

O papel do professor cooperante na formação inicial de professores

Ana Luísa Rodrigues^{1 †}
Tomás Patrocínio^{2 ‡}
Ana Ribeiro^{3 ††}
Sara Couto^{4 ††}

¹ Instituto de Educação, Universidade de Lisboa
alrodrigues@ie.ulisboa.pt

² Instituto de Educação, Universidade de Lisboa
tpatrocinio@ie.ulisboa.pt

^{3 e 4} Alunas do Mestrado em Ensino da Economia e Contabilidade
amoribeiro@campus.ul.pt; couto.sara@campus.ul.pt

Resumo

O presente estudo pretende analisar o papel do professor cooperante, ou orientador cooperante, como elemento fundamental da supervisão pedagógica na formação inicial de professores assumindo como suporte do processo uma perspetiva de trabalho colaborativo.

Partindo do pressuposto de que a colaboração pode fomentar o desenvolvimento profissional dos professores, considera-se essencial proporcionar situações de aprendizagem mútua e potenciar reflexões individuais e conjuntas, no sentido da interação partilhada contribuir para a co-construção do conhecimento e desenvolvimento profissional e humano dos intervenientes.

Com foco nos contributos para o formando, futuro professor, pretende-se descrever e analisar o processo e respetivas interações sob diversos ângulos: o do formando/mestrando, o do professor cooperante e o do professor da instituição de ensino superior (IES).

Em termos metodológicos trata-se de um estudo de caso com observação participante, desenvolvido numa escola secundária da Grande Lisboa, no âmbito do Mestrado em Ensino da Economia e Contabilidade do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Os instrumentos de recolha de dados serão sobretudo documentais, constituídos por diversos documentos de trabalho, como o projeto educativo da escola, planificações, planos de aulas e pelas notas de campo dos professores cooperante e da IES e diários de campo dos mestrandos.

A prática de ensino supervisionada ou processo de supervisão inicia-se no primeiro ano do mestrado com uma primeira abordagem à escola através de observação do trabalho desenvolvido pelo professor cooperante, entrevistas e assistência do mestrando a algumas aulas deste e desenvolve-se, sobretudo no segundo ano ao longo de dois semestres, com a assistência e lecionação de aulas de duas unidades curriculares do professor cooperante pelo mestrando, assumindo este progressivamente o exercício mais completo das funções de professor.

O trabalho desenvolvido pelo mestrando procura a apropriação por parte deste de conhecimentos e o desenvolvimento das suas capacidades profissionais relativas à prática letiva, através de atividades de planificação, lecionação, reflexão e avaliação, sendo suportado num diário de campo que inclui uma componente de descrição das observações e uma componente reflexiva sobre estas.

Deste modo, com este estudo pretende-se delinear as principais funções de um professor cooperante como parte fundamental do processo de supervisão colaborativa, desenvolvido com base na análise das perceções de todos os intervenientes no processo, no contexto do atual modelo de formação de professores.

Palavras-Chave: Professor cooperante; Formação inicial de professores; Supervisão pedagógica

1 Introdução

A supervisão pedagógica, enquanto metodologia de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal (Vieira, 1993), prefigura-se como um procedimento usual e essencial utilizado na formação inicial de professores e que contribui fortemente para a construção da identidade profissional de um futuro professor.

Neste sentido, este estudo pretende analisar o papel desempenhado pelo professor cooperante, também designado orientador cooperante, como elemento fundamental do processo de supervisão pedagógica, assumindo-se uma perspetiva de trabalho colaborativo entre este, os formandos e o professor da instituição de ensino superior (IES).

Pese embora o facto de existir necessariamente uma componente de avaliação mais sumativa e orientada por objetivos de mensurabilidade e quantificação (Fernandes, 2008), procura-se neste caso dar um pendor predominante à avaliação formativa, participada e formadora entre todos os intervenientes, partindo-se do pressuposto que a colaboração pode fomentar o desenvolvimento profissional dos professores, proporcionar situações de aprendizagem mútua e potenciar reflexões individuais e conjuntas (Hargreaves, 1998).

