

# AS PEDAGOGIAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA DESAFIOS ÀS ESCOLAS E AOS EDUCADORES

[www.afirse.ie.ul.pt](http://www.afirse.ie.ul.pt)



ISBN: 978-989-8272-26-3

ATAS DO XXIII COLÓQUIO DA AFIRSE PORTUGAL

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

28, 29 e 30 de janeiro de 2016

2017

**AS PEDAGOGIAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA**  
**DESAFIOS ÀS ESCOLAS E AOS EDUCADORES**

**LES PEDAGOGIES DANS LA SOCIETE CONTEMPORAINE**  
**DEFIS AUX ECOLES ET AUX EDUCATEURS**

Organizadores

João Pinhal  
Fernando Albuquerque Costa  
Ana Rita Faria



2017

ATAS DO XXIII COLÓQUIO DA AFIRSE PORTUGAL  
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa  
28, 29 e 30 de janeiro de 2016  
LISBOA

**AS PEDAGOGIAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA**  
DESAFIOS ÀS ESCOLAS E AOS EDUCADORES

**LES PEDAGOGIES DANS LA SOCIETE CONTEMPORAINE**  
DEFIS AUX ECOLES ET AUX EDUCATEURS

ISBN: 978-989-8272-26-3

ATAS DO XXIII COLÓQUIO DA AFIRSE PORTUGAL  
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa  
28, 29 e 30 de janeiro de 2016  
LISBOA

*Organizadores*

João Pinhal  
Fernando Albuquerque Costa  
Ana Rita Faria

*Design e paginação*

Ana Rita Faria

*Data de publicação*

janeiro de 2017

*Edição*

AFIRSE Portugal  
Instituto de Educação da Universidade do Lisboa

Instituto de Educação  
Alameda da Universidade  
1649-013 Lisboa  
Portugal

[www.afirse.ie.ul.pt](http://www.afirse.ie.ul.pt)

RECONHECIMENTO E CERTIFICAÇÃO DE SABERES DO TRABALHO: UMA ANÁLISE DO CASO BRASILEIRO.....	489
TECNOLOGIAS EDUCATIVAS AO SERVIÇO DA APRENDIZAGEM – UMA PLATAFORMA VIRTUAL PARA ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR.....	501
É NECESSÁRIO TODOS ESTARMOS ENVOLVIDOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERCEÇÕES DE ORIENTADORES COOPERANTES DO 2.º CICLO ACERCA DO PROCESSO DE SUPERVISÃO .....	506
INVESTIGAR CONCEÇÕES E PRÁTICAS DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA: UMA OPORTUNIDADE DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL .....	517
DESESCOLARIZAÇÃO E TRABALHO POIÉTICO NA CONSTRUÇÃO LOCAL DO CURRÍCULO: OS MODOS DE TRABALHO PEDAGÓGICO DOS FORMADORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ADULTOS EM PORTUGAL .....	527
A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES/AS EM CENÁRIOS DA COMPLEXIDADE: NOVOS PARADIGMAS, OUTROS DESAFIOS .....	535
PRÁTICAS INTERGERACIONAIS E INTERDISCIPLINARES NO ENSINO BÁSICO - PROJETO INTERAGIR .....	546
DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DE L'ENSEIGNEMENT: DONNER UN NOUVEAU SENS À L'APPRENTISSAGE DES ENSEIGNANTS .....	557
O DESAFIO FORMATIVO PROFISSIONAL: ESCOLA SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO COIMBRA – PORTUGAL .....	567
SABERES DOCENTES NO MUNÍCIPIO DE VILA BELA DA SANTÍSSIMA TRINDADE – MT, BRASIL.....	575
UMA PEDADOGIA MULTI/INTERCULTURAL NA FRONTEIRA: AS VOZES INFANTIS E DEMAIS AGENTES ESCOLARES DO TRAPÉZIO AMAZÔNICO BRASIL, COLÔMBIA E PERU .....	580
CONDITIONS CONSTITUTIVES ET CONCEPTIONS EPISTEMOLOGIQUES DE LA CARRIERE DE PEDAGOGIE AU MEXIQUE .....	590
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: A VISÃO DOS MESTRANDOS EM ENSINO SOBRE O PRÓPRIO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO .....	601
O “METIER” DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: ANÁLISE DOS INSTRUMENTOS TÉCNICO-SEMIÓTICOS E MEIOS DE TRABALHO.....	606
TECNOLOGIAS EDUCATIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE: IMPACTO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VIGENTES.....	617
COMO A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA PODE TRABALHAR A INCLUSÃO, UTILIZANDO A RECREAÇÃO E O LÚDICO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, PARA ATINGIR O ÊXITO ESCOLAR? .....	628
EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA E TIC: UMA ANÁLISE AO ENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS E ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM SALA DE ATIVIDADES .....	639
REPRESENTAÇÕES AFRO-IDENTITÁRIAS NAS OBRAS LITERÁRIAS INFANTIS.....	649
A FORMAÇÃO DOS FUTUROS PEDAGOGOS BRASILEIROS PARA AS COMPETÊNCIAS EM TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC).....	656
O PAPEL DA APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE EDUCADORES DE ADULTOS .....	666
UN CONTINUUM DE FORMES SCOLAIRES COMME ELEMENT D'UNE GRAMMAIRE COMPAREE DE L'APPRENTISSAGE SCOLARISEE.....	674
PLURALISME ET PARTICIPATION EN CONTEXTES DE SCOLARISATION: UNE APPROCHE COOPÉRATIVE DE L'ACTION PÉDAGOGIQUE .....	685

