

## *A Prática Supervisionada e o Desenvolvimento Profissional dos Educadores / Professores Cooperantes: a simbiose de uma relação pedagógica.*

**Gorete Pereira\*, Nuno Fraga\*\***

### Resumo

Neste artigo problematizamos os contextos, as práticas e os ambientes de ensino-aprendizagem, resultantes dos processos de investigação-ação em que ocorre a prática pedagógica dos futuros educadores e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A pesquisa qualitativa que se apresenta, resulta da análise de conteúdo às entrevistas estruturadas, efetuadas a um grupo de educadores/professores cooperantes. Procurávamos conhecer e interpretar a influência da ação dos estudantes estagiários, na transformação dos ambientes de aprendizagem na prática pedagógica dos professores titulares.

Pretendeu-se compreender, de que forma a presença destes estudantes influenciavam a construção flexível do currículo e a emergência de uma prática pedagógica reflexiva deste grupo de educadores/professores.

Concluiu-se que os educadores/professores cooperantes consideram o momento de supervisão da prática pedagógica dos estudantes, como um processo de formação contínua e permanente. Depreendeu-se dos relatos recolhidos que a supervisão e a investigação-ação, como metodologia privilegiada de intervenção em contexto de estágio, se constituíram numa ação pedagógica de desenvolvimento profissional dos professores titulares, na medida em que, permitiu refletir e agir de forma diferenciada para a transformação dos ambientes de aprendizagem. Consideramos estar perante uma metodologia de trabalho em que todos os atores beneficiam da ação e reflexão conjuntas. Não só ficou demonstrada a valorização da didática, mas também a dimensão matética da ação pedagógica realizada pelos professores titulares no processo de supervisão da prática dos estudantes.

*Palavras-chave:* Desenvolvimento Profissional, Supervisão Pedagógica, Formação Contínua, Ensino-aprendizagem.

### Abstract

In this article, we discuss the issues relating to teaching-learning contexts, its practices and environments, resulting from the action-research processes in which the pedagogical practice of the future educators and teachers of the 1st Cycle of Basic Education occur.

The qualitative research that is discussed results from content analysis of structured interviews conducted to a group of cooperating teachers. The purpose of this is to understand the influence the trainee students have in the transformation of the learning environments, and as a consequence in the pedagogical practice of the teachers.

---

\* Professora Auxiliar Convidada da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira. Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira.

\*\* Professor Auxiliar da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira. Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira.

Therefore, we intended to understand how the presence of these students influenced the flexible construction of the curriculum and the emergence of a reflexive pedagogical practice of this group of educators/teachers.

It was concluded that the cooperating educators / teachers embrace the student's pedagogical practice supervision, as a process of continuous and permanent learning. It emerged from the collected reports that supervision and research-action, as a privileged methodology of intervention in the context of internship, constituted a pedagogical action of professional development of the teachers. It allowed them to think over and act in a differentiated way, promoting the transformation of learning environments. So, we think that in this methodology, all players benefit from joint action and reflexion. Not only it was proved the valorization of didactics, but also the mathetics dimension of the pedagogical action carried out by the teachers in the process of supervising students' practice.

*Keywords:* Professional Development, Pedagogical Supervision, Continuing Education, Teaching-learning.

## **Introdução**

Na narrativa deste estudo olhamos para a formação inicial de professores e seus atores: estudantes e um grupo de educadores/professores cooperantes. Revisitamos os conceitos de *prática supervisionada*, *desenvolvimento profissional docente e supervisão*, para posteriormente problematizarmos as práticas de supervisão no âmbito da formação inicial de professores, sinalizando a sua influência na construção flexível do currículo, na conceção de uma prática reflexiva e respetivos contributos para a formação contínua/permanente deste grupo de supervisores.

Destacamos as “vozes” dos educadores/professores emergentes da análise de conteúdo às 9 entrevistas semiestruturadas que realizámos. A análise efetuada permitiu a reconstituição dos contributos dos estudantes, para o desenvolvimento profissional dos educadores/professores cooperantes, bem como, a influência na construção flexível do currículo.

## **A Prática Pedagógica**

A experiência acumulada relativa à formação de professores e à investigação educacional, legitima a assunção de um paradigma formativo, que não poderá limitar-se à sua dimensão académica (aprendizagem teórica de conteúdos organizados em Unidades Curriculares), mas que recomenda a integração de uma componente prática e reflexiva, essencial à aprendizagem e à construção de saberes emergentes dos contextos da prática profissional.

Segundo Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão e Tavares (1997) são as “experiências de formação que estimulam a mobilização, a integração dos conhecimentos e problemáticas por parte dos

formandos e proporcionam o desenvolvimento da sua compreensão do real através da observação e da intervenção” (p. 7). Reconhece-se deste modo, que a competência do professor não se constrói por justaposição, mas por integração dos saberes académico, prático e transversal, pelo que, a presença de um supervisor (formador) junto do formando é justificada pela necessidade de interpretação da dialética que se estabelece entre os saberes e pela indispensável análise e reflexão que este processo invoca.

