

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>

A utilização do QR Code em contexto educativo: uma investigação no 1.º CEB	482
<i>Joana Godinho, Henrique Gil</i>	
Aprendizagem cooperativa como meio promotor de competências sociais e de sucesso escolar . . .	493
<i>Ana Ferreira, Carlos Manuel Ribeiro da Silva</i>	
Atenção e concentração: da sala de aulas ao espaço verde	504
<i>Lídia Machado dos Santos, Maria de Jesus G. Cepeda, Bruno Martins</i>	
Autonomia, autoria, aprendizagem e flexibilidade curricular: da teoria à prática	514
<i>Nílsa Quelhas, Daniela Gonçalves</i>	
Children’s museum: an innovative approach for development and learning space	520
<i>Gianina-Ana Massari</i>	
Ciência com letras: uma experiência interdisciplinar na formação de professores/educadores . . .	530
<i>Margarida Quinta e Costa, Isilda Monteiro, A. Almeida, Ana Carvalheira, Sara Medeiros, Catarina Silva</i>	
Conhecimento estatístico dos alunos no 2.º ciclo do ensino básico	540
<i>Catarina Ferraz, António Guerreiro</i>	
Construindo representações do mundo: análise de uma experiência pedagógica com crianças . . .	552
<i>Pedro Pires, Angelina Sanches, Carlos Teixeira</i>	
Construção colaborativa de argumentos: estudo de caso no ensino profissional	564
<i>Rui Oliveira, J. Bernardino Lopes, Cecília Costa</i>	
Construção do “eu”, professor(a): contributos do projeto curricular integrado no desenvolvimento profissional	576
<i>Cátia Sofia Martins Lemos, Carlos Manuel Ribeiro da Silva</i>	
De artefactos a ferramentas: caso numa aula de matemática de 12.º ano	588
<i>Carlos Monteiro, J. Bernardino Lopes, Cecília Costa</i>	
El camino de Santiago, un apoyo pedagógico para la educación	600
<i>Rosa Vázquez Rodríguez</i>	
Ensinar bem, aprender melhor: representações sobre o sucesso educativo	606
<i>Ana Sofia Ribeiro, Daniela Gonçalves</i>	
Experiences of applying cooperative methods in engineering teacher training	614
<i>Ibolya Tomory</i>	
Familiarizing teachers with basic concepts of epidemiology and prophylaxis of communicable diseases	626
<i>Florentina-Manuela Miron, Gianina-Ana Massari</i>	
Formação contínua em supervisão: perceções de supervisores do ISEC-USTP	639
<i>Marisa Costa, Maria José Rodrigues, Cristina Martins</i>	
Gestión de espacios educativos en el aula como respuesta a la diversidad	650
<i>Ana Vizoso Machín, Raquel Pérez Gutiérrez</i>	
Good practices for preparing children for lifelong learning: results of qualitative study	658
<i>Nikolett Takács</i>	

Formação contínua em supervisão: percepções de supervisores do ISEC-USTP

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

Com o objetivo primordial de criar um programa de formação contínua com e para os supervisores do Instituto Superior de Educação e Comunicação da Universidade de São Tomé e Príncipe (ISEC-USTP), temos vindo a desenvolver um estudo conducente à averiguação das percepções dos participantes no que respeita ao processo de supervisão e 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 recorremos a um questionário elaborado para o efeito e que se encontra organizado em 3 secções: (i) caracterização pessoal; (ii) formação e experiência profissional; e (iii) processo de supervisão no ISEC-USTP. O referido instrumento é constituído, essencialmente, por questões abertas. Em resposta à questão que visa a seleção e seriação de três contributos relevantes para o desenvolvimento profissional, verificamos que, como primeira opção, os supervisores valorizam a formação inicial que receberam e a importância da formação e da experiência de ensino. Como segunda opção surge a frequência de ações de formação contínua. Embora se verifique menor incidência na reflexão sobre as práticas e no trabalho colaborativo, quando solicitada a caracterização do processo de supervisão é visível a valorização destes processos. À supervisão é associado o papel de orientação, mas também de classificação. Pretendemos, também, dar conta dos resultados referentes às percepções dos supervisores face a: (i) papel atribuído ao processo de supervisão na formação de professores; (ii) fragilidades/constrangimentos no exercício das funções de supervisor; (iii) a sugestões de melhoria do papel dos supervisores. Em articulação com esta pretensão, apresentaremos as linhas orientadoras para o desenho de um programa de formação contínua para supervisores dos estágios da formação inicial de professores do ISEC-USTP, nomeadamente a contextualização, os objetivos e a organização do programa.

