias: I) supervisão pedagógica: entre a aprendizagem e a verificação; II) sentimentos associados à supervisão pedagógica; III) papel dos supervisores no processo de supervisão.

A partir de tais categorias foram, então, compiladas as perceções dos alunos. Ao longo das próximas linhas explicitar-se-ão os dados recolhidos e as conclusões que se puderam alcançar no que concerne às representações, interpretações e opiniões construídas pelos professores ainda em formação inquiridos.

## **Análise dos dados**

### ***Sobre a Formação Inicial no Ensino Superior***

No que diz respeito ao parâmetro em análise, apenas 6% dos inquiridos valorizou a dimensão teórica dos cursos de formação de professores, em oposição a 44% dos estudantes que aludiu à dimensão prática aquando da sua formação. A

este respeito, tome-se por exemplo os excertos de narrativas recolhidas que a seguir se expõem:

*O saber fazer é uma competência que (...) não é tão valorizada, quando comparada com a teoria (Estudante 12).*

*A minha formação inicial teve uma base mais teórica e menos prática (...) houve poucas disciplinas de didática em que nos ensinaram o que fazer e como fazer para ensinar conteúdos do programa na sala de aula (Estudante 16).*

Neste sentido, não deixa de ser relevante salientar que, como recorda Flores (2010, p.780), «a relação entre a teoria e prática tem sido identificada como o problema perene na formação de professores», aspeto que, neste estudo, se evidenciou como efetivamente presente nas perceções construídas pelos estudantes que serão futuros docentes.

Na verdade, e ainda que alguns estudantes refiram que a sua formação é de «*extrema importância para a criação de uma base sólida para construção de novo conhecimento*» (Estudante 3), de alguma forma «*essencia[!]* para o futuro» (Estudante 7), aqueles professores em formação denunciam, com significado, uma visão menos positiva da formação de cariz teórica em comparação com a dimensão prática:

*[o] estágio em todos os semestres, ao longo dos três anos (...) foi o maior contributo positivo para o meu desenvolvimento profissional (...) a observação e intervenção educativas constituíram um grande pilar para a minha construção enquanto futura professora (Estudante 15).*

Num outro sentido, porém, estudos já concretizados com docentes que haviam experimentado um processo de supervisão revelaram uma valorização de ambas as dimensões em causa. Talvez se possa considerar, pois, que do «amadurecimento vivencial que o futuro-docente conquista, decorrem as suas reflexões teóricas e tais perceções necessitam de ser vivenciadas na prática» (Azevedo, Pereira e Sá, 2011, p. 219).

Em relação à estrutura dos cursos requeitados, 38% dos participantes inquiridos criticou o que considerou ser uma desorganização dos mesmos, tendo em conta a ausência de uma articulação entre as diferentes unidades curriculares e, como tal, também a excessiva coincidência de conteúdos aí estudados. Na opinião transcrita de um estudante, «*a formação inicial (...) não se encontra devidamente organizada (...) devia ser articulada com a prática e observação ao longo dos três*

*anos de licenciatura»* (Estudante 10). Mais ainda, 19% dos futuros professores afirmou existir um trabalho excessivo que lhes é requerido:

*Por vezes, perante o excesso de trabalho era difícil a conciliação de todas as solicitações (...), senti-me frustrada e insegura (...). O objetivo principal era cumprir com o solicitado, restando pouco tempo para pensar e maturar o que estávamos a fazer* (Estudante 8).

Ainda assim, 56% dos sujeitos valorizou a formação inicial experienciada, atribuindo-lhe características positivas. Numa opinião que sintetiza tal perspetiva: *«a formação inicial foi encarada como um caminho de construção de conhecimentos, de aperfeiçoamento e vontade de ser cada vez melhor»* (Estudante 8).

### ***Sobre a Supervisão Pedagógica***

Desde logo, para a interpretação dos dados coligidos sobre o parâmetro da Supervisão Pedagógica, importa recordar que os estudantes, aquando da aplicação do inquérito, ainda não haviam experienciado a prática de ensino supervisionada e, por isso, as suas respostas assumiram-se, sobretudo, como expectativas em relação a um futuro (próximo).

