



I Encontro Internacional de Língua Portuguesa e Relações Lusófonas

L U S O C O N F

2018

Livro de Atas

Editores:

Carla Araújo
Carlos Teixeira
Cecília Falcão
Lídia Machado dos Santos
Paula Odete Fernandes
Vitor Gonçalves

Ficha Técnica

Título

LUSOCONF2018

I Encontro Internacional de Língua Portuguesa e Relações Lusófonas: livro de atas

Editores

| | |
|---------------------------------|--|
| Carla Araújo | Instituto Politécnico de Bragança |
| Carlos Teixeira | Instituto Politécnico de Bragança |
| Cecília Falcão | Instituto Politécnico de Bragança |
| Lídia Machado dos Santos | Instituto Politécnico de Bragança |
| Paula Odete Fernandes | Instituto Politécnico de Bragança |
| Vitor Gonçalves | Instituto Politécnico de Bragança |

Capa

António Meireles e Vitor Gonçalves

Edição

Instituto Politécnico de Bragança
Campus de Santa Apolónia
5300-253 Bragança
Portugal

Data de edição: 2019

ISBN: 978-972-745-248-4

Handle: <http://hdl.handle.net/10198/18595>

URL: www.lusoconf.ipb.pt

Email: lusoconf@ipb.pt

Formação contínua de professores em São Tomé e Príncipe: o papel da supervisão

Marisa Costa¹, Maria José Rodrigues^{2,3}, Cristina Martins^{2,3}
marisaespirito@yahoo.com, mrodrigues@ipb.pt, mcesm@ipb.pt

¹*Instituto Superior de Educação e Comunicação, Universidade de São Tomé e Príncipe, São Tomé e Príncipe*

²*Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*

³*Centro de Investigação em Educação Básica, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*

Resumo

A promoção do desenvolvimento profissional do professor apresenta uma infinidade de objetivos e assume diferentes formas, desde a reflexão pessoal, à luz das experiências em sala de aula, a atividades realizadas dentro ou fora da escola, de forma formal ou informal, incluindo a chamada formação contínua de professores. Esta, de forma sucinta, refere-se a um acontecimento previamente planeado, coerente, estruturado e sistemático. Durante a prática profissional, o professor deverá ter oportunidade de se envolver em atividades promotoras do seu desenvolvimento profissional, tendo em consideração alguns aspetos fundamentais: (i) as necessidades do professor na sua formação; (ii) o professor como o sujeito fundamental no seu próprio desenvolvimento profissional; (iii) a importância da reflexão dos professores sobre as suas práticas; (iv) a relevância do papel do supervisor ou formador ou acompanhante ou amigo crítico ou agente de mudança; e (v) a colaboração entre professores e entre professores e investigadores. É neste contexto que surge este estudo, cuja finalidade é desenvolver um programa de formação contínua com e para os professores supervisores do Instituto Superior de Educação e Comunicação da Universidade de São Tomé e Príncipe (ISEC – USTP). Nesta comunicação pretendemos apresentar a primeira etapa do estudo, destacando a perceção dos supervisores do ISEC – USTP no que respeita ao processo de supervisão que realizam bem como às necessidades e expectativas que sentem no papel que assumem. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, interpretativa e descritiva. Para a recolha de dados recorreremos a um questionário elaborado para o efeito e que se encontra organizado em 3 seções: (i) caracterização pessoal; (ii) formação e desenvolvimento profissional; e (iii) processo de supervisão no ISEC – USTP. O referido instrumento é essencialmente, constituído por questões abertas para dar oportunidade aos inquiridos de expressarem livremente as suas opiniões. Os resultados obtidos permitiram-nos delinear as fases seguintes do projeto e propor um programa de formação de supervisores adequado ao contexto e que responda às suas necessidades e às suas expectativas permitindo-lhes repensar e refletir sobre as suas práticas didático-pedagógicas. É fundamental desenvolver projetos de cooperação e colaboração entre professores, conscientemente fundamentados, de forma a criar condições que favoreçam o seu desenvolvimento profissional, social e pessoal.