Consequentemente pretende-se com o processo de supervisão proporcionar a criação de competências com foco nos contributos para o formando, futuro professor, com o intuito de contribuir para a co-construção do conhecimento e desenvolvimento profissional e humano dos intervenientes.

Deste modo, iremos descrever e analisar o processo de supervisão pedagógica e respetivas interações sob diversos ângulos: o do formando/mestrando, o do professor cooperante e o do professor da instituição de ensino superior (IES), com base na análise das perceções destes intervenientes, delineando as principais funções do professor cooperante como parte do processo de supervisão colaborativa.

2 Supervisão pedagógica na formação inicial de professores

A supervisão pedagógica nos processos de formação de professores foi introduzida na década dos anos 80 do século XX em Portugal, com o conceito de supervisão clínica, no qual a pedagogia assume um papel central, considerando a supervisão como um processo desenvolvido na sala de aula, entendendo-se esta como um laboratório, uma “clínica” (Alarcão, 1982).

Na década seguinte, o conceito de supervisão foi sendo incrementado, acrescentando-se a monitorização sistemática da prática pedagógica com a inclusão de procedimentos de reflexão e experimentação, considerando que é através destes que se pode avaliar os aspetos positivos e mais eficazes a manter e corrigir os erros e os aspetos que necessitam ser melhorados (Vieira, 1993).

Deste modo, ganham relevância os instrumentos necessários para o processo, nomeadamente a observação e posterior reflexão e o papel a desempenhar pelos professores cooperantes nesta função, não descuidando também a importância da auto supervisão dos próprios formandos, que devem assumir um papel de professores reflexivos como supervisores das suas próprias práticas (Alarcão & Roldão, 2008).

Atualmente, a supervisão pedagógica centra-se na melhoria das práticas pedagógicas e tende para uma conceção que inclui relações colaborativas, democráticas e reflexivas entre os vários intervenientes, e que engloba também, a autoaprendizagem, bem como a capacidade de criar, gerir e partilhar conhecimento e desenvolver competências diversificadas, designadamente de autonomia profissional (Sá-Chaves, 2002; Alarcão & Roldão, 2008).

Trata-se ainda de um processo dentro de outro processo que é o desenvolvimento profissional do professor, segundo Oliveira-Formosinho (2002), como instrumento ou forma de apoio à formação, tendo desta uma conceção integradora de várias dimensões que incluem: o currículo, o processo de ensino-aprendizagem, a sala e a escola, a sociedade e a cultura, utilizando estratégias variadas, nomeadamente o *feedback*, o questionamento, os esclarecimentos, as sugestões e recomendações.

É de salientar ainda algumas orientações éticas relevantes a propósito da questão avaliativa associada ao processo de supervisão pedagógica, que permitam sustentar procedimentos adequados a uma avaliação justa e que devem obedecer aos seguintes princípios, de acordo com Batista (2011):

- rigor na explicitação necessária sobre o enquadramento normativo e sobre princípios, objetivos, critérios, opções metodológicas, resultados esperados e sua utilização;
- esclarecimento prévio sobre o papel de cada ator e respetivo estatuto de participação, começando pelos sujeitos diretamente envolvidos na relação de avaliação, os avaliadores e os avaliados;

- diversificação de estratégias ao nível da observação e da recolha de informação, adotando uma visão ampla e complexa de “evidência” capaz de traduzir o carácter específico, multidimensional e interativo do desempenho docente;
- transparência na apresentação e na utilização da informação recolhida, em coerência com o que foi assumido e explicitado e tendo por base esquemas de inteligibilidade próprios do conhecimento prático (pp.33-34).

Em suma, recorrendo à visão de Vieira & Moreira (2001) a supervisão pode ter uma orientação transformadora e emancipatória, assente nos valores da liberdade e da responsabilidade social, capaz de mensurar a presença desses valores nas práticas da educação escolar.

