

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO 1ºCEB: UMA ANÁLISE FOCADA NOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

SABER & EDUCAR 20 / 2015 : PERSPETIVAS DIDÁTICAS E METODOLÓGICAS NO ENSINO BÁSICO

Pedro Ferreira

CIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto
pedrobastosferreira@gmail.com

Preciosa Fernandes

CIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto
preciosa@fpce.up.pt

Resumo

O presente artigo tem como objetivo geral contribuir para aprofundar o conhecimento sobre processos de supervisão pedagógica em contexto de formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Para isso, foram analisados relatórios finais de estágio de 16 futuras professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico de uma Escola Superior de Educação do Ensino Particular e Cooperativo, realizados no ano de 2013-2014. A análise de conteúdo (Bardin, 2009) dos relatórios assentou nas seguintes categorias: i) *concepções de supervisão pedagógica* e ii) *processo de supervisão, em contexto de formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB)*. Genericamente, os relatórios evidenciam uma conceção de supervisão reflexiva (Alarcão & Canha, 2013), orientada por princípios de cooperação, apoio e trabalho colaborativo entre toda a equipa pedagógica, com espaço para a reflexão e o trabalho autónomo das estagiárias/futuras professoras do 1º CEB. No que respeita especificamente ao processo de supervisão, a análise indica uma ênfase nas pedagogias ativas e na articulação entre a teoria e a prática.

Palavras-chave: Concepções de supervisão pedagógica; Formação inicial de professores; Processo de supervisão pedagógica; 1º CEB.

Abstract

This article has the general objective to contribute to deepening pedagogical supervision process knowledge of 1st Cycle of Basic Education teachers in initial training context. In order to accomplish this, final internship reports of 16 trainees / student teachers were analyzed in a Private School and Cooperative Education, held in the year 2013-2014. The content analysis (Bardin, 2009) of these reports was based on the following categories: i) *conceptions of pedagogical supervision* and ii) *supervision process, in initial training context for 1.º Cycle of Basic Education (CEB) teachers*. Generally, the reports show a reflective supervision design (Alarcão and Canha, 2013), guided by principles of cooperation, support and collaborative work among the entire teaching staff, with space for reflection and autonomy of interns / future 1st Cycle Basic Education (CEB) teachers. With particular reference to the supervision process, the analysis indicates an emphasis on active pedagogies and the articulation between theory and practice.

Keywords: Pedagogical supervision conceptions; Initial teacher education; Pedagogical supervision process; 1st Cycle Basic Education.

Résumé

Cet article vise à contribuer à l'approfondissement des connaissances générales sur les processus de supervision pédagogique dans le cadre de la formation initiale des professeurs de l'école élémentaire. Pour cet effet, les rapports finals de seize professeurs stagiaires ont été analysés dans une école d'enseignement privé et coopératif, réalisé au cours de l'année 2013-2014. L'analyse de contenu (Bardin, 2009) des rapports a été fondée sur les suivantes catégories: i) *supervision pédagogique* et d' *innovation dans les conceptions du processus curriculaires* et ii) *le processus de supervision, dans le cadre de la formation initiale des professeurs de l'école élémentaire en formation*. En général, les rapports montrent une conception de supervision réfléchissante (Alarcão et Canha, 2013), guidé par des principes de coopération, de collaboration et de soutien entre toute l'équipe pédagogique, existant un espace pour la réflexion et le travail autonome des futurs professeurs (stagiaires) de l'école élémentaire. En ce qui concerne, spécifiquement, au processus de surveillance, l'analyse indique une prééminence sur une pédagogie active et une articulation entre la théorie et la pratique.

Mots-clés: Concessions de supervision pédagogique; Formation initiale des professeurs; Processus de supervision pédagogique; École élémentaire.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo general contribuir a profundizar el conocimiento de los procesos de supervisión pedagógica en el contexto de la formación inicial del profesorado del Primer Ciclo de la Educación Básica. Para eso, los informes finales de 16 aprendices / estudiantes de magisterio en una Escuela Privada de Educación y Educación Cooperativa, celebrados en el año 2013-2014 fueron analizados. El análisis de contenido (Bardin, 2009) de los informes fueron basados en las siguientes categorías: i) *las concepciones de la supervisión pedagógica* y ii) *el proceso de supervisión, en el contexto de formación inicial de maestros del 1.º ciclo de Educación Básica (CEB)*. Por lo general, los informes muestran un diseño de supervisión reflexiva (Alarcão y Canha, 2013), guiados por los principios de la cooperación, los apoyos y el trabajo de colaboración entre todo el profesorado, con espacio para la reflexión y el trabajo por cuenta propia de los maestros aprendices / estudiantes del Primer Ciclo de Educación Básica (CEB). Con especial referencia al proceso de supervisión, el análisis indica un énfasis en pedagogías activas y la articulación entre la teoría y la práctica.