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

1. Desenvolvimento profissional, formação contínua de professores e supervisão pedagógica

Considerando o objetivo primordial e a persecução deste estudo – criação de um programa de formação contínua em supervisão para supervisores da formação inicial de educadores

e professores - é fundamental destacar algumas ideias que são, para nós, essenciais no âmbito do desenvolvimento profissional e, particularmente, na formação contínua de professores. Igualmente atendendo a que o processo de supervisão se apresenta com o duplo papel de contexto e conteúdo do referido programa a desenvolver com e para os professores supervisores do ISEC – USTP, é nosso intuito fundamentar o conceito e o processo em apreço.

Assumimos a formação docente numa perspetiva de desenvolvimento profissional, quer atendendo ao processo em si, quer a forma de o promover (Martins, 2011, 2012). Desta feita, o desenvolvimento profissional é um processo que ocorre ao longo da vida, visando a atualização, ampliação e aprofundamento de competências que ajudem o professor a enfrentar as necessidades da sua vida profissional. Ainda que neste processo a experiência seja um fator essencial não é, contudo, suficiente para encontrar soluções para todas as situações decorrentes da prática. Particularmente, para Tenreiro-Vieira (2010), o “desenvolvimento profissional diz respeito a aspetos ligados à área de especialidade da docência e respetiva didática, bem como à ação educativa mais geral, a aspetos pessoais, relacionais e de interação com os outros professores e com a comunidade extraescolar” (p. 65). Relativamente à forma de promover o desenvolvimento profissional, é de salientar que pode tomar diferentes formas, compreendendo atividades realizadas dentro ou fora da escola e atividades formais ou informais. Aqui toma particular relevância a chamada formação contínua de professores, sendo esta, segundo Day (2001) um acontecimento previamente planeado, estruturado e formal.

Para Rodrigues e Vieira (2014) a formação continuada “é um processo que visa o aperfeiçoamento dos conhecimentos, dos saberes, das técnicas e das atitudes necessárias ao exercício da profissão docente” (p. 3). A utilização da expressão formação continuada é assumida pelos autores e fundamentada em Vieira (2003) quando afirma que “terá de ser coerente, integrada e sistemática no tempo (...) a formação continuada que importa desenvolver tem de fazer parte integrante do quotidiano, através de projetos de formação criteriosa e conscientemente fundamentados” (p. 99).

Nesta perspetiva e especificamente sobre o desenvolvimento de um programa de formação em ciências nas práticas didático-pedagógicas, Rodrigues e Vieira (2018) destacaram que a formação continuada para o desenvolvimento profissional dos educadores e professores deve ser encarada como um processo que: (i) visa a melhoria de competências necessárias ao exercício da profissão docente; (ii) deve ocorrer ao longo da carreira, após a aquisição da certificação inicial; (iii) se constitui como facilitadora da interações com as comunidades locais; e (iv) estrutura e seleciona o conjunto das aprendizagens que devem ocorrer ao longo da carreira, independentemente do tempo de serviço docente.

Destacamos que para a formação contínua ter consequências ao nível da construção de novos profissionalismos e de novas profissionalidades, que permitam ao professor desenvolver competências para lidar com as situações que as mudanças sociais têm gerado, temos de considerar à luz de um paradigma reflexivo de formação (Alarcão, 2009). Ou seja, deverá ser constituída por processos contínuos que contemplem a reflexão e ter por base as necessidades e expectativas dos agentes educativos. Neste contexto, segundo Nóvoa (2009), são necessárias algumas medidas, concretamente: existência de articulação com a formação inicial, indução e formação em serviço, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; valorização das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores.

Na mesma perspetiva Altet (2000) considera que para que os professores sejam profissionais reflexivos é necessário propor-lhe “um modelo de formação que desenvolva as suas capacidades de análise, de diagnóstico, de tomada de decisões, de adaptação, de autonomia” (p. 179).