2.1 O papel e funções do professor cooperante

Segundo Azevedo (2012), a supervisão, quando promove a capacidade reflexiva e colaborativa, pode contribuir para a autonomia dos professores, a construção de conhecimento profissional e a melhoria da qualidade do ensino.

Neste sentido, o professor cooperante deve apoiar e orientar o futuro professor proporcionando-lhe ambientes formativos que estimulem um “saber didático”, que contribuam para a ampliação da visão do que pode ser o ensino e das variadas metodologias e estratégias de ensino disponíveis, a promoção do autoconhecimento e da reflexão sobre as próprias práticas e a transferência de conhecimentos úteis para a prática profissional dos formandos (Alarcão & Roldão, 2008).

Vieira (1993) descreve cinco funções gerais do supervisor ou professor cooperante, são estas:

- informar: a função primordial do professor cooperante é fornecer informação relevante e atualizada, no âmbito da supervisão, observação e didática, em função dos objetivos e necessidades de formação do professor;
- questionar: o professor cooperante deve ser capaz de problematizar, interrogando sobre a realidade que observa, equacionando os problemas da prática e procurando opções alternativas. Deve ser também um prático reflexivo que encoraja o formando a assumir com ele uma postura reflexiva;
- sugerir: deve propor ideias, práticas, soluções, que motivem e impulsionem a realização de projetos e aulas pelos quais ambos se responsabilizam juntamente;
- encorajar: no âmbito do relacionamento interpessoal, na medida em que a carga afetiva pode influenciar o equilíbrio emocional do professor, assim como a sua postura global face ao processo de formação profissional;
- avaliar: no sentido lato do termo, ou seja, no de fazer um juízo de valor sobre algo. A avaliação deve ser focada no seu sentido formativo e não de classificação, sendo essencial à monitorização da prática pedagógica devem ser explicitados os procedimentos de avaliação pelo professor cooperante como um fator de abertura e de clarificação desta função.

Também Alarcão e Tavares (1987), definem algumas das funções do supervisor, nomeadamente:

- estabelecer e manter um bom clima afetivo-relacional;
- criar condições para que o professor se desenvolva humana e profissionalmente;
- desenvolver o espírito de reflexão, autoconhecimento e inovação;
- criar condições para que os professores mantenham o gosto pelo ensino;
- analisar criticamente os programas, textos de apoio, etc.
- planificar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e do próprio professor;
- identificar os problemas e dificuldades que vão surgindo;
- determinar os aspetos a observar e estabelecer as estratégias de observação;
- analisar e interpretar os dados observados;
- avaliar os processos de ensino-aprendizagem e definir os planos de ação a seguir (p.62-63).

Quando nos referimos às funções do professor cooperante estamos também a associá-las às do professor da instituição de ensino superior, como elemento supervisor, apesar da sua presença mais pontual.

2.2 Estratégias de supervisão da prática docente

Vieira & Moreira (2001, p.12) consideram que “uma prática de supervisão transformadora assume uma dimensão estratégica, pressupondo uma intencionalidade e um esquema de ação, o qual pode ter diferentes graus de extensão temporal, amplitude ou sistematicidade.”

De acordo com estas autoras, algumas estratégias de supervisão podem ser mobilizadas face aos princípios da supervisão, designadamente, o autoquestionamento ou autoavaliação, o diálogo reflexivo, a análise documental, o inquérito, a observação de aulas, as narrativas profissionais, o portfólio de ensino e a investigação-ação, a que correspondem os seguintes instrumentos: questionários, notas de campo, registos reflexivos, gravações áudio e vídeo, grelhas e guiões.

Destas estratégias salientamos a observação de aulas, primeiro do professor cooperante e depois dos formandos, como uma das mais relevantes, constituídas estas últimas normalmente por três fases principais: a pré-observação, a observação e a pós-observação, em que para operacionalizar o ciclo de observação é exigida disponibilidade de tempo para que os professores possam reunir antes e após a aula, seja presencialmente, seja *online*.

