



II Encontro Internacional de Língua Portuguesa e Relações Lusófonas

L U S O C O N F  
2019

## Livro de Atas

II Encontro Internacional de Língua Portuguesa e Relações Lusófonas

## Proceedings Book

II International Conference on Portuguese Language and Lusophone Relations

### Editores:

Carlos Teixeira  
Vitor Gonçalves  
Paula Odete Fernandes  
Alexandra Soares Rodrigues  
Carla Guerreiro  
Lídia Machado dos Santos

**Ficha Técnica | Technical Record**

Título | Title

**LUSOCONF2019**

**II Encontro Internacional de Língua Portuguesa e Relações Lusófonas: livro de atas**

**II International Conference on Portuguese Language and Lusophone Relations: book of proceedings**

Editores | Editors

**Carlos Teixeira**

Instituto Politécnico de Bragança

**Vitor Gonçalves**

Instituto Politécnico de Bragança

**Paula Odete Fernandes**

Instituto Politécnico de Bragança

**Alexandra Soares Rodrigues**

Instituto Politécnico de Bragança

**Carla Guerreiro**

Instituto Politécnico de Bragança

**Lídia Machado dos Santos**

Instituto Politécnico de Bragança

Capa | Cover

**António Meireles e Vitor Gonçalves**

Edição | Edition

**Instituto Politécnico de Bragança - 2021**

**Campus de Santa Apolónia**

**5300-253 Bragança**

**Portugal**

Data de edição | issue date: agosto / August 2021

ISBN: 978-972-745-268-2

Handle: <http://hdl.handle.net/10198/19030>

DOI: <https://doi.org/10.34620/lusoconf.2019>

URL: [www.lusoconf.ipb.pt](http://www.lusoconf.ipb.pt)

Email: [lusoconf@ipb.pt](mailto:lusoconf@ipb.pt)



School-age Well-being Promotion Program for Inclusive Education.....	130
Mulheres cabo-verdianas que estudam engenharia em Portugal: fluxos em análise .....	138
Cape Verdean women studying engineering in Portugal: an analysis of their flows.....	138
Perspetivando um programa de formação continua com e para supervisores.....	151
Perspective a continuing education program with and for supervisors.....	151
Tecnologias de apoio às línguas no ensino superior: um estudo exploratório .....	161
Technology-enhanced language learning in higher education: an exploratory study .....	161
Educar ao ar livre: contributos para avaliar a sua viabilidade .....	172
Educating outdoors: contributions to evaluate its viability.....	172
Atividade experimental de microbiologia sobre saúde oral em Moçambique usando materiais de fácil acesso.....	182
Experimental activity of microbiology on oral health in Mozambique using easily accessible materials .....	182
Horta Pedagógica: um recurso promotor da articulação de saberes .....	194
Pedagogical Garden: a resource promoting the articulation of knowledge .....	194
Práticas e experiências tecnológicas na educação musical .....	203
Technological practices and experiences in music education.....	203
Transição secundário-superior: diagnóstico dos conhecimentos matemáticos de alunos portugueses e africanos .....	209
Secondary-higher education transition: diagnosis of mathematical knowledge of Portuguese and African students .....	209
De <i>A Velhice do Padre Eterno</i> : análise crítica.....	221
From <i>A Velhice do Padre Eterno</i> : critical analysis.....	221
Tradição e marginalidade em “O sol na cabeça”, de Geovani Martins .....	230
The traditional and the marginal in Geovani Martins's 'The Sun on my Head' .....	230
A leitura em linha do Teatro de Autores Portugueses do Séc. XVI .....	239
The online reading of the 16th century Portuguese Theater .....	239
Um espaço de empreendedorismo artístico para a comunidade da lusofonia em Bragança.....	246
A space for artistic entrepreneurship for the Portuguese-speaking community in Bragança.....	246
A Reputação do Instituto Superior Politécnico do Kwanza-Sul na Perspetiva do Estudante e o Perfil do Estudante Satisfeito.....	257
The Reputation of <i>Instituto Superior Politécnico do Kwanza-Sul</i> from the Student's Perspective and the Profile of the Satisfied Student .....	257
A perspetiva do estudante da UTFPR sobre Responsabilidade Social Corporativa: o caso da marca Renault.....	276
The UTFPR student's perspective on Corporate Social Responsibility: the case of the Renault brand.....	276
Aplicações tecnológicas na gestão de estabelecimentos de alojamento: estudo de caso .....	305

