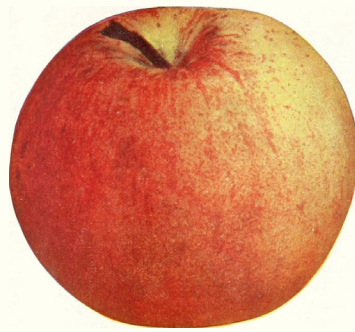


# O tempo dos professores



LUÍS GROSSO CORREIA

RUTH LEÃO

SARA POÇAS

(ORG.)

Título  
**O Tempo dos Professores**

Organizadores  
**Luís Grosso Correia, Ruth Capela Leão e Sara Poças**

Editor  
**CIIE - Centro de Investigação e intervenção Educativas (CIIE)**  
**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP)**

Capas  
**Linnea Lidegran**

ISBN:  
**978-989-8471-26-0**  
dezembro | 2017

Suporte:  
**Eletrónico**

**Este trabalho é apoiado por fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/CED/00167/2013 do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE).**



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

**A expressão escrita dos textos é da exclusiva responsabilidade dos autores.**

## *Articulação entre contextos formativos e processos de supervisão em Prática Educativa Supervisionada: a perspetiva de professores e educadores em formação*

**Pedro Duarte\***, **Manuel Bernardo Canha\*\***

### Resumo

Durante a prática educativa supervisionada (estágio pedagógico), professores e educadores em formação inicial rentabilizam e (re)constróem, na experimentação da vivência profissional no terreno, teorias e práticas desenvolvidas ao longo de um período anterior, em espaço e em contexto académicos. Assume-se, pois, como um importante momento em que a dinâmica formativa se alarga, integrando, num processo desejavelmente articulado, a instituição formadora de ensino superior, estabelecimentos do Ensino Básico e de Educação Pré-Escolar cooperantes, supervisor da instituição formadora e supervisor cooperante.

Nesta comunicação, construída a partir de um estudo mais amplo realizado pelo primeiro autor (Duarte, 2017), analisam-se as perceções de estudantes futuros professores e educadores acerca da (des)articulação e (in)coerência do processo formativo em contexto de prática educativa supervisionada, no que concerne ao acompanhamento por parte das instituições e dos supervisores envolvidos.

Trata-se, metodologicamente, de um estudo de caso na variante multicaso, com procedimentos de análise eminentemente qualitativa de dados recolhidos a partir de três entrevistas, em grupo, a 29 estudantes de três Mestrados profissionalizantes em Educação Pré-Escolar e em Ensino dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, de uma Escola Superior de Educação.

As perceções dos estudantes relevam uma apreciação globalmente positiva do processo formativo, designadamente no que se refere ao desenvolvimento da sua autonomia pela vivência da atividade profissional em contexto e ao acompanhamento por parte dos supervisores. Por outro lado, evidenciam-se também sinais de relativa desarticulação entre perspetivas teóricas sobre a Educação defendidas na instituição formadora e o pensamento e práticas de professores e educadores no terreno.

*Palavras-chave:* supervisão; formação de professores; colaboração;

### *Abstract:*

During the supervised educational practice (pedagogical stage), teachers and educators in initial formation make profitable and (re) construct, in the experimentation of professional experience in the field, theories and practices developed over an earlier period, in academic space and context. It assumes, therefore, as an important moment in which the formative dynamic is widened, integrating, in a desirably articulated process, the institution of Higher Education, establishments of Basic Education and Pre-School Education, cooperating, supervisor of the training institution and cooperating supervisor.

---

\* ESE – P.Porto, pedropereira@ese.ipp.pt

\*\* ESE – P.Porto, bernardocanha@ese.ipp.pt.

In this communication, based on a broader study carried out by the first author (Duarte 2017), we analyze the perceptions of future teachers and educators about the (dis) articulation and (in) coherence of the formative process in the context of educational practice supervised by the institutions and supervisors involved.

It is a methodological study of a case study in the multisite variant, with procedures of eminently qualitative analysis of data collected from three group interviews with 29 students, three professional masters in Pre-School Education and 1st and 2nd Cycles of Basic Education, of a School of Education.

The perceptions of the students show a positive overall appreciation of the formative process, namely, in what concerns the development of their autonomy by the experience of the professional activity in context and the supervision by the supervisors. On the other hand, signs of relative disarticulation between theoretical perspectives on Education defended in the training institution and the thought and practices of teachers and educators in the field are also evident.

*Keywords:* supervision; teacher training; collaboration;

A formação (inicial) de professores tem sido elemento de diversos estudos e reflexões que têm permitido compreender a temática e o modo como esta influencia os processos de ensino e de aprendizagem no contexto escolar (Duarte, 2016), continuando a ser uma área de investigação com potencial de debate e que incorpora diferentes dimensões (Moreira, Flores, & Oliveira, 2017). À semelhança do que é desenvolvido por Mesquita e Roldão (2015; 2016), o presente estudo pretende compreender as perspetivas dos professores em formação sobre as práticas desenvolvidas durante a formação inicial. Neste contexto, procurou-se compreender de que modo os estudantes percecionam os contributos para e o modo como a formação no ensino superior se articula com os processos formativos desenvolvidos no âmbito da Prática Educativa Supervisionada, em contexto de estágio, nos cursos de formação inicial de professores e educadores de infância.