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

Abstract

With the main goal of creating a continuous training program with and for the supervisors of supervisors of the Instituto Superior de Educação e Comunicação da Universidade de São Tomé e Príncipe (ISEC-USTP), we have been developing a study conducive to ascertaining the perceptions of participants regarding the process in appreciation and the

needs and expectations they feel in the role they undertake. It is a study qualitative, interpretative and descriptive in nature. To the gathering of data we have used a specifically designed questionnaire, organized into three sections: (i) personal information; (ii) training and professional experience; (iii) supervision procedures at ISEC-USTP. Said instrument is mainly formed by open questions. Answering the question addressing the selection and ordering of three relevant contributions towards professional development, we have ascertained that as a first choice supervisors favor initial training they have received and the importance of training and teaching experience for their professional knowledge. As a second option the frequency of continuous training actions arose. Although a lesser incidence in reflection upon practices and collaborative work is noticeable, when the characterization of the supervising process is elicited, it is remarkable that such processes are valued. The role orientation is associated to supervision, just as classification is. We also intend to account for the results pertaining to the perceptions of supervisors regarding: (i) the role attributed to supervision in teacher training; (ii) frailties/limitations in performing the job of supervisor; (iii) suggestions for improving the role of supervisors. In articulation with this goal, we present the guidelines for the structure of a continuous training program for initial in-service teacher training supervisors of ISEC-USTP, namely the contextualization, goals and program organization.

Keywords: professional development, continuous training, continuous training program, supervision.

1 Introdução

Com a finalidade de desenvolver um programa de formação contínua (PFC) com e para os professores supervisores do Instituto Superior de Educação e Comunicação da Universidade de São Tomé e Príncipe (ISEC-USTP) surge a ideia da investigação em curso. Os supervisores desenvolvem a sua ação no âmbito dos estágios da formação inicial de professores. Desta feita, situamo-la no contexto do desenvolvimento profissional, especificamente na formação contínua de professores.

Num artigo publicado anteriormente (Costa, Rodrigues, & Martins, 2018, no prelo), referente a uma primeira etapa do estudo, centrando-nos nos primeiros resultados, nos autores que sustentam as nossas ações e teorias, e na nossa própria prática académica e profissional, assumimos que o desenvolvimento profissional 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 aspetos ligados à área de especialidade da docência e respetiva didática, à ação educativa mais geral, 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.

Neste artigo pretendemos apresentar os resultados referentes às perceções dos supervisores – público-alvo – face a este processo, bem como avançar para a apresentação de algumas ideias a contemplar no desenho do PFC.

2 Perceções dos supervisores institucionais sobre o processo de supervisão

Tendo como principal intuito considerar as necessidades e expectativas dos supervisores na elaboração do PFC, numa primeira fase realizámos uma investigação tendo em vista a averiguação das perceções dos professores sobre supervisão.

2.1 Abordagem metodológica

Trata-se 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 estava organizado 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, para as questões abertas, a informação foi sujeita a análise de conteúdo. Amado, Costa e Crusoé (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).

Participaram 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. Acerca das suas habilitações académicas verificamos que 11 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. Consideram que a formação contínua é determinante para o seu desenvolvimento pessoal e profissional e apontam como áreas prioritárias a formação em supervisão, em diferentes didáticas e em deontologia profissional.

2.2 Resultados

Neste ponto, correspondente à terceira secção do questionário, discutimos os resultados referentes às perceções dos supervisores face ao processo de supervisão, concretamente: (i) caracterização do processo de supervisão na formação de professores; (ii) fragilidades/constrangimentos no exercício das funções de supervisor; e (iii) sugestões de melhoria do papel dos supervisores.

Para caracterização do processo de supervisão, os supervisores do ISEC-USTP, apresentaram respostas que evidenciam a valorização da prática e destacam o caráter colaborativo que os supervisores estabelecem com os colegas e outros professores. Verificámos, ainda, que o processo supervisivo 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. Claramente, neste processo destacam o papel do supervisor e a relevância do papel da supervisão para o desenvolvimento profissional dos professores, como é evidente nos seguintes episódios:

este processo deve proporcionar ao indivíduo condições para ser um bom profissional no ensino. Para isso, o supervisor tem um papel relevante neste processo de formação (S3).

esse processo torna o indivíduo capaz de exercer a sua função com profissionalismo desde que seja muito bem acompanhado por um bom supervisor (S6).