## **Perspetivando um programa de formação contínua com e para supervisores**

### **Perspective a continuing education program with and for supervisors**

*Maria José Rodrigues<sup>1</sup>, Cristina Martins<sup>1</sup>, Dário Santos<sup>2</sup>, Lubacha Zilhão<sup>2</sup>, Rogério Almoço<sup>2</sup>*

mrodrigues@ipb.pt, mcesm@ipb.pt, darionhungue18@gmail.com,  
lubachazilhao@gmail.com, rogerioalmoco@ymail.com

<sup>1</sup>*Centro de Investigação em Educação Básica; Instituto Politécnico de Bragança, Campus de Santa Apolónia, 5300-253 Bragança, Portugal*

<sup>2</sup>*Universidade Púngué, Moçambique*

#### **Resumo**

A perspetiva de criação de um programa de formação contínua (PFC) com e para supervisores envolvidos na formação inicial de professores de uma instituição de ensino superior moçambicana conduziu-nos à ideação de um projeto. Neste artigo pretendemos, em primeiro lugar sintetizar, consolidar e fundamentar os resultados obtidos até ao momento e, em segundo lugar, fundamentar teoricamente as diretrizes a considerar no PFC. Numa primeira fase, averiguámos as perceções dos professores supervisores de uma instituição de ensino superior moçambicana, através da realização de um questionário, com questões de natureza diversa. Para o tratamento dos dados recolhidos recorreu-se à estatística descritiva e à análise de conteúdo. Nos resultados obtidos, no respeitante ao desenvolvimento profissional dos supervisores, transpareceu a necessidade de atualização dos seus conhecimentos e competências, emergindo a ideia de uma formação contínua que conglomere diferentes abordagens (reflexão, colaboração, interação, investigação, seminários, palestras, partilha de experiências, entre outras). Relativamente ao processo de supervisão, foi enfatizado a sua função formativa, bem como os papéis desempenhados por cada um dos intervenientes. Foram apontadas dificuldades, umas do foro organizacional e outras relacionadas com a escassez de recursos. Foi evidenciada a necessidade de promover mais interações entre a universidade – instituição de formação - e as escolas de acolhimento dos futuros professores. Centrando-nos nas diretrizes a considerar para a conceção do PFC e baseados em literatura de referência assinalamos como essencial a consideração das necessidades e expectativas dos supervisores, garantindo a sua responsabilidade, autonomia e o contexto de realização; contemple diferentes abordagens de desenvolvimento profissional, como sejam, a reflexão, a supervisão, a colaboração e a investigação sobre a prática profissional e promova a melhoria de competências necessárias ao exercício da função de supervisor, nomeadamente no que concerne ao aprofundamento do conceito e ao papel dos intervenientes, entre outras.

**Palavras-Chave:** desenvolvimento profissional; programa de formação contínua, supervisão.

#### **Abstract**

The perspective of creating an in-service training program with and for supervisors involved in the initial training of teachers at a Mozambican higher education institution led us to the idea of a project. In this article, we intend, firstly, to synthesize, consolidate and substantiate the results obtained so far and, secondly, to theoretically base the guidelines to

be considered in the in-service training program. In a first phase we investigated the perceptions of supervising professors at a Mozambican higher education institution, through a questionnaire with different questions. For processing of the collected data, were used descriptive statistics and content analysis. The results obtained, regarding the professional development of supervisors, revealed the need to update their knowledge and skills, with the idea of continuous training that brings together different approaches (reflection, collaboration, interaction, research, seminars, lectures, sharing of experiences), among others). Regarding the supervisory process, it emphasized its formative function and the roles played by each of the players. Difficulties were pointed out, some in the organizational sphere and others related to the scarcity of resources. It showed the need to promote more interactions between the university - training institution - and the host schools of the future teachers. Focusing on the guidelines to be considered for the design of the continuing education program and based on reference literature, we point out as essential the consideration of the supervisors' needs and expectations, guaranteeing their responsibility, autonomy and the context in which they are carried out; contemplate different approaches to professional development, such as reflection, supervision, collaboration and research on professional practice and promote the improvement of skills necessary for the exercise of the supervisor function, namely with regard to the deepening of the concept and role stakeholders, between others.

**Keywords:** professional development; in-service training program, supervision.

## 1. Introdução

Partindo do interesse comum no processo de desenvolvimento profissional de professores, deu-se a criação de um grupo de trabalho/investigação, que tem vindo a responder à sua aspiração. Especificamente, a necessidade de melhoria do desenvolvimento profissional de supervisores de estágio da formação inicial de professores, de uma instituição de ensino superior moçambicana, encontra-se na origem do projeto de investigação que aqui damos conta, em sequência e complementaridade com outros trabalhos publicados anteriormente.