Enquanto componente da formação inicial, a prática pedagógica é para Alarcão *et al* (1997) o “momento, por excelência, da integração de saberes e a ponte entre dois mundos que, no seu conjunto e nas suas interrelações, constituem o enquadramento formativo institucional: o mundo da escola e o mundo da instituição de formação inicial” (p. 8). É um tempo ótimo de vivências suportadas pela consciencialização e integração dos vetores da competência profissional. Perspetivada como uma iniciação “nas tradições de uma comunidade de professores” e no “mundo prático que eles habitam” permite uma aprendizagem de “convenções”, “limites”, “linguagens”, “sistemas apreciativos”, “modelos”, “conhecimento sistémico” e “padrões” necessários para o “conhecer na ação” (Schön, 2000, 39).

Em suma, é uma oportunidade única e necessária à estruturação da identidade profissional consubstanciada pelo Decreto-Lei 344/89, que regulamenta o ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Numa alusão à estrutura curricular dos cursos de formação, o artigo 15.º deste normativo, determina a inclusão de uma “componente de prática pedagógica orientada pela instituição formadora, com a colaboração do estabelecimento de ensino em que essa prática é realizada” (ponto 1, alínea c). A prática pedagógica deve constituir, portanto, uma componente fundamental no processo de desenvolvimento das capacidades e competências que integram a função docente (artigo 16.º, ponto 1). O Decreto supracitado estabelece ainda as modalidades da prática pedagógica (artigo 17.º), que nos cursos específicos de formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, operacionaliza-se através de atividades diferenciadas ao longo do curso (ponto 1). Na fase final deste, a prática pedagógica pode assumir a natureza de um estágio (ponto 2). Desta forma, estabelece-se uma prática pedagógica progressiva, enquanto componente curricular fundamental em qualquer programa de formação inicial de professores, apesar da multiplicidade de objetivos e formas de operacionalização.

De acordo, com Blanco e Pacheco (1990), independentemente dos modelos selecionados, a prática pedagógica é uma oportunidade de aquisição e desenvolvimento do conhecimento prático

do professor ou do aluno, futuro professor. Trata-se, por isso, de uma fonte decisiva do conhecimento ou saber pedagógico dos professores que alguns autores, como Shulman (1987) e Sockett (1987 cit. Blanco & Pacheco 1991) chamam de sabedoria prática na formação de professores.

É um conhecimento sobre a prática e desde a prática, idiossincrático, pessoal, proveniente da própria experiência e delimitado, na sua natureza e extensão, pelas características do contexto em que ocorre.

Simões (1993), que cita Zeichner (1980) fala no posicionamento da prática pedagógica:

- a. enquanto lugar de socialização;
- b. como relação entre aprendiz e mestre;
- c. como fator de desenvolvimento pessoal;
- d. como análise reflexiva sobre a prática.

Assim, a prática pedagógica, vista como um *fator socializador* dos futuros profissionais, promove a familiaridade do futuro professor com as crenças, tradições, costumes e valores das instituições e sistemas educativos, que configuram a sua atuação, informando-o precocemente sobre as especificidades de “*ser professor*” num dado momento histórico e num certo contexto geográfico e social.

A outra conceção da prática pedagógica que se enquadra num paradigma formativo artesanal concretiza-se na *relação entre aprendiz e mestre*. Esta perspetiva preconiza que o aluno, candidato a professor se torna profissional, estando em contacto com alguém que sabe como se faz. Este procedimento implica uma certa adoção de princípios, valores, atitudes e, sobretudo, de estratégias de intervenção face a situações típicas, por vezes incongruentes, com o estilo pessoal de quem está em formação. Outro aspeto negativo poderá advir da existência de alguma descontinuidade entre o perfil do profissional e o perfil da pessoa que se pretende formar.

Quanto à perspetiva que encara a experiência prática, como um *fator de desenvolvimento pessoal* defende a sua positividade, visto contribuir para o desenvolvimento do indivíduo em formação.

Por último, a conceção de prática pedagógica que privilegia a *análise reflexiva sobre a prática*, que incentiva a reflexão sobre a ação, procedendo à análise crítica do quê e do porquê se fez. Este procedimento formará os futuros professores inculcando-lhes hábitos de reflexão que os ajudará na identificação das razões e objetivos das suas futuras ações profissionais, que se preconizam fundadas e intencionalizadas, de acordo com os processos matéticos de ensino-aprendizagem (Pereira, 2016).

Também Schön, salienta o valor epistemológico da prática que valoriza o conhecimento que é possível construir, a partir de uma prática profissional refletida, que desafia os profissionais, não apenas a seguirem hábitos, rotinas e regras, mas também a se centrarem na procura de respostas a questões novas, inventando novos saberes e novas técnicas no próprio contexto em que ocorre o problema (Alarcão, 1996).

Com efeito, é preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual. Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a *decisões* num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (Schön, 1990 cit. Nóvoa, 1992). As situações em que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características *únicas*, exigindo, portanto, *respostas únicas*: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo.