*As pedagogias na sociedade contemporânea.*

*Desafios às escolas e aos educadores*

---

**ATAS DO XXIII COLÓQUIO DA AFIRSE PORTUGAL**

**CONFERÊNCIAS | CONFÉRENCES**

## **É NECESSÁRIO TODOS ESTARMOS ENVOLVIDOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERCEÇÕES DE ORIENTADORES COOPERANTES DO 2.º CICLO ACERCA DO PROCESSO DE SUPERVISÃO**

[ID 204]

**Cristina Martins**

**Adorinda Gonçalves**

*Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Bragança  
mcesm@ipb.pt; agoncalves@ipb.pt*

### **Resumo**

Na formação de professores e educadores é necessário estar atento à multiplicidade de papéis e funções que são atribuídos à escola e a todos os que nela intervêm. Na Escola Superior de Educação de Bragança (ESEB), de acordo com a legislação em vigor, a formação está organizada em torno de diversas componentes, destacando-se a iniciação à prática profissional (IPP). Neste âmbito, é fundamental falar no processo de supervisão, inscrito numa perspectiva de cariz socio-construtivista.

Esta comunicação faz parte integrante de um estudo mais abrangente com educadores e professores cooperantes da ESEB (quer da Licenciatura em Educação Básica quer dos Mestrados profissionalizantes para a Educação Pré-escolar, Ensino do 1.º Ciclo e ensino 2.º Ciclo do E.B.) e refere-se às percepções/vivências dos orientadores do 2.º Ciclo acerca do processo de supervisão.

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa e interpretativa, baseando-se a recolha de dados num questionário com perguntas abertas, incluindo as seguintes categorias: i) papéis desempenhados no processo de supervisão; ii) interações/relações estabelecidas entre a instituição de formação e contexto escolar; iii) reflexão e iv) avaliação no âmbito da supervisão.

Neste texto decidimos dar particular ênfase às categorias iii e iv.

Ao nível da reflexão, os orientadores apontam a adequação da reflexão realizada, propondo o aumento da periodicidade dos momentos de reflexão com os supervisores. Sobre a avaliação do processo, é visível a centralização das respostas na avaliação dos alunos parecendo ter sido esquecido o papel dos demais intervenientes no processo supervisoivo.

*Palavras-chave:* Formação de professores, Iniciação à prática profissional, Supervisão.

### **Resumé**

Dans la formation de professeurs et éducateurs il faut être attentif à la multiplicité de rôles et fonctions qui sont octroyés à l'école à tous ceux qui y interviennent. Dans l'École Supérieure d'Éducation de Bragança (ESEB) en accord avec la loi en vigueur la formation est organisée autour de plusieurs composantes, l'initiation à la pratique professionnelle étant mise en évidence. Dans ce contexte, il est fondamental de parler du processus de supervision, inscrit dans une perspective socioconstructiviste.

