

INCTE 2019

IV Encontro Internacional de Formação na Docência
4th International Conference on Teacher Education

Livro de Atas Proceedings



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA Escola Superior de Educação

Bragança | 3 e 4 de maio | 2019

Livro de Atas

IV Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)

Proceedings

4th International Conference on Teacher Education (INCTE)

Título: IV Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de atas
Edição: Instituto Politécnico de Bragança
Editores: Manuel Vara Pires Instituto Politécnico de Bragança
Cristina Mesquita Instituto Politécnico de Bragança
Rui Pedro Lopes Instituto Politécnico de Bragança
Elisabete Mendes Silva Instituto Politécnico de Bragança
Graça Santos Instituto Politécnico de Bragança
Raquel Patrício Instituto Politécnico de Bragança
Luís Castanheira Instituto Politécnico de Bragança
Ano: 2019
ISBN: 978-972-745-259-0
Handle: <http://hdl.handle.net/10198/15084>

Instrumentos para o desenvolvimento profissional dos professores através das práticas de ensino <i>Ana Cristina Silva, Cecília Costa, J. Bernardino Lopes</i>	671
Kiitos@21st century preschools: um estudo de caso <i>Amélia de Jesus Marchão, Susana Porto, Teresa Coelho</i>	682
Learning about practice in practice <i>Maja Ljubetić</i>	692
Liderazgo inclusivo: impacto del equipo docente en el sistema de atención temprana <i>Katia Álvarez Díaz, Inmaculada González-Falcón</i>	702
Multisensorial stimulating elements in the formation of representations about the surrounding environment <i>Elena Lungu, Luiza-Elena Apetrei</i>	713
Processo supervisoivo na formação inicial de professores: aplicação de um modelo reflexivo <i>Rosa Martins, Estrela Paulo</i>	719
Promoting learner autonomy: a pedagogical experience within an Erasmus+ partnership <i>Isabel Barbosa, Lúcia Dourado, Ana Redondo, Elizabeth Thomas, Siôn Phillip</i>	729
Promovendo o interesse pela física: prática desenvolvida em Minas Gerais <i>Maria Luiza Guimarães Dias dos Santos, Gisélia Maria Campos Ribeiro</i>	741
Práticas educativas interdisciplinares e intergeracionais no ensino básico <i>Pedro Cabral Mendes, Cristina Rebelo Leandro</i>	749
Práticas pedagógicas de acessibilidade curricular: perspectivas de professoras do norte de Portugal <i>Genildeide Santos da Hora, Theresinha Guimarães Miranda, Ana Paula Loução Martins</i>	756
Self-monitoring and self-evaluation in educator profession <i>Anita Mandarić Vukušić, Andreja Bubić</i>	767
Supervisão pedagógica na formação inicial de educadores: modelo de formação em alternância <i>Isabel Tomázio Correia, Maria Manuela Matos, Sofia Figueira</i>	779
Supervisão pedagógica no ensino secundário moçambicano: análise da praxis e finalidades <i>Dário Santos, Lubacha Zilhão, Rogério Almoço, Cristina Martins, Maria José Rodrigues</i>	790
Supervisão pedagógica numa instituição de ensino superior moçambicana: averiguando perceções <i>Maria José Rodrigues, Cristina Martins, Dário Santos, Lubacha Zilhão, Rogério Almoço</i>	797
The role of professional autobiography in student teacher's identity formation <i>Mária Mesterhazy</i>	809
Valorizar a formação de professores em equipas multidisciplinares <i>Dárida Maria Fernandes, Inês Pinho</i>	821
Formação Docente e Educação para o Desenvolvimento	835
A construção sociocultural do (in)sucesso escolar: uma abordagem sociológica no 1.º CEB <i>Andreia Moreira, Henrique Ramalho</i>	837

Supervisão pedagógica numa instituição de ensino superior moçambicana: averiguando perceções