Com base no apresentado, o presente artigo encontra-se estruturado em cinco secções distintas. Na primeira secção refletir-se-á sobre a identidade profissional docente e a sua relação e implicação com a formação inicial de professores. A segunda secção será referente ao processo de supervisão pedagógica enquadrado no âmbito da formação inicial de professores. Nas secções quatro e cinco explicar-se-ão a metodologia e os instrumentos de recolha de dados utilizados e a sua posterior análise, respetivamente. Na última secção explorar-se-ão as principais conclusões e considerações finais relativas ao presente trabalho.

## 1. Identidade docente e formação de professores

A formação de professores relaciona-se, implicitamente como a conceptualização docente, com a sua identidade, os seus saberes e competências (Mesquita, 2015), sendo um aspeto predominante na ação pedagógica nos contextos escolares (Duarte, 2016) e que tem vindo a ganhar relevância na investigação e na comunidade educativa (Rosales, 2013). Em consonância com essa perspetiva, e recordando o trabalho de Bolívar, Fernández e Molina (2005), é possível compreender-se que a formação de professores é um elemento essencial para as diferentes exigências pedagógicas sentidas nas organizações escolares.

É relevante recordar que têm existido pressões para que os professores sejam progressivamente «reduzidos ao papel de técnicos obedientes, executando os preceitos do programa curricular» (Giroux, 1997, 35), que aproxima o trabalho docente à ação de funcionários em detrimento da sua afirmação enquanto profissionais autónomos (Nóvoa, 1992), o que pode contribuir para a crise de identidade mencionada por Bolívar, Fernández e Molina (2005).

Neste âmbito reconhece-se que os professores, enquanto profissionais, encontram-se contínua e amplamente expostos (Hargreaves, 2003), o que faz com que, por vezes, a sua ação docente seja interpretada de modo simplista, uma vez que o trabalho complexo destes profissionais nem sempre é visível ou percecionado (Grossman, Hammerness, & McDonald, 2009).

Em consonância com o apresentado, faz sentido que se continue a refletir sobre os processos e estratégias de formação e profissionalização docente (Andrews, Bartell, & Richmond, 2016), reconhecendo-se que há quem perspetive a formação inicial de professores como um processo que não necessita de formação superior (Zeichner, 2012), veiculando-se a ideia de que a profissão docente não implica o desenvolvimento de competências, conhecimentos e saberes específicos dos professores (Roldão, 2004). É de referir que esta perspetiva não é recente.

A título de exemplo, recorda-se que, ainda que de modo implícito, a perceção da profissão docente como uma ação técnica que reproduz o que é definido superiormente por *especialistas* (como investigadores e professores do ensino superior) remonta aos trabalhos de Bobitt (1918) e Tyler (1976). Todavia, e recordando o que é apresentado por Nóvoa (1992; 2007), essa perceção continua presente na contemporaneidade, o que reforça as perspetivas que tendem a desvalorizar a ação docente e, por inerência, a sua profissionalidade. Em consonância com este enquadramento profissional, a formação de professores é encarada como um *treino* (Duarte, 2016). Neste tipo de formação, os futuros professores aprendem que estratégias devem/têm que utilizar nas diferentes situações do processo de ensino e aprendizagem, numa perspetiva direta

e fechada (Haggarty, 2002; Caires, Almeida, & Vieira, 2012), semelhante a uma formação aplicacionista, em que os professores em formação apenas desenvolvem competências e conhecimentos sobre como aplicar estratégias previamente definidas (Cochran-Smith, 2000).

Numa perspectiva oposta, diferentes autores defendem a necessidade e pertinência de uma formação superior que visa promover a profissionalização dos professores, reivindicando a ideia de que a ação pedagógica dos docentes é um processo complexo e contextualizado, que implica a mobilização de saberes próprios (Duarte, 2016; Shulman & Shulman, 2004). De acordo com estas perspectivas, os professores não deverão ser encarados como técnicos que reproduzem ou replicam aquilo que é definido ou construído externamente à escola e aos contextos escolares (Canha & Alarcão, 2009).

Em consonância com estas perspectiva, e mesmo reconhecendo a herança histórica que associa a docência a elementos inerentes ao sacerdócio, à humildade ou à obediência (Nóvoa, 1992), é possível reconhecerem-se competências específicas dos professores, que ultrapassam o conhecimento dos conteúdos do currículo prescrito (Roldão, 2004) e que os distinguem dos restantes elementos sociais (Shulman, 1986; 1987), pelo que os torna indispensáveis às diferentes sociedades (Roldão, 2005).

Neste sentido, o professor é considerado um profissional reflexivo (Alarcão, 2000; 2003; Zeichner, 1993), intelectual (Giroux, 1997), investigador (2001), emancipado (Zeichner, 1993), crítico, eticamente cuidado e transformador dos contextos (Freire, 2011), que desenvolve práticas coletivas (Grossman, Hammerness, & McDonald, 2009) e colaborativas (Canha, 2013). Essas características associam-se a uma perspectiva da ação docente que não se circunscreve à sala de aula e aos alunos, mas que pressupõe uma ação no contexto, com a envolvência das famílias e das comunidades, através de diferentes modos (Rosales, 2012).