Cette communication fait partie d'un étude plus complet sur des éducateurs et professeurs coopérants avec l'ESEB (soit de la License en Education Basique, soit des Maitrises professionnelles vers l'Education Préscolaire, Enseignement du 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> Cycles de l'Enseignement Basique) et fait référence aux perceptions/expériences de vie des orienteurs du 2<sup>ème</sup> Cycle sur le processus de supervision.

Il s'agit d'une étude de nature qualitative et interprétative, se basant sur la récolte de données à partir d'un questionnaire de questions ouvertes, incluant les catégories suivantes : i) rôles joués dans le processus de supervision; ii) interaction établies entre l'institution de formation et le contexte scolaire; iii) réflexion et iv) évaluation dans le contexte de la supervision.

Dans ce texte nous avons décidé de donner spécial attention aux catégories iii et iv. Au niveau de la réflexion, les orienteurs pointent vers l'adéquation de la réflexion entreprise, tout en proposant l'augmentation de la périodicité des moments de réflexion avec les superviseurs. Sur l'évaluation du processus.

La centralisation des réponses sur l'évaluation des élèves est remarquable, le rôle des autres participants dans le processus de supervision semblant être oublié.

*Mots-clés:* Formation de professeurs, Initiation à la pratique professionnelle, Supervision.

## **INTRODUÇÃO**

Segundo os documento legais que suportam a formação de educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário, a formação é concebida numa “perspectiva de desenvolvimento profissional” destacando-se a iniciação à prática profissional como “o momento privilegiado e insubstituível, de aplicação dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes ao contexto real das situações concretas da sala e aula, da escola e da comunidade escolar (Despacho n.º 8322/2011 de 16 de Junho, p.25601).

Entre outros princípios da sua organização, a iniciação à prática profissional “inclui observação e colaboração e a prática supervisionada na sala de atividades ou na sala de aula, nas instituições de educação de infância ou nas escolas” (Decreto-lei n.º 79/2014 de 14 de maio, Artigo 11.º, alínea a), deve começar ao nível da licenciatura (IPP) e culmina, ao nível do mestrado, com a prática de ensino supervisionada, correspondente ao estágio de natureza profissional, objeto de relatório final sujeito a defesa pública.

Neste contexto, é de salientar a importância das escolas onde a Iniciação à Prática Profissional e a Prática de Ensino Supervisionada se desenvolvem e onde os denominados orientadores cooperantes orientam e supervisionam os alunos, futuros professores.

Para recolher informações que nos ajudassem a refletir sobre o processo de supervisão/formação desenvolvido na nossa instituição - Escola Superior de Educação de Bragança - realizamos um estudo de natureza interpretativa, que teve como principal objetivo compreender as percepções/vivências dos orientadores cooperantes da educação pré-escolar e dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico.

Neste artigo consideramos que não seria possível explicitar de forma pormenorizada todas as categorias do questionário aplicado no estudo, pelo que decidimos dar particular atenção às percepções dos professores cooperantes acerca da reflexão e da avaliação no processo de supervisão, respetivamente as categorias iii e iv, dando, assim, seguimento a outra publicação, no prelo, a integrar o livro de atas do 1.º Encontro Internacional de Formação para a Docência – INCTE 2016.

## **BREVE ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

A reflexão é uma das atividades mais apontadas para contribuir para o desenvolvimento profissional do educador/professor e do futuro educador/professor, uma vez que se apresenta como um momento indispensável e o meio propício para enfrentar situações novas e para melhorar as práticas de sala de aula.

Neste sentido, tal como em qualquer outra situação, consideramos necessário analisar o processo de supervisão em que estamos envolvidas, pois é uma forma de refinar o seu desenvolvimento. Efetivamente, enquadrámos o processo de formação realizado na nossa instituição numa perspetiva ecológica e socioconstrutivista (Oliveira-Formosinho, 2002; Alarcão & Sá-Chaves, 2011) pois consideramos a importância da imersão dos alunos/futuros professores em contextos educativos para a construção de saberes assentes na reflexão sobre situações emergentes da prática nesses contextos (Vieira, 2003; Cardona, 2006; Ponte, 2006). Neste ponto iremos abordar de forma breve alguns aspetos relevantes relacionados com as duas categorias abordadas neste artigo: a reflexão e a avaliação no processo de reflexão.