3 Metodologia

Em termos metodológicos trata-se de um estudo de caso com observação participante, numa abordagem qualitativa, desenvolvido numa escola secundária da Grande Lisboa, no âmbito do Mestrado em Ensino da Economia e Contabilidade do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

A metodologia de estudo de caso é uma abordagem que se adequa comumente à investigação em educação, na medida em que o investigador se confronta com situações complexas nas quais é difícil selecionar variáveis, mas em que se procura descrever e analisar um fenómeno e as suas interações (Yin, 1994). Tratando-se de uma investigação sobre uma situação específica, procura-se descobrir características essenciais de forma a contribuir para a compreensão global do fenómeno (Ponte, 2006) com enfoque na análise dos processos em vez dos resultados (Bogdan & Bilken, 1994).

Participaram neste estudo os seus autores, designadamente uma professora da IES que em simultâneo leciona numa escola secundária assumindo aqui o papel de professora cooperante, um professor da IES e duas alunas do mestrado referido.

O problema deste estudo debruçou-se sobre a análise das perceções dos intervenientes no processo de supervisão pedagógica num caso de formação inicial de professores, designadamente: da professora cooperante, do professor da instituição de ensino superior (IES) e das formandas/mestrandas.

Os objetivos do estudo consistiram na análise das perceções dos intervenientes e no delinear das principais funções de um professor cooperante como parte fundamental deste processo de supervisão colaborativa e reflexiva.

Os instrumentos de recolha de dados foram sobretudo documentais, constituídos por diversos documentos de trabalho, como o projeto educativo e outros documentos da escola, as planificações, os planos de aulas e os diários de campo das mestrandas e pelas notas de campo da professora cooperante e do professor da IES.

3.1 O Mestrado em Ensino da Economia e Contabilidade, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

No contexto do Processo de Bolonha, o nível de qualificação profissional para a docência passou a ser o de mestrado, com a elevação do nível de qualificação do corpo docente com vista a reforçar a qualidade da sua preparação e a valorização do respetivo estatuto socioprofissional, conforme Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro. O novo sistema de atribuição de qualificação profissional para a docência dá especial valor à área de iniciação à prática profissional consagrando a prática de ensino supervisionada, como o momento privilegiado e insubstituível, de aplicação dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes ao contexto real das situações concretas da sala de aula, da escola e da comunidade escolar (Despacho n.º 8322/2011, p. 25601, Diário da República, 2.ª série — N.º 115 — 16 de Junho de 2011).

3.2 A prática de ensino supervisionada no Mestrado em Ensino da Economia e Contabilidade

A prática de ensino supervisionada ou processo de supervisão inicia-se no primeiro ano do mestrado com uma abordagem inicial à escola através de observação do trabalho desenvolvido pelo professor cooperante, entrevistas e assistência do mestrando a algumas aulas deste e desenvolve-se, sobretudo no segundo ano ao longo de dois semestres, com a assistência e lecionação de aulas de duas unidades curriculares do professor cooperante pelo mestrando, alargando progressivamente as suas funções de professor.

O trabalho desenvolvido pelo mestrando procura a sua apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento das suas capacidades profissionais relativas à prática letiva, através de atividades de planificação, lecionação, reflexão e avaliação, sendo suportado num diário de campo que inclui uma componente de descrição das observações e uma componente reflexiva sobre estas.

A observação de aulas é uma das estratégias mais importantes utilizadas, pois permite a observação em contexto real do desenvolvimento de competências dos mestrandos, nomeadamente de autonomia, capacidade reflexiva e de colaboração, essenciais para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