Reconhece-se, portanto, que os professores, progressivamente, assumiram mais funções sociais que ultrapassam a tarefa de ensinar, em *strictu sensu* (Nóvoa, 2007). É assim esperado que um professor interfira em diversas áreas como a promoção dos valores democráticos, o combate ao consumo de estupefacientes e à violência, entre outros (Hargreaves, 2003).

De modo perentório, Shulman e Shulman (2004) indicam que «a teacher must be ready to teach» (p.260), associando essa preparação à formação desenvolvida no âmbito dos programas de formação de professores. Em concordância com essa perspectiva, Rosales (2013, 74) refere que

los maestros, profesionales que ejercen la docencia (...) han de adquirir en su periodo de formación inicial una amplia serie de competencias que posteriormente potenciarán y perfeccionarán a lo largo de su carrera profesional.

Esta visão é semelhante ao que é apresentado por Canha e Alarcão (2009), que consideram que a formação de professores, numa perspetiva mais ampla, tem impacto no desenvolvimento profissional de cada docente, o que tem implicações no modo como os estudantes, nas escolas, aprendem.

Em consonância com o apresentado, espera-se que a formação de professores se estruture como um processo indispensável para os docentes, de modo a que estes tenham a possibilidade de promover práticas pedagógicas críticas, criativas e flexíveis, potenciando a aprendizagem dos estudantes (Hargreaves, 2003). A par disso, a formação tem relevância no desenvolvimento de estratégias de colaboração (Canha, 2013) entre os docentes, mas também com a comunidade e instituições externas à organização educativa (Rosales, 2012).

## **2. A supervisão na formação inicial de professores**

Com base no que foi apresentado na seção anterior, é possível considerar-se que os conhecimentos e saberes específicos da profissão docente se relacionam, intrínseca e implicitamente, com a sua prática intelectualmente estruturada e sustentada, que combina e integra a sua experiência, conhecimento teórico e ética profissional (Haggarty, 2002; Freire, 2011). Mais se recorda que o desenvolvimento profissional de cada docente se encontra associado à prática reflexiva (Alarcão, 2000; 2003).

Como é alertado por Canha e Alarcão (2009), o conhecimento docente não se encontra dissociado dos contextos locais e históricos. Neste sentido, a formação tem uma função preponderante de possibilitar construir relações entre as dimensões teóricas e práticas da profissão docente (Haggarty, 2002). É através de um processo constante de pensamento crítico e de interação com os contextos educativos que o docente potencia a sua aprendizagem, desenvolvimento e melhoria enquanto profissional (Freire, 2011). Um processo que se relaciona com desenvolvimento destas competências, e em específico na formação inicial de professores, é a supervisão (Duarte, 2016), que tenderá a promover os saberes específicos da docência, mas, também, promover processos de socialização profissional (Mesquita, Formosinho, & Machado, 2012).

O conceito de supervisão, no âmbito educativo, foi introduzido no contexto português no início da década de 1970 (Alarcão & Canha, 2013). Nessa época o conceito encontrava-se associado a práticas de controlo, inspeção (Vieira, 2009), avaliação (Burns & Badiali, 2015), fiscalização e

punição (Alarcão & Canha, 2013). A par disso, é relevante recordar que, de acordo com este entendimento conceptual, a supervisão era, no seu essencial, circunscrita à formação inicial de professores e educadores de infância (Alarcão, 2014), perpetuando-se uma postura tendencialmente hierarquizada e de submissão dos professores em formação (Mesquita, Formosinho, & Machado, 2012).

Porém, a partir da década de 1980 é possível reconhecerem-se mudanças nas perspetivas face ao conceito de supervisão (Alarcão & Canha, 2013; Duarte & Canha, 2017; Vieira, 2009), tendencialmente marcadas pelo desenvolvimento de mais estudos na área (Alarcão & Canha, 2013; Duarte & Canha, 2017) e pela democratização dos sistemas políticos e educativos, que valorizou os processos democráticos inerentes aos processos educativos e, inerentemente, aos processos de supervisão (Vieira, 2009).

Nesse sentido, após a democratização dos sistemas, é possível associar-se à supervisão processos mais dialógicos e menos hierarquizados (Alarcão & Tavares, 2013; Mesquita, Formosinho, & Machado, 2012; Vieira, 2009), procurando-se promover compromissos mútuos e de corresponsabilização entre supervisor e supervisionados (Mesquita, Formosinho, & Machado, 2012). Neste enquadramento conceptual, a colaboração (Alarcão & Canha, 2013), a reflexão partilhada e a negociação (Alarcão & Tavares, 2013; Mesquita & Roldão, 2015; 2016) tornam-se elementos valorizados no processo de supervisão, afastando-se das perspetivas mais tradicionais, aplicacionistas e instrucionalistas, em especial da supervisão no âmbito da formação inicial de professores e educadores (Duarte & Canha, 2017).

Em consonância com o que se tem apresentado, o processo de supervisão, com o enquadramento já referido e no contexto da formação inicial de professores e educadores, deverá sustentar-se em processos democráticos (Vieira, 2009) que pretendem o desenvolvimento profissional, a promoção de aprendizagens pelos docentes em formação (Alarcão & Tavares, 2013).