Genericamente, 75% encarou a mesma como um processo de aprendizagem, e não tanto como uma situação de verificação (13%) ou de aplicação de saberes construídos previamente (44%).

De facto, segundo um dos inquiridos, exemplo da opinião mais vezes repetida, *«(...) é no terreno que vamos adquirir muitos dos conhecimentos que posteriormente iremos usar (...) enquanto agentes educativos»* (Estudante 13). Já para um número inferior de estudantes, a supervisão pedagógica, no âmbito do curso frequentado, emerge como uma situação de aplicação de saberes e competências adquiridos ao longo do processo de formação, numa espécie de estrutura sequencial que se pauta pela unidirecionalidade “teoria e, depois, prática” (Mesquita e Machado, 2017). Atente-se no seguinte testemunho: *«[na supervisão pedagógica possibilitará pôr em] prática tudo o que absorvi nos três anos de licenciatura e um de mestrado»*(Estudante 5). Pelo contrário, surgiram em número inferior, pouco mais de 10% do total, as perspetivas que sublinham a supervisão como uma necessária fiscalização do potencial individual para o posterior exercício

da profissão: *«existe o medo de falhar e não atingir os objetivos a que nos propusemos»* (Estudante 3).

São particularmente os contextos de prática (escolas do Ensino Básico) que se destacam como organizações educativas que lhes possibilitarão experimentar e aprender, para além do trabalho realizado na instituição de Ensino Superior. Afirmou uma participante: *«sinto-me motivada e esperançosa, com muita vontade de começar a prática e levar às salas de aula algo novo e rico do ponto de vista da aprendizagem»* (Estudante 8), seguindo a linha de pensamento de autores vários e que enfatiza a complementaridade que deve acontecer entre as duas organizações educativas (escolas do Ensino Básico e instituições do Ensino Superior) no desenrolar da vivência formativa dos futuros professores (Mesquita, Formosinho e Machado, 2012; Mesquita e Roldão, 2015; Duarte e Canha, 2017).

Importa, ainda, ressaltar que, para os estudantes questionados, a supervisão, para além de um processo que favorece a aprendizagem, é também fonte de sentimentos negativos. Numa constatação algo curiosa, e provavelmente merecedora de reflexão, somente 6% dos inquiridos associou a prática de ensino supervisionada a sentimentos positivos, enquanto 56% apontou, como reações emocionais potenciadas, a preocupação, a perda de confiança, a inquietação e, até, o medo ou o temor. Leiam-se os exemplos que a seguir se apresentam:

*Receio o local/turmas onde irá realizar-se a prática: em turmas problemáticas torna-se mais complicado implementar um projeto* (Estudante 4).

*Espero o 2.º ano (supervisão) com alguma ansiedade, mas também temor* (Estudante 8).

De alguma forma, quando os professores em formação ainda não experienciaram a supervisão, mas começam já a ponderar sobre as especificidades do processo ou o grupo de crianças/alunos e docentes com quem irão interagir, os sentimentos ocasionados tendem a ser negativos. O desconhecimento, a incerteza, as dúvidas latentes, a expectativa e a ansiedade provocam tais reações e, porventura, apenas a vivência do processo, de forma real e contextualizada, permitirá que algumas daquelas ideias possam vir a ser revertidas e, até, transformadas em sentimentos notoriamente positivos.

Em relação a um outro ponto merecedor de referência, denotou-se, a partir dos dados recolhidos, que só 6% dos inquiridos tomaram como possível experienciar momentos de aprendizagem com os supervisores do contexto de prática: *«espero*

que os professores cooperantes [supervisores do contexto de prática] estejam motivados na sua profissão e que tenham a bondade de partilhar as suas metodologias de ensino» (Estudante 12). Quanto aos supervisores da instituição de Ensino Superior, não houve qualquer referência aos mesmos.