De acordo com Reis (2011), antes da observação das aulas dos mestrandos, o professor cooperante deve clarificar os objetivos da observação e discutir: as regras para a observação, a integração dessa aula no currículo e planificação, os objetivos da aula, a estratégia e possíveis evidências para a sua concretização, a possibilidade de diferenciação em relação a alguns alunos, as dimensões da observação, e ainda explicar o que irá fazer durante a observação e definir data e hora para a reunião de *feedback*. Durante a observação, deve diminuir ao mínimo a sua presença na sala, registar as suas observações de acordo com as regras estabelecidas, registar impressões e questões para a reunião de *feedback*. Nesta, o professor cooperante deverá reconstruir em conjunto com o mestrando os acontecimentos da aula, solicitar-lhe uma reflexão sobre o que considera ter corrido bem na aula, o que gostaria de melhorar e como, e referir eventuais situações atípicas. Deverá também descrever os comportamentos observados em vez de os avaliar, ser concreto e específico, centrar-se em comportamento que o mestrando tenha capacidade para modificar, e por fim, apresentar sugestões construtivas.

3.3 O processo sob diversos ângulos: da professora cooperante, do professor da instituição de ensino superior (IES) e das mestrandas

A professora cooperante iniciou o processo de supervisão com a apresentação da escola e de alguns dos seus elementos, facultando o acesso aos documentos da escola, como o projeto educativo, planificações e informações várias, e à observação pelas mestrandas das suas aulas, neste caso, numa das suas turmas selecionada por estas por uma questão de horários e calendarização. Tratou-se de uma turma do Curso Profissional de Técnico/a Auxiliar de Saúde do 11.º ano de escolaridade com 12 alunos, 11 do sexo feminino e 1 do sexo masculino, na disciplina de Área de Integração.

Após a observação de algumas aulas, ainda no 1.º semestre do 2.º ano, as mestrandas planificaram e lecionaram 3 aulas e, no 2.º semestre, cerca de 6 aulas, cada mestranda, em duas unidades letivas diferentes, sendo uma das aulas assistida também pelo professor da instituição de ensino superior (IES).

Durante este processo a professora cooperante procurou promover um clima relacional facilitador da construção e negociação de saberes, discutir as intenções e estratégias propostas para as aulas, definir os objetivos e enfoques da observação facultando as grelhas que iria utilizar, recolher informação das observações efetuadas e fornecer *feedback* informativo e formativo, preservando a autoestima e confiança das mestrandas e promovendo uma atitude colaborativa e reflexiva sobre a prática.

A fim de garantir o cumprimento do protocolo assinado entre o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e a escola para o desenvolvimento do processo de ensino supervisionado e o sentido de cultura profissional docente, o trabalho do docente da IES foi colaborativo com a docente cooperante definindo os passos essenciais do processo de trabalho, disponibilizando todo o apoio científico, pedagógico e didático necessário à boa concretização daquele processo. Tratou-se também de um processo no qual o professor da IES depositou enorme confiança no acompanhamento e orientação quotidiana da professora cooperante em relação às mestrandas, não só no que respeita à planificação das aulas, mas também no conhecimento da escola e na criação de relações com a comunidade educativa porque a vivência de um docente em formação não se deve circunscrever à sala de aula. De resto o que se pretendeu foi desenvolver um estilo de orientação transformadora das perspetivas dos intervenientes com a preocupação da co-construção de soluções adequadas à singularidade dos públicos envolvidos.

Por outro lado o docente da IES assistiu a aulas das mestrandas, tendo previamente criado as condições de confiança para esse processo, nomeadamente acordado com a docente cooperante as grelhas de observação a utilizar, as quais foram divulgadas junto das mestrandas para que a supervisão pudesse decorrer com objetividade e em concordância entre todos os intervenientes, clarificando-se todos os conceitos envolvidos.

Após as aulas assistidas as mestrandas obtiveram *feedback* imediato sobre os seus desempenhos da parte do professor da IES, sendo convidadas a efetuar primeiramente a sua autoavaliação em relação aos pontos fracos e aos pontos fortes da aula lecionada, a refletirem sobre eventuais incidentes de natureza científica, pedagógica e didática (articulando os aspetos da planificação e da execução, os momentos inesperados, a utilização dos recursos, a diferenciação pedagógica, o processo de avaliação formativa dos estudantes) e sobretudo sobre as competências produzidas na aula, sendo que a orientadora cooperante também desempenhou aqui um papel importante, dado que sempre se procurou incutir a máxima coerência ao

processo formativo gerador de reflexão conjunta entre todos os intervenientes sobre a permanente incompletude dos atos pedagógicos sendo essa a base da construção da profissionalidade docente.