A supervisão visa, assim, promover o desenvolvimento profissional dos formandos, tendo estes a possibilidade de experimentar práticas inovadoras nos contextos e sendo incentivados a mobilizar as suas experiências e os seus saberes teóricos na discussão e reflexão sobre situações concretas e, desse modo, promover o seu sentido crítico e reflexivo (Alarcão & Canha, 2013; Alarcão & Tavares, 2013) e, por inerência, perspetivar a melhoria do contexto educativo onde os formandos encontram inseridos (Mesquita, Formosinho, & Machado, 2012).

Em concordância com o referido, reconhece-se que a supervisão deverá possibilitar o desenvolvimento de competências próprias da profissão e a aprendizagem de conhecimentos

profissionais, mas através de situações emergentes dos e para os contextos de prática (Lacerda, Ribeiro, & Barata, 2016), associando essa prática à de um profissional reflexivo (Alarcão, 2000; 2003). Para atingir esse objetivo, os supervisores deverão ter a possibilidade de observar, reunir, discutir e refletir com os formandos sobre o que estes desenvolvem e interferem nas escolas (Burns & Badiali, 2015).

A supervisão pedagógica, no âmbito da formação de professores e educadores, estrutura-se, assim, como um processo essencial na construção de saberes profissionais próprios da docência, no qual se potencia a integração de aspetos teóricos com a ação prática (Lacerda, Ribeiro, & Barata, 2016), estimulando o desenvolvimento da capacidade reflexiva dos formandos (Alarcão & Tavares, 2013) e estratégias de autossupervisão (Vieira, 2009).

Ainda no contexto da formação inicial de professores e educadores, é relevante recordar que o processo de supervisão deverá ser enquadrado numa dinâmica colaborativa entre os diferentes agentes (Alarcão & Canha, 2013). Nesse sentido, a existência de estratégias de colaboração entre as diferentes organizações educativas envolvidas no processo (estabelecimentos de Educação Pré-escolar, escolas básicas e secundárias e instituições de ensino superior) é um elemento fundamental para a supervisão pedagógica (Duarte & Canha, 2017). Deste modo, as estruturas hierarquizadas entre supervisores da instituição do ensino superior, supervisores dos contextos de prática e professores/educadores em formação deverão ser minimizados (Mesquita, Formosinho, & Machado, 2012).

Em sintonia com o que se discutiu, assume-se que a supervisão tem potenciais transformativos nos diferentes intervenientes do processo, uma vez que pressupõe e implica o reconhecimento da dimensão humana do processo, fazendo com que sejam ultrapassadas

as questões racionais, para que também as atitudes assumidas na supervisão possam responder a uma dimensão éticoaxiológica, salvaguardando-se também as dimensões técnico-científica e pessoal da formação. Não nos podemos esquecer que o supervisionado está, em todas as situações, não só a mostrar o seu trabalho ao escrutínio do outro, mas também os seus comportamentos, as suas performances, a sua expressão escrita, a sua oralidade, bem como a sua forma de pensar e sentir (Mesquita & Roldão, 2016, 2472).

Em suma, é possível reconhecer-se a supervisão como um processo basilar no processo de profissionalização de professores e educadores. Este implica o reconhecimento das múltiplas dimensões da docência e a promoção de estratégias e processos supervisivos que contribuem

para o desenvolvimento profissional dos formandos e os quais valorizam a articulação e colaboração entre os diferentes intervenientes no processo.

### 3. Enquadramento metodológico

Com base no que foi apresentado nas secções anteriores, constata-se a importância dos processos de supervisão na formação inicial de professores e educadores de infância. A par disso, valoriza-se a dimensão humana inerente ao processo e a necessidade de articulação entre os diferentes intervenientes.

Nesse sentido, para o presente estudo, pretende-se compreender as perspetivas dos educadores e professores em formação sobre:

- contributos da formação promovida pela Instituição de ensino superior que precedeu a Prática Educativa Supervisionada;
- contributos da formação promovida pela Instituição de ensino superior que ocorreu em paralelo com a Prática Educativa Supervisionada;
- articulação entre supervisores dos estabelecimentos do Pré-Escolar e escolas do Ensino Básico e supervisores da instituição de ensino superior durante a prática educativa supervisionada;
- articulação entre os diferentes supervisores da instituição de ensino superior durante a prática educativa supervisionada.

Enquanto metodologia, optou-se por um estudo de caso que pretende estudar situações específicas que ocorrem de modo natural, nas diferentes realidades sociais (Bassey, 2003). É relevante recordar que os estudos de caso podem ser referentes a diferentes focos de estudo e diferentes realidades sociais, como uma comunidade, uma organização isolada, uma turma, um estudante, entre outros (Bryman, 2012). É ainda necessário indicar que, para o presente estudo, se utilizou uma variante multicaso, uma vez que se considerou uma instituição de ensino superior de formação do norte do país, mas foram estudados três cursos de formação inicial de professores e educadores, no regime pós-Bolonha:

- i) Mestrado em Educação Pré-Escolar;
- ii) Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico;
- iii) Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Consideraram-se estes cursos, que teriam especial interesse e pertinência, uma vez que, ainda que sejam Mestrados profissionalizantes distintos, são subsequentes à Licenciatura de Educação

Básica. Para garantir o anonimato, optou-se por atribuir, aleatoriamente, uma letra do alfabeto grego a cada Mestrado.