Daí o apelo a uma formação em contexto real, com efeitos na assunção de competências essenciais nos domínios pessoal e profissional, com vista a uma formação sólida e qualificação profissional de excelência, adequada aos novos papéis aduzidos aos docentes.

Seguidamente e porque a prática pedagógica tem subjacente o fenómeno supervisivo, visto que pressupõe, naturalmente, um acompanhamento em ordem a um desenvolvimento que se defende progressivo e positivo, detemo-nos no conceito de supervisão pedagógica, a partir da sua origem e evolução, na tentativa de clarificar as diferentes perspetivas progressivamente assumidas nas últimas décadas.

### **Supervisão Pedagógica**

Etimologicamente, supervisão significa visão superior, ato ou efeito de dirigir, orientar ou inspecionar a partir de uma posição superior, no sentido de melhorar os resultados.

A designação de supervisão no âmbito da formação de professores remonta aos anos 30, tendo-se vulgarizado, no entanto, a partir dos anos 50, nos EUA, com a implementação do modelo de supervisão clínica (Vieira, 1993).

Em Portugal, o uso do termo é relativamente recente e os níveis de anuência crescentes, muito embora a sua aceitação plena não seja ainda consensual. A atitude de alguma resistência decorre da conotação negativa que a denominação assume em alguns contextos tais como: *“chefia, dirigismo, imposição e autoritarismo”* (Vieira, 1993, 28).

Conotada desde sempre com inspeção e controlo, a supervisão da prática pedagógica foi durante um longo período, relegada para um plano secundário, sendo-lhe atribuída um estatuto de

inferioridade relativamente às restantes componentes curriculares da formação de professores. Contudo, a divulgação de vários estudos, nomeadamente a partir da década de 80, muito tem contribuído para a clarificação do conceito, crescente vulgarização e aceitação do termo, bem como, para um interesse progressivo pela dimensão da supervisão na prática pedagógica, tanto a nível da formação inicial como da formação contínua (Oliveira, 1992).

Para Alarcão e Tavares (1987, 18), a supervisão é “o processo em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”.

Desta definição emergem dois elementos muito importantes que são, respetivamente: *processo e desenvolvimento humano e profissional*. Processo, na medida em que ocorre num espaço temporal contínuo, com vista ao desenvolvimento profissional do professor. Ocorre, ainda no âmbito da orientação de uma ação profissional, pelo que se chama orientação da prática pedagógica.

Segundo Amaral, Moreira e Ribeiro (1996), a junção destes dois elementos conduz a uma conceção mais atual em que o professor está em constante desenvolvimento (processo), não só como profissional, mas também como pessoa (desenvolvimento holístico). À semelhança de outros seres humanos, o professor deverá evoluir, e não é lícito que estagne no início da sua carreira. Zeichner (1993), refere que o estágio deverá colocar o professor no limiar do tal processo contínuo e sempre mais alargado, devendo promover no professor a apetência para investir na sua autoformação.

Neste sentido, é fundamental que os professores sejam capazes de encontrar soluções, sem recurso permanente a um supervisor, conduzindo-os a uma autonomização progressiva. Estes professores estarão, pois, mais preparados para desenvolver nos seus alunos atitudes de autonomia e autoaprendizagem.

Para Vieira (1993, 28), supervisão “no contexto da formação de professores é uma atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo, através de procedimentos de reflexão e de experimentação”. Desta aceção emergem os pressupostos: a) o objeto da supervisão é a prática pedagógica do professor; b) a função primordial da supervisão é a monitorização dessa prática; c) os processos centrais da supervisão são a reflexão e a experimentação. Deste modo, a tarefa do supervisor desenvolve-se em duas dimensões fundamentais da supervisão, designadamente: a dimensão analítica, relativa aos processos de operacionalização da monitorização da prática pedagógica, e a dimensão interpessoal, relativa aos processos de

interação entre os sujeitos envolvidos nessa monitorização. Apesar da interdependência destas duas dimensões, é concedido à dimensão interpessoal um papel regulador no processo de supervisão.

Wallace (1991) referindo-se aos papéis do supervisor e do professor na relação de supervisão enquadra-os segundo duas perspectivas opostas: “prescritiva” e “colaborativa”. A primeira visão identifica o supervisor como “autoridade única, juiz do pensamento e atuação do professor, a quem dá lições de bom profissionalismo, servindo frequentemente como modelo a seguir”; já na abordagem “colaborativa” o supervisor é reconhecido como um colega com mais saber e experiência, amplamente receptivo ao professor que orienta, corresponsabilizando-se pelas suas opções, incentivando a autonomia pela prática regular da reflexão e introspeção.

Nos conceitos de supervisão anteriormente apresentados, o supervisor surge como alguém que deve ajudar, monitorar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no professor, tornando-se por isso numa personagem semelhante ao treinador de um atleta (Amaral, Moreira & Ribeiro 1996, 93). Apesar da carga semântica que a palavra “*treinador*” comporta, muito *behaviorista* e determinista, o papel do treinador não se resume ao treino de capacidades e aptidões; ele desenvolve-as, acompanha o seu desenvolvimento, encontra estratégias adequadas ao progresso/sucesso do atleta que deve monitorar. Simultaneamente, o treinador também se desenvolve, na medida em que aprende com o atleta que, na sua particularidade e especificidade leva a que o treinador reformule estratégias e as adapte ao atleta.