Maria José Rodrigues^{1,2}, Cristina Martins^{1,2}, Dário Santos³, Lubacha Zilhão³, Rogério Almoço³
mrodrigues@ipb.pt, mcesm@ipb.pt, darionhungue18@gmail.com,
lubachazilhao@gmail.com, rogerioalmoco@ymail.com

¹ *Centro de Investigação em Educação Básica, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*

² *Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*

³ *Universidade de Púnguè, Moçambique*

Resumo

Na formação inicial e contínua de professores, o processo de supervisão assume particular importância. Este propicia o desenvolvimento profissional do futuro professor ou do professor em exercício, pressupõe a articulação de diferentes atores para a criação de um ambiente formativo onde a colaboração, a partilha de saberes e ideias, a interação, o apoio, a experimentação e a reflexão estão presentes. Há, pois, que ressaltar o papel do supervisor, como agente de mudança, facilitador e encorajador, numa escola repleta de desafios. Para o exercício pleno do seu papel é necessário que o professor analise, desenvolva, renove e atualize constantemente as suas competências, encarando a formação contínua numa perspetiva de desenvolvimento profissional e de aprendizagem ao longo da vida. Estas premissas estão na base da criação de um programa de formação contínua estruturada de futuros professores e professores em exercício sob orientação de supervisores de uma instituição de ensino superior moçambicana. Para tal, numa primeira fase e sabendo que o professor é o sujeito fundamental no seu próprio desenvolvimento profissional, é nosso intuito conhecer as perceções dos supervisores sobre o processo em que estão envolvidos. Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa e interpretativa. Para a recolha de dados recorreremos a um questionário, constituído por questões fechadas e abertas, que incidem na caracterização do processo de supervisão, no papel do supervisor e na averiguação das áreas prioritárias de formação para atualização ou aprofundamento da função do professor. Para o tratamento dos dados recorreremos à estatística descritiva e à análise de conteúdo. No caso das questões abertas, a leitura prévia de todas as respostas, cruzada com a revisão de literatura, conduziu à criação de categorias de análise. Os resultados obtidos permitiram-nos delinear as fases seguintes do projeto. É fundamental desenvolver projetos entre professores e investigadores de várias instituições, de forma a propiciar, não só a troca de saberes e experiências, mas também a produção de conhecimento, no que tange à supervisão pedagógica.

Palavras-Chave: desenvolvimento profissional, formação contínua, supervisão.

Abstract

In initial and continuous teacher training, the supervision process takes particular relevance. It enhances the professional development of the future teacher, or of the

practicing teacher, it presupposes the articulation of different stakeholders for the creation of a formative environment where the collaboration, the sharing of knowledge and ideas, interaction, support, experimentation and reflection are present. We must thus stress the role of the supervisor as an agent for change, a facilitator and encouraging element in a school in constant change and full of challenges. For the full exercising of his role it is necessary that the teacher analyzes, develops, renews and constantly updates his skills, envisaging continuous training in a professional development and lifelong learning perspective. These premises lay at the foundation of the creation of a program for structured continuous future teacher training and in service teachers, under the guidance of supervisors of the an institution of higher education from Mozambique. Accordingly, in a first phase, and being aware that the teacher is the main subject in his own professional development, it is our purpose to investigate the perceptions of supervisors on the process in which they are involved. It is an investigation qualitative and interpretative in nature. For data gathering, we used a questionnaire containing both open and closed questions, bearing upon the supervision process, the role of supervision, the role of the supervisor, and inquiring upon the training priority areas to the updating and deepening of the teacher's task. For data interpretation, we used descriptive statistics and content analysis. In the case of open questions, the previous reading of all answers, crossing with literature review, led to the creation of analytic categories. The results obtained have allowed us to delineate the subsequent stages of the process. It is of paramount importance to develop projects between teachers and investigators of several institutions, so as to allow for, not only an exchange of knowledge and experience, but also the production of knowledge regarding pedagogical supervision.

Keywords: professional development, continuous training, supervision.