Para a recolha de dados, foram desenvolvidos três grupos focais, com um total de 29 estudantes, um para cada um dos Mestrados em estudo, após os estudantes terem concluído o período de Prática Educativa Supervisionada.

Optou-se por esta técnica de recolha de dados, porque, de acordo com Fontana e Frey (2005), os grupos focais possibilitam a recolha de dados junto de grupos de pessoas que vivenciaram experiências sociais idênticas, como os diferentes estudantes que frequentaram aqueles Mestrados. Ainda neste âmbito, e considerando a perspetiva de Freitas, Oliveira, Jenkins e Popjoy (1998), recorda-se que

The answer to the question “How do people consider an experience, idea, or event?” demands the application of some technique or method that concerns each person's reality. What can be done easily by gathering people into groups, creating environmental conditions for more spontaneous expression of each one, and facilitating the interaction of everybody. The Focus Group is one of the qualitative research methods to be utilized in the search for answers to such questions (p.2).

Mais se acrescenta que os grupos focais, de acordo com a nomenclatura utilizada por Gill, Stewart, Treasure e Chadwick (2008), foram conduzidos através de um guião de entrevista semiestruturado que potenciou a flexibilidade e abertura para os entrevistados explorarem aspetos específicos, que não foram definidos *à priori*, e possibilitou uma recolha de dados mais detalhada e pormenorizada.

#### **4. Apresentação e discussão dos resultados**

Para o presente estudo não se definiram categorias de análise de conteúdo. Nos testemunhos transcritos, foram sinalizados ~~nos testemunhos transcritos~~, os dados que possibilitassem, de acordo com os objetivos supracitados ~~já indicados~~, compreender as perceções dos professores em formação relativamente aos quatro planos de análise já indicados na secção 3.

##### **4.1. Contributos da formação promovida pela Instituição de Ensino Superior que precedeu a Prática Educativa Supervisionada.**

Os dados recolhidos indiciam uma perspetiva globalmente positiva do processo formativo, promovido pela Instituição de Ensino Superior, que precede o período de Prática Educativa Supervisionada. Essa perspetiva é explicitada pelos estudantes:

*acho que os conteúdos abordados foram sempre relevantes para a nossa formação*  
(Estudante β3).

*Havia só uma outra Unidade Curricular que, se calhar, era um pouco repetida da Licenciatura e que estava também um pouco mal-organizada entre os professores, mas acho que as restantes foram bastante úteis (Estudante  $\gamma 1$ ).*

Em consonância com a perspetiva do estudante  $\gamma 1$ , os restantes professores/educadores em formação indicaram que a formação vivenciada como um elemento que lhes tinha facultado a possibilidade de mobilizar conhecimento durante e para o processo de supervisão. É de salientar que os estudantes valorizam os processos formativos que, no seu entender, apresentam maior relação com a prática educativa e com os níveis específicos de profissionalização de cada um dos Mestrados, como planificações [*a nível de planificações, estávamos muito bem preparados (Estudante  $\alpha 8$ )*], estratégias e recursos [*estratégias que (...) nos foram propostas, e recursos e assim (Estudante  $\beta 3$ )*], com potencial de serem convocados nos diferentes contextos em que desenvolveram a Prática Educativas Supervisionada.

No sentido oposto, os estudantes referem dois elementos que, na sua opinião, necessitam de melhoria. O primeiro relaciona-se com a desarticulação entre algumas unidades curriculares e os professores da Instituição de Ensino Superior. Estas perceções associam-se a aspetos de repetição de conteúdos ou ao modo em que estes conteúdos são trabalhados, o que, na perspetiva dos estudantes, não é um elemento positivo [*Porque nós notamos que, muitos problemas que nós encontramos, a base está na falta de organização que os professores têm a organizar o curso» (Estudante  $\beta 2$ )*].

O outro elemento que é encarado pelos professores e educadores em formação como menos positivo é a sobrevalorização do que, na sua opinião, são elementos teóricos em detrimento dos aspetos mais práticos [*Os primeiros contactos, mesmo no Mestrado, eu acho que foi muito à base de teoria (Estudante  $\alpha 1$ ); porque acaba por ser teoria, teoria, teoria, teoria e não tivemos a prática. (Estudante  $\alpha 6$ )*]. É relevante indicar que, através dos dados recolhidos, as perspetivas apresentadas pelos estudantes evidenciam uma tentativa de promover maior integração e complementaridade entre as dimensões práticas e teóricas da profissão docente. É necessário aludir a este aspeto, uma vez que não se verificou que os professores e educadores em formação defendessem processos formativos iminente e exclusivamente práticos, como os que são salientados por Zeichner (2012).

