



CATÓLICA
PORTO

EDUCAÇÃO E
PSICOLOGIA

**EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

ATAS DO
I SEMINÁRIO
INTERNACIONAL

VOL. II – COMUNICAÇÕES LIVRES

EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E
DESENVOLVIMENTO HUMANO

ATAS DO
I SEMINÁRIO
INTERNACIONAL

VOL. II – COMUNICAÇÕES LIVRES

Porto

Universidade Católica Portuguesa
Faculdade de Educação e Psicologia

Ficha técnica

Título: Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional, Vol. II – Comunicações Livres

Organizadores: Joaquim Machado (coord.), Cristina Palmeirão, Ilídia Cabral, Isabel Baptista, Joaquim Azevedo, José Matias Alves, Maria do Céu Roldão

Autores: Adérito Barbosa, Adorinda Gonçalves, Alcina Martins, Alexandre Ventura, Almerinda Coutinho, Amelia Alberto, Amélia Simões Figueiredo, Ana Carita, Ana Certã, Ana Cristina Castedo, Ana Cristina Tavares, Ana Isabel Vigário, Ana Maria Calil, Ana Melo, Ana Mouta, Ana Paulino, Ana Pereira, Ana Santos, Andreia Gouveia, Andreia Vale, Angélica Cruz, Angelina Sanches, António Andrade, António Neto-Mendes, António Oliveira, Bruna Ribas, Cândido Miguel Francisco, Carla Alves, Carla Baptista, Carla Cibele Figueiredo, Carla Guerreiro, Carolina Gomes, Carolina Mendes, Cátia Carlos, Christiane Barbato, Cicera Lins, Clara Freire da Cruz, Clara Gomes, Cláudia Gomes, Cláudia Miranda, Conceição Leal da Costa, Cristiana Madureira, Cristina Bastos, Cristina Palmeirão, Cristina Pereira, Daniela Gonçalves, Diana Oliveira, Diogo Esteves, Diogo Esteves, Elisabete Pinto da Costa, Elvira Rodrigues, Elza Mesquita, Emilia Noormahomed, Eva M. Barreira Cerqueiras, Evangelina Bonifácio, Fernando Azevedo, Fernando Sousa, Filipa Araújo, Filipe Couto, Filipe Matos, Flávia Freire, Florbela Samagaio, Francisca Izabel Pereira Maciel, Giane Maria da Silva, Giovanna Costa, Graça Maria Pires, Helena Castro, Helena Correia, Henrique Gomes de Araújo, Ilda Freire, Ilídia Cabral, Isabel Cavas, Isabel Machado, Isabel Rabiães, Isabel Ramos, Isabel Santos, Isilda Monteiro, Joana Fernandes, Joana Isabel Leite, Joana Sousa, João Ferreira, João Formosinho, Joaquim Azevedo, Joaquim Machado, José Almeida, José Pedro Amorim, José Graça, José Matias Alves, José Pacheco, Juan Carlos Torrego Seijo, Laura Rego Agraso, Liliana Costa, Luís Castanheira, Luísa Moreira, Luísa Ribeiro Trigo, Luiz Filipe Machado, Macrina Fernandes, Magda M. R. Venancio, Mahomed Ibraimo, Márcia Leal, Margarida Quinta e Costa, Maria da Conceição Azevedo, Maria da Conceição Martins, Maria da Graça Ferreira da Costa Val, Maria de Lurdes Carvalho, Maria do Céu Roldão, Maria Helena Martinho, Maria Ivone Gaspar, Maria João de Carvalho, Maria José Rodrigues, Maria Lopes de Azevedo, Maria Lucimar Jacinto de Sousa, Marina Pinto, Marli Andre, Marta Garcia Tracana, Martins Vilanculos, Natália Costa, Nazaré Coimbra, Neusa Ambrosetti, Oscar Mofate, Paulo Carvalho, Paulo Gil, Raquel Mariño Fernández, Raul Manuel Tavares de Pina, Regina Coelli Gomes Nascimento, Renilton Cruz, Rosângela Gonçalves de Oliveira, Rosemar Lemos, Rui Amado, Rui Castro, Rui Cordeiro da Eira, Sandra Almeida, Sérgio Ferreira, Sílvia Amorim, Sofia Bergano, Sofia Oliveira Martins, Sónia Soares Lopes, Susana Gastal, Suzana Ribeiro, Teresa Guedes, Vitor Ribeiro, Vivian Assis, Vivianne Lopes, Zita Esteves

Design e Paginação: Departamento de Comunicação e Relações Públicas, Universidade Católica Portuguesa – Porto

Colaboração: Cristina Crava, Francisco Martins

ISBN: 978-989-99486-0-0

Editor: Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia

Local e data: Porto, 2015

VISÃO DOS FUTUROS PROFESSORES SOBRE O(S) MODELO(S) DE SUPERVISÃO

Entre a teoria e a aplicação

ELZA MESQUITA*¹ (elza@ipb.pt) & MARIA DO CÉU ROLDÃO² (mrceuroldao@gmail.com)

1 Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança.

Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH), Universidade Católica, Porto, Portugal

Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Universidade do Minho, Braga, Portugal Bragança, Portugal

2 Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica, Porto, Portugal

Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH),

Universidade Católica, Porto, Portugal Imagination and Education Research Group (IERG), Simon Fraser University, Canada

* Autor da correspondência

RESUMO

Esta comunicação inscreve-se numa pesquisa que nos encontramos a desenvolver e que visa contribuir para a reflexão sobre os modelos de supervisão pedagógica adotados pelos professores supervisores no âmbito dos atuais cursos de formação inicial de professores, e em que medida esses modelos exercem alguma influência sobre os futuros professores ao nível das práticas de ensino em contexto de estágio. É nossa intenção conduzir esta investigação seguindo uma abordagem mista (qualitativa e quantitativa) ancorada no método de estudo de caso que possa assumir diferentes tipologias, consoante o produto final da investigação – descritivo, interpretativo e avaliativo. As análises de conteúdo e inferencial sustentarão a interpretação dos dados empíricos, recolhidos através de entrevistas semi-estruturadas e inquérito por questionário aos colaboradores. A avaliação do estudo pretende revelar as diversas formas de conceber o papel do supervisor e compreender como é que o trabalho de supervisão é (ou não) mobilizado como dispositivo de construção de conhecimento profissional.

Palavras-chave: modelos de supervisão; formação inicial de professores; papel dos supervisores

ABSTRACT

This communication is part of a research that we are developing and aims to contribute to the reflection on the pedagogical supervision models adopted by supervisors' teachers under the current initial training courses for teachers, and to what extent these models have some influence on future teachers in terms of teaching practices in stage context. We intend to conduct this investigation following a mixed approach (qualitative and quantitative) anchored in the case study method that can take different types, depending on the final product research - descriptive, interpretive and evaluative. The content and inferential analysis sustains the interpretation of empirical data collected through semi-structured interviews and questionnaire survey to reviewers. The evaluation of the study aims to reveal the different ways of conceiving the role of supervisor and understand how the oversight work is (or not) mobilized as professional knowledge of building device.

Keywords: supervisory models; initial teacher education; role of supervisors

1. A AUTONOMIZAÇÃO E O CONHECIMENTO MULTIDIMENSIONAL NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO

A adesão das instituições de ensino superior ao Processo de Bolonha trouxe como principais transformações a transição de um sistema de ensino baseado na ideia da transmissão para um sistema sustentado no desenvolvimento de competências e a adoção do sistema europeu de créditos curriculares (ECTS – *European Credit Transfer and Accumulation System*) organizado em função do trabalho do aluno/formando. De facto, esta ideia de abandono de um sistema de ensino sustentado na transmissão de conhecimentos em prol de um sistema promotor do desenvolvimento de competências já não é nova. Em 1990 o Ministério de Educação Francês, baseado no relatório Bancel (1989), já tinha colocado de lado o modelo centrado numa lógica de ensino e de mestria dos conteúdos disciplinares para se ligar definitivamente a uma lógica de qualidade centrada na profissionalização e apropriação de competências profissionais (Altet, n.d.). Esta transformação implicou, obviamente, uma alteração ao modelo de formação vigente. Nesse novo modelo ficou salvaguardado o saber *fazer-se* do futuro professor (enquanto estagiário), ou seja, atendeu-se ao seu processo de autonomização (Mesquita, 2013). De uma forma análoga, à formação que se expressa no processo de Bolonha, propunha-se a autonomização como um percurso individualizado da formação onde cada estagiário [era] visto como um ser único, levado a *implicar-se* de forma consciente nos seus atos formativos, a selecionar opções, a construir o seu próprio itinerário e a tornar-se autónomo na sua formação e responsável na construção das suas competências (Mesquita,

2013). A autonomização visa, de facto, a emancipação profissional, pois, se por um lado, tal como refere Vieira (2006), permite o desenvolvimento dos saberes disciplinares, didático e criativo, por outro, promove capacidades de ação educativa, auto-regulação, comunicação e negociação e, também, ajuda na construção de uma postura crítica face aos contextos profissionais. Portanto, uma das finalidades da formação de professores será a de promover a democratização das relações interpessoais e dos processos de construção do conhecimento profissional, favorecendo a autonomização dos professores e rejeitando-se uma visão instrucional e aplicacionista da formação (Vieira, 2006).