A avaliação sumativa das mestrandas viria a ser concretizada de forma muito objetiva a partir justamente da objetividade de todo este trabalho formativo que antecedeu esse momento.

Na perspetiva das mestrandas a prática de ensino supervisionada possibilitou um primeiro contato com a realidade educativa.

A escola, enquanto organização onde se materializam as teorias educacionais, teve um papel importante ao facilitar a inclusão das mestrandas, disponibilizando-lhes o acesso a documentos e materiais diversos, assim como autorizando ações de índole pedagógica. Essa inclusão das mestrandas na escola foi ainda reforçada pelo ambiente acolhedor e funcional, promovido pelas instalações amplas e modernas que se caracterizam por uma graciosa luminosidade natural, pontuadas de pormenores decorativos, contribuindo para que a escola no seu todo reflita um ambiente leve e agradável.

A turma onde decorreu o processo de prática supervisionada é constituída por poucos elementos, na sua maioria do sexo feminino dos quais, apesar de integrarem um curso profissional, cerca de dois terços dos alunos pretendem prosseguir estudos no ensino superior. A turma é caracterizada por um bom comportamento em sala de aula, sendo os alunos respeitadores das regras e na relação com o professor, revelando contudo alguma timidez na participação nas práticas letivas, apresentando na sua globalidade resultados satisfatórios nas suas aprendizagens. A turma revelou-se aceitadora da presença das mestrandas e cooperaram de forma bastante positiva.

A professora cooperante foi elemento fundamental em todo o processo de aprendizagem que a prática supervisionada permitiu às mestrandas, pois desde o primeiro momento demonstrou-se disponível para acompanhar, ajudar e orientar o trabalho das mestrandas, promovendo o acesso destas à escola, assumindo a burocracia inerente a este processo de cooperação entre a escola e a universidade. Teve também o cuidado de acompanhar as mestrandas numa visita guiada às instalações da escola, assim como de apresentar os funcionários e professores que iam surgindo ao longo dessa visita. Por outro lado, a professora cooperante promoveu, de um modo eficaz, a aceitação das mestrandas no meio da turma.

A etapa de observação das aulas da professora cooperante teve início uns dias antes da observação propriamente dita, onde foram partilhados diversos documentos, tais como elementos orientadores da escola, a relação da turma e o respetivo horário, as planificações da unidade a observar, os recursos didáticos e informações pertinentes sobre a escola e a turma. A observação das aulas foi crucial para as mestrandas verificarem que o uso de diversas estratégias de ensino ao longo da aula, incluindo a utilização adequada das novas tecnologias de informação e comunicação, foram fundamentais para a motivação dos alunos na aprendizagem, provendo a participação destes na aula. Ao longo da observação foram identificadas estratégias de intervenção por parte da professora cooperante para colmatar comportamentos inadequados sem interromper o ritmo da aula. O ambiente de aprendizagem foi caracterizado pela escuta ativa dos alunos promovida pelo esforço constante da professora, que recorrendo ao questionamento e à utilização de situações reais e próximas dos alunos, contribuiu para um ambiente descontruído e facilitador das aprendizagens. No final da observação de aulas, a reunião entre as mestrandas e a professora cooperante proporcionou a troca de ideias e experiências relativas à aula observada onde houve oportunidade para discutir algumas das estratégias utilizadas, o que permitiu às mestrandas uma reflexão sobre as mesmas e sobre o modo da sua utilização.