Os principais conceitos envolvidos neste projeto são: o desenvolvimento profissional de professores, a formação contínua e a supervisão pedagógica. O desenvolvimento profissional, adotando o mencionado em Costa, Rodrigues & Martins (2018), é assumido como um processo que ocorre ao longo da vida, tendo em vista a atualização, ampliação e aprofundamento de competências, em articulação com a experiência profissional dos professores. Respeita a aspetos ligados à área de especialidade da docência e respetiva didática, à ação educativa mais geral, a aspetos pessoais, relacionais e de interação com os outros professores e com a comunidade extraescolar. Deverá valorizar a reflexão e o trabalho colaborativo. Quanto à formação contínua de professores, é entendida como, (i) uma forma privilegiada de promoção do desenvolvimento profissional; (ii) deve ser coerente, integrada, sistemática no tempo e parte integrante do quotidiano; (iii) ter como principal objetivo a melhoria de competências necessárias ao exercício da profissão docente; (iv) permitir o desenvolvimento de competências para lidar com as situações que as mudanças sociais; (v) contemplar a reflexão sobre a ação, na e para a ação e a reflexão sobre a reflexão; (vi) envolver a investigação sobre a prática profissional; (vii) ter por base as necessidades e expectativas dos agentes educativos; (viii) estar articulada com a formação inicial, indução e formação em serviço; e (ix) garantir a responsabilidade e autonomia do professor (Costa, Rodrigues & Martins, 2018). Quanto ao processo de supervisão pedagógica, este assume um duplo papel na nossa investigação, se por um lado é encarado como o conteúdo a trabalhar no processo de formação, por outro queremos que seja também o próprio processo de formação, dado que o consideramos

como um meio que propicia o desenvolvimento profissional do futuro professor ou do professor em exercício. Neste processo, a articulação de diferentes atores para a criação de um ambiente formativo, a colaboração, a partilha de saberes e ideias, a interação, o apoio, a experimentação e a reflexão estão presentes. No processo de supervisão ressalvamos o papel do supervisor, como agente de mudança, facilitador e encorajador, numa escola em constante mudança e repleta de desafios.

Baseando-nos em literatura de referência, a conceção de um PFC com e para supervisores, tornou-se a modalidade eleita.

Neste artigo, pretendemos, pois:

- 1) sintetizar, consolidar e fundamentar os resultados obtidos na primeira fase do projeto - averiguação das perceções dos supervisores;
- 2) identificar e fundamentar teoricamente as diretrizes a considerar na conceção do PFC, segunda fase projeto - ideação do PFC.

## **2. Perceções dos supervisores**

Tendo como pressuposto que a formação contínua de professores deve ter em conta as reais necessidades de formação (Rodrigues e Vieira, 2018, Serrazina *et al*, 2006, Pires e Martins, 2010, Martins e Santos, 2011), considerámos que a averiguação das perceções dos supervisores se constituía como o ponto de partida para o desenvolvimento do projeto.

Nesta fase do projeto e tratando-se de uma investigação de natureza qualitativa e interpretativa, sobretudo porque pretendemos reunir um conjunto de informação pertinente com a finalidade de a interpretarmos. Para recolha dos dados optámos pelo recurso ao questionário constituído por cinco questões, com várias alíneas, organizadas em três secções: (i) caracterização pessoal; (ii) formação e experiência profissional; e (iii) processo de supervisão. O referido instrumento foi aplicado a dezasseis supervisores da instituição de ensino superior moçambicana e os dados recolhidos foram tratados e analisados recorrendo à estatística descritiva e à análise de conteúdo, da qual emergiram categorias de análise.

Neste artigo organizámos os resultados da seguinte forma: (i) caracterização dos supervisores; (ii) desenvolvimento profissional dos supervisores; e (iii) supervisão pedagógica.