Sustenta-se que o exercício da profissão de professor requer um conhecimento multidimensional do saber (Shulman, 1987), autorizando o emergir de uma plurivocidade de práticas que permitam legitimar e sustentar o desempenho profissional dos seus atores, (trans)(in)formando-os. Faz sentido falar de supervisão pedagógica como a necessidade de obter respostas pela necessidade de levantar questões (Paiva, Barbosa e Fernandes, 2006), permitindo, tal como defende Roldão (2005) a identificação de zonas de tensão e conflito de culturas relativamente ao saber profissional do professor e a expugnação consciente de que se pode construir um saber profissional mais sustentado se formos capazes de produzir conhecimento de uma forma (com)partilhada. Sabe-se que a pedagogia da formação se constrói na relação entre as mundividências do formador e dos formandos, supondo processos de construção colaborativa do saber educacional (Vieira, 2006, 21) e que, ainda, se deve repensar a supervisão no seu conceito, papel e funções, uma vez que somos conscientes de que é um processo em desenvolvimento e em reconstrução constante (OliveiraFormosinho, 2002).

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO E OPÇÕES METODOLÓGICAS

A partir de 2005 com a publicação dos princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior (Decreto-lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro) colocou-se, às instituições de formação de professores, o desafio de assumir uma nova reorganização dos cursos seguindo os princípios

da declaração de Bolonha, assinada em 19 de junho de 1999. O modelo de formação inicial retirado de Bolonha, numa visão mais simples da realidade, colocou como enfoque três variáveis que não deixam de ir ao encontro das componentes existentes no modelo anterior: a formação científica no domínio da especialidade, a preparação científica do âmbito psicopedagógico e a prática de ensino (Ferreira e Mota, 2009). Importa também esclarecer que o trabalho do estudante é contabilizado em horas estimadas de todas as formas de trabalho, nomeadamente, de contacto, de estágio, projetos, trabalhos no terreno, estudo e avaliação (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto de 2005). A formação, baseada no trabalho dos estudantes, realizada num ano curricular, estima-se entre as 1500 e as 1680 horas e é cumprida num período de 36 a 40 semanas. O número de créditos correspondentes a um ano curricular, realizado a tempo inteiro, é de 60 (Decreto-lei n.º 42/2005 de 22 de fevereiro, art.º 5.º).

De forma a se enquadrar no processo de Bolonha a Lei de Bases do Sistema Educativo redesenhou (Lei nº 46/86, de 14 de outubro, posteriormente alterada, nalguns dos seus artigos pelas Leis nºs 115/97, de 19 de setembro e 49/2005, de 30 de agosto) estabelecendo um novo quadro geral do sistema educativo. No ensino politécnico, o ciclo de estudos conducente ao grau de mestre deve assegurar, predominantemente, a aquisição de uma especialização de natureza profissional. Nos mestrados que conferem habilitação para a docência, cabe ao Conselho Técnico-Científico da Escola que confere o grau, definir condições especiais relativas à dissertação ou trabalho de projeto ou estágio profissional objeto de relatório final, respeitando o disposto nos Artigos 17º e 21º do Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro. O mesmo Decreto-Lei determina que “a titularidade da habilitação profissional para a docência generalista, na educação pré-escolar e nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, é conferida a quem obtiver tal qualificação através de uma licenciatura em Educação Básica, comum a quatro domínios possíveis de habilitação nestes níveis e ciclos de educação e ensino, e de um subsequente mestrado em Ensino, num destes domínios” (Diário da República, 2007, 1320). Recentemente surgiu o Decreto-Lei n.º 79/2014 que procede à revisão do regime aprovado pelos Decretos-Lei n.ºs 43/2007, de 22 de fevereiro, e 220/2009, de 8 de setembro, com os objetivos de reforçar a qualificação dos educadores e professores designadamente nas áreas da docência, das didáticas específicas e da iniciação à prática profissional.