Os modelos de formação que privilegiem a reflexão e que enquadram o questionamento no cerne do crescimento pessoal e profissional parecem ser os mais indicados, uma vez que as competências pessoais e profissionais não são adquiridas a partir de um qualquer modelo pré-concebido, mas vão-se desenvolvendo (construindo) num contínuo e num espaço de intervenção aberto e reflexivo (Leitão & Alarcão, 2006). É neste contexto que a reflexão assume destaque, tornando-se inevitável evocar Schön (1983, 2000). As suas ideias contribuíram para o aprofundamento deste conceito, considerando, pois, a reflexão como o meio ideal para o professor conseguir enfrentar as situações novas que se apresentam na sua prática. Schön (1983, 2000) distingue três tipos de reflexão: (i) a reflexão na ação, que corresponde à reflexão efetuada no decurso da própria ação sem a interrompermos. Tem como função a tomada de decisões e consequente intervenção no momento em que a ação está a acontecer, servindo, desta forma, para a reorganizar; (ii) a reflexão sobre a ação diz respeito a uma reflexão realizada após a ação. Acontece quando reconstruímos mentalmente a ação passada para verificarmos de que forma o nosso conhecimento na ação contribuiu para um resultado inesperado; e (iii) a reflexão sobre a reflexão na ação é também um tipo de reflexão realizado após a ação. É um processo metacognitivo no qual a reflexão recai sobre o conhecimento na ação e sobre a reflexão na ação, servindo para determinar a atuação futura do professor.

Martins e Santos (2011), sistematizam o conceito, salientando que a reflexão deve ser encarada pelo professor como parte integrante da sua prática e como um processo deliberado, sistemático e estruturado, situando-se a ação no princípio e no fim deste. Acrescentam que só desta forma alcançará o seu principal propósito - a melhoria das suas práticas de sala de aula e das aprendizagens dos seus alunos, contribuindo, assim, para o desenvolvimento profissional do professor. Conforme referem:

Não interessa apenas dizer que o professor reflete, interessa que o professor tenha consciência que o está a fazer, o que deve considerar nesse processo e a intenção que lhe subjaz” (p. 48). As mesmas autoras indicam que para a concretização do processo de reflexão poderão ser adotadas “várias estratégias, como sejam, a intervenção de uma pessoa que a estimule (mentor, tutor, supervisor, amigo crítico), a partilha de reflexões em grupos colaborativos, a utilização da reflexão mediada pela escrita, nomeadamente através da construção de um portefólio (p. 48).

Martins, Pires e Sousa (2019), tomando como pressuposto “a consciência da importância da reflexão na formação de professores, inicial e contínua, evocam as questões de saber sobre o que refletem, bem como a profundidade, o alcance ou o objetivo do processo” (p. 166), desenvolveram um estudo na formação inicial de professores de 1.º e 2.º ciclos, em que, em jeito de conclusão, assinalam:

reafirmamos a relevância que a reflexão pode desempenhar e ajudar o futuro professor no questionamento e compreensão das suas práticas docentes. O estudo realça, simultaneamente, a importância do conteúdo da reflexão, colocando em destaque as dimensões mais valorizadas pelo futuro professor na sua atividade letiva, e a profundidade com que o faz, no sentido de compreender e dar mais sentido ao processo de ensino e aprendizagem, projetando, de uma forma mais pensada e consciente, o trabalho a desenvolver com os seus alunos e com a restante comunidade educativa (p. 196).