Para os mesmos autores, supervisionar deverá ser, por isso, um processo de interação consigo e com os outros, devendo incluir processos de observação, reflexão e de ação do e com o professor. Neste âmbito, os supervisores deverão integrar competências reflexivas de toda a ação desenvolvida, necessárias ao seu desenvolvimento profissional.

### **Desenvolvimento Profissional**

A supervisão das práticas pedagógicas, processo reconhecido no domínio da formação inicial, tem assumido uma importância crescente ao nível da formação contínua dos supervisores, enquanto geradora de práticas reflexivas e colaborativas essenciais ao desenvolvimento das identidades profissionais docentes.

Segundo Formosinho (2009), as práticas de observação/supervisão reportam a um importante modelo de desenvolvimento profissional, assente na reflexão e análise, enquanto recurso central para o desenvolvimento profissional, visto por Sarmiento (1999) como “um processo que incorpora o passado e que admite a reconstrução desse passado e a sua articulação com o presente,

projetando futuros possíveis. O desenvolvimento profissional dos professores não será assim desarticulado do desenvolvimento dos contextos por estes habitados”. (p. 90)

Mas, o desenvolvimento profissional do professor está também ligado a fases de um percurso contínuo, que se distinguem sobretudo em função dos anos de atividade, de algumas posturas em relação à profissão e da reflexão sobre as práticas.

O *modelo evolutivo das preocupações* dos professores é um dos modelos mais conhecidos que teve a sua origem nos finais dos anos 60 com Fuller (1969). Esta proposta incluía três fases: uma primeira fase de pré-ensino, caracterizada pela ausência de preocupações em relação ao ensino; uma fase de iniciação ao ensino, que apresentava preocupações relativamente ao *self* e à sobrevivência profissional e uma terceira fase de preocupações relativas ao impacto nos alunos. A perspetiva dos *ciclos de vida do professor (life-span)* distancia-se da anterior, ao considerar a carreira docente como um todo. Nesta abordagem, pretende-se estabelecer conexões entre a idade, os ciclos vitais e as características pessoais e profissionais dos professores (Huberman, 1995). Contrariamente ao modelo anterior, que apresenta uma evolução positiva, esta nova matriz encara as mudanças que vão ocorrendo ao longo da vida e que nem sempre são positivas. Esta abordagem caracteriza-se pelas diferentes etapas da vida pessoal e profissional do professor e divide o ciclo vital em 7 fases. O estágio inicial, apesar das diferenças contextuais decorre de forma similar. Para o autor: “se bem que as motivações sejam diversas, a tomada do contacto inicial com as situações de sala de aula tem lugar, por parte dos principiantes, de forma um tanto homogénea” (p. 39).

#### *1ª Fase: A entrada na carreira (1-3 anos)*

A esta fase de entrada na profissão, o autor também chama de *tacteamto* e corresponde aos 3 primeiros anos de atividade docente. Pode dividir-se em dois estádios: *Sobrevivência* e *Descoberta*. O primeiro engloba os constrangimentos do “choque do real”, da confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, caracterizadas por: a) insegurança e *tacteamto* contínuo; b) preocupação demasiada com a sua própria imagem; c) distância entre os ideais e as realidades quotidianas; d) a fragmentação do trabalho; e) dificuldade em coordenar o trabalho administrativo com o trabalho pedagógico; f) oscilação entre relações demasiado íntimas e relações demasiado distantes; g) dificuldades de disciplina com alguns alunos; h) dificuldades com o material didático. Quanto ao estágio da *Descoberta* engloba os aspetos: a) entusiasmo dos iniciantes; b) a experimentação; c) a exaltação de estar finalmente em situação de responsabilidade.

*2ª Fase: A estabilização (4-6 anos)*

É a chamada fase do “comprometimento definitivo” ou da “estabilização” e da “tomada de responsabilidades”, que se caracteriza por uma escolha subjetiva (comprometer-se definitivamente com o ensino) e por um ato administrativo objetivo (nomeação oficial). É uma fase de oportunidades e de escolhas o que nem sempre é fácil, porque escolher significa eliminar outras possibilidades.

*3ª Fase: A diversificação (7-25 anos)*

Ocorre uma vontade de experimentação por parte dos professores, o que contribui para uma diversificação dos percursos individuais, mais do que nas fases anteriores. O autor resume esta experimentação diversificada, a três estratégias: a) os professores que perante a oportunidade de uma consolidação pedagógica pretendem vincar a sua prestação e o seu impacto na turma; b) Os professores mais ativistas que, diante dos constrangimentos relativos à escola na prossecução dos seus projetos, tentam passar reformas mais eficazes e, por consequência e ambição pessoal, a procura de mais autoridade, responsabilidade e prestígio, através do acesso aos postos administrativos; c) os professores que após uma primeira vivência das atividades de sala de aula, e da profissão em geral, partem em busca de novos desafios.