Numa perspetiva história, a supervisão circunscreve-se a situações de formação inicial de professores ou a professores principiantes (período probatório) ou, ainda, a determinadas situações, mais pontuais, de progressão na carreira. Considerando que a supervisão do trabalho docente deverá acentuar os papéis de apoio e não de inspeção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração ativa em metas acordadas, de envolvimento na ação quotidiana, de experimentação refletida através da ação despoletada pela situação complexa (Oliveira-Formosinho, 2002; Machado, 2013) e tendo em conta que Bolonha comporta um sistema de trabalho compacto, baseado na supervisão permanente do trabalho com o aluno em formação, o estudo permitirá captar como é que os diferentes atores do processo de formação se envolvem na supervisão pedagógica realizada no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (estágio), inserida no plano de estudos dos cursos de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Na verdade, a ideia de supervisão que se tem vindo a afirmar entre os profissionais de ensino é que esta se constitui como um mecanismo de conformidade e reprodução e não como uma estratégia de transgressão e transformação (Vieira e Moreira, 2011). Neste sentido, a nossa preocupação sustenta-se na seguinte questão de partida: *Em que medida os modelos de supervisão adotados pelos supervisores influenciam as práticas reais de ensino, em estágio, dos professores em formação inicial?* Pretende-se assim concetualizar os modelos de supervisão adotados pelos professores supervisores na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (estágio), perspetivados no âmbito de um comprometimento supervisorio da investigadora e dos diferentes atores que vierem a participar nesta investigação (formandos e

supervisores). O objeto desta investigação situa-se no âmbito da formação inicial de professores, onde se pretende compreender e (des)construir, através dos atuais conceitos de supervisão pedagógica, a relação intra e interpessoal que se estabelece entre o(a) supervisor(a) e o(a) formando(a)/avaliado(a) e potenciá-la para o desenvolvimento profissional dos(as) futuros(as) professores(as). Assume-se também neste estudo uma perspetiva descritiva e interpretativa no qual se procurará compreender como se processa a aprendizagem dos futuros professores em contexto de estágio e quais as influências da supervisão nas suas práticas de ensino. A intencionalidade é perceber a teoria e a prática subjacentes ao(s) modelos(s) de supervisão em vigor numa Escola Superior de Educação, e de que forma são apropriados, tendo em conta a realidade do contexto onde a investigadora desenvolve a sua prática profissional. Atendendo à questão de partida o estudo procurará ainda dar resposta a um conjunto de questões que se passam a explicar:

- Quais os modos de supervisão que, com base na experiência vivenciada na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (estágio), mais contribuíram para facilitar a apropriação de competências profissionais por parte dos futuros professores, cuja ação educativa se desenvolveu em diferentes contextos e com diferentes tipos de alunos?
- Que modelo(s) de supervisão, no entender dos futuros professores e supervisores, pode favorecer mais, e porquê, o processo de se tornar professor?
- Que relações intra e interpessoais se estabelecem entre supervisor/formando que os formandos consideram tornar mais eficaz a ação do futuro professor em situação de estágio?

Para a concretização desta investigação recorreremos, sustentadas em Bardin (1995), à análise de conteúdo dos dados obtidos através de entrevista semi-estruturada, com a prévia elaboração de um guião, no sentido de percebermos se na expressão oral dos(as) formandos(as) e dos supervisores(as) se revela(m) algum do(s) modelo(s) superviso(s) existente(s) (cenário de imitação artesanal; cenário de aprendizagem pela descoberta guiada, cenário behaviorista, cenário clínico; cenário psicopedagógico; cenário pessoalista; cenário reflexivo; cenário ecológico; e cenário dialógico) no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (estágio). No que se refere, ainda, ao desenvolvimento da componente empírica desta investigação apresentaremos a análise descritiva e inferencial realizada aos inquéritos por questionário implementados a atores envolvidos no processo de supervisão [formandos(as)]. Para a elaboração deste instrumento de recolha de dados recorreremos à lista de enunciados proposta por Pierre Brulé (1983), uma vez que nos fornece um perfil do supervisor, com 14 escalas desenvolvidas a partir de comportamentos interpessoais observáveis. A estrutura final do questionário pretende revelar as diversas formas de conceber o papel do supervisor. Assim, ela comportará dois grandes grupos de supervisão – o didático (gestão; instrução; avaliação; confronto; segurança; provocação) e o experiencial (consulta; auto-expressão; exploração interpessoal; apoio; permissividade) – e, ainda, algumas escalas neutras inseridas entre ambos (clarificação; discussão; demonstração). Analisados os dados obtidos através das entrevistas e dos inquéritos por questionário far-se-á a respetiva triangulação.