Palabras clave: concepciones pedagógicas de supervisión; La formación docente inicial; Proceso de supervisión pedagógica; Primer Ciclo de Educación Básica CEB.

Introdução

Em Portugal, o processo de Bolonha proclamou novos desafios para as instituições de formação inicial de professores. Esses desafios decorrem, em parte, das alterações introduzidas no modelo de formação e, especificamente, no que respeita à componente de contacto dos/as futuros/as professores/as com a prática pedagógica.

O Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro, determina as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência e recomenda atividades integradas na componente de iniciação à prática profissional “numa perspectiva de desenvolvimento profissional dos formandos visando o desempenho como futuros docentes e promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional” (Artigo 14.º).

Neste cenário, a questão da prática pedagógica e da sua supervisão ganha maior centralidade. Investigações similares à que se aborda neste artigo têm sido desenvolvidas no âmbito de teses e de artigos sobre representações da supervisão pedagógica e sobre perceções de professores/as supervisores/as, cooperantes e estagiários/as na formação inicial (Almeida, 2009; Ribeiro & Queirós, 2010; Silva & Vasconcelos, 2010; Mesquita et al., 2012; Sousa, 2012). Genericamente, os resultados destes estudos indicam a incidência na abordagem reflexiva do processo de supervisão com vista à melhoria das práticas, fomentando a mudança pedagógica ainda que identifiquem também problemas e dificuldades na intervenção pedagógica.

É no quadro destes pressupostos que se situa a investigação que neste artigo se dá e que tem como objetivo: Refletir sobre o processo de supervisão pedagógica em contexto de formação inicial de professores do 1º CEB. A reflexão sobre este processo pressupõe ter presente o que se entende por supervisão pedagógica e os vários cenários em que esta se desenvolve, aspetos que configuram os dois primeiros pontos do artigo.

2. Supervisão pedagógica: conceitos e perspectivas

O conceito de supervisão tem uma associação histórica proveniente das funções de inspeção e controlo (Duffy, 1998). Tal proveniência foi desviada depois para o domínio clínico, constituindo uma “viragem radical operada com o movimento da supervisão clínica, iniciado nos EUA a partir da década de 60” (Vieira & Moreira, 2011, p. 11).

Trata-se, assim, de um conceito com aplicação nos campos da saúde e da educação ainda que, como sustenta Roldão (2012, p. 7), seja “atravessado por um conjunto de leituras teóricas e perspectivas práticas que o podem remeter [...] para significados e usos muito diversos”. Deste ponto de vista importa, então, convocar algumas perspectivas teóricas, e respetivas características das práticas educativas de supervisão.

Para Alarcão e Tavares (2003, p.144), a supervisão promove “o desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por intermédio de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo os novos agentes”. É nesta linha argumentativa que se situa a visão de Vieira e Moreira (2011) ao defenderem uma *orientação transformadora da supervisão pedagógica*, assente em valores de liberdade e de responsabilidade social. As autoras definem os papéis do aluno e do professor na sala de aula e descrevem os fatores que condicionam a operacionalização destes papéis em contexto pedagógico. Sublinham, assim, que “Uma das funções principais da supervisão (...) será identificar os constrangimentos a uma educação transformadora, bem como os espaços de manobra que tornem possível colmatá-los” (Vieira & Moreira, 2011, p. 13).

A supervisão pode, nesta perspectiva, ajudar a identificar a intencionalidade do ato educativo e, apoiando-se na reflexão com e entre todos os atores envolvidos nesse ato educativo, contribuir para uma melhoria contínua. Neste processo, como se depreende, o supervisor assume um papel fundamental de ligação entre os vários agentes educativos. A supervisão pedagógica pode, então, ser entendida como um processo de trabalho com

professores/as, para melhorar a sua prática e para promover o seu crescimento profissional (Duffy, 1998). Nesta ordem de ideias, representa um contributo para a construção de profissionalidades reflexivas e inovadoras (Day, 2001). Esta perspetiva aproxima-se do pensamento de Alarcão (2001, p. 24) quando sustenta que ser professor-investigador, implica “desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa”. Em concordância com o pensamento desta autora, Azevedo (2012, p. 5) argumenta que a supervisão, quando realizada na base de um “reforço da capacidade reflexiva e colaborativa, pode representar (...) uma importante estratégia de afirmação da autonomia profissional dos/as professores/as, de construção de conhecimento profissional e de melhoria da qualidade do ensino”.