1 Génese e fundamentação do projeto

Os autores deste projeto constituem-se como um grupo de professores/as do ensino superior, de dois países lusófonos, com interesses de investigação comuns, nomeadamente a formação inicial e contínua de professores. De um contacto inicial entre duas instituições de ensino superior (IES), uma moçambicana (IES-M) e outra portuguesa (IES-P) nasceu a empatia entre pessoas, profissionais e investigadores. Nós, grupo de professores e, simultaneamente, investigadores, temos como principal finalidade promover o nosso próprio desenvolvimento profissional, bem como o desenvolvimento profissional dos professores do ensino superior e não superior. Encaramos o conceito de desenvolvimento profissional na linha de pensamento de Imbernón (2002) quando afirma tratar-se de “toda a tentativa sistemática de melhorar a prática laboral, as crenças e os conhecimentos profissionais, com o propósito de aumentar a qualidade docente, investigadora e de gestão” (p. 19).

Este artigo tem como objetivo apresentar as perceções dos supervisores da IES-M face ao seu processo de desenvolvimento profissional, guiando-nos a intenção de idealizar um programa de formação contínua com e para estes supervisores em colaboração com professores e supervisores IES-P. Tanto a IES-M como a IES-P são duas instituições vocacionadas para formação inicial e contínua de professores e de outros profissionais, bem como para a investigação em diversas áreas da educação e outras.

Assumimos que o conceito de desenvolvimento profissional, tal como sistematizado por Costa, Rodrigues e Martins (2018), é (i) um processo que ocorre ao longo da vida, tendo em vista a atualização, ampliação e aprofundamento de competências, não sendo

obviamente descurada a experiência profissional dos professores; (ii) respeita a aspetos ligadas 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; e (iii) deverá inevitavelmente valorizar a reflexão e o trabalho colaborativo.

No que respeita especificamente à formação contínua de professores, sustentados nas mesmas autoras, consideramos que deve: (i) ser uma forma privilegiada de promoção do desenvolvimento profissional; (ii) 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.

2 Perspetiva metodológica

Neste ponto damos ênfase às opções metodológicas seguidas, reforçando, para iniciar, que a formação contínua se afigura como o caminho mais adequado para a melhoria do desenvolvimento profissional dos professores, devendo ir ao encontro das suas reais necessidades de formação (Rodrigues & Vieira, 2018) e concedendo ao professor um papel ativo no processo em apreço (Pires & Martins, 2010).

Trata-se, pois, de uma investigação de natureza qualitativa e interpretativa (Bogdan & Biklen, 1994), sobretudo porque pretendemos reunir um conjunto de informação pertinente com a finalidade de a interpretarmos.

Para a recolha de dados recorreremos ao questionário, por considerarmos ser o mais adequado face ao contexto de desenvolvimento do estudo. O referido instrumento era constituído por cinco questões, com várias alíneas, organizadas em três secções: (i) caracterização pessoal; (ii) formação e experiência profissional; e (iii) processo de supervisão na IES-M. Para o tratamento dos dados recolhidos através de questões fechadas recorreremos à estatística descritiva e, para as várias questões abertas, a informação foi sujeita a análise de conteúdo. Amado, Costa e Crusóé (2017) referem que

o aspeto mais importante da análise de conteúdo é o facto de ela permitir, além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (discurso, texto, artigo, etc.) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (fecundo, sistemático, verificável e até certo ponto replicável) no sentido da captação do seu sentido pleno (p. 306).

Segundo Bardin (1995), a análise de conteúdo “aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 38). Genericamente, as etapas de realização da análise de conteúdo são sequencialmente a descrição, a inferência e a interpretação (Carmo & Ferreira, 1998). Assim, nas questões abertas, fizemos uma leitura prévia de todas as respostas e criámos categorias de acordo com os aspetos mais relevantes de cada questão.

No que respeita aos participantes nesta fase do estudo – averiguação das perceções – responderam dezasseis supervisores, sendo catorze do sexo masculino e dois do sexo feminino, destes, dez têm entre vinte e cinco a trinta e cinco anos e seis têm entre trinta e seis e quarenta e cinco anos. Relativamente à formação inicial dos supervisores, seis são licenciados e dez têm o grau de mestre. Metade dos supervisores refere que tem de percorrer entre dez a vinte quilómetros desde a sua residência até ao local onde realizam a supervisão.