3. RESULTADOS ESPERADOS

Perante a constatação, em estudos empíricos, de que a qualidade das práticas pedagógicas é um dos fatores fundamentais para o sucesso e que, como sabemos, condiciona em larga medida os resultados dos formandos, devemos relevar a formação inicial enquanto processo que exige uma reflexão bem sustentada em torno da sua conceção e da sua organização. Também sabemos que é da responsabilidade das instituições de ensino superior preparar bons profissionais, sendo que, neste caso específico, nos estamos a referir à preparação de futuros professores e, por tal, cabe-lhe assumir responsabilidades acrescidas. Assim, quando a sociedade exige que se adequem as ofertas formativas às necessidades do

sistema educativo, as instituições responsáveis pela formação inicial de professores devem também atender, obviamente, a uma exigência científica e pedagógica daqueles que está a formar. Neste contexto, pensamos que, com o presente estudo, poderemos vir a dar conta do atual panorama da formação inicial de professores em Portugal, analisada à luz dos referenciais teóricos internacionais e comparada com a de outros países, tendo como referência estudos recentes, por forma a identificarmos e a perspetivarmos alternativas que permitam assegurar a eficácia da formação, nomeadamente no que se refere aos modelos de formação que melhor respondem às necessidades da profissão, bem como aos processos de supervisão que garantam um bom desempenho profissional.

Esta investigação pode então ser um importante contributo para a comunidade científica, uma vez que se reporta à supervisão do próprio ato de ensinar, procurando acrescentar algum contributo para o projeto de investigação em curso no Centro de Estudos sobre o Desenvolvimento Humano, da Universidade Católica Portuguesa, coordenado por Maria do Céu Roldão e intitulado “Como ensinam os professores – Um estudo de práticas docentes”. Pensamos que os seus resultados nos possibilitarão, sobretudo, compreender como é que o trabalho de supervisão é (ou não) mobilizado como dispositivo de construção de conhecimento profissional e em que circunstâncias e contextos (Roldão, 2012).

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altet, M. (n.d.). Qual a formação profissionalizante para desenvolver as competências de docente profissional” e uma cultura profissional de actor?. In Maurice, Tardif; Claude, Lessard; Claude, Gauthier (orgs.), *Formação dos professores e contextos sociais* (pp.61-76). Porto: RÉES – Editora.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Brulé, P. (1983). *Mesure du style de supervision: théorie et application*. Québec: Gaëtan Morin Éditeur.
- Ferreira, A. G., Mota, L. (2009). Do Magistério Primário a Bolonha. Políticas de formação de professores do ensino primário. *Exedra*, 1, junho (disponível a 20 de setembro de 2013 em <http://www.exedrajournal.com/docs/01/69-90.pdf>, 69-89).
- Machado, J. (2013). Prefácio. In E. Mesquita, *Competências do professor. Representações sobre a formação e a profissão* (pp.9-12). Lisboa: Edições Sílabo.
- Mesquita, E. (2013). *Competências do professor. Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mesquita, E., Formosinho, J., Machado, J. (2012). Supervisão da prática pedagógica e colegialidade docente. A perspetiva dos candidatos a professores. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional. Supervisão, colegialidade e avaliação*, 12, 59-77.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). Em direção a um modelo ecológico de supervisão de professores. Uma investigação na formação de educadores de infância. In Júlia, Oliveira-Formosinho (org.), *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola* (pp.94-120). Porto: Porto Editora.
- Paiva, M., Barbosa, I., Fernandes, I. S. (2006). Observação colaborativa, discurso supervensivo e reflexão escrita: três estudos de caso de um caso de supervisão em estágio. In Flávia, Vieira; Maria Alfredo, Moreira; Isabel, Barbosa; Madalena, Paiva; Isabel Sandra, Fernandes, *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (pp.77-108). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Roldão, M. C. (2012). Supervisão, conhecimento e melhoria – Uma triangulação transformativa nas escolas?. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional. Supervisão, colegialidade e avaliação*, 12, 7 – 28.
- Roldão, M. C. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação. In L. Alonso, Roldão, M. do C., Roldão (coords.), *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão* (pp.13-25). Coimbra: Edições Almedina.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundation the new reform. *Harvard Educational Review*, Vol. 57, 1, 1 – 22.
- Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica. In V. Flávia, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Madalena, & I. S. Fernandes, *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (pp.15-44). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F., Moreira, M. A. (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora. *Cadernos do CCAP*, 1. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores (disponível a 08 de agosto de 2013 em <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>).