A noção de “supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado e de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional” (Alarcão & Roldão, 2010, p. 54). Também Gonçalves et al. (2019), nos resultados de um trabalho desenvolvido no âmbito da formação inicial de educadores e professores, ressaltam que “a complexidade que representa o processo de supervisão pressupõe a mobilização de recursos e a articulação de práticas de diferentes atores para que possa criar-se um clima formativo capaz de apoiar e estimular o desenvolvimento profissional e pessoal dos estagiários e a melhoria dos contextos educativos. Neste âmbito assume relevo o ambiente interacional que se experiencia, apontando este estudo para seja pautado por uma franca colaboração, comunicação, partilha de saberes e apoio mútuo” (p. 124). Da mesma forma Alarcão (2009) declara que a supervisão está associada ao desenvolvimento profissional dos professores que já são profissionais e se encontram em ambiente de formação continuada e (re)afirma que “quando se fala em supervisão em formação contínua, o foco incide sobre o coletivo dos professores” (p. 120). Nesta perspetiva, a supervisão constitui-se como um apoio à formação, tendo a “formação uma conceção integradora de várias dimensões: o currículo, o processo de ensino-aprendizagem, a sala de atividades e a escola, a sociedade e a cultura” (Oliveira-Formosinho, 2002a, p. 116). Garmston, Lipton & Kaiser (2002) sintetizam que a supervisão tem três funções específicas: (i) melhoramento da prática; (ii) desenvolver o potencial individual para a aprendizagem; e (iii) promover a capacidade de auto-renovação da organização.

Segundo Sá-Chaves (1999), a supervisão deve “alargar-se à compreensão dos macrossistemas físicos, humanos e conceptuais que contextualizam e influenciam essa mesma relação” (p. 12). 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.

Tal como em várias das referências expostas, Machado & Formosinho (2010) acentuam os papéis de apoio, de escuta, de colaboração ativa, de envolvimento na ação educativa quotidiana e de experimentação refletida através da ação. Schön (1983, 2000) preconiza um processo de formação reflexivo e ressalta a importância do supervisor que, embora não possuindo um conjunto de receitas prontas a utilizar, tem como função ajudar os estagiários e os profissionais em exercício, no desenvolvimento de capacidades de reflexão sobre a prática, com o intuito de a melhorar.

Segundo Sá-Chaves (1997):

o recurso à supervisão das práticas dos professores como estratégia de formação radica (...) que a análise e reflexão e, acima de tudo, as desejáveis mudanças de atitudes e práticas pedagógicas dos professores necessitam de um contexto de interajuda e de apoio mútuo entre os diferentes parceiros de formação” (p. 94).

De acordo com as perspetivas apresentadas, o supervisor é um facilitador que deve encorajar os professores a trabalhar em conjunto numa atitude integradora e transformadora, contribuindo em conjunto para uma escola melhor onde prevaleçam desafios e as inovações aconteçam (Alarcão, 2009). Segundo esta autora, é a pessoa que “cria condições para que os professores pensem e ajam e façam isso de uma forma colaborativa, de uma forma crítica, indagadora e, portanto, com espírito de investigação” (Alarcão, 2009, p.120). Alarcão & Roldão (2010) encaram o supervisor como alguém que “influencia o processo de socialização, contribuindo para o alargamento da visão de ensino (...), estimulando o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a prática profissional” (p. 54).

Num estudo realizado por Gonçalves et al (2019) que envolveu setenta e três educadores e professores cooperantes (supervisores das escolas onde os estudante, futuros professores, realizam o seu estágio) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança (ESE-IPB), no que se refere ao papel do supervisor institucional (supervisor da ESE-IPB) 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. Os discursos analisados valorizam, no papel do supervisor institucional, a sua função de suporte na construção de conhecimentos, em particular os de natureza teórica (p. 104).

São as premissas enunciadas pelos vários autores referidos que transferimos para a nossa prática profissional e que queremos desenvolver num programa de formação contínua para os professores supervisores do Instituto Superior de Educação e Comunicação da Universidade de São Tomé e Príncipe (ISEC – USTP).

2. Metodologia de investigação

Conforme referido, o presente trabalho enquadra-se num estudo mais amplo cuja finalidade é desenvolver um programa de formação contínua com e para os professores supervisores ISEC – USTP. Para tal, pretendemos numa primeira fase conhecer a perceção dos supervisores sobre o processo de supervisão que realizam e as necessidades e expectativas face ao seu papel. Como assinalam Rodrigues e Vieira (2018) a formação continuada dos docentes deve assumir um papel decisivo e ir ao encontro das reais necessidades de formação dos intervenientes. Em sintonia com este aspeto Martins e Pires (2010) reconhecem a importância do papel ativo do professor no seu próprio desenvolvimento profissional.

Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa e interpretativa (Bogdan & Biklen, 1994), sobretudo porque pretendemos reunir um conjunto de informação pertinente sobre 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 5 questões, com várias alíneas, organizadas em três secções: (i) caracterização pessoal; (ii) formação e experiência profissional; e (iii) Processo de supervisão no ISEC – USTP. Para o tratamento dos dados recolhidos através de questões fechadas recorreremos à estatística descritiva, uma vez que tínhamos várias questões abertas, neste caso a informação foi sujeita a análise de conteúdo. Amado, Costa e Crusóé (2017) quando 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.

Participarem, na primeira fase do estudo, 17 supervisores, cuja maioria (11) tem mais de cinquenta anos e apenas 1 tem menos de vinte e cinco. Inferimos que os professores que assumem o papel de supervisão são os que têm mais experiência profissional.

3. Apresentação e discussão de resultados

Neste ponto, apresentamos uma síntese dos resultados obtidos, centrando-nos em: (i) formação e desenvolvimento profissional; e (ii) processo de supervisão no ISEC – USTP.

Acerca da caracterização pessoal, na tabela 1 apresentamos as habilitações académicas dos supervisores.

Tabela 1: Habilitações académicas dos supervisores

| Habilitações académicas | N.º de Supervisores |
|-------------------------|---------------------|
| Licenciatura | 11 |
| Mestrado | 3 |
| Doutoramento | 0 |
| Pós-graduação | 1 |
| Magistério | 2 |

A leitura da tabela 1 permite-nos verificar que 11 dos supervisores possuem o grau de licenciatura, 3 o de mestrado e 1 uma pós-graduação. 2 dos supervisores referiram que possuem o “*Magistério*”, curso que conferia habilitação para a docência.

No que respeita ao curso que frequentaram, obtivemos as respostas representadas na tabela 2.

Tabela 2: Formação dos supervisores

| Curso | N.º de respostas |
|---|------------------|
| Ciências da Educação | 5 |
| Ciências pedagógicas no EB | 2 |
| Complemento em 1.º Ciclo do Ensino básico | 3 |
| Ciências da Educação para Inspeção Escolar | 2 |
| Regulação e Administração e Políticas de Educação | 1 |
| Supervisão | 1 |
| História | 1 |

De acordo com os resultados apresentados é evidente a dispersão de cursos que referem ter frequentado: 5 referem ter formação em Ciências da Educação e 3 referem que fizeram o Complemento em 1.º CEB, esta formação é oferecida pelo ISEC – USTP.

Quando questionados sobre os contributos que consideram mais relevantes para o seu desenvolvimento profissional, apresentaram as suas opções de acordo com o representado na tabela 3.

Tabela 3: Contributos que consideram mais relevantes para o seu desenvolvimento profissional

| Opções | 1.^a Opção | 2.^a opção | 3.^a opção |
|--|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| Experiências significativas como profissional | 2 | 1 | 2 |
| Importância da formação e da experiência de ensino para o seu saber profissional | 4 | 4 | 1 |
| Formação inicial que recebeu | 9 | 1 | 1 |
| Participação em encontros de natureza profissional | — | — | — |
| Frequência de ações de formação contínua | — | 5 | 3 |
| Leituras de natureza profissional | — | 1 | — |
| Trabalho em conjunto com outros professores | — | — | 3 |
| Participação em projetos educativos (na sua escola, fora da escola) | — | — | — |
| Outras experiências (...) que o tenham marcado de modo especial na sua maneira de ser supervisor | 1 | 3 | 4 |
| Projetos profissionais | — | — | — |
| Reflexão sobre a prática | — | 1 | 2 |

Verificamos que os supervisores assinalaram como a opção que mais valorizam a formação inicial que receberam e a importância da formação e da experiência de ensino para o seu saber profissional. Destacamos, no entanto, que, na 2.º opção, 5 supervisores assinalaram a frequência de ações de formação contínua.

Consideram que a formação contínua é determinante para o seu desenvolvimento pessoal e profissional e as suas áreas prioritárias de interesse, nesse âmbito, apresentadas na tabela 4.