*4ª fase: O questionamento (7-25 anos)*

Nesta fase examina-se o que se fez da vida, face aos objetivos e ideais dos primeiros tempos, e encara-se tanto a perspetiva de continuar o mesmo percurso como a de se embrenhar na incerteza e, sobretudo, na insegurança de um outro percurso. São dois os aspetos que poderão desencadear a emergência desta fase: a) a monotonia da vida quotidiana em situação de sala de aula; b) o desencanto subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que participaram.

*5ª Fase: A serenidade e o distanciamento afetivo (25-35 anos)*

Segue-se normalmente a um período de questionamento. Esta fase parece evidenciar um equilíbrio entre o constrangimento, de já não se ser novo, e de não possuir a energia de outrora e a oportunidade de se ser menos vulnerável à avaliação dos outros, quer sejam superiores, colegas e alunos. Mas, é o fator idade que possibilita o distanciamento afetivo do professor face aos demais. A ambição desce, baixando o nível de investimento, aumentando a sensação de confiança e serenidade.

*6ª Fase: O conservantismo e lamentações (25-35anos)*

Os vários aspetos do ensino são perspectivados como constrangimentos: alunos menos disciplinados, menos motivados; colegas menos empenhados, menos sérios; política educacional confusa, sem orientação clara. Estes aspetos são reforçados pela idade (a partir dos 50 anos) a que se associa uma maior rigidez e dogmatismo, uma prudência acentuada, uma resistência às inovações, uma nostalgia face ao passado e uma mudança de perspectiva face ao futuro.

#### *7ª Fase: O Desinvestimento*

É o final da carreira onde se dá um fenómeno de recuo e de interiorização. A postura geral é, até certo ponto, positiva; há um libertar progressivo do investimento no trabalho, havendo mais espaço para os interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão. O autor admite um desinvestimento sereno ou amargo, dependente dos sentimentos de serenidade ou conservantismo que precedem a esta fase.

Ainda para Huberman (1995), este modelo pretende esquematicamente representar uma sequência normativa reagrupadora das várias tendências. É um “*modelo não linear*” e “*não monolítico*”, são tendências “*centrais*” na carreira dos professores. É ainda um modelo esquemático e especulativo, mas agrupa as tendências assinaladas. Há uma linha comum até à fase da estabilização, seguindo-se múltiplas ramificações a meio da carreira, para terminar numa fase única. Conforme o que foi vivido anteriormente, o final pode ser sereno ou amargo.

#### **Metodologia**

Quanto à metodologia utilizada, a opção recaiu na pesquisa qualitativa, pela forte convicção, de que esta seria a melhor opção, para atingirmos os nossos objetivos, nomeadamente a compreensão das influências dos estudantes, futuros educadores/professores do 1º ciclo, na construção flexível do currículo e emergência de uma prática pedagógica reflexiva por parte dos educadores/professores cooperantes.

A investigação qualitativa segundo Flick (2009) reveste-se de “(...) particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida. (...) A orientação para o significado de objetos, atividades e acontecimentos, assim como a concentração no ponto de vista dos sujeitos e no significado por eles atribuídos às experiências e acontecimentos” (p. 20), consubstanciou o propósito de pesquisa do pensamento dos educadores/professores cooperantes pelo exercício da práxis investigadora.

Como estratégia de pesquisa adotámos o estudo de caso, procedimento eleito perante questões do tipo “como” e “porquê” assumido por Yin (2003) como “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real, quando as fronteiras entre o

fenómeno e o contexto não são claramente evidentes, e no qual são utilizadas múltiplas fontes de evidência” (p. 23)

Para a recolha de dados recorreremos à técnica da entrevista, pela possibilidade da captação imediata da informação desejada e também por tratar-se de um estudo de caso. Recorreremos à entrevista em profundidade, aberta, mas centrada em determinados tópicos ou questões gerais, pois como reconhecem Bogdan e Biklen (1994), “(...) quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo” (p. 135).

Pela necessidade de aprofundamento de alguns tópicos necessários à constituição de um quadro suficientemente rico de pormenor, procedemos à elaboração de uma matriz de tópicos, orientado para a recolha de determinados aspetos de acordo, com as questões e objetivos de investigação. Todavia, e apesar da existência de um guião de questões gerais, a flexibilidade adotada permitiu que os participantes respondessem de acordo com a sua perspetiva pessoal. Procurávamos aceder e compreender as diferentes perspetivas, os motivos de certas opções e detalhes da experiência vivida.

Foram realizadas 9 entrevistas semiestruturadas de natureza exploratória a educadores/professores cooperantes. Os dados foram tratados através da técnica da análise de conteúdo que para Bardin (1995), consiste num “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 38).