Quando questionados sobre as 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 2 referiram-se a recursos financeiros.

À semelhança de outros estudos, como por exemplo Gonçalves et al. (2019), alguns supervisores apontam como constrangimento a falta de tempo, a preparação científica e didática dos estagiários e o número de estagiários que têm de supervisionar. Um aspeto que mereceu a nossa consideração e que é contraditório aos resultados do referido estudo, prende-se com as interações estabelecidas entre os diferentes atores. Enquanto em Gonçalves et al. (2019), são apontadas como um dos aspetos mais positivos do processo superviso, alguns inquiridos identificam-nas como um constrangimento, tal como refere S2 “a falta de pontualidade e assiduidade dos técnicos, a falta de boas relações interpessoais por parte de alguns gestores que avaliam supervisor como *espião...*”.

Quando solicitados para indicar sugestões que pudessem contribuir para melhorar o papel da supervisão, os supervisores do ISEC-USTP enunciam alguns aspetos relacionados com a organização e o funcionamento dos estágios, como por exemplo o número de estagiários, os meios de deslocação até ao local de estágio, as reuniões entre o supervisor e o professor da prática pedagógica e os recursos didáticos de que dispõem. Estes aspetos são evidentes no seguinte episódio: “Aumentar o período de estágio, dando oportunidade de estarem mais tempo com as atividades práticas; diminuir o número de estagiários por professor; para alguns formandos deverá haver um acompanhamento pós estágio” (S14).

Vários supervisores fizeram referência à necessidade de realizarem uma supervisão clínica, ou seja, desvalorizam o contexto de supervisão em que o futuro professor se coloca numa posição clara de dependência perante o supervisor. A este respeito podemos analisar as seguintes respostas:

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).

Para melhorar o papel dos supervisores do ISEC-USTP sugiro a intensificação da supervisão clínica preocupando na análise superação exaustiva da prática dos mesmos na sala de aula, destacando o cenário psicopedagógico para permitir o desenvolvimento de conceitos capazes para melhorar competências (S7).

O modelo de supervisão clínica desenvolvido por Cohan e Goldhammer prevê uma relação salutar entre o supervisor e o professor, assim como a criação de condições favoráveis para uma prática reflexiva passível de um desenvolvimento profissional mais permanente e a longo prazo (Wallace, 1991).

Nesta linha de pensamento, outros inquiridos valorizaram o papel da reflexão e da troca de experiências, especificando a importância da formação contínua neste domínio, tal como é visível nas seguintes respostas:

Promoção de encontros de trabalho que visem proceder análise, debate e troca de ideias concernentes às situações registadas no terreno e, conseqüentemente, adoção de um plano de coordenação de ações tendentes ao melhoramento (S1).

Para contribuição, realização de atividades de aulas audiovisuais visando encontros de caráter reflexivo e debates, como forma de se sentir atualizada e dar melhor contributo nas ações relativas à prática pedagógica (S2).

Para melhorar o papel do supervisor do Instituto tenho como sugestão a formação contínua/capacitação dos supervisores em diversas áreas supervisivas, como por exemplo supervisão clínica ... (S4).

3 Desenho de um programa de formação contínua

Em articulação com os resultados obtidos na primeira fase do estudo, acima apresentados, bem como com as teorias e práticas que sustentam a nossa ação, antevemos as características a considerar no PFC para supervisores de estágio da formação inicial de professores. Subdividimos este ponto em três subseções: 3.1 Contextualização do PFC; 3.2 Objetivos do PFC; e 3.3 Organização do PFC.

3.1 Contextualização do programa de formação contínua

Esta proposta enquadra-se na cooperação entre o ISEC-USTP e a ESE-IPB, e especificamente no trabalho de investigação conjunto realizado pelas autoras do artigo, tendo sempre por base o contexto em que é realizado.