Nesta mesma linha situa-se também a visão de Coimbra (2013) no que toca à natureza da supervisão enquanto processo reflexivo, baseado em atividades de partilha e de cooperação, desenvolvido no interior de um sistema ecológico e sócio-constructivista, que alia a teoria e prática. Esta perspetiva pode ser associada ao pensamento de Máximo-Esteves (2008, p. 66), quando advoga a importância da articulação da teoria com a prática considerando que esta articulação “permite não só a produção de conhecimento útil (aos sujeitos) mas também o aumento de poder, através da dupla capacidade de produzir conhecimento e ser capaz de o aplicar”. Da aplicação refletida e aperfeiçoada da prática resulta a adequação da ação educativa, tendo em conta a singularidade e as características individuais de cada aluno. Este pressuposto assenta na crença de que “de nada adianta darmos aulas e conteúdos de forma admirável se depois não chegam aos alunos, se eles não os entendem ou não os conseguem interiorizar” (Machado, 2011, p. 111).

Reforçando a visão de supervisão reflexiva Alarcão e Canha (2013, p. 83) ampliam a dimensão formativa, definindo-a, então, como uma ação

“(...) de acompanhamento e monitorização das atividades [...] tendo uma intencionalidade orientadora, formativa [...] que acentua a sua orientação transformadora, de natureza reflexiva e autonomizante assente em interações que, concretizadas em dinâmicas de realização e sustentadas por atitudes de abertura e de responsabilização, se afirmam como instrumentos ao serviço do desenvolvimento”.

No âmbito do foco em estudo neste artigo, estas perspetivas de reflexão e estratégias de supervisão podem ser interpretadas a partir do que Korthagen (2010) designa por *ciclo reflexivo*. Este ciclo começa com a ajuda do supervisor para encontrar experiências úteis para agir, passando pela criação de métodos alternativos de ação, até à ajuda na continuidade do processo de aprendiza-

gem. Este *ciclo reflexivo* norteia a prática do/a professor/a mediador/a, propondo diretrizes sobre a formação de professores que trazem perspetivas de reflexão e estratégias de supervisão para professores/as e formadores/as de professores/as. Neste caso, a natureza reflexiva da supervisão permitirá ao/à professor/a lidar com situações novas e imprevisíveis do seu contexto profissional, permitindo o desenvolvimento de pensamento crítico através da ação, dos discursos e das práticas, de forma emancipatória (Vieira, 1993). Nesta direção emancipatória, pressupõe Vieira (2009, p. 198) que “as finalidades e a natureza das práticas supervisiva e pedagógica devem estar articuladas”

Assim, em contexto de formação inicial de professores sustentamos, em consonância com os/as autores/as convocados/as, que a qualidade da supervisão surge associada ao critério de promoção da capacidade de comunicar, e de refletir, de forma crítica, e fundamentada, sobre a ação profissional ou profissionalizante. Nesta posição, apoiados em Oliveira-Formosinho (2002), sustentamos também a ideia de que a partilha comunicacional pode ser suportada por um trabalho em equipa baseado em reuniões informais regulares, desejavelmente semanais. Acreditamos que, nestes encontros, os/as professores/as podem refletir e decidir em grupo, estando abertos/as a experimentar novas ideias (Hohmann & Weikart, 2009).

No caso específico do trabalho do/a supervisor/a, para além da importância relacional e comunicacional, destaca-se a importância do seu papel na gestão (Roldão, 2008) e contextualização do currículo (Fernandes et al., 2013).

Assim, é igualmente importante que o profissional de educação assuma um papel de investigador, não ficando estagnado ao nível do conhecimento. Tal como refere Alarcão (2001, p. 6) “(...) primeiro que tudo [o profissional de educação deve] ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona”. As reflexões colaborativas constituem para Alarcão e Roldão, (2008) estratégias com grande potencial formativo. Para isso, deve existir um diálogo aberto e de grande colaboração entre supervisor e estagiário, no sentido de o primeiro compreender as dificuldades apresentadas pelo segundo, fornecer-lhe o acompanhamento mais adequado, valorizando a reflexão da prática pedagógica e o aperfeiçoamento contínuo. Em síntese, corroboramos a perspetiva de Leite e Fernandes (2010, p. 202) ao considerarem a importância “de os professores se assumirem como configuradores do currículo”, criando condições para que todos aprendam de modo significativo. No âmbito de reflexão em foco neste ponto, tal perspetiva coaduna-se com uma *orientação transformadora da supervisão pedagógica* (Vieira & Moreira, 2011).