### **Análise e Discussão dos Dados**

Relativamente aos anos de lecionação, os 9 cooperantes entrevistados enquadram-se em duas etapas distintas, à luz da abordagem aos ciclos de vida do professor de Huberman (1995), que se caracteriza pela categorização do tempo de lecionação, nas diferentes etapas da vida pessoal e profissional do professor. Com efeito, 7 dos entrevistados se encontram na fase da *diversificação ou questionamento* que vai dos 7-25 anos de lecionação e 2 na fase da *serenidade e distanciamento afetivo e/ou conservantismo e lamentações* (25-35 anos). Na figura 1 podemos verificar esta distribuição.

À questão: *Há quantos anos desempenha funções de educador/professor cooperante nos cursos de formação de professores da UMa?*, obtivemos a distribuição abaixo representada na figura 2, cuja experiência de cooperação varia entre 1 ano e os 12 anos.

Figura 1. Distribuição dos educadores/professores em função dos anos de lecionação.

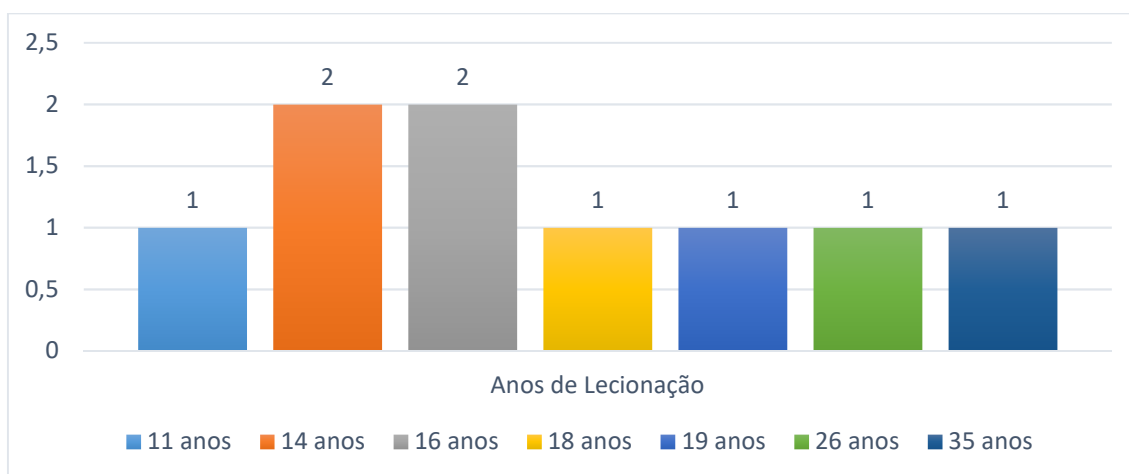
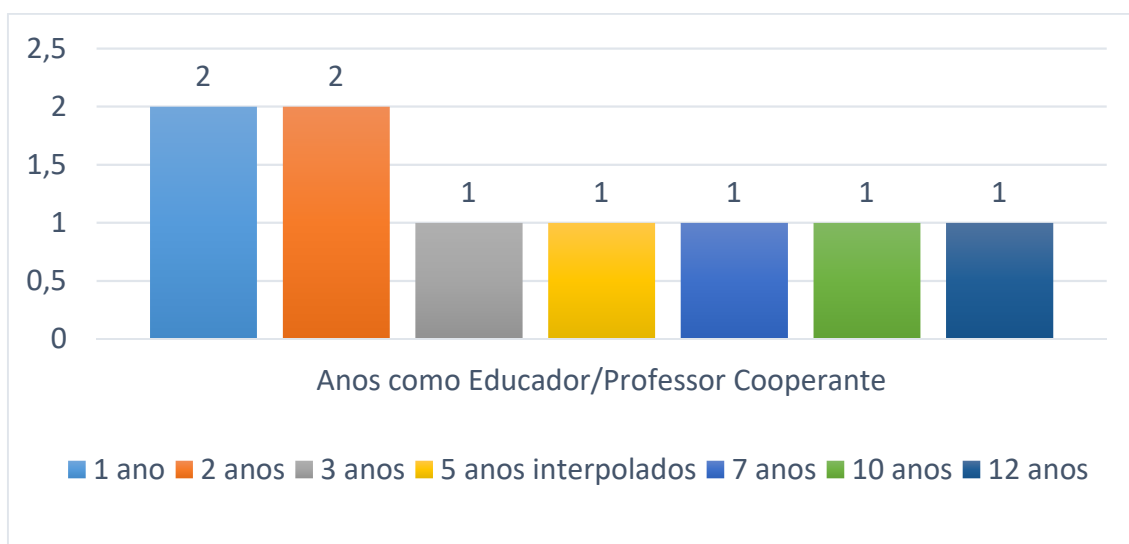


Figura 2. Categorização da experiência de cooperação.



Os dados recolhidos através das entrevistas ajudaram-nos a perceber como é que este grupo de educadores/professores cooperantes se situam em relação às vivências da sua prática supervisiva. Quando questionados acerca das razões e as mais-valias em receber estagiários na sua sala, a maioria destacou os benefícios pessoais e para as próprias crianças, decorrentes do processo de partilha de novas dinâmicas, conhecimentos e experiências emergentes da prática pedagógica. A vontade de colaborar na formação dos jovens pares, é também um sentimento presente em mais de metade dos educadores/professores cooperantes, isto apesar, dos fracos incentivos ao exercício da prática de supervisão.