### **2.1. Caracterização dos supervisores**

Foram 16 os supervisores participantes nesta fase do projeto (identificados com S1, S2, S3, ...S16), 14 eram do sexo masculino e 2 do sexo feminino. A sua idade pode ser dividida em dois intervalos: 10 têm entre vinte e cinco a trinta e cinco anos e 6 têm entre trinta e seis e quarenta e cinco. São todos licenciados, sendo que 10 têm também o grau de mestre. As suas áreas de formação são muito diversas: Ciências da Educação, Engenharia Química, Ensino da Biologia, Ensino da Física, Geografia, Gestão Ambiental, Gestão Ambiental e Desenvolvimento Comunitário, Matemática, Psicologia, Psicoterapia Psicodinâmica e Química. A experiência profissional dos inquiridos, enquanto professores, situa-se entre 2 a 15 anos de serviço, enquanto supervisores, entre 2 a 9 anos. Em articulação com a diversidade de formações que apresentam, as áreas em que realizam a supervisão são também distintas: Biologia, Desenvolvimento Comunitário e Projetos Comunitários, Desenvolvimento e aprendizagem, Didática do Ensino Básico, Didática e Psicologia, Estágio em Educação e Física.

## 2.2. Perceções sobre o desenvolvimento profissional dos supervisores

Relativamente às perceções dos supervisores acerca dos contributos apontados como mais relevantes para o seu desenvolvimento profissional, verificamos uma grande diversidade de respostas, de onde destacamos por ordem de preferência (primeira, segunda e terceira opções, respetivamente): formação inicial recebida, experiências significativas como profissional e trabalho em conjunto com outros professores. Muito embora a formação contínua não surja identificada como opção priorizada, na justificação das opções é o seu papel que merece destaque como a principal estratégia de desenvolvimento profissional. É, pois, indicado que melhora a qualidade da atividade do supervisor, pois “o professor na qualidade de supervisor deve estar devidamente preparado para fazer acompanhamento do estágio, por isto, a formação contínua é um aspeto que deve ser muito considerado para o processo do estágio” (S10), permitindo “a atualização permanente e a consolidação de novos conhecimentos na sua área de atuação” (S2).

Questionados sobre as áreas prioritárias de formação enquanto supervisores são evidenciadas as preocupações a nível da complexidade do processo de supervisão em geral, e de aspetos particulares, tais como a avaliação do mesmo, a organização do estágio e os papéis assumidos pelos diferentes intervenientes.

As sugestões de efetivação e melhoria da formação dos supervisores reforçam a importância da atualização dos conhecimentos e, conseqüentemente, melhorar o processo de supervisão, conforme é evidente nas seguintes respostas: “Ações concretas que visem atualizar/aprofundar e melhorar o trabalho e desempenho do supervisor em matérias de técnicas e /ou métodos de ensino” (S2). Neste contexto, os supervisores avançaram com diferentes modalidades de formação que consideram adequar-se ao ambicionado, nomeadamente, realização de seminários, de cursos e de ações de formação.

## 2.3. Perceções sobre o processo de supervisão

Sobre a caracterização do processo de supervisão, sobressai o “papel central na formação de professores na medida em que garante a dinâmica e qualidade das atividades relacionadas com a formação, permite detetar e corrigir os erros/falhas cometidos, entre outros”, segundo S2. Nas atividades desenvolvidas durante o processo supervisiivo, é assinalada a forma de distribuição dos estagiários por supervisor, sendo, na sequência da ideia, destacado, o papel dos intervenientes no processo. É, concretamente, referido o supervisor “têm que assistir a pelo menos 5 aulas dos estudantes. (...) Existe uma última aula em que o supervisor vai assistir para avaliação”. Tem, pois, a responsabilidade de “verificar os planos de aula antes de ser dada a aula; assistir à aula do estudante praticante; avaliar cada aula assistida junto com o tutor local” (S14). É aqui evidente a associação à avaliação dos estagiários. O papel de acompanhamento dos estagiários é igualmente ressaltado: “a supervisão se for bem-feita é muito importante porque ajuda o aluno a melhorar profissionalmente, é o supervisor que vai lhe aconselhar sobre o que está bem e o que está mal na sua atuação como professor de forma a melhorar” (S 12). Se para uns se apresenta como um processo que “ocorre de uma forma harmoniosa” (S8), que “é organizado e tem fases distintas e sequenciadas” (S13), outros assinalam que “tem sido uma atividade árdua, visto que o efetivo de docentes é insuficiente para o número de estudantes, e as escolas estão relativamente dispersas” (S7). Embora com menor frequência, outros aspetos relacionados com a supervisão são referidos, tais como, permitir a aproximação entre a universidade e a escola integrada e promover a articulação entre vários saberes e a iniciação à investigação.