### **Reflexão no processo de supervisão**

É certo que “embora todos os professores pensem informalmente acerca das suas experiências de sala de aula, cultivar hábitos de reflexão ponderada e sistemática pode ser a chave tanto para melhorar o seu ensino como para sustentar o seu desenvolvimento profissional ao longo da vida” (Stein & Smith, 2009, p.22), pelo que se torna necessário criar momentos em que cada educador/professor procure analisar as situações vividas nos contextos, se questione sobre as razões dos acontecimentos e procure encontrar soluções para resolver problemas ou melhorar os resultados de aprendizagem das crianças com quem trabalha. A reflexão poderá, assim, ser entendida como um processo mental de tentar estruturar ou reestruturar uma experiência, um problema, ou o conhecimento existente ou *insights* (Korthagen, 2001), conduzindo à compreensão destes (Hatton & Smith, 1995) e constituindo-se como um processo contínuo de análise e refinamento da prática (Cole & Knowles, 2000).

No âmbito do processo de supervisão é relevada a ideia do processo de reflexão ser estimulado pela presença de alguém que ajude os futuros educadores/professores, mas também os outros intervenientes, a refletir sobre as suas próprias práticas num ambiente em que possam discutir e partilhar significados (Serrazina, 1999). Numa perspetiva semelhante, Jaworski (1993) ressalva a importância da intervenção de outros no processo reflexivo, considerando ser difícil refletir sozinho. De acordo com as tendências atuais na formação de professores, na realização de parcerias entre escolas e Instituições de Ensino Superior, ressalta a importância do papel central de um mentor que trabalha em estreita colaboração com um professor em formação, quer numa posição de apoio mútuo, quer com a função de questionamento ou escuta. Releva que um dos papéis do mentor é incentivar os alunos a identificar incidentes críticos na sua prática sobre os quais basear o processo reflexivo, e funcionar como um agente que lhes permita distanciarem-se desses incidentes, com o objetivo de os analisar criticamente. Concretamente, no conceito de ensino reflexivo preconizado por Schön (1983, 2000), é ressaltada a importância do supervisor que, embora não possuindo um conjunto de receitas prontas a utilizar, tem como função ajudar os professores no desenvolvimento de capacidades de reflexão sobre a prática, com o intuito de a melhorarem.

Cabe ao supervisor a construção de um ambiente no qual o formando desenvolva capacidades de reflexão e, conseqüentemente, sinta vontade de se desenvolver profissionalmente.

Numa perspectiva semelhante, Day (1993) aponta especificamente as amizades críticas como uma forma para diminuir o isolamento e para aumentar as possibilidades de uma reflexão partilhada, confrontando o pensamento e a prática, pois “a reflexão por si só não conduz necessariamente a uma auto-confrontação e esta, por sua vez, pode precisar de um apoio especializado para ser traduzida numa nova acção” (p.105).

A utilização de díades “amigo crítico”, referida num estudo de Hatton e Smith (1995) no âmbito de um programa de formação de futuros professores, apresentou-se como uma estratégia poderosa para promover a ação reflexiva, envolvendo no processo outra pessoa que estimule o falar, o questionar, o confrontar, o confiar noutros, a fim de analisar a planificação, a concretização e a avaliação do ensino. É uma técnica que pode ser estruturada de forma a proporcionar um ambiente seguro no qual a auto-revelação possa ter lugar. Os alunos, futuros professores, são capazes de se distanciar das suas ações, ideias e crenças, colocando-as para escrutínio na companhia de um colega com quem eles estão dispostos a assumir esse risco. Esta estratégia cria uma oportunidade para dar voz ao próprio pensamento e, ao mesmo tempo, ser ouvido de uma maneira complacente, envolvendo uma crítica construtiva.

Lee (2005) considera fundamental criar várias oportunidades e ambientes onde o pensamento reflexivo possa prosperar e não limitar os alunos/professores a uma abordagem particular. No contexto da formação inicial, os educadores e professores cooperantes e os supervisores da instituição de formação precisam servir como guia para ajudar os alunos a perceber a importância do pensamento/prática reflexiva e as formas de usar a reflexão.