Destacamos as respostas de duas entrevistadas (E5) e (E7).

*Usufruir de “uma bagagem e uma lufada de ar fresco, e permitem, durante o período em que decorre o estágio, uma partilha mútua de conhecimentos e experiências quer com a Educadora Cooperante quer com a restante comunidade educativa” (E5).*

*Proporcionar uma nova dinâmica à sala e refletir sobre novas ideias e teorias (E7).*

A questão seguinte procurava aferir a influência dos estudantes na prática pedagógica dos cooperantes, no respeitante à construção flexível do currículo. As representações de dois cooperantes envolvidos nesta pesquisa, refletem uma preocupação com alguns aspetos relativos à formação pessoal dos estudantes, bem como relativamente às questões éticas e deontológicas inerentes à profissão docente, em que avaliam os constrangimentos das decisões tomadas pelos estagiários e reportam a existência de alguns bloqueios à construção flexível do currículo.

*A influência varia se são estudantes bem formados socialmente e interessados, respeitando o meu trabalho (E3).*

*A presença poderá ser positiva na construção do currículo, quando existe pela parte dos estudantes, interesse, vontade em partilhar, posturas adequadas e respeito pelo meu trabalho (E4).*

Outra opinião evidenciada pela entrevistada (E6) perspetiva o trabalho de equipa como fator de enriquecimento da sua formação e da atividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências na construção flexível do currículo.

*As estagiárias, a partir do momento em que entram no espaço da sala, são imediatamente incluídas em todo o processo de intervenção educativa. Uma vez que a minha prática pedagógica se rege por um currículo flexível onde a pedagogia de projeto prevalece, as estagiárias ajudam a enriquecer os trabalhos em curso, com as suas ideias e saberes. As estagiárias, assim como qualquer elemento ativo da sala (crianças, educadoras e auxiliar), têm influência sobre um currículo em desenvolvimento. (E6)*

Numa perspetiva crítica e problematizadora da sua prática pedagógica e do próprio currículo, um dos docentes considerou a sua extensão, um obstáculo à operacionalização da flexibilização do currículo.

*Não interpreto que o currículo seja flexível, infelizmente acho-o muito extenso (E9).*

O reconhecimento e a importância que a Supervisão Pedagógica tem alcançado nos últimos tempos, no âmbito da formação inicial de professores, beneficia e legitima a reflexão dos conceitos e práticas que lhe são inerentes. Deste modo, perguntámos aos participantes na pesquisa se

consideravam que o seu trabalho de Supervisão Pedagógica contribuía para a construção de uma prática reflexiva, enquanto educador/professor?

Das respostas dadas à questão, evidenciamos a resposta da (E6), em total convergência com o conceito de supervisão, defendido por Vieira (1993), que no contexto da formação de professores, assume-se como uma atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, através de procedimentos de reflexão e de experimentação.

*Sem dúvida. Acredito piamente que ao ensinar também se aprende. Ou seja, para além dos momentos destinados à reflexão/avaliação da ação do estagiário, deparo-me com uma constante autoavaliação enquanto cooperante e, acima de tudo, como educadora. Reconhecendo que um bom educador é aquele que se avalia e transforma a sua ação em benefício do processo de ensino/aprendizagem, tenho, ao longo dos anos de cooperante, ganho para além de experiência, grande maturidade pessoal e profissional (E6).*

A análise aos testemunhos recolhidos, relativamente aos contributos dos processos de supervisão, para o desenvolvimento profissional destes supervisores, permite-nos deduzir, que para a maioria, trata-se de um processo formativo que contribui, sem dúvida, para o seu desenvolvimento profissional, em que a reflexão e a análise são recursos essenciais às práticas de observação/supervisão.

*A relação existente com o estagiário, o trabalho realizado com as crianças e as reflexões constantes contribuem para o crescimento profissional do educador cooperante (E2).*

Outros aspetos foram igualmente considerados, designadamente, os aspetos relacionais e suas influências, as preocupações associadas à eficácia pedagógica e algumas considerações quanto ao necessário aperfeiçoamento dos estilos de comunicação com os pares.

*Desmistificar, perante os outros, a existência de uma prática pedagógica perfeita. Tendo como característica o perfeccionismo, aceitar os erros, não dos outros, mas, os meus próprios erros perante os outros. Aperfeiçoar a comunicação de saberes, não às crianças, mas aos adultos (estagiárias, colegas e direção da escola) (E6).*

Importa salientar que dois cooperantes com mais experiência profissional e simultaneamente um tempo reduzido de prática supervisiva, revelaram um posicionamento crítico acerca do processo, assumindo que deveriam ser momentos de partilha de conhecimentos e experiências, expondo deste modo, alguns desajustes relativos ao modo de funcionamento dos processos da supervisão pedagógica.

Da análise efetuada aos momentos de supervisão, percebe-se que são espaços de aprendizagem

e formação contínua e/ou permanente, apesar da referência por parte de alguns cooperantes quanto à necessidade de atualização constante para melhor responder às necessidades de todos os intervenientes no processo educativo.