Em suma, é possível reconhecerem-se indícios que revelam que os estudantes perspetivam a formação, na Instituição de Ensino Superior, como um elemento relevante para o seu desenvolvimento profissional, e para o processo de supervisão. Mais se indicia que essa

perspetiva positiva é mais sentida quando os educadores e professores em formação reconhecem uma relação estreita entre o que é desenvolvido na Instituição de Ensino Superior e as suas necessidades nos contextos de prática (escolas básicas e/ou instituições de Educação Pré-escolar), como é possível confrontar com o seguinte testemunho:

*a articulação das Unidades Curriculares com as áreas de conteúdo das orientações [Curriculares] é um aspeto positivo. Permitiu-nos trabalhar e desenvolver conhecimentos à cerca de diferentes áreas que trabalhámos posteriormente na prática (Estudante  $\gamma$ 1).*

#### **4.2. Contributos da formação promovida pela Instituição de Ensino Superior que ocorreu em paralelo com a Prática Educativa Supervisionada**

À semelhança do que se verificou para o primeiro plano de análise, os estudantes, no segundo plano de análise, continuam a valorizar as dimensões do processo formativo que articulam e integram a sua experiência adquirida ao longo da Prática Educativa Supervisionada. É relevante indicar que a integração dos aspetos práticos, desenvolvidos nas organizações educativas, enquanto elemento inerente ao processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente na formação de professores (inicial ou contínua), tem sido defendido por diferentes autores como um processo relevante para a formação profissional de cada um (Canha & Alarcão, 2009; Duarte, 2016; Vilela, 2017).

Todavia, os professores e educadores em formação reconheceram que nem em todas as Unidades Curriculares essa relação é promovida ou valorizada, como é indiciado pelo seguinte excerto:

*A relação [entre as dimensões teóricas e práticas] a relação é zero...eu cheguei a propor... porque é que não fazemos o projeto cá, para aplicar na prática...ou ir buscar uma situação na prática para refletir... a professora não quer, quer a parte teórica (Estudante  $\beta$ 10).*

Em consonância com o exemplo apresentado, reconhece-se que os estudantes apontam que, por vezes, os professores do ensino superior não estão disponíveis para alterar a sua atuação de modo a incluir as experiências e práticas inerentes ao processo de supervisão.

É, ainda, relevante indicar que os estudantes percecionam que há elementos de adequação temporal que poderiam ser melhorados. Por um lado, referem que há Unidades curriculares que se encontram desfasadas, temporalmente, face ao que está a ser desenvolvido nos contextos [*Unidades Curriculares no 2.º semestre não estão diretamente relacionadas com a (...) prática*

*naquele momento* (Estudante  $\gamma 3$ )]<sup>1</sup>. Por outro lado, consideram que algumas questões teóricas relacionadas com a dimensão da profissionalidade docente, nomeadamente com elementos inerentes à conceção de professor como investigador (Alarcão, 2001), deveriam ter precedido o período da Prática Educativa Supervisionada. Neste sentido, os estudantes indicaram que os aspetos de abordagem à «*Investigação, a teoria, já deveria ter sido dada no ano*» (Estudante  $\beta 11$ ) anterior, porque «*poder-nos-ia apoiar mais depois na prática* (Estudante  $\gamma 5$ )».

Contudo, essa dissonância entre experiência do contexto em que se desenvolve o estágio e as práticas formativas da Instituição de Ensino Superior não são transversais.

Os estudantes nos três Mestrados em estudo indicam a existência de conteúdos ou práticas pedagógicas, nas Unidades Curriculares, que se relacionavam explicitamente com a sua prática em contexto de estágio. Em consonância com os grupos focais, é possível reconhecerem-se diferentes estratégias pedagógicas, mas igualmente valorizadas, em que os professores percecionam existir uma articulação entre a sua experiência nos contextos de prática e o que desenvolvem no Ensino Superior, como: reflexões teoricamente sustentadas sobre a prática; desenvolvimento de projetos de intervenção para os contextos de prática; apresentação de estratégias, metodologias ou recursos com potencial para serem mobilizados durante a Prática Educativa Supervisionada.

#### *4.3. Articulação entre supervisores dos estabelecimentos do pré-escolar e escolas do Ensino Básico e supervisores da instituição de Ensino Superior, durante a prática educativa supervisionada*

No presente plano de análise há diferentes perspetivas e perceções sobre a articulação entre os professores supervisores que intervêm na Prática Educativa Supervisionada, que foi identificado como um elemento preponderante no processo de supervisão (Duarte, 2016).

Há, de acordo com os dados recolhidos, três elementos que influenciam, positivamente, a articulação. Um relaciona-se com a existências de professores supervisores cooperantes que desenvolveram a formação inicial na Instituição de Ensino Superior em estudo. De acordo com os estudantes, esse elemento é relevante, uma vez que potencia os processos de articulação e relação entre os supervisores, como é indiciado pelo seguinte testemunho:

---

<sup>1</sup> Enquanto exemplo ilustrativo, os estudantes dizem abordar, na Instituição de Ensino Superior, questões relacionadas com a Educação Pré-Escolar quando, na Prática Educativa Supervisionada, já não se encontram nesse contexto, mas num diferente.

*É importante dizer que uma das nossas professoras cooperantes saiu com a formação aqui (...), notou-se muito (...). É importante porque nota-se que eles têm confiança na formação* (Estudante α8).

Outro elemento igualmente valorizado pelos educadores e professores em formação relaciona-se com a continuidade dos processos e com a manutenção dos mesmos professores supervisores cooperantes. Consideram que a articulação é influenciada pelo *«facto de já ser há muito tempo»* (Estudante α4), porque, deste modo, os supervisores cooperantes já se encontram *«dentro do ritmo, já sabem o que é suposto ser avaliado, já sabem onde têm de (...) apoiar, qual é a abertura (...) que devem dar»* (Estudante γ6).