Dada a variedade de formações existentes na IES-M, as áreas de formação dos supervisores são muito diversas, como se evidencia na Tabela 1.

Tabela 1: Áreas de formação dos supervisores.

Curso	N.º de supervisores
Ciências da educação	1
Engenharia química	1
Ensino da biologia	1
Ensino da física	2
Geografia	1
Gestão ambiental	1
Gestão ambiental e desenvolvimento comunitário	1
Matemática	1
Psicologia	2
Psicologia escolar	1
Psicoterapia psicodinâmica	1
Química	2
Não respondeu	1

No que respeita à sua experiência profissional, verifica-se que têm entre 2 a 15 anos de serviço enquanto professores (Tabela 2) e entre 2 a 9 anos de experiência em supervisão (Tabela 3). Globalmente, verificamos que o número de anos de serviço é superior ao número de anos que desempenham o papel de supervisores.

Tabela 2: Tempo de serviço enquanto professores.

N.º de anos de serviço	N.º de supervisores
2	1
5	4
6	1
7	2
9	2
10	4
11	1
15	1

Tabela 3: Tempo de serviço enquanto supervisores.

N.º de anos de supervisão	N.º de supervisores
2	1
3	3
4	1
5	3
6	3
7	2
8	2
9	1

Da mesma forma que têm formações diversas, os supervisores também referiram que realizam a supervisão em áreas muito distintas, conforme é possível observar na Tabela 4.

Tabela 4: Áreas em que realizam supervisão.

Área de supervisão	N.º de supervisores
Biologia	2
Desenvolvimento comunitário e projetos comunitários	1
Desenvolvimento e aprendizagem	1
Didática do ensino básico	1
Didática Psicologia	1
Estágio em Educação	1
Física	1
Física moderna	1
Práticas pedagógicas	1
Práticas pedagógicas em Geografia	1
Psicologia	1
Psicologia da aprendizagem, clínica social e psicologia das organizações	1
Química	3

3 Teorias *versus* perceções: desenvolvimento profissional e formação contínua de professores

Neste ponto pretendemos cruzar teorias defendidas por alguns autores, em que nos incluímos, e as perceções dos supervisores e vice-versa.

3.1 Desenvolvimento profissional de professores: estratégias promotoras

De acordo com diferentes autores (e.g. Marcelo, 2002; Sachs, 2009; Smith & Gillespie, 2007) existem várias estratégias de promover o desenvolvimento profissional, umas centrando-se na concretização (autonomamente, através da reflexão e supervisão,

através de cursos de formação, através da investigação, entre outros), outras atendendo aos contextos de realização (na escola, fora da escola e na sala de aula), e outras considerando vários aspetos em simultâneo. Concretamente, Sachs (2009) identifica quatro metáforas para descrever as abordagens do que chama desenvolvimento profissional contínuo dos professores: (i) re-instrumentação, traduzida na modalidade de seminários, realizados por especialistas externos; (ii) remodelação, concretizada através de programas elaborados por especialistas externos durante um determinado período de tempo; (iii) revitalização, considerando círculos de aprendizagem em colaboração, redes, investigação-ação; e (iv) re-imaginação, concretizada através da investigação feita pelos professores ou investigação-ação (o ponto de partida é a investigação). Smith e Gillespie (2007) classificam as atividades de desenvolvimento profissional em duas categorias: (i) desenvolvimento profissional tradicional, composto por oficinas, conferências, seminários, palestras e outros cursos de curta duração, e (ii) desenvolvimento profissional ancorado na profissão, abordagem que localiza a formação dentro da escola, programa ou o contexto local, envolvendo círculos de estudo ou grupos de *inquiry* que permitam uma participação do professor na formulação do conteúdo e lhes proporcionem investigar problemas ligados aos seus próprios contextos. Desta forma, distinguem as experiências formais, nas quais o professor tem um papel de recetor de conhecimento, das experiências que passam pela consideração ativa do papel do professor.