Todavia, outras opiniões dão conta de alguns constrangimentos emergentes desta prática supervisiva.

*Considero que sim, mas infelizmente não o têm sido devido à imaturidade e irresponsabilidade dos estagiários com quem tenho vindo a colaborar nos últimos estágios.*  
(E3).

No processo de supervisão está claro, que a dimensão relacional assume lugar de destaque, e está naturalmente associada aos estilos pessoais de estudantes e supervisores. Neste domínio, os supervisores distinguem-se pelo modo como constroem a relação interpessoal, oscilando entre um estilo aberto, facilitador, não diretivo até ao nível mais elevado de exigência que enquadra uma postura de questionamento, interpelação, incentivo e crítica construtiva (Fraga, 2014).

### **Considerações Finais**

A problematização dos contextos, práticas e ambientes de ensino-aprendizagem, bem como o acompanhamento dos processos de supervisão da prática pedagógica, proporcionou a reflexão sobre o desenvolvimento pessoal e profissional destes supervisores, no sentido de contribuir para uma melhoria das ações previstas neste processo dialógico.

Os educadores/professores cooperantes consideram o momento de supervisão da prática pedagógica dos estudantes, como um processo de formação contínua e permanente. Contudo, entre os entrevistados com menos anos de prática de supervisão pedagógica verificámos algum desencanto face ao potencial da formação contínua/permanente do ato supervisivo.

O acolhimento de estagiários na sala de aula, representa uma mais-valia para todos os atores intervenientes: as crianças beneficiam de novas estratégias de promoção do ensino-aprendizagem; os estagiários operacionalizam, assimilam e acomodam os modelos pedagógicos estudados e os professores cooperantes reforçam as suas competências pessoais e profissionais, ao mesmo tempo que refletem sobre a sua prática.

Percebeu-se que a metodologia de investigação-ação, utilizada pelos estagiários, favoreceu o desenvolvimento profissional dos professores cooperantes, na medida em que permitiu refletir e agir de forma diferenciada acerca dos problemas encontrados no contexto da prática pedagógica. Para a maioria dos cooperantes o currículo assume-se como um artefacto em desenvolvimento, onde a pedagogia de projeto se manifesta como uma estratégia chave na sua construção flexível.

Os professores cooperantes que simultaneamente têm mais anos de lecionação e igualmente mais anos de desempenho das funções de supervisão pedagógica, assumem que o exercício dessa prática supervisiva é fundamental ao seu desenvolvimento profissional, bem como à formação pessoal e profissional dos estudantes em formação.

Percebe-se que, quantos mais anos de prática de supervisão pedagógica têm os professores cooperantes, melhor é o entendimento que fazem sobre o potencial do ato supervisivo. Conclui-se que: a Supervisão Pedagógica é uma prática que se aprende e desenvolve.

### Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 11-39.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I.; Freitas, C.; Ponte, J.; Alarcão, J. & Tavares, M. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje*. Documento de Trabalho do CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas.
- Amaral, M. J.; Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo: Estratégias de Supervisão. In I. Alarcão (Org.). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, 89-122.
- Bardin, L. (1977). *A Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Blanco, E. & Pacheco, J. A. (1990). A Problemática de Práticas na Formação Inicial Integrada de Professores. *Revista Portuguesa de Educação*. I.E: Universidade do Minho, 3 (1), 63-71.
- Blanco, E. & Pacheco, J. A. (1991). O Pensamento do Professor. Contributos para a Formação de Professores. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Org.). *Ciências da Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Flick, U. (2009). *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores; aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Fraga, N. (2014). As lideranças e os processos participativos: uma reflexão em torno da cidadania democrática. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12(5), 151-171.

- Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6 (2), 207-226.
- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de Professores*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 31-63.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.). *Os Professores e a sua Formação*. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote. IIE, 25-33.
- Pereira, G. (2016). Os espaços da Matemática na Formação de Professores: um olhar para os ambientes emergentes no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica. In F. Gouveia & G. Pereira (Orgs.). *Didática e Matemática*. Funchal: Universidade da Madeira - CIE-UMa, 47-69.
- Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers – A Reflective Approach*. Cambridge: CUP.
- Oliveira, L. (1992). O Clima e o diálogo na supervisão de professores. In J. Tavares (Org.). *Supervisão e Formação de Professores*. Aveiro: Cadernos CIDIne.
- Sarmento, T. (1999). *Percursos Identitários de Educadoras de Infância em Contextos Diferenciados. Cinco histórias de vida*. Tese de Doutoramento. Braga: IEC-UM.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo. Um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Simões, M. (1993). *Estádios do Ego e a Competência Educativa como Vectores do Desenvolvimento do Professor. Uma experiência no contexto da formação inicial de educadores de infância*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Coleção Educa Professores. Lisboa: Editorial Educa.
- Yin, R. (2003). *Estudo de caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

### **Legislação Referida**

Decreto-Lei nº 344/89 de 11 de Outubro de 1989.