O terceiro elemento associa-se à perspetiva da escola e ao modo como os contextos acolheram os professores e educadores durante a Prática Educativa Supervisionada. De acordo com os estudantes, reconhece-se a existência de professores do contexto de prática que encaram o processo de supervisão de modo positivo, considerando que *«era uma mais-valia para eles também»* (Estudante γ4).

Todavia, se os três elementos anteriores são aqueles que potenciam os processos de articulação entre os diferentes docentes, os professores e educadores em formação identificam dois elementos que não o ocasionam.

Em primeiro lugar, faz-se referência à comunicação entre os supervisores dos contextos da Instituição de Ensino Superior, que, de acordo com a sua perceção, podia ser mais regular e convergente, como se identifica pelos testemunhos seguintes:

*os supervisores, os cooperantes (...) acho que há muita dispersão e isso provoca falta de comunicação entre eles* (Estudante α3);

*a nossa (...) cooperante (...) não foi à reunião de explicação e não sabia que nós eramos de Mestrado, por exemplo.*

*Nunca havia uma troca de informação* (Estudante β10)

O segundo elemento relaciona-se com as perspetivas educativas e pedagógicas. De acordo com as informações recolhidas, os professores e educadores em formação percecionam que há uma diferença de perspetivas entre os professores supervisores do contexto e os professores supervisores da Instituição de Ensino Superior, como é indicado pela seguinte citação: *Acho que se a ESE se coaduna com o construtivismo, com essas práticas todas, e depois com os cooperantes isso não se vê* (Estudante α6).

#### 4.3. *Articulação entre os diferentes supervisores da instituição de Ensino Superior, durante a prática educativa supervisionada.*

O último plano de análise é referente à forma como os supervisores da Instituição de Ensino Superior se articulam.

É relevante, antes de incidir sobre os aspetos estritos de articulação, indicar que, de modo transversal aos três Mestrados em estudo, os estudantes indicam que os professores supervisores da Instituição de Ensino Superior lhes conferiam «*muito apoio*» (Estudante  $\beta$ 4), serviam de «*orientação*» (Estudante  $\beta$ 10), de modo a «*arranjar estratégias conjuntas*» (Estudante  $\gamma$ 3) e trabalhar «*em prol dos miúdos*» (Estudante  $\alpha$ 2). Identificam, ainda, uma sobrecarga sobre todos os supervisores que estiverem envolvidos no processo, considerando que estes professores têm «*imenso trabalho*» (Estudante  $\beta$ 11), o que origina uma «*carga horária a mais*» (Estudante  $\alpha$ 4).

Assumindo essa perspetiva, é relevante salientar que apenas um Mestrado considerou que, ainda que existissem supervisores institucionais diferentes, estes «*seguiam as mesmas linhas orientadoras*» (Estudante  $\gamma$ 4). Nos outros dois Mestrados em estudo, os estudantes optaram por referir situações conjeturais e processuais, que implicam a coexistência de perspetivas pedagógicas distintas referentes ao processo educativo e/ou de supervisão, que condicionam a articulação entre os supervisores:

*Digamos que há faísca entre elas [supervisoras da instituição de ensino superior], uma diferença de perspetivas* (Estudante  $\beta$ 2)

*as diretrizes que nos dão não são as mesmas porque nós não sabemos... então um disse de uma maneira, o outro disse de uma outra maneira, e nós chegamos ao fim e não sabemos como é que havemos de fazer. Não bate a bota com a perdigota.*(Estudante  $\alpha$ 6)

#### **Considerações finais**

Com base no que foi apresentado ao longo do presente estudo, é possível considerar-se que, de modo global, os estudantes identificam a desarticulação entre supervisores institucionais como um elemento menos positivo para o processo formativo. A par disso, a perceção dos educadores e professores em formação é tendencialmente positiva sobre a articulação entre os processos formativos, os supervisores e as suas necessidades/vivências durante a Prática Educativa Supervisionada. Deste modo, concluiu-se que, no âmbito da formação inicial de professores, a articulação e colaboração entre todos os supervisores influencia a predisposição para a aprendizagem dos estudantes.

A par disso, os dados recolhidos parecem indicar que a articulação e colaboração entre supervisores do Ensino Superior e supervisores dos contextos apresentam-se como fatores preponderantes para o processo, sendo este mais profícuo quando essa relação se prolonga no tempo.

Ainda no âmbito do estudo, pode considerar-se que a coerência e articulação entre os processos formativos (desenvolvidos na instituição de Ensino Superior) e as experiências dos estudantes são elementos estruturais para o processo de supervisão e para o desenvolvimento profissional dos futuros professores/educadores.