Sobre os contributos mais relevantes para o seu desenvolvimento profissional, os supervisores da IES-M referiram as respostas apresentadas na Tabela 5. Assinale-se que apenas são apresentadas treze respostas dado que três supervisores não responderam ao solicitado.

Tabela 5: Contributos mais relevantes para o desenvolvimento profissional.

Opções	1.^a Opção	2.^a opção	3.^a opção
Experiências significativas como profissional	2	3	1
Importância da formação e da experiência de ensino para o seu saber profissional	2	1	
Formação inicial que recebeu	4	1	1
Participação em encontros de natureza profissional	1	1	
Frequência de ações de formação contínua	2	1	2
Leituras de natureza profissional		1	1
Trabalho em conjunto com outros professores		2	4
Participação em projetos educativos (na sua escola, fora da escola)	1	1	2
Outras experiências (...) que o tenham marcado de modo especial na sua maneira de ser supervisor		1	
Projetos profissionais		1	1
Reflexão sobre a prática	1		1

Pela leitura da Tabela 5 verificamos uma grande diversidade de respostas, destacando que, na primeira opção, quatro professores assinalaram “formação inicial que recebeu”. É nossa convicção que as oportunidades dos professores para se continuarem a desenvolver profissionalmente vão influenciar a sua própria prática, pelo que não se pode esperar que a formação inicial, por si só, prepare os professores para cumprir plenamente essas expectativas especialmente num contexto de uma rápida mudança social, económica e educacional (OCDE, 1998).

Na segunda opção, surgiu “experiências significativas como profissional” assinalada por três professores. Sobre este aspeto e mencionando Oliveira (1997), o desenvolvimento profissional do professor envolve três vertentes fundamentais – o saber, o saber-fazer, e o saber ser e o saber tornar-se – influenciando-se mutuamente. Especificamente na vertente do saber ser e do saber tornar-se, o autor destaca que “engloba as perceções sobre o próprio professor e a sua atuação profissional, que envolve uma componente de relações interpessoais, bem como as suas experiências e motivações associadas ao desempenho das suas funções docentes e à sua formação” (p. 96). Como refere Nóvoa (1992), é importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência, o que é possível através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

Na terceira opção salienta-se a opção “trabalho em conjunto com outros professores” com quatro respostas. Num trabalho realizado por Passos et al. (2006) é evidenciado que o trabalho colaborativo é visto como “um processo de formação contínua do professor, que envolve um pequeno número de docentes, os quais necessitam de condições materiais e tempo livre para que possam participar de modo efetivo das atividades desenvolvidas pelo grupo” (p. 205), revelando ainda “a necessidade de um tempo relativamente longo e contínuo para que estas práticas sejam capazes de promover transformações na cultura escolar e profissional” (p. 205). Destacamos que a realização de projetos colaborativos, envolvendo professores e investigadores, tem ganho relevo no âmbito do desenvolvimento profissional dos professores, pois como afirmam Ponte, Guimarães, Leal, Canavarro e Abrantes (1997), trata-se de investigar com os professores, em vez de se investigar sobre os professores.

Na questão em que foi solicitado aos supervisores a justificação das suas opções, exemplificamos recorrendo aos registos seguintes:

A frequência de cursos contínuos permite a atualização permanente e a consolidação de novos conhecimentos na sua área de atuação (S2).

1- a confrontação teoria-prática trouxe experiências significativas; 2- o caráter multidisciplinar do trabalho de supervisão levou-me a trabalhar com mais colegas e a ser convidado a outros projetos; 3- as supervisões devem originar a vários projetos de desenvolvimento (S3).

É importante que o processo de supervisão das práticas tomasse em consideração a experiência profissional, troca de experiências e formação contínua, que, em conjunto, podem contribuir para melhoria das práticas (S10).