Os supervisores indicam a escassez de tempo como um constrangimento ao processo supervisiivo, sendo claramente afirmado que “O aluno não tem muito tempo para

realização do estágio/práticas” (S10) e “Falta de tempo para supervisionar visto que o docente tem que dar aulas a outras turmas no período em que o supervisando está a dar aulas” (S12). Do discurso de S2 sobressaem outras preocupações que se prendem com o número de estagiários por supervisor, a falta de transporte, a distância entre o local do estágio da supervisão em relação ao de residência ou local de trabalho do supervisor; o elevado número de estudantes por supervisor. Por último, destacamos que alguns supervisores demonstram algum descontentamento relativamente às interações com as escolas que recebem os estagiários e o seu respetivo acompanhamento, tal como evidencia a opinião de S8: “Recusa de algumas instituições (privadas) em receber os estudantes; abandono dos estudantes por parte do tutor local”. Em articulação com a questão anterior solicitamos aos supervisores que indicassem sugestões para melhorar o processo de supervisão. Em concordância com os constrangimentos que enumeraram propõem mais tempo para a realização do estágio e para a permanência dos estagiários nas escolas e a redução do número de estagiários por supervisor, a este respeito S12 sugere “que se houvesse docentes [supervisores] que só se dedicassem ao estágio no semestre em que este ocorre; que o estudante ficasse pelo menos 6 meses no estágio”. Sugerem, ainda, a organização mais eficaz do processo, como evidencia o discurso de S10 quando refere ser fundamental “Preparar o expediente para colocação dos alunos com muita antecedência; os supervisores devem participar em todas as fases práticas nas escolas; e dar o parecer aos alunos de todas as aulas assistidas”. São várias as sugestões que os supervisores indicam, designadamente, um maior investimento na sua formação, apontam a formação contínua como uma mais-valia para exercerem o papel de supervisores e também a partilha de experiências com outros docentes, como refere S2 “capacitação/troca de experiências em matéria de supervisão de processos pedagógicos, tais como: supervisão pedagógica, supervisão do estágio pedagógico e de práticas profissionalizantes e de práticas pedagógicas”.

### 3. Diretrizes para a conceção do PFC

Centrados nos resultados obtidos e baseados em literatura de referência, assinalamos algumas diretrizes a considerar para a conceção do PFC:

#### 1. O professor supervisor como protagonista do seu desenvolvimento profissional.

Averiguada a diversidade de supervisores que intervém na formação dos futuros professores, importa-nos atender às características de cada um, certos que em qualquer processo o mais importante é o seu protagonista, neste caso, o professor supervisor. Para Guimarães (2005), o desenvolvimento profissional é um processo complexo e singular, é um “caminho” que cada professor percorre de modo único, envolvendo a pessoa na sua totalidade, não apenas os seus conhecimentos e crenças, as suas capacidades e competências, os seus gostos, interesses e valores, igualmente os seus propósitos e a sua biografia. Num sentido semelhante, Day (2001) refere que as necessidades de desenvolvimento profissional do professor variam de acordo com sua história pessoal e profissional e as circunstâncias atuais. Fullan e Hargreaves (1992), aquando da caracterização das investigações sobre o desenvolvimento profissional, adiantam, na referência a um segundo período, a consideração do “professor total” e da “escola total”, salientando aspetos essenciais para entender o desenvolvimento dos professores: (i) os objetivos, as intenções e o papel que o professor se coloca; (ii) o professor como pessoa, os seus valores e características individuais; (iii) o contexto real em que o professor trabalha; e (iv) a cultura escolar presente no quotidiano do professor e seus colegas. Marcelo (1998) assinala a relevância das teorias sobre o ciclo

vital das pessoas adultas e para as teorias do desenvolvimento cognitivo, dado que proporcionam informação imprescindível para explicar e compreender as necessidades dos professores. Acerca especificamente dos ciclos vitais dos professores, Huberman (2000) desenvolveu um trabalho conducente ao estabelecimento de diferentes fases na vida profissional dos professores. A este respeito; Martins (2011) sistematiza:

“Ter presente a existência de várias fases na vida do professor é importante para a compreensão da sua evolução, todavia, não se pode deixar de assumir que o desenvolvimento profissional é diferente de professor para professor. O professor é um ser único, com as suas características e particularidades como pessoa e como profissional” (p. 32). Acrescentando “interessa salvaguardar a importância da consideração do professor total e da sua história de vida pessoal e profissional, só sendo desta forma possível o envolvimento do professor na concepção do seu próprio desenvolvimento profissional” (Martins, 2011, p. 32).