### Referências

- Alarcão, I. (2000). Escola Reflexiva e Supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (org.), *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 11-23). Porto Editora: Porto.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de formação de professores, 1*, 21-30.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In J. Machado, & J. M. Alves (coords.), *Coordenação, Supervisão e Liderança* (pp. 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 - 2.ª Edição revista e desenvolvida* (3ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Andrews, D. J., Bartell, T., & Richmond, G. (2016). Teaching in Dehumanizing Times: The Professionalization Imperative. *Journal of Teacher Education, 67*(3), 170-172.
- Bassey, M. (2003). Case study research. In J. Swann, & J. Pratt (Eds.), *Educational Research in Practice: Making Sense of Methodology* (pp. 111-123). London: Continuum.
- Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. Boston; Neew York and Chicago: Houghton Mifflin: The Riverside Press Cambridge.
- Bolívar, A., Fernández, M., & Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research, 6*(1).
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4ª ed.). Oxford: Oxford University 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*, 37(4), 418-437. doi:10.1080/01626620.2015.1078757
- 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. doi:10.1080/02619768.2011.643395
- Canha, M. B. (2013). *Colaboração em Didática: Utopia, desencanto e possibilidade*. Tese de Doutorado, Universidade de Aveiro, Departamento de Educação, Aveiro.
- Canha, M. B., & Alarcão, I. (2009). Academics and teachers – and their professional. In A. Papastamatis, E. Valkanos, G. K. Zarifis, & E. Panitsidou (Ed.), *Educating the Adult Educator: Quality Provision and Assessment in Europe* (pp. 565-575). Thessaloniki, Greece: University of Macedonia.
- Cochran-Smith, M. (2000). The Future of Teacher Education: Framing the questions that matter. *Teaching Education*, 11(1), 13-24. doi:10.1080/10476210050020327
- 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. doi:http://dx.doi.org/10.22348/riesup.v2i3.7609
- Duarte, P. (2017). *As instituições de ensino superior como escolas reflexivas: Colaboração e desenvolvimento em supervisão na formação inicial de professores e educadores de infância*. Projeto de Mestrado, Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação, Porto.
- 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* (pp. 76-87). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação Centro de Investigação em Estudos da Criança.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). The Interview: From neutral stance to political involvement. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research: Third Edition* (pp. 695-729). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, H., Oliveira, M., Jenkins, M., & Popjoy, O. (1998). The Focus Group, a qualitative research method: Reviewing the theory, and providing guidelines to its planning. *ISRC Working Paper*, pp. 1-22.
- Gill, P., Stewart, K., Treasure, E., & Chadwick, B. (2008). Methods of data collection in qualitative research: Interviews and focus groups. *British Dental Journal*, 291-295. doi:10.1038/bdj.2008.192
- Giroux, H. A. (1997). *Os Professores como Intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching*, 15(2), 273-289. doi:10.1080/13540600902875340
- Haggarty, L. (2002). What does research tell us about how to prepare teachers? *ESCalete PGCE*. University of Nottingham.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the age of insecurity*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Lacerda, M., Ribeiro, M. C., & Barata, D. (2016). A Prática de Ensino Supervisionada – Professores pensantes e interpelantes | Livro de Atas. V *Conferência Internacional: Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (pp. 329-335). Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Instituto Politécnico de Leiria.
- Mesquita, E. (2015). Formação inicial, profissão docente e competências para a docência: A visão dos futuros professores. In J. Formosinho, J. Machado, E. Mesquita, & M. Robalo (Ed.), *Formação, trabalho e aprendizagem: Tradição e inovação nas práticas docentes* (1ª ed., pp. 19-41). Lisboa: Edições Sílabo.
- Mesquita, E., & Roldão, M. d. (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* (pp. 902-907). Porto: Universidade Católica Portuguesa do Porto - Faculdade de Educação e Psicologia. Retrieved from [https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/12511/3/ATAS\\_VOL\\_II-4.pdf](https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/12511/3/ATAS_VOL_II-4.pdf)
- Mesquita, E., & Roldão, M. d. (2016). Supervisão, Transformação e Desenvolvimento Profissional: A voz dos formandos. In L. Miranda, P. Alves, & C. Morais (Ed.), *VII Congresso Mundial de Estilos de Aprendizagem: livro de Atas* (pp. 2469-2476). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Retrieved from : <http://hdl.handle.net/10198/12934>
- 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.
- Moreira, M. A., Flores, M. A., & Oliveira, L. R. (2017). Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores: Que professores para que currículo e para que alunos? In M. A. Moreira, M. A. Flores, & R. O. (orgs.) *Lia, Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores* (2ª ed., pp. 7-17). Edições Pedagogo; De Facto Editores.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2007). Nada substitui o bom professor. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo* (pp. 5-20). Vila Clementino: Sindicato de Professores de São Paulo.
- Roldão, M. d. (2004). Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. *Discursos: Perspetivas em Educação*, 95-120.

- Roldão, M. d. (2005). Profissionalidade docente em análise: Especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre a educação*, 12(13), 105-127.
- Rosales, C. (2012). *El Pensamiento de Profesores Y Alumnos*. Santiago de Compostela: Andavira Editora.
- Rosales, C. (2013). Competencias específicas curriculares que ha de adquirir el estudiante del título de grado de maestro. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17(3), 73-90.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-21.
- Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271. doi:10.1080/0022027032000148298
- Tyler, R. W. (1976). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da Supervisão Pedagógica. *Educação Social*, 29(105), 1971-217.
- Vilela, A. P. (2017). Ao serviço da formação de professores - Da missão possível à missão quase impossível no CFAE Braga/Sul. In M. A. Moreira, M. A. Flores, & R. O. (orgs.) *Lia, Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores* (pp. 193-204). Edições Pedagogo; De Facto Editores.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. (A. J. Teixeira, M. d. Carvalho, & M. Nóvoa, Trans.) Lisboa: EDUCA.
- Zeichner, K. (2012). Two visions of teaching and teacher education for the twenty-first century. *Social Policy, Education and Curriculum Research Unit*, b-kk.

## APOIO