Com ações de formação contínua o profissional pode melhorar cada vez mais, atualizando a sua área de formação, quer no ensino ou por parte do ambiente em que está inserido (S11).

A formação contínua permite que vá aperfeiçoando as minhas qualidades e livrando as práticas erradas. As conversas permitem a troca de experiências com outras realidades vividas por outros docentes (S12).

1- se o professor não tiver uma boa formação não dominará os conteúdos; 2- se o professor estiver inserido num meio com outros profissionais aumenta o seu desempenho; 3- estando o profissional a desenvolver projetos educativos (S14).

Desta feita, é visível a relevância atribuída à formação contínua, à prática profissional e ao trabalho colaborativo.

3.2 Formação contínua de professores: estratégia singular de desenvolvimento profissional

Na sequência do exposto na subsecção anterior, é possível salientar a existência de um leque alargado de modalidades de desenvolvimento profissional. Neste contexto, Day (2001) inclui a chamada “formação contínua de professores”, 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). Em articulação com esta ideia, Thurler (2002) adianta uma conceção ampla de formação contínua, compreendendo

um conjunto de formas de interação e de cooperação possíveis entre investigadores, formadores e professores, suscetíveis de favorecer a investigação-ação, a prática reflexiva e a profissionalização interativa, de estimular a sinergia das competências profissionais de todos (p. 91).

Cinco supervisores da IES-M, quando questionados sobre o papel da formação contínua no exercício da função de supervisor, optaram por não responder. Os restantes apresentam respostas em que destacam o papel da formação para a atualização e consolidação de conhecimentos. Neste contexto, S2 menciona que permite a “atualização das técnicas e métodos de trabalho na supervisão do processo pedagógico na sua extensão”; S3 refere “é importantíssimo. O supervisor deve estar constantemente no processo de formação para dotá-lo de capacidades”; S4 menciona que “é fundamental para que esse busque atualização da informação” e S8 acrescenta “sendo o processo de ensino-aprendizagem um processo dinâmico a formação contínua pode buscar novas formas e metodologias do processo de supervisão; buscar novas formas mais eficazes para a supervisão”.

Alguns supervisores relevaram o papel da formação contínua no âmbito da supervisão destacando o próprio processo de formação e os papéis que o supervisor e o estagiário assumem durante esse processo. São exemplos disso o mencionado por S6 quando refere que a formação contínua “melhora a qualidade da atividade do supervisor”, S10 e S14 destacam o papel que o supervisor deve assumir e mencionam, respetivamente, “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” e “o supervisor deve ser o mediador do conhecimento e estimular o estudante para praticante para evitar a ... medo”.

De salientar, ainda, que dois supervisores anotaram aspetos relacionados com as implicações da formação contínua. Neste sentido S2 refere “melhora o desempenho do

docente supervisor, obtendo melhores resultados que podem se traduzir na formação de professores qualificados para o processo de ensino-aprendizagem” e S5 considera que a referida formação deve “ter capacitações com implicações sociais”.

No que respeita às áreas prioritárias de formação nas quais consideram sentir mais necessidade enquanto supervisores, as respostas foram variadas e associadas a vários aspetos do processo supervisivo, tal como se regista na Tabela 6.

Tabela 6: Áreas prioritárias de formação.

Áreas de formação	N.º de respostas
Avaliação	5
Conteúdos específicos	4
Metodologias de ensino	4
Organização e funcionamento dos estágios	3
Supervisão	3
Investigação e pesquisa	3
Papéis dos intervenientes	2
Interações	1
Ética profissional	1
Não responderam	2

As respostas apresentadas evidenciam as preocupações dos supervisores que, na sua maioria, apontam para a complexidade do processo supervisivo e das múltiplas dimensões que o caracterizam, por exemplo, a avaliação, a organização e funcionamento dos estágios e os papéis assumidos pelos diferentes intervenientes.