2. A formação contínua de professores como estratégia privilegiada de desenvolvimento profissional.

Ainda que a formação inicial, a experiência profissional e trabalho colaborativo entre professores sejam apontados como estratégias de desenvolvimento profissional relevantes, é a formação contínua que merece um papel de destaque nas justificações e explicitações apresentadas. São vários os autores (e.g. Marcelo, 2002; Martins, Pires & Sousa, 2019; Sachs, 2009; Smith & Gillespie, 2007) que referem a existência várias estratégias de promover o desenvolvimento profissional, uns centram-se mais na sua concretização, como por exemplo, através da reflexão e supervisão, de cursos de formação e de investigação, outros nos contextos de realização, como sejam na escola, fora da escola e na sala de aula, e, ainda, outros considerando vários aspetos em simultâneo. Salienta-se, pois a existência de um leque alargado de modalidades ou estratégias de desenvolvimento profissional. Para Day (2001), a “formação contínua de professores” é precisamente uma estratégia de desenvolvimento profissional, sendo entendida como “um acontecimento planeado, um conjunto de eventos ou um programa amplo de aprendizagens acreditadas e não acreditadas, de modo a distingui-las de atividades menos formais de desenvolvimento profissional dentro da escola, de redes de parcerias dentro e fora da escola” (p. 203). Thurler (2002) adianta uma conceção ampla de formação contínua que privilegia a interação e a cooperação possíveis entre investigadores, formadores e professores, tendo em vista favorecer a investigação-ação, a prática reflexiva e a profissionalização interativa, estimulando a sinergia das competências profissionais de todos.

Na opinião de Zaslavsky, Chapman e Leikin (2003) não há uma forma única de sucesso nos programas de desenvolvimento profissional. A utilização individual de diferentes abordagens de desenvolvimento profissional apresenta vantagens e limitações, pelo que misturar intencionalmente diferentes abordagens pode permitir que os pontos fortes de uma sirvam de complemento às limitações de outra (Silver, Mills, Castro, Ghousseini e Stylianides, 2005). A investigação de Díez & Latas (2006), que evidencia o impacto favorável que tem tido uma série de fatores sobre a formação contínua de professores, entre outros, enumera: a colaboração entre os docentes, a orientação prática da formação, a reflexão sobre a prática, as estratégias metodológicas ativas, um conceito mais amplo de diversidade de formação, a participação heterogénea de profissionais da educação.

Especificamente, a valorização da reflexão, vem colocar a descoberto a perspetiva do professor deixar de ser visto como alguém que aplica na sala de aula as teorias geradas

noutros sítios, para passar a ser visto como alguém que produz as suas próprias teorias, ideia defendida por Zeichner (1993) e que designa por teorias práticas do professor.

O envolvimento em colaborações com outros professores pode dar (mais) sentido e significado a experiências formativas que, de um outro modo, não seriam evidentes (Day 2001; Hargreaves, 1998; Serrazina, 1998). Em estreita relação com este aspeto, ponderamos que quando os professores pretendem integrar novas aprendizagens nas suas práticas, beneficiam grandemente se tiverem apoio e supervisão, por parte de outro(s) professor(es). Por isso, o formador deve assumir-se como um parceiro que questiona com um outro olhar as práticas, ajuda a preparar materiais e/ou propõe novas abordagens num ambiente de colaboração (Serrazina *et al.*, 2006).

Acreditamos que o desenvolvimento profissional através da investigação, defendido por Sparks e Loucks-Horsley (1990), entre outros, baseia-se no envolvimento dos professores em processos de reflexão e investigação das suas práticas, inseridos em equipas que envolvem, com frequência, professores de universidades e investigadores. Assenta na ideia do professor como investigador das suas próprias práticas, capaz de identificar e diagnosticar problemas e melhorar a sua profissão através de processos de reflexão e indagação, em concertação com outros.

### 3. Valorizar a formação em supervisão pedagógica.

Foi possível verificar a necessidade de aprofundarem o conceito de supervisão e os papéis assumidos pelos diferentes intervenientes no processo. Tal como Gonçalves et al. (2019), encaramos o processo de supervisão numa perspetiva formativa, centrada numa abordagem socioconstrutivista e ecológica. Conforme referem “ a forma tradicional de fazer supervisão privilegia a relação do triângulo supervisivo (estagiário - orientador cooperante - supervisor institucional) com representatividade na prática” (p. 95), contudo, tendo como referência outros autores (e.g. Oliveira-Formosinho, 2005; Harris, 2002; Tracy, 2002), colocam a tónica na “abertura deliberada aos contextos institucionais e à cultura envolvente, pois a “prática supervisiva deve ser colegial e dialógica, orientada para a construção de uma sociedade democrática e assente numa conceção do ensino como ato moral e político” (Vieira, 2009, p. 202). “Entendendo a supervisão como uma ação que se requer mobilizadora e facilitadora de desenvolvimento do potencial de cada um e do coletivo dos intervenientes, bem como dos contextos envolvidos, não podendo deixar de considerar a influência que, entre si, podem exercer” (Gonçalves, et al., 2019) Assumimos o supervisor como “alguém que influencia o processo de socialização, contribuindo para o alargamento da visão de ensino (...), estimulando o auto-conhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a prática profissional” (Alarcão, & Roldão, 2009, p. 26) e, tal como no entender de Gonçalves et al. 2019), igualmente “alguém capaz de questionar, analisar, interpretar, teorizar e refletir sobre o trabalho que ele próprio desenvolve e que ajuda o estagiário a desenvolver, tornando-se ator na construção do conhecimento profissional do *eu* e do *outro*” (p. 96).