Estes últimos elementos, em parte, permitem concluir que, de um modo geral, para os professores ainda em formação, e antes da atuação nos contextos da prática, a aprendizagem relativa à profissão futura se faz de forma individual e isolada, enquanto processo solitário. Distintamente do que também perfilham alguns investigadores portugueses (Vieira e Moreira, 2011; Alarcão, 2014; Duarte e Canha, 2017), afastam-na das possibilidades potenciadas pelas realidades escolares de atuação e pela ação formativa das instituições de Ensino Superior e centram-na somente em cada um. E será por isso, em simultâneo, que aqueles sentimentos negativos antes aludidos tendem a emergir, em muito associados àquela solidão assumida.

## Conclusões

A partir dos dados recolhidos, e da análise dos mesmos nas linhas acima sistematizada, parece-nos que vai permanecendo, até mesmo por parte de futuros professores, uma perceção pouco ampla e abrangente de uma epistemologia da profissão docente que se faz de âmbitos vários.

Prevalece, pois, a exaltação da dimensão da ação e da prática profissional, em detrimento de outras, como a epistemológica, ética, praxiológica ou conceptual, e que também enformam aquilo que são a ação educativa, a profissão docente e os saberes e competências específicos dos professores.

A sua preocupação, enquanto professores em formação, orienta-se no sentido da descoberta do *saber-fazer*, isto é, da aprendizagem de técnicas, estratégias de aplicabilidade praticamente direta, de didáticas e de conhecimentos e áreas similares. Como tal, o processo de supervisão, porque ocorre no contexto da prática, é por si notoriamente valorizado.

Olhando a profissão como marcada pelo individualismo e isolamento, tal valorização da prática poderá remeter para uma intenção de, com intuito de salvaguarda pessoal, conhecer as principais possibilidades de ação passíveis de serem mobilizadas na realidade. E, simultaneamente, até de modo mais

exemplificativo, são aquelas marcas características da identidade docente representada pelos estudantes inquiridos que conferem também à supervisão pedagógica contornos de um processo de aprendizagem, mas sobretudo individual e sem significativo papel conferido aos supervisores, que, portanto, ocasiona preocupação, receio e mesmo medo.

Aparentemente, na formação inicial dos participantes nesta investigação, até ao momento em que os dados foram coligidos, não se potenciou a elaboração de uma conceção pessoal do professor como um profissional que mobiliza, numa perspetiva de colaboração com os pares e outros agentes sociais, os vários saberes subjacentes à profissão, nos diferentes domínios da sua ação. Ao mesmo tempo, parece também não ter sido proporcionado o entendimento do docente como alguém que não atua de modo isolado e com intenções particularmente técnicas, desconstruindo-se, por consequência, preconceitos inerentes à ação pedagógica que ainda vão resistindo na sociedade.

Porventura, será necessário, na fase formativa inicial, portanto pela intervenção direta das instituições de Ensino Superior, identificarem-se formas de valorização de diferentes conhecimentos e áreas do saber, no domínio da Educação, que extrapolam, de modo claro, as didáticas. No sentido, pois, de se formarem professores que reconhecem os múltiplos conhecimentos da profissão docente (Nóvoa, 1992; Roldão, 2014; Flores, 2015) e que encaram a atuação pedagógica como um processo colaborativo, reflexivo e com capacidade transformadora das realidades educativas (Freire, 2011; Alarcão e Canha, 2013; Alarcão, 2014),

Cada vez mais, a academia e a investigação no âmbito da Educação têm de procurar consolidar e valorizar os saberes docentes que ultrapassam a aplicação técnica, direta e isolada de estratégias didático-pedagógicas, fazendo chegar tais pressupostos aos futuros professores a vivenciarem a formação inicial. Tal convergência conceptual é de suma importância para que, progressivamente, se desconstruam ideias pré-concebidas, estórias, mitos até, que, socialmente, continuam a contribuir para que se simplifique, menospreze ou naturalize a prática docente.