Alguns supervisores da IES-M sentem necessidade de atualizar os seus conhecimentos no âmbito das metodologias de ensino, muito associadas às práticas supervisivas. De salientar, também, as respostas que se referem à investigação e pesquisa, das quais podemos inferir a preocupação dos supervisores em associar a investigação às práticas, aspetos que consideramos de enorme relevância.

Quando solicitamos aos supervisores da IES-M que indicassem sugestões para melhorar a sua formação contínua, seis optaram por não responder. Os restantes, e à semelhança do que já tinham mencionado anteriormente, indicaram como sugestão a formação dos supervisores para atualização dos conhecimentos e, conseqüentemente, melhorar o processo de supervisão, como evidenciam as afirmações seguintes:

Ações concretas que visem atualizar/aprofundar e melhorar o trabalho e desempenho do supervisor em matérias de técnicas e/ou métodos de ensino ao nível do ensino secundário Geral, pois uma supervisão eficiente passa pelo conhecimento e domínio destes elementos importantes, para ele, supervisor do estágio pedagógico (S2).

Os supervisores devem estar preparados antes de participarem no estágio; é importante que os supervisores sejam formados atendendo às áreas específicas de formação (S10).

Especialização dos professores por áreas específicas dentro da educação e que houvesse docentes específicos do estágio (S12).

Neste contexto, devemos realçar que os supervisores avançaram com a proposta de concretização, anotando diferentes modalidades de formação, nomeadamente, realização de seminários, de cursos e de ações de formação.

É manifesto que para os supervisores da IES-M a formação contínua se apresenta como uma modalidade de desenvolvimento profissional com a principal função de atualização de conhecimentos e competências do supervisor, com o intuito de melhorar o seu desempenho, trazendo implicações a nível do processo de supervisão, em particular, e da formação inicial de professores e da sociedade, em geral. Estas ideias vêm, pois, chamar a atenção para a importância do papel do supervisor. Como assinala Sá-Chaves (1999), o objetivo da supervisão é otimizar a qualidade da intervenção pedagógica do professor por meio de uma relação de ajuda, proveniente da interação estabelecida entre os “protagonistas” no contexto em que o ato supervisivo se desenrola. Num estudo realizado por Gonçalves, Sanches, Guerreiro, Martins, Mesquita, Mesquita, Rodrigues e Novo (2019), que envolveu setenta e três educadores e professores cooperantes (supervisores das escolas onde os estudantes da IES-P, futuros professores, realizam o seu estágio), no que se refere ao papel do supervisor institucional (supervisor da IES-P) foram salientadas as seguintes funções:

- (i) mediar as relações entre os diversos intervenientes; (ii) apoiar o formando ao nível da planificação e da reflexão sobre a prática educativa; (iii) orientar o formando na sua ação pedagógica; e (iv) apoiar a sua formação e desenvolvimento profissional (p. 104).

4 Perspetivas futuras

Conforme é nosso entendimento e baseados nos autores referenciados, existem várias estratégias de promover o desenvolvimento profissional como, por exemplo, as abordagens identificadas por Sachs (2009): re-instrumentação, remodelação, revitalização e re-imaginação. A classificação apresentadas e outras (e.g. Smith e Gillespie, 2007), incluem a chamada formação contínua de professores. O nosso posicionamento, referente a esta estratégia, assenta claramente na ideia de Thurler (2002), considerando que da interação e cooperação entre investigadores, formadores e professores, centrados em processos de investigação-ação, são um meio impulsionador de um desenvolvimento profissional ativo e efetivo.

Das respostas evidenciadas pelos participantes neste estudo ficou evidente que apontam como relevante para o seu desenvolvimento profissional a valorização da formação inicial, as experiências significativas como profissional, o trabalho conjunto com outros professores e, surge, sobretudo, na justificação das suas escolhas, a importância atribuída à formação contínua. Transparece, aqui, a necessária atualização de conhecimentos e competências pelo supervisor, sendo, desta feita, realçado o seu papel no processo de desenvolvimento profissional. Emerge, da análise efetuada, a ideia da formação contínua englobar diferentes abordagens (reflexão, colaboração, interação, investigação, seminários, palestras, partilha de experiências, entre outras), pois, e tal como afirmam Silver, Mills, Castro, Ghouseini e Stylianides (2005), esta será uma opção benéfica, uma vez que pode permitir aceder aos pontos fortes de cada uma e, simultaneamente, colmatar os seus pontos fracos.