3. Cenários e competências de supervisão

Os conceitos de supervisão pedagógica explicitados podem ser situados no que Alarcão (1999) designa de cenários e/ou enfoques supervisivos. Na perspectiva da autora são quatro os possíveis cenários da supervisão: *operativo*, *investigativo*, *consultivo* e *formativo*. O cenário *operativo* está mais focado na instrução, o *investigativo* promove a reflexão e o *consultivo* orienta e aconselha. No caso do cenário *formativo*, como o do contexto em estudo, seguidamente descrito, o sujeito participa do ato supervisivo. Trata-se, assim, de uma abordagem implicada do sujeito que se conhece e se obriga “a refletir, a mudar, a lutar para «a superar» e a inventar-se a si próprio, com os outros” (Dubar, 2006, p. 185). Esta identidade pessoal constrói-se da articulação entre si e os outros, entre a teoria e a prática. Em trabalho mais recente, Alarcão e Tavares (2010, p. 17) referem-se a cenários de supervisão “mais *virtuais* do que *reais*” e defendem que estes devem coexistir, simultaneamente, na prática dos processos de supervisão. Ou seja, os cenários não devem excluir-se reciprocamente pois a construção de conhecimento e os papéis no processo de supervisão poderão ambos existir na prática bem como na relação entre a teoria e a prática.

Embora os estudos referenciados apontem para a importância da supervisão como processo ao serviço da melhoria das práticas pedagógicas, alguns deles evidenciam também que esses processos são ainda pouco consistentes nas escolas portuguesas, e exigem o domínio de competências específicas para as quais se requer também formação específica. Vai neste sentido a perspectiva de Sá Chaves (2011, p. 118), ao considerar que se trata de uma atividade que requer “um tipo de competência de natureza meta-analítica [e um] desenvolvimento sustentado dos sistemas e dos seus actores” e ao sustentar que “os processos de formação na supervisão requerem uma formação em supervisão”.

Neste sentido de especificação das competências, Alarcão (2002, p. 234) elenca as competências do supervisor por semelhança às competências do professor, reconhecendo que “o supervisor é, na sua essência, um professor, mas um professor de valor acrescentado”. A autora destaca a dimensão humana, as capacidades interpessoais em situações sociais organizacionais, onde o su-

pervisor deve apresentar competências cívicas, técnicas e humanas, tais como:

- Competências relacionais – boa capacidade de comunicação com os outros e gestão eficaz de conflitos;
- Competências interpretativas – capacidade de apreender o real, nas vertentes sociais, culturais, humanas, políticas, educativas;
- Competências de análise e avaliação – de acontecimentos, projetos, atividades e desempenhos;
- Competências de dinamização de formação – conhecer aprofundadamente as carências formativas da organização e fomentar ações de formação na base da aprendizagem colaborativa (Alarcão, 2002).

Neste sentido de exigência da formação do profissional de educação em contexto de supervisão, também se situa o estudo já referido, desenvolvido por Coimbra (2013) no qual os/as professores/as apontam a escassez de supervisão sólida capaz de promover um ensino de alta qualidade e um desenvolvimento profissional efetivo. Para além disso, evidencia a existência de problemas inerentes à avaliação entre pares e demonstra a necessidade imperiosa de trabalho cooperativo entre escolas e universidades.

4. Metodologia

Como foi referido, esta pesquisa teve como objetivo refletir sobre *conceções* e *processo* de supervisão pedagógica em contexto de formação inicial de professores. Para tal, recorremos a uma abordagem qualitativa com recurso à análise documental, neste caso, a análise de relatórios finais de estágio. O uso desta “[...] documentação escrita”, segundo Valles (1997, p. 104), confere credibilidade a um estudo qualitativo.

Mais especificamente, os relatórios dizem respeito a 16 estudantes do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 20 e os 25 anos, finalistas do Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no ano de 2013/2014. Estes relatórios são orientados pela equipa de supervisão da instituição formadora. Para garantir o anonimato procedeu-se à criação de nomenclaturas, codificando cada Relatório de Estágio (RE) com numeração romana, de I a XVI.

Os relatórios foram lidos e analisados segundo a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2008). O procedimento seguido assentou numa “leitura flutuante” a partir da qual se identificaram ideias chave. Essas ideias chave orientaram para uma leitura mais aprofundada dos relatórios e para a construção de grelhas de análise organizadas por categorias emergentes.

Para o caso específico deste artigo, e no âmbito dos objetivos que o orientam, foram consideradas duas principais categorias: i) *concepções de supervisão pedagógica* e ii) *processo de supervisão, em contexto de formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB)*. A análise dos relatórios segundo estas duas categorias permitiu captar, nos relatórios, sentidos expressos pelas estagiárias futuras professoras do 1.º CEB quanto à concepção e ao processo de supervisão pedagógica desenvolvida em contexto de estágio. São esses sentidos que no ponto seguinte se explicitam.

5. Resultados

A análise dos relatórios de estágio visou compreender sentidos que nele são expressos pelas futuras professoras relativamente a i) *concepções de supervisão pedagógica* e ao ii) *processo de supervisão, em contexto de formação inicial de professores do 1.º CEB*. São essas duas categorias que constituem a base para a apresentação dos dados que se segue.