Conforme referimos, este estudo desenvolve-se na República Democrática de São Tomé e Príncipe (STP), que é um país insular com 1001 Km², localizado no Golfo da Guiné a 300 Km do continente Africano. Está organizado em seis distritos (Água Grande, Mé-Zochi, Canta Galo, Caué, Lembá, Lobata) e uma região autónoma (Príncipe). Segundo os dados do quarto recenseamento geral da população, realizado entre 13 de maio e 22 de junho de 2012, pelo Instituto Nacional de Estatística (Veiga, 2012), a população de STP correspondia a 187 356 habitantes.

O sistema educativo em STP compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e educação extraescolar; a educação escolar inclui os ensinos básico, secundário e superior. Muitos alunos optam por fazer a sua formação no exterior recorrendo a bolsas de estudo e muitos acabam por não regressar ao país (Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Comunicação - MECC, 2012). Neste contexto, o MECC tem apostado numa política de formação e planificação do ensino superior capaz de disponibilizar recursos humanos à altura dos desafios do desenvolvimento sustentado de STP (MECC, 2012).

No que respeita à formação de professores, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), de 2003, no seu artigo 30.º prevê: (i) formação inicial, e (ii) formação contínua e em exercício, referindo que esta é um direito de todos os educadores, professores dos ensinos básico e secundário (LBSE, artigo 35.º, 113). A mesma lei refere que “a formação contínua e em serviço são da iniciativa das instituições responsáveis pela formação inicial, dos próprios docentes e das suas estruturas representativas em estreita

cooperação com os estabelecimentos onde os educadores e professores trabalham” (Artigo 35.º, p. 113).

Em STP a formação inicial de professores é assegurada pela USTP, especificamente pelo ISEC e pela Universidade Lusíada de S. Tomé e Príncipe. Já no que respeita à formação contínua, tal como refere Gomes (2015), ganhou substancial importância ao longo dos anos, com as experiências que se foram desenvolvendo, essencialmente, no âmbito dos programas de cooperação com Portugal, promovidos por algumas ONG.

3.2 Objetivos do programa de formação contínua

Apresentamos e fundamentamos alguns objetivos que consideramos ser primordiais no desenho do PFC:

- (1) atender às necessidades e expectativas dos supervisores, garantindo a sua responsabilidade, autonomia e o contexto de realização.

O professor é um ser humano com potencialidades e necessidades diversas, que importa descobrir, valorizar e ajudar a desenvolver (Gaible & Burns, 2005), sendo o principal ator e responsável pelo seu desenvolvimento profissional, que deverá ser promovido em função das suas necessidades e das suas práticas (Thurler, 2002). Contudo, para os supervisores do ISEC-USTP, a falta de recursos, pedagógicos e financeiros, e a falta de tempo, são apresentadas como as maiores fragilidades no desempenho da sua função. Neste âmbito, importa reforçar as ideias de Gaible e Burns (2005) quando destacam que cada professor é um ser único, devendo por isso as oportunidades de desenvolvimento profissional que lhe são oferecidas atender às suas necessidades particulares, bem como o exposto por Fullan e Hargreaves (1992) quando ressaltam a consideração dos propósitos do professor, o seu contexto de trabalho, e a cultura do ensino e da escola em que está inserido.

- (2) promover a melhoria de competências necessárias ao exercício da função de supervisor.

Conforme apresentado no ponto 2.2, para os supervisores do ISEC-USTP, o conceito de supervisão apresenta um carácter classificativo, ainda que lhe seja imputado também o de orientação. Segundo Sá-Chaves (1999), o objetivo da supervisão é otimizar a qualidade da intervenção pedagógica do professor por da interação estabelecida entre os “protagonistas” no contexto em que o ato supervivo se desenrola. 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. De facto, o papel do supervisor adquire nas conceções dos supervisores do ISEC-USTP uma grande importância, sendo encarado à luz da supervisão clínica. Para Alarcão (2009) 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. 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). Num estudo realizado por Gonçalves et al. (2019) que envolveu setenta e três educadores e professores cooperantes (supervisores das escolas onde os estudantes, 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).

(3) contemplar diferentes abordagens de desenvolvimento profissional, como a reflexão, a supervisão, a colaboração e a investigação sobre a prática profissional.

Os supervisores do ISEC-USTP sugerem a valorização do papel da reflexão e da troca de experiências, na formação contínua que perspetivam. Indo ao encontro das suas expectativas, defendemos a ideia da utilização em simultâneo de diferentes abordagens na organização e desenvolvimento do PFC. Na opinião de Zaslavsky, Chapman e Leikin (2003) não há uma forma única de sucesso nos programas de desenvolvimento profissional. Sachs (2009) identifica quatro metáforas para descrever as abordagens atuais 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.