## **Referências Bibliográficas**

Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In J. Machado & J.M. Alves (Coords.), *Coordenação, Supervisão e Liderança* (22-35). Porto: Universidade Católica Editora

Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora

Alarcão, I. & Tavares, J. (2013). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (3.<sup>a</sup> edição). Coimbra: Almedina

Azevedo, E.S.; Pereira, B.O. & Sá, C.A. (2011). Percepções docentes acerca da formação inicial na atuação pedagógica: Estudo de caso dos professores de educação física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56, 201-226

Bell, J. (2010). *Comorealizar um projeto de investigação?* (5.<sup>a</sup> edição). Lisboa: Gradiva

Britzman, D.P. (2003). *Practice Makes Practice: A Critical Study of Learning to Teach*. Albany: State University of New York Press

Burns, R.W. & Badiali, B.J. (2015). When Supervision Is Conflated with Evaluation: Teacher Candidates' Perceptions of Their Novice Supervisor. *Action in Teacher Education*, v. 37, n.º 4, 418-437

Caires, S., Almeida, L. & Vieira, D. (2012). Becoming a teacher: student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 35(2), 163-178

Coutinho, C.P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina

Day, C. & Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. In C. Day & J. Sachs (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (pp. 3-32). England: Open University Press.

Duarte, P. (2016). A construção de comunidades educativas e pedagógicas: Para uma formação e prática pedagógica articulada. *Revista Internacional de Educação Superior [RIES]*, 2(3), 405-429

Duarte, P. & Canha, M.B. (2017). Supervisão e colaboração em Prática de Ensino Supervisionada: Um estudo na formação de educadores e de professores do Ensino Básico. *Atas do II Colóquio - Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores*, Universidade do Minho, 76-87

Flores, M.A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação - Porto Alegre*, 33(3), 182-188

Flores, M. A. (2015). Formação de Professores: questões críticas e desafios a considerar. In M. Gregório & S. Ferreira (Orgs.), *Formação inicial de professores* (pp. 192-222). Lisboa: Conselho Nacional de Educação

Flores, M. A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232

- Freire, P. (2011). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra
- Korthagen, F.; Loughran, J. & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020-1041
- López Rosales, C. (2013). Competencias específicas curriculares que ha de adquirir el estudiante del título de grado de maestro. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3), 73-90
- Mesquita, E.; Formosinho, J. & Machado, J. (2012). Supervisão da Prática Pedagógica e colegialidade docente. A perspetiva dos candidatos e professores. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 59-77
- Mesquita, E. & Roldão, M.C. (2015). Visão dos futuros professores sobre o(s) modelo(s) de supervisão: Entre a teoria e a aplicação. *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional*, Universidade Católica Portuguesa do Porto, 902-907
- Mesquita, E. & Machado, J. (2017). Formação Inicial de professores em Portugal: Evolução e desafios. In A. Shigunova Neto & I. Fortunato (Orgs.), *Educação Superior e Formação de Professores: Questões Atuais* (97-115). São Paulo: Edições Hipótese
- Minayo, M. (2012). *Investigación Social: Teoría, método y creatividad*. Buenos Aires: Lugar Editorial
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (13-33). Lisboa: Dom Quixote
- Nóvoa, A. (2013). Pensar la escuela más allá de la escuela. *Con-Ciencia Social*, n.º 17, 27-37
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4.ª edição). Lisboa: Gradiva
- Ribeiro, D. (2015). *Um olhar na mudança de orientações para a formação de professores em Portugal. Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores*. Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), 358-365.
- Roldão, M.C. (2005). Profissionalidade docente em análise: Especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre a educação*, 12(13), 105-127
- Roldão, M.C. (2014). Professores: Dilema de uma transformação. In J. Machado & J. M. Alves (Orgs.), *Escola para todos: Igualdade, diversidade e autonomia* (57-68). Porto: Universidade Católica Editora
- Roldão, M.C. (2017). Formação de professores e desenvolvimento profissional. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 22(2), 191-202
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da Supervisão Pedagógica. *Educação Social*, 29(105), 197-217

Vieira, F. & Moreira, M.A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Zeichner, K. (2012). Two visions of teaching and teacher education for the twenty-first century. *Social Policy, Education and Curriculum Research Unit*, b-kk.

## Formação para a docência nos cursos de licenciatura

**Joana Paulin Romanowski**

*Centro Internacional Uninter, Pontifícia Universidade Católica do Paraná CNPq.*

**Pura Lúcia Oliver Martins**

*Pontifícia Universidade Católica do Paraná, CNPq*

**Simone Regina Manosso Cartaxo**

*Universidade Estadual de Ponta Grossa*