5.1. Concepções de supervisão pedagógica

A maioria dos relatórios expressa indicadores que remetem para a valorização de processos de reflexão entre supervisores/as e estagiárias:

As reflexões (...) ajudaram a estagiária na sua prática assim como na elaboração deste presente documento (RE I).

Um profissional reflexivo desenvolverá a capacidade de refletir sobre tudo o que os rodeia, aprendendo a agir sobre os problemas perante os quais se vão deparando (RE II).

A intervenção educativa será adequada e ajudará a construir um profissional docente mais reflexivo e crítico (RE IV).

Através de uma reflexão pessoal, de uma reflexão com as educadoras /professoras cooperantes, com os elementos da equipa de prática pedagógica das instituições onde estivemos inseridas e dos supervisores que nos acompanharam conseguimos traçar um melhor percurso, contribuindo para a identidade profissional (RE V).

A reflexão, pessoal e conjunta entre as futuras professoras e os/as professores/as cooperantes, parece assumir a dupla função de, simultaneamente, contribuir para auto-regu-

lação do processo de supervisão pedagógica e para o desenvolvimento de competências de carácter profissional. Estas características podem ser associadas a uma concepção de supervisão de teor reflexivo (Vieira, 1993; Coimbra, 2013). São também valorizadas as relações e capacidades interpessoais (Alarcão, 2002) entre as estagiárias e os vários intervenientes no processo de supervisão, com destaque para o/a supervisor/a e para o/a professor/a cooperante.

O contributo sempre presente da Educadora e Professora cooperantes e dos respetivos Supervisores de estágio fizeram com que ultrapassasse medos e angústias, ...fui sempre motivada a fazer mais e melhor, na medida em que os diálogos assíduos com os mesmos me proporcionaram maior tranquilidade e segurança na execução da intervenção educativa (RE XI).

No início desta etapa, os medos e os receios eram uma constante, contudo, com o apoio da Professora Cooperante, do Par pedagógico e do Supervisor (...), estes medos foram sendo superados (RE III).

O apoio dos/as supervisores/as, é percebido como potenciador de aprendizagem e de crescimento profissional das estagiárias, facto que parece remeter para um entendimento de supervisão próximo da perspectiva de *supervisão transformativa* a que se refere Roldão (2012). A disponibilidade e orientação do/a supervisor/a e a sua permanente motivação surgem também como traços fortes nos relatórios analisados:

A supervisora do estágio (...) esteve sempre disponível para retirar dúvidas e acompanhar todos os passos do trabalho, bem como (...) pela sua disponibilidade em prestar auxílio no que fosse essencial, pela partilha e experiência de saberes, pelas suas palavras de motivação, levando a uma evolução da estagiária (RE II).

É a eles [supervisores] que cabe o agradecimento por terem estado sempre disponíveis para qualquer e simples dúvida que aparecesse (RE VIII).

Estas percepções induzem para a ideia de que os/as supervisores/as são modelos a seguir ao nível das suas atitudes, sabedoria, responsabilidade e criatividade (Alarcão, 2002; Sá Chaves, 2011). A concepção de supervisão surge também associada à visão de trabalho em equipa (Hohmann & Weikart, 2009) ou partilha em grupo (Oliveira-Formosinho, 2002):

Com o apoio da equipa pedagógica e da orientadora cooperante, este receio [sentimento de insegurança] foi sendo progressivamente superado, garantindo melhorias significativas nos níveis de autonomia, competência, segurança e confiança (RE XIII).

Uma boa relação com a instituição e com os restantes adultos torna o trabalho mais facilitado, na medida em que se trabalha em cooperação e havendo uma permanente partilha de conhecimentos (RE VIII).

Todo este percurso não seria possível sem a equipa que acompanhou a estagiária durante os dois estágios, onde existiu uma partilha constante, o apoio, a interajuda entre a comunidade da instituição, estagiários e orientadores, mostrando assim a importância do trabalho em equipa (RE IX).

Em síntese, a análise dos relatórios mostra, no que concerne às *conceções de supervisão pedagógica*, uma relevância do carácter reflexivo e do papel dos agentes envolvidos no processo de supervisão que acompanha a prática pedagógica. Os/as supervisores/as e orientadores/as são descritos/as como modelos, cujo apoio incentiva à autonomia, competência, segurança e confiança. As competências dos/as supervisores/s, dos/as orientadores/as cooperantes e da equipa são também descritas como fundamentais para a melhoria das práticas pedagógicas das estagiárias.

5.2. Processo de supervisão, em contexto de formação inicial de professores do 1.ºCEB

Da análise, fica patente a ideia de que o *processo de supervisão* é profundamente marcado pela relação entre supervisores/as, professores/as cooperantes e estagiárias. Este traço é bem evidente ao longo dos vários relatórios:

A relação estabelecida com a educadora cooperante ajudou em muito a estagiária a desenvolver-se como profissional da educação (RE I).