Especificamente, a valorização da reflexão vem colocar a descoberto a perspectiva de o 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) que as 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 do 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 no desenvolvimento profissional, baseado 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, como é defendido por Sparks e Loucks-Horsley (1990), entre outros. A 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 será o cerne do desenvolvimento profissional.

3.3 Organização do programa de formação contínua

Nos documentos orientadores da formação contínua de professores vigentes em Portugal, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 22/2014, é prevista a adoção das modalidades de formação: cursos, oficinas, círculos de estudos e ações de curta duração. É também referido “a formação com recurso a metodologias de ensino à distância e ao estabelecimento de redes através de plataformas eletrónicas são considerados eixos a privilegiar nas diferentes modalidades de formação” (p. 1236).

É nosso entendimento que o PFC cruze características das várias modalidades de formação consideradas; contudo destacamos as características de duas modalidades que consideramos adequarem-se ao pretendido. Atendendo ao Regulamento para acreditação e creditação de ações de formação contínua do Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua (CCPFC),

a Oficina de Formação é uma modalidade de formação contínua cujo fim é a conceção, a construção e a operacionalização quer de metodologias e técnicas quer de instrumentos, recursos e produtos pedagógicos e/ou didáticos com vista a resolver problemas concretos e devidamente identificados ao nível da escola e/ou da sala de aula. No quadro do aperfeiçoamento da intervenção educativa dos/as formandos/as, que assim se pretende alcançar, deverão sempre ser asseguradas (i) a aplicabilidade e a funcionalidade concretas e práticas de tais metodologias e materiais e (ii) o desenvolvimento de uma reflexão cuidada sobre o conjunto dos procedimentos conexos e envolvidos (p. 3).

O Círculo de Estudos é uma modalidade de formação contínua cujo fim essencial é a interrogação da realidade educativa – tanto do sistema educativo como da escola e da sala de aula – e a selecção e exploração críticas de questões e problemas de relevo para o desempenho docente. Trata-se, pois, de uma modalidade que ganha sentido na eleição de princípios, procedimentos e instrumentos pedagógico-didáticos susceptíveis de gerar mudanças profissionais positivas, para o efeito lançando mão, entre outras metodologias de trabalho, dos estudos de casos e de situações, bem como da elaboração de guiões e projectos. Privilegiará o debate, a discussão, a interacção e a investigação (p. 5).

Estas modalidades de formação, segundo Roldão, Costa, Reis, Camacho, Luís, e Duarte (2000), pelas suas características, apresentam-se “como oportunidades de formação nas quais a teoria é sucessivamente discutida, adaptada e aplicada à realidade específica de cada escola e de cada formando” (p. 14). Na perspectiva de Silva (2000), as oficinas de formação, os projetos e os círculos de estudos, privilegiam “a iniciativa, o saber experiencial, as características contextuais em que se desenvolve a prática dos professores” (p. 105). Para a autora, estas modalidades são “potenciadoras de sinergias que articulam o conhecimento não-formal, experiencial, com o conhecimento formal, numa lógica interativa em que a ação, a investigação e a formação estão presentes” (p. 105).

Tendo em consideração as ideias expressas nos pontos anteriores – Contextualização do PFC e objetivos do PFC – é evidente que o processo organizativo deste PFC para supervisores da formação inicial de professores do ISEC-USTP deverá ponderar a: (i) Responsabilidade pela criação do programa, concretamente, especialistas/investigadores em supervisão em articulação com os supervisores; (ii) Duração do programa: a formação deve ser perspectivada a longo prazo, distinguindo-se das ações de curta

duração centrada em saberes pontuais, pelo que deve ser uma formação contínua e continuada; (iii) Valorização do conteúdo – supervisão –, pois os PFC devem ter em conta que o professor precisa de adquirir e atualizar conhecimento e desenvolver competências que lhe permitam desempenhar a sua função, o que será de mais fácil concretização se surgirem ligadas à prática do professor envolvido na formação; (iv) Possibilidade de continuidade e promoção da autonomia profissional. As oportunidades de desenvolvimento profissional devem prever formas de continuidade e promoção da autonomia profissional através da colaboração com outros professores e da reflexão (individual e conjunta) sobre a prática.