As aulas lecionadas pelas mestrandas decorreram de uma forma natural, tendo as planificações das mesmas sido partilhadas com a professora cooperante uns dias antes, tendo esta última dado um parecer positivo quanto à sua elaboração. Aquando da leção propriamente dita, as mestrandas já tinham o conhecimento dos procedimentos a realizar até à entrada na sala de aula, pois acompanharam a professora cooperante nos dias anteriores. As aulas decorreram de um modo agradável e a turma mostrou-se motivada e participativa com as estratégias e as atividades promovidas pelas mestrandas. No final das aulas lecionadas houve a oportunidade de conversar com a professora cooperante e com o professor da IES. Ao longo da conversa foi possibilitada às mestrandas fazerem uma autoavaliação do desempenho e do modo como a aula tinha decorrido, autoavaliação esta que promoveu uma reflexão sobre as práticas realizadas, permitindo uma consciência dos pontos fortes e dos pontos a melhorar. De seguida a professora cooperante e o professor da IES forneceram *feedback* relativo ao desempenho das mestrandas. Este *feedback* serviu para avaliar criticamente o desempenho, mas esta avaliação, para além do carácter sumativo que está inerente à mesma, foi apreendida pelas mestrandas como uma ação de carácter formativo. A articulação entre a autoavaliação e o *feedback* permitiu uma reflexão sobre a prática docente num clima colaborativo entre mestrandas e supervisores.

4 Conclusões

A supervisão pedagógica, na formação inicial de professores, assume-se como um processo imprescindível para a melhoria das práticas pedagógicas, baseado na promoção da capacidade reflexiva, no estabelecimento de relações colaborativas e democráticas entre os vários intervenientes e na autoaprendizagem, contribuindo deste modo para a autonomia dos professores, o seu desenvolvimento profissional e em última instância para a melhoria da qualidade do ensino.

Neste sentido, o papel desempenhado pelo professor cooperante é fundamental no apoio e orientação do futuro professor, podendo proporcionar diversas situações de aprendizagem e experiências formativas com metodologias e estratégias de ensino variadas, a reflexão conjunta e individual sobre a própria prática e a transferência de conhecimentos relevantes sobre a vida e a prática profissional de um docente.

Salienta-se ainda a importância da clareza, objetividade e definição de todos os passos do processo de trabalho com a disponibilização de apoio científico, pedagógico e didático, da inclusão dos mestrados na escola e na turma e a sua emergência na respetiva cultura escolar, do trabalho colaborativo na observação e lecionação de aulas, do *feedback* informativo e formativo e da autoavaliação, que permitem uma consciência e análise crítica dos pontos fortes e dos pontos a melhorar por parte dos mestrados.

Desta forma, uma interação reflexiva partilhada entre o mestrado, o professor cooperante e o professor da IES pode contribuir para a co-construção do conhecimento e desenvolvimento profissional e humano de todos os intervenientes, especialmente do mestrado, futuro professor.

5 Referências

- Alarcão, I. (1982). Supervisão clínica: um conceito ao serviço da formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Vol. XVI, pp. 151-168.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedago.
- Azevedo, J. (2012). Nota de apresentação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 12, pp. 3-5. Porto: Universidade Católica Editora, SA.
- Batista, Isabel (2011). *Ética, deontologia e avaliação do desempenho docente*. Cadernos do CCAP – 3. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2008). A avaliação do desempenho dos professores (I). *A Página da Educação*, N.º 178, Ano 17, maio 2008. Retirado de <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=178&doc=12856&mid=2>
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de professores. Uma investigação na formação de educadores de infância. In Oliveira-Formosinho, J. (org.), *A Supervisão na Formação de Professores I. Da sala à escola*, pp. 94-120. Porto: Porto Editora.
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, pp. 105-132 (Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática do IGCE – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, Brasil).
- Reis, P. (2011). *Observação de aula e avaliação do desempenho docente*. Cadernos do CCAP – 2. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Asa.

Vieira, F. & Moreira, M.F. (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.

Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ª Ed). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Rodrigues, A.L., Patrocínio, T., Ribeiro, A. & Couto, S. (2016). *O papel do professor cooperante na formação inicial de professores*. Atas do 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE), 4 e 5 de março de 2016, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.