O facto de existir uma relação saudável com a equipa pedagógica permitiu que houvesse momentos de partilha e troca de saberes, o que fez com que esta experiência se tornasse promotora de um crescimento e desenvolvimento como futura educadora/professora (RE III).

Existiram sempre boas relações com os docentes cooperantes e com toda a comunidade educativa (RE X).

A relação estabelecida tanto com a educadora como com o professor cooperante ajudou no desenvolvimento pessoal e profissional, sabendo desta forma como atuar em determinadas situações ao longo da sua prática (RE XVI).

A ênfase na dimensão relacional parece ser basilar no trabalho de supervisão, contribuindo para o crescimento pessoal e profissional das estagiárias. Como sublinham Alarcão e Tavares (2003, p.144) é fundamental promover o desenvolvimento qualitativo dos que “realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por intermédio de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo os novos agentes”:

Numa perspetiva mais didática evidencia-se a importância atribuída pelas estagiárias ao espaço de autonomia que vão conquistando o que parece ser fundamental para o seu desenvolvimento profissional (Day, 2001). Sublinham, especificamente, que o “crescimento profissional” foi fortalecido pelas possibilidades de partilha e de trabalho conjunto ao longo de todo o processo de supervisão com os vários intervenientes que contribuíram para o desenvolvimento humano e profissional (Alarcão & Tavares, 2003). Registam a propósito:

Todos os momentos vivenciados foram significativos e contribuíram para um crescimento a nível profissional e pessoal (RE XIII).

É de salientar a autonomia crescente concedida pela docente titular (RE II).

É pertinente referir que durante o estágio iniciei a construção da minha identidade profissional,...embora tenha consciência de que ainda estou no início dessa construção e que ainda muito mais virá (RE XII).

A colaboração emerge como uma condição indispensável no processo de supervisão:

Seja em que contexto de educação for, haverá sempre a necessidade de desenvolver um trabalho colaborativo, promover a cooperação e deixar abertura ao outro para nos auxiliar, quer na melhoria das práticas, quer no processo avaliativo (RE VIII).

Um outro aspeto foi o facto de, ao longo das intervenções se ter desenvolvido um trabalho colaborativo, ao nível institucional, com a colega de estágio/par pedagógico, com as educadoras/professoras e também com os/as orientadores/supervisores de estágio (RE XV).

É importante desenvolver uma cooperação entre a equipa pedagógica de forma a enriquecer o conhecimento durante a intervenção, é fundamental o trabalho cooperativo (RE VII).

No que concerne ainda ao *processo* de supervisão, as vivências e as práticas são caracterizadas com base na duração do estágio e nas aprendizagens concretizadas pela intervenção pedagógica:

O tempo de estágio demonstrou ser de curta duração não sendo por isso possível colocar em prática tudo o que se tinha à partida planeado (RE I).

Foram várias as dificuldades encontradas, por parte da estagiária, como a escassez do tempo (RE IV).

Para a estagiária, ambas as oportunidades de estágio pareceram bastante breves (RE XV).

Se, por um lado, o tempo de supervisão de estágio é considerado escasso, por outro, a prática pedagógica é descrita como fundamental para estabelecer contacto com a realidade do contexto educativo ou pedagógico (Vieira e Moreira, 2011) e para o desenvolvimento de competências profissionais:

O estágio assume e assumiu uma importância fundamental na minha formação, na medida em que foi através dele que estabeleci um contacto mais prolongado com as crianças e com o ambiente de sala de aula possibilitando vivenciar o dia-a-dia numa instituição de ensino (RE V).

A prática pedagógica é imprescindível para que o futuro educador/professor consiga desenvolver a prática em sala de aula de forma correta e sem receios (RE VI).

Esta essencialidade da prática pedagógica para o exercício futuro da profissão docente parece pois colidir com o fator “tempo de estágio” percecionado pelas estagiárias como sendo escasso para a concretização dos seus planos de trabalho. Os registos salientam, ainda, as possibilidades do estágio enquanto espaço que permite articular teoria e prática (Coimbra, 2013). Escrevem a propósito:

Os estágios deram a oportunidade de um contacto direto com a educação, e de aplicar todos os conceitos aprendidos, da teoria para a prática (RE IX).

Esta prática profissional permitiu-nos conciliar a vertente teórica com a prática, a fim de compreendermos a nossa aptidão e a nossa competência para a profissão que nos propomos assumir no futuro (RE X).

Para além da riqueza das experiências advindas da prática pedagógica, há também a noção da necessidade da continuidade formativa:

Apesar de tudo o que construímos durante este estágio profissionalizante, estou certa de que ainda teremos muito que aprender e evoluir (RE X).