Em relação ao futuro reafirmamos a ideia de criação de um programa de formação contínua com e para supervisores, partindo das suas necessidades e expectativas, e defendendo que o desenvolvimento profissional produz melhores resultados quando se organiza durante um período alargado de tempo, é centrado no trabalho colaborativo, na prática, na reflexão e valoriza a investigação.

As nossas vivências e conceções conduzem-nos a expressar a nossa convicção da necessidade de evidenciar as características positivas das modalidades de desenvolvimento profissional, sendo que, para tal, é fundamental documentá-las e divulgá-las, objetivo que pretendemos alcançar com o trabalho desenvolvido por este grupo de professores/supervisores/investigadores.

5 Referências

- Amado, J., Costa, P. C., & Crusoé, N. (2017). A técnica de análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.^a ed.) (pp. 303–353). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Costa, M., Rodrigues, M. J., & Martins, C. (2018, no prelo). Formação contínua de professores em STP: O papel da supervisão. In C. Araújo, C. Teixeira, C. Falcão, L. M. Santos, P. O. Fernandes, & V. Gonçalves (Eds.), *I Encontro Internacional de Língua Portuguesa e Relações Lusófonas: LUSOCONF2018: livro de atas*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Day C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- 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 E. Mesquita, M. C. Roldão, & J. Machado (Orgs.), *Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional* (pp. 93–128). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Imbernón, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el estado español y Latinoamérica. *Educar*, 30, 15–25. Disponível em <http://ddd.uab.es/pub/educar/0211819Xn30p15.pdf>
- 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>
- Nóvoa, A. (1992). A formação de professores e a profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 15–33). Lisboa: Dom Quixote.
- OCDE. (1998). *Staying ahead: In-service training and teacher professional development*. Paris: Centre for Educational Research and Innovation of OCDE.
- Oliveira, L. (1997). A ação-investigação e o desenvolvimento profissional dos professores: Um estudo no âmbito da formação continuada. In I. Sá-Chaves (Ed.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 91–106). Porto: Porto Editora.

- Passos, C., Nacarato, A., Fiorentini, D., Miskulin, R., Grando, R., Gama, R., Megid M. A., Freitas, M. T., & Melo, M. (2006). Desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática: Uma meta-análise de estudos brasileiros. *Quadrante, 15*, 193–219.
- Pires, M. V., & Martins, C. (2010). Formação e desenvolvimento profissional do professor de matemática. In H. Gomes, L. Menezes, & I. Cabrita (Orgs.), *Atas do XXI Seminário de Investigação em Educação Matemática* (pp. 414–424). Aveiro: Associação de Professores de Matemática.
- Ponte, J. P., Guimarães, H., Leal, L. C., Canavaro, P., & Abrantes, P. (1997). *O conhecimento profissional dos professores de matemática: Relatório final do projeto “O saber dos professores: concepções e práticas”*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Rodrigues, M. J., & Vieira, R. M. (2018). Formação continuada para a mudança de práticas didático-pedagógicas de educadoras. In R. Lopes, L. Castanheira, E. Silva, G. Santos, J. Sousa, M. V. Pires, & C. Mesquita (Eds.), *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de atas*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Sá-Chaves, I. (1999). *Supervisão: Concepções e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- 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.
- Smith, C., & Gillespie, M. (2007). Research on professional development and teacher change: Implications for adult basic education. *Review of Adult Learning and Literacy, 7*. Disponível em www.ncsall.net/fileadmin/resources/ann_rev/smith-gillespie-07.pdf
- Silver, E., Mills, V., Castro, A., Ghousein, 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.
- 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 (Eds.), *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação* (pp. 89–111). Porto Alegre: Artmed Editora.