Em termos de concretização, idealizamos um programa contínuo e continuado ao longo de um ano letivo, prevendo a realização de: (i) sessões em grupo, de natureza teórico-prática em que serão abordadas, numa perspetiva reflexiva, temáticas, tais como: modelos e contextos de supervisão; o ciclo superviso; o papel dos diferentes agentes no processo superviso; investigação educacional e supervisão, a organização de estágios na formação inicial, entre outras. Prevemos a abordagem de situações muito próximas da realidade, para que facilmente sejam transferíveis para a prática, bem como a valorização de experiências/vivências dos supervisores para a discussão e reflexão de situações idênticas às que presenciam nos seus contextos de trabalho; (ii) sessões individuais, de trabalho autónomo, para que cada formando possa preparar as suas ações de supervisão nos contextos de atuação, e, caso seja necessário, construa os instrumentos/recursos de para, posteriormente, os colocar em prática e (iii) Sessões de acompanhamento em sala de aula, nas quais o formador acompanha o professor/supervisor aos contextos de supervisão onde desenvolvem a sua ação. Ao considerar diferentes tipos de sessões, pretende-se proporcionar diferentes oportunidades aos formandos. Assim, as sessões em grupo possibilitarão que se estabeleça interação no grupo, fomentando o diálogo, a reflexão, a leitura de textos e documentos variados, complementadas com análise/discussões em grupo. As sessões de trabalho autónomo serão direcionadas para a realização e discussão do processo superviso.

Prevemos também a realização de sessões que permitam a partilha de experiências, entre formandos e formandos, entre formandos e formadores, e entre formandos e formadores e comunidade académica que permita a divulgação do trabalho desenvolvido, bem como a avaliação do PFC e dos intervenientes no mesmo.

Ambicionamos que o PFC a desenvolver permita a construção de ambientes reflexivos e colaborativos, a partilha de saberes e apoio mútuo e, simultaneamente, a promoção do potencial individual e de auto-renovação, bem como a adoção de uma atitude investigativa sobre a prática profissional. Que seja, tal como o processo superviso, uma ação de construção, em que todos os intervenientes participam, têm papéis e ações definidas, com um propósito principal comum – a melhoria da prática profissional.

4 Referências

- Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores: Uma nova abrangência. *Sísifo*, 8, 119-127.
- 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.

- Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua - CCPFC. (2016). *Regulamento para acreditação e creditação de ações de formação contínua*. Lisboa: CCPFC.
- 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.
- 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.
- Gaible, E., & Burns, M. (2005). *Using technology to train teachers. Information for development program publication*. Disponível em www.infoDev.org
- Gomes, M. (2015). *Efeitos da formação de professores na promoção de capital de conhecimento em São Tomé e Príncipe: O coletivo de história* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Aberta, Lisboa.
- 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.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Ministério da Educação, Cultura e Ciência da República Democrática de São Tomé e Príncipe. (2012). *Visão 2022 – Ensino Superior e Formação*. São Tomé e Príncipe: MECC. Disponível em <https://mecc.gov.st/index.php/visao-2022/politicas-e-estrategias/ens-superior-e-formacao>
- Roldão, M. C., Costa, F., Reis, P. Camacho, G., Luís, H., & Duarte, G. (2000). *Avaliação do impacto da formação – um estudo dos Centros de Formação da Lezíria e Médio Tejo*. Santarém: Edições Colibri.
- Sá-Chaves, I. (1999). *Supervisão: Conceções 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.
- 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)
- 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)
- Silva, A. M. C. (2000). A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação & Sociedade*, 21(72), 89-109.

- 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 (Eds.), *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação* (pp. 89-111). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Veiga, A. (2012). São Tomé e Príncipe tem 187.356 habitantes. *Téla Nón*. Disponível em <http://www.telanon.info/sociedade/2012/06/29/10732/sao-tome-e-principe-tem-187-356-habitantes/>
- Wallace, M. (1991). *Training foreign language teacher - A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.

Legislação consultada

- Decreto-Lei n.º 22/2014 - Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio.
- Lei n.º 2/2003 – Lei de Bases do Sistema Educativo. Ministério da Educação, Cultura e Ciência da República Democrática de São Tomé e Príncipe.