A formação constante é algo essencial para o profissional da educação, no sentido de atingir a competência profissional desejada (RE XIII).

Estas experiências [de prática pedagógica supervisionada] foram determinantes para o início do desenvolvimento do percurso profissional, pessoal e social, na medida em que a aprendizagem foi constante, significativa e profícua (RE XIV).

Estes depoimentos reforçam a ideia de que as aprendizagens, técnicas e competências didáticas associadas à experiência de estágio precisam de ser reinvestidas de novas significações, numa lógica de permanente desenvolvimento profissional (Day, 2001).

Em síntese, no que concerne ao *processo de supervisão*, a análise dos relatórios mostra a referência a princípios de cooperação, colaboração, apoio e interajuda entre a equipa pedagógica, assentes na relação criada entre os/as supervisores e as estagiárias. Os relatórios enunciam também que a melhoria das práticas e do processo avaliativo requerem um trabalho colaborativo em equipa, com orientadores/as e pares pedagógicos. O tempo de supervisão de estágio é considerado escasso e a prática pedagógica é descrita como fundamental para estabelecer contacto com a realidade do contexto educativo e para a criação de oportunidades de articulação da teoria e da prática, de aprendizagem, de conhecimento, e de aperfeiçoamento de técnicas e competências didáticas. Fica ainda patente a ideia de que a prática pedagógica potencia a reflexão e o crescimento profissional, e deixa também evidente a necessidades de continuidade de aprender e evoluir também após o estágio, o que reforça a importância de um permanente reinvestimento na formação e desenvolvimento profissional.

Considerações finais

A análise evidenciou que a reflexão sobre as situações educacionais/profissionais configuram a principal dimensão do processo de supervisão pedagógica. Apesar disso, os registros dos relatórios não deixam de acentuar a importância de se apostar num trabalho contínuo de análise reflexiva passível de contribuir para a construção de profissionalidades reflexivas (Day, 2001).

Em termos gerais, a análise dos relatórios, no que concerne às *concepções de supervisão*, mostra a importância de um modelo assente numa supervisão reflexiva (Vieira, 2009) e na melhoria das práticas pedagógicas com valoração das relações interpessoais entre estagiárias, professores/as cooperantes e supervisores/as. Assim, os resultados evidenciam uma grande relevância do papel dos agentes envolvidos no processo de supervisão, nomeadamente os/as supervisores/as, orientadores/as, pares pedagógicos e equipa pedagógica. Os/as supervisores/as são percebidos/as pelas estagiárias como modelos, pessoas que apoiam e que estão continuamente disponíveis, potenciando, assim, novas aprendizagens que contribuem para o seu crescimento profissional (Roldão 2012) com apoio e disponibilidade.

Sobre o *processo de supervisão*, a análise dos relatórios mostra uma valorização de princípios de cooperação, colaboração, cooperação, apoio e trabalho colaborativo que contrastam com o tempo de estágio, com a necessidade de estabelecimento de relações interpessoais e com a necessidade de consolidação da prática pedagógica, nomeadamente através da continuidade de formação. Um grande enfoque é colocado na importância da articulação entre a teoria e a prática e nos sentidos atribuídos ao início da construção da profissionalidade. Com efeito, pela análise dos relatórios, ficou evidente que o tempo de estágio, apesar de escasso, permite uma primeira socialização com a profissão, e promove o crescimento profissional (Duffy, 1998). Apesar da referência à escassez temporal, é reconhecida à existência de uma prática pedagógica promotora de reflexão e desenvolvimento profissional (Alarcão & Tavares 2003) e indutora de desafios que requerem continuar a aprender, evoluir e a investigar após o estágio. Estes discursos aproximam-se da dimensão investigativa da profissão de professor, preconizada por Bolonha (Decreto-Lei n.º 43/2007) e que pode ser associada ao postulado por Freire (2007, p. 29) quando sustenta que “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.

Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. Ainda no que concerne ao *processo de supervisão*, é muito valorizada a relação entre os supervisores e as estagiárias. Esta relação supervisiva, na perspetiva das autoras dos relatórios, assenta em princípios de cooperação e apoio e simultaneamente, potencia o trabalho autónomo e a sua capacidade de iniciativa (Alarcão & Canha, 2013).

O estudo mostra ainda que as estagiárias valorizam as pedagogias ativas e as aprendizagens significativas centradas nos discentes, ainda que reconheçam que existem dificuldades na sua implementação, e evidencia a utilização de estratégias criativas e de recursos e métodos diversificados, relevando, deste modo, a importância da didática na formação inicial de professores.