Tabela 4: Áreas de formação prioritárias para os supervisores do ISEC-USTP.

| Área de formação | N.º de respostas |
|---------------------------------------|-------------------------|
| Modalidades de supervisão pedagógicas | 6 |
| Didática da Língua Portuguesa | 6 |
| Didática das expressões | 2 |
| Didática da Matemática | 2 |
| Didática das CN e das CS | 3 |
| Ciências pedagógicas | 4 |

| | |
|--------------------------------|---|
| Planificação | 2 |
| Aplicação prática de conteúdos | 2 |
| Deontologia profissional | 2 |
| TIC | 2 |

Como se pode observar na tabela, os supervisores indicam, pois, como áreas prioritárias a formação em supervisão, em diferentes didáticas e em deontologia profissional.

Quanto ao processo de supervisão no ISEC – USTP e concretamente sobre a caracterização deste, apresentaram respostas em que valorizam a prática e destacam o caráter colaborativo da mesma, o que parece vir colmatar as respostas anteriores. Verificámos, ainda, que o processo supervisiivo aparece associado a expressões como “acompanhamento”, “controle”, “apoio”, “avaliação”, surgindo assim a supervisão, por um lado, associada ao papel de orientação e, por outro, a processos de classificação e inspeção. Neste processo destacaram o papel do supervisor, por exemplo um dos supervisores assinala: “Este processo deve proporcionar ao individuo condições para ser um bom profissional no ensino. Para isso, o supervisor tem um papel relevante neste processo de formação” (S3).

Como principais fragilidades/constrangimentos que sentem enquanto supervisores, indicaram, essencialmente a falta de recursos, nomeadamente de meios que lhe permitam deslocar-se aos diferentes contextos onde exercem a supervisão. Sete supervisores mencionaram a falta de recursos pedagógicos e dois referiram-se a recursos financeiros.

Para a contribuir para a melhoria do processo de supervisão, enunciam alguns aspetos relacionados com a organização e o funcionamento dos estágios: o número de estagiário, os meios de deslocação até ao local de estágio, as reuniões entre o supervisor e o professor da prática pedagógica e os recursos didático de que dispõem. Vários supervisores fizeram referência à necessidade de realizarem uma supervisão clínica, denotando-se, a importância da relação entre o professor ou futuro professor e o supervisor: “O supervisor deve ter um olhar clínico de modo a conhecer e compreender o seu estagiário no seu estado comportamental, estado espiritual e competências dos conceitos” (S3). Foi também visível nas respostas dos supervisores a valorização do papel da reflexão e da troca de experiências, especificando a importância da formação contínua neste domínio, tal como é visível na seguinte resposta: “Promoção de encontros de trabalho que visem proceder análise, debate e troca de ideias concernentes às situações registadas no terreno e, consequentemente, adoção de um plano de coordenação de ações tendentes ao melhoramento” (S1).

4. Considerações finais e perspetivas futuras

Respeitante à formação e desenvolvimento profissional, sobressai que maioritariamente os supervisores do ISEC- USTP possuem o grau de licenciatura, sendo evidente a obtenção de cursos em diferentes áreas do saber. Sobre este último aspeto, consideramos que pode estar relacionado com o facto de terem feito a sua formação em momentos distintos e/ou fora do país, o que contribuiu para nomenclaturas diferentes.

Valorizam prioritariamente a formação inicial, mas também a formação e a experiência de ensino, não descurando a frequência de ações de formação contínua, indicando como áreas prioritárias a formação em supervisão, em diferentes didáticas e em deontologia

profissional. É notória a escassa incidência das respostas na reflexão sobre as práticas e no trabalho colaborativo, o que não se apresenta em consonância com as ideias expressas no quadro teórico (ponto 1).