### 4. Considerações finais

Sintetizando as ideias apresentadas, é fundamental que o desenho de um programa de formação contínua atenda às necessidades e expectativas dos supervisores, garantindo a sua responsabilidade, autonomia e o contexto de realização; contemple diferentes abordagens de desenvolvimento profissional, como sejam, a reflexão, a supervisão, a colaboração e a investigação sobre a prática profissional e promova a melhoria de

competências necessárias ao exercício da função de supervisor, nomeadamente no que concerne ao aprofundamento do conceito e ao papel dos intervenientes.

Outras diretrizes que interessa considerar à luz do nosso entendimento e igualmente baseando-nos em literatura de referência:

- responsabilidade pela criação do programa ser assumida por especialistas/investigadores em articulação com os supervisores em exercício;
- a duração do PFC deverá ser perspetivada a longo prazo, de forma a distinguir-se das ações de curta duração centradas em saberes pontuais;
- prever a sustentabilidade do PFC no futuro e, simultaneamente, a promoção da autonomia profissional dos supervisores, o que poderá ser conseguido através da colaboração e da reflexão (individual e conjunta) sobre a prática;
- a consideração de um programa que inclua diferentes abordagens, pois os benefícios de umas poderão colmatar as falhas de outras.

## 5. Referências

- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2009). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores* (2.ª Ed). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Costa, M., Rodrigues, M. J. & Martins, C. (2018). Formação contínua de professores em STP: o papel da supervisão. In C. Araújo, C. Teixeira, C. Falcão, L. M. Santos, P. O. Fernandes, Gonçalves, Vítor (Eds.) (2018). *I Encontro Internacional de Língua Portuguesa e Relações Lusófonas: LUSOCONF2018: livro de atas* Bragança: Instituto Politécnico.
- Costa, M., Rodrigues, M. J., & Martins, C. (2019). Formação contínua em supervisão: perceções de supervisores do ISEC-USTP. In M. V. Pires; C. Mesquita; R. P. Lopes; E. Silva; M. R. Patrício; & M. L. P. Castanheira (Eds.) *IV Encontro Internacional de Formação na Docência (INTE): livro de atas* (pp. 639-649). Bragança: Instituto Politécnico. ISBN 978-972-745-259-0
- Day C (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Diez A. M. & Latas, A. P. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, 517-539.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). Teacher Development and Educational Change. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher Development and Educational Change* (pp. 1-9). London: The Falmer Press.
- Gonçalves, A., Sanches, A., Guerreiro, C., Martins, C., Mesquita, C.; Mesquita, E., Rodrigues, M. J., & Novo, R. (2019). Formação inicial de educadores e professores: Perceções dos cooperantes sobre o processo de supervisão. In Mesquita, E., Roldão, M. C., & Machado, J., (orgs.), *Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional* (pp. 93-128). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Guimarães, F. (2005). Uma história de vida: O desenvolvimento profissional de uma professora de Matemática. *Actas do SIEM XVI* (pp. 55-82), Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Harris, B. (2002). Paradigmas e parâmetros da supervisão em educação. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A supervisão na formação de professores II: Da organização à pessoa* (pp. 135-223). Porto: Porto Editora.

- Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (2.<sup>a</sup> Ed.) (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Marcelo, C. (2002). La formación inicial y permanente de los educadores. In *Consejo Escolar del Estado, Los educadores en la sociedad del siglo XXI* (pp. 161-194). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponível em <http://prometeo.us.es/idea/mie/pub/marcelo/COnsejo%20escolar.pdf>
- Martins, C. (2011). O desenvolvimento profissional de professores do 1.º ciclo do ensino básico: contributo da participação num programa de formação contínua em matemática. Tese de doutoramento, Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4654>
- Martins, C., & Santos, L. (2011). Refletir no âmbito do PFCM: algumas ideias emergentes. *Educação e Matemática*. 113, p. 45-48.
- Martins, C., Pires, M. V., & Sousa, J. (2019). A reflexão escrita nos relatórios finais de estágio: Um estudo na formação inicial de professores. In E. Mesquita, M. C. Roldão, & J. Machado (Orgs.), *Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional* (pp. 165-197). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão. (ISBN 978-989-8151-52-0). <http://hdl.handle.net/10198/19323>
- Martins, C., Rodrigues, M. J., Santos, D., Zilhão, L. & Almoço, R. (2019). Supervisão pedagógica numa instituição de ensino superior moçambicana: averiguando perceções. In Pires, M. V., Mesquita, C., Lopes, R. P., Silva, E., & Patrício, M. R. (Eds.) (2019). *Livro de atas do IV Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE 2019)*. Bragança, Portugal: Instituto Politécnico de Bragança.
- Oliveira-Formosinho, J. (2005). Da formação dos supervisores cooperantes à formação dos futuros professores de crianças – o ciclo de homologia formativa. In C. M. Guimarães (org.), *Perspectivas para educação infantil* (pp.3-31). São Paulo: Junqueira & Marin Editores.
- Pires, M. V., & Martins, C. (2010). Formação e desenvolvimento profissional do professor de Matemática. In Gomes H.; Menezes, L.; Cabrita, I. (orgs.) *Actas do XXI Seminário de Investigação em Educação Matemática*. Aveiro: Associação de Professores de Matemática. p. 414-424.
- Rodrigues, M. J.; Vieira, R. M. (2018). Formação continuada para a mudança de práticas didático-pedagógicas de educadoras. In Lopes, Rui Pedro; Castanheira, Manuel Luís Pinto; Silva, Elisabete; Sousa, G.; Sousa, J.; Pires, Manuel Pires; Mesquita, Cristina (Eds.) *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de Resumos*. Bragança.
- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar a aprendizagem: O dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In M. A. Flores, & A. M. Veiga Simão (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: Contextos e perspectivas* (pp. 99- 118). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Santos, D., Zilhão, L., Almoço, R., Martins, C., & Rodrigues, M. J. (2019). Supervisão pedagógica no ensino secundário moçambicano: análise da praxis e finalidades. In M. V. Pires; C. Mesquita; R. P. Lopes; E. Silva; M. R. Patrício; & M. L. P. Castanheira (Eds.) *IV Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas* (pp. 790-796). Bragança: Instituto Politécnico. ISBN 978-972-745-259-0
- Serrazina, L. (1998). *Teacher's professional development in a period of radical change in primary mathematics education in Portugal* (Tese de doutoramento, Universidade de Londres). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Serrazina, L., Canavarro, A., Guerreiro, A., Rocha, I., Portela, J., & Saramago, M. J. (2005). *Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores do 1.º Ciclo*. (documento não publicado)
- Silver, E., Mills, V., Castro, A., Ghoussein, H. & Stylianides, G. (2007). Complementary approaches to mathematics teacher professional development: integrating case analysis

- and lesson study in the BI:FOCAL project. *Proceedings of the 15th ICMI Study, The Professional Education and development of Teachers of mathematics*. Águas de Lindóia, Brazil: UNESP.
- Smith, C., & Gillespie, M. (2007). Research on professional development and teacher change: Implications for adult basic education. *Review of Adult Learning and Literacy*, 7. Retirado de [www.ncsall.net/fileadmin/resources/ann\\_rev/smith-gillespie-07.pdf](http://www.ncsall.net/fileadmin/resources/ann_rev/smith-gillespie-07.pdf) em 31/08/2007
- Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1990). Models of staff development. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 234-251). New York: McMillan.
- Thurler, M. G. (2002). O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In P. Perrenoud, M. G. Thurler, L. Macedo, N. J. Machado, & C. D. Alessandrini, *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação* (pp. 89-111). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Tracy, S. (2002). Modelos e abordagens. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola* (pp.20-92). Porto: Porto Editora.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação & Sociedade*, vol. 29, n. 105, 197-217. [Em linha] [Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>].
- Zaslavsky, O., Chapman, O., & Leikin, R. (2003). Professional development of mathematics educators: Trends and tasks. In A. J. Bishop, M. A. Clements, C. Keitel, J. Kilpatrick, & F. K. S. Leung (Eds.), *Second international handbook of mathematics education – Part two*. (pp. 877-917). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.