Ao compararmos as percepções das estagiárias relativamente às duas categorias em análise - *concepção* e do *processo de supervisão* -, constata-se existir maior consenso relativamente à primeira do que à segunda categoria. Ou seja, as *concepções de supervisão pedagógica* são descritas por todas as estagiárias pela relevância atribuída ao caráter reflexivo, ao apoio, às competências pedagógicas e à autonomia. No que concerne ao *Processo de supervisão*, as percepções das estagiárias dividem-se entre vantagens de cooperação e de articulação teoria e prática e dificuldades da sua concretização.

Em síntese, os dados revelam que os relatórios constituem um dispositivo importante para promover a reflexão sobre as práticas pedagógicas e sobre o exercício da sua profissionalidade como futuras professoras do 1º CEB. As estagiárias destacam o impacto dos princípios de promoção da autonomia e da capacidade de refletir sobre as situações pedagógicas como aspetos importantes na sua aprendizagem como futuros/as professores/as. Apesar das dificuldades inerentes ao tempo de estágio, estas futuras professoras destacam, no processo de orientação da sua prática pedagógica, princípios, e atitudes, de inter-relação, cooperação, colaboração e de apoio, considerando que estes são elementos que suportam a orientação e supervisão que têm vivenciado e que caracterizam como próxima e disponível.

Creemos, finalmente, que a pesquisa empírica realizada aporta contributos importantes para se pensar nos desafios e obstáculos que hoje se colocam de Formação Inicial de Professores nomeadamente no que respeita à dimensão didática e de supervisão pedagógica.

Notas

1 Este artigo insere-se num estudo mais abrangente sobre Supervisão Pedagógica em contexto de formação inicial de professores, no âmbito do Programa Doutoral em Ciências da Educação, da FPCEUP.

Financiamento

Este trabalho é financiado (parcialmente) por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto estratégico do CIIE, com a referência “PEst-OE/CED/UI0167/2014”.

Referências

- Alarcão, I. (1999). Supervisão na formação: contributos inovadores. In *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão*, 133-147. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. In Campos, B.P. (Org.), *Formação profissional de professores no Ensino Superior*, 21-30. Porto: INAFOP/Porto Editora;
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas?. In *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola*, 217-237. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., Roldão, M. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica, uma perspectiva de desenvolvimento da aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I., Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Almeida, M. (2009). *A Formação inicial de professores e os problemas da prática pedagógica: estudo da relação entre as percepções dos professores estagiários, dos professores cooperantes e dos supervisores*. Dissertação elaborada com vista à obtenção do Grau de Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de Supervisão Pedagógica. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Azevedo, J. (2012). *Supervisão, colegialidade e Avaliação. Nota de Apresentação da Revista Portuguesa de Investigação*, 12. Porto: UCP, 3-5.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Coimbra, M. (2013). Supervision and evaluation: teachers' perspectives. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(5), 65-71.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 43/2007, 22 de Fevereiro de 2007, *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*.
- Dubar, C. (2006). *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Duffy, F. (1998). *The ideology of supervision*. In *Handbook of research on school supervision*, 181-199. Indianapolis: Macmillan General Reference.
- Fernandes, P.; Leite, C.; Mouraz, A.; Figueiredo, C. (2013). *Curricular Contextualization: Tracking the Meanings of a Concept. Asia-Pacific Education Researcher*, 22(4), 417-425.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa* (35ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Hohmann, M., Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Korthagen, F. (2010). Capturing mentor teacher's reflective moments during mentoring dialogues. *Teacher and Teaching Education*, 16(1), 7-29. Consultado em 11/12/2015, disponível em https://www.researchgate.net/publication/50205505_Capturing_mentor_teachers%27_reflective_moments_in_mentoring_dialogues.
- Leite, C., Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? *Revista Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul*, 33(3), 198-204.
- Machado, J. (2011). Pais que educam Professores que amam, Lisboa, Marcador.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita, E., Formosinho, J, Machado, J. (2012). Supervisão da prática pedagógica e colegialidade docente. A perspectiva dos candidatos a professores. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 59-77.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores I: Coleção Infância*. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, M., Queirós, T. (2010). Supervisão, formação de professores e Indisciplina: um estudo baseado na perspectiva de professores estagiários. *EDUSER: revista de educação*, 2(1), 83-105.
- Roldão, M. (2008). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Saber (e) Educar*, 13, 171-184.
- Roldão, M. (2012). Supervisão, conhecimento e melhoria: uma triangulação transformativa na escola? *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 7-28.
- Sá-Chaves, I. (2011). Formação, conhecimento e supervisão: Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais. Estudos temáticos 1, Universidade de Aveiro.
- Silva, R., Vasconcelos, T. (2010). Supervisão da prática pedagógica: um processo de aprendizagem e desenvolvimento organizacional? Estudo de caso numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, X, 1, 65-90.