Relativamente ao processo de supervisão no ISEC – USTP, destaca-se a valorização da prática e destacam o caráter colaborativo da mesma, suavizando desta feita o aspeto anteriormente referido. O caráter classificativo é muito visível nas opiniões dos supervisores ainda que também se veja refletido o de orientação. O papel do supervisor adquire nas suas conceções uma grande importância, sendo encarado à luz da supervisão clínica. A falta de recursos é apresentada como a maior fragilidade ao desempenho da sua função, sendo, pois, ressalva a mesma questão aquando da indicação das melhorias a considerar. Sugerem também aspetos concretos relacionados com organização e o funcionamento dos estágios (*e.g.* as reuniões entre o supervisor e o professor da prática pedagógica), valorização do papel da reflexão e da troca de experiências, avançando, neste âmbito, com o contributo essencial da formação contínua.

Recordando o objetivo principal do estudo em desenvolvimento - criação de um programa de formação contínua em supervisão para supervisores da formação inicial de educadores e professores – e em jeito de síntese, consideramos fundamental destacar alguns pontos, articulando os resultados da investigação realizada, as ideias de autores que sustentam as nossas ações e teorias, e a nossa própria prática académica e profissional:

1. Em relação ao processo de desenvolvimento profissional: (i) encaramo-lo como 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; (iii) deverá inevitavelmente valorizar a reflexão e o trabalho colaborativo.

2. Relativamente à formação contínua de professores: (i) 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.

3. Respeitante ao processo de supervisão importa: (i) considera-lo uma ação de construção, onde todos os intervenientes participam, têm papéis e ações definidas, com um propósito principal comum – melhoria da prática profissional; (ii) promover o potencial individual para a aprendizagem, mas também a capacidade de auto-renovação da organização educativa; (iii) relevar o papel do supervisor, mentor, tutor; (iii) considerar a colaboração, comunicação, partilha de saberes e apoio mútuo; e (iv) envolver obrigatoriamente a reflexão.

5. Referências

Alarcão, I. (2009). Considerações finais e recomendações do estudo. In Conselho Nacional de Educação – CNE (Org.), *A educação das crianças dos 0 aos 12* (pp. 198-212). Lisboa: CNE.

- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão - Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Altet, M. (2000). *Análise das Práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- 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.
- Garmston, R., Lipton, L. & Kaiser, K. (2002). A Psicologia da supervisão. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores II: da organização à pessoa* (pp. 17-132). Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, A., Sanches, A., Guerreiro, C., Martins, C., Mesquita, C.; Mesquita, E., Rodrigues, M. J., & Novo, R. (2019, in press). 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.
- Leitão, A. & Alarcão, J. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 51-84.
- 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. (2012). Contributos da participação no programa de formação contínua em Matemática para o desenvolvimento profissional de professores do 1.º ciclo do ensino básico. In Atas do XXIII Seminário de Investigação em Educação Matemática. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Martins, C., Pires, M. V., & Sousa, J. (2019, in press). A reflexão escrita nos relatórios finais de estágio: um estudo na formação inicial de professores. In Mesquita, E., Roldão, M. C., & Machado, J., (orgs.), *Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional* (pp.165-195). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Martins, C., & Santos, L. (2011). Refletir no âmbito do PFCM: algumas ideias emergentes. *Educação e Matemática*. 113, p. 45-48
- Nóvoa, A. (2009). *Professores – imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- 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. (2014). Formação continuada dos educadores de infância: análise sobre o papel da brochura "Despertar para a ciência: atividades dos 3 aos 6". *Revista Ibero-Americana de Educação*.
- 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.
- Sá-Chaves, I. (1997). *Percursos de Formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (1999). *Supervisão: Concepções e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Schön, D. (1983). *The reflective practioner: How professionals think in action*. Aldershot Hants: Avebury.
- Schön, D. (2000). *Educando profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artemed. (original em inglês, publicado em 1987)
- Tenreiro-Vieira, C. (2010). A Promoção do Pensamento Reflexivo dos Professores no Contexto de um Programa de Formação Contínua. *Indagatio Didactica*, 2(1), 62-83.
- Vieira, R. M. (2003). *Formação Continuada de Professores do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico para uma Educação em Ciências com Orientação CTS/PC*. Tese de Doutoramento não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro, DDTE.