### **Avaliação no processo de supervisão**

A avaliação é necessária para regular o desenvolvimento e concretização de qualquer processo. É através da avaliação que é possível verificar se determinado processo correu bem ou mal, se os objetivos propostos foram concretizados, se os intervenientes cumpriram os papéis que haviam sido delineados, se as atividades desenvolvidas foram as adequadas, entre outros aspetos.

A avaliação pode ser definida como “um processo organizado de acompanhamento, de observação e de interpretação dos efeitos de uma acção, que visa guiar as decisões necessárias ao bom funcionamento dessa acção” (Leite, 2002, p.50). Concordando com a opinião de vários autores, Leite (2002) assinala que “o que confere validade à avaliação é o facto de ela ser um processo de reflexão e de se abrir ao imprevisto, em vez de ficar agarrada apenas aos efeitos à partida previstos que, por o serem, podem correr o risco de ser tendenciosos e impedirem a valorização de situações positivas para a formação” (p.50).

O processo de supervisão requer que o exercício da prática de sala de aula e a avaliação que lhe está associada seja um processo cíclico que começa com a recolha de informação sobre a

prática pedagógica do professor. Tanto pode centrar-se na observação de aulas por colegas ou supervisores de maneira a recolher informação sobre os métodos que usa, o envolvimento dos alunos nas atividades ou os seus resultados, como pode centrar-se na planificação, com a identificação dos objetivos das atividades e das expectativas do professor relativamente à aprendizagem dos alunos, de forma a servir de matéria de discussão antes da observação das aulas. De seguida, em qualquer destes casos, essa informação é analisada, devendo ser identificados os aspetos do ensino que são considerados concordantes com o que é valorizado, bem como os que precisam de ser melhorados. Depois deve ser (re)criada uma planificação que ajude o professor a desenvolver-se profissionalmente, incluindo propostas alternativas que possam proporcionar a melhoria do ensino e estratégias para os aplicar. Por fim, essa planificação deve ser aplicada na sala de aula, voltando-se, assim, à fase inicial (National Council of Teachers of Mathematics, 1994).

Marchão (2011) alerta para a necessidade de a supervisão cumprir as suas funções de apoiar e não de reger, afirmando que “A prática da supervisão não pode limitar-se a inspecionar ou a verificar o que o professor faz na sua prática letiva” (p.5).

A mesma autora chama a atenção para a necessidade da formação do supervisor não poder ser descurada, devendo este evidenciar “características tais como a perícia, a experiência, a aceitabilidade e a formação” (p.5). No seguimento desta ideia e citando Alarcão e Tavares (2010) identifica seis áreas de características que o supervisor deve manifestar:

- Sensibilidade para se aperceber dos problemas e das suas causas;
- Capacidade para analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhes deram origem;
- Capacidade para estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e os sentimentos dos supervisados e exprimir as suas próprias opiniões e sentimentos;
- Competência em desenvolvimento curricular e em teoria e prática de ensino;
- Skills de relacionamento interpessoal;
- Responsabilidade social assente em noções bem claras sobre os fins da educação (Marchão, 2011, p.5).

Acrescenta também a empatia, o positivismo e a paciência e recorrendo, de novo, a Alarcão e Tavares (2010) enuncia a capacidade de prestar atenção, de saber escutar, de compreender, de manifestar uma atitude de resposta adequada, de integrar as perspetivas dos supervisados, de buscar a clarificação de sentidos, de construir uma linguagem comum, de comunicar verbal e não verbalmente, de parafrasear e interpretar, de cooperar, de interrogar.

Neste sentido, a avaliação do processo de supervisão deve ter em consideração todos os seus intervenientes e não se centrar exclusivamente na avaliação do aluno/futuro professor.

## **METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

Tratou-se de um estudo de natureza qualitativa e interpretativa (Guba & Lincoln, 1994; Latorre, del Rincón & Arnal, 1996) dado que procuramos sobretudo interpretar, compreender e explicar significados, num contexto específico, e não formular generalizações, centrando-nos na

descrição e compreensão do que é único e particular e aceitando que a realidade é dinâmica, múltipla e holística.

Este estudo faz parte integrante de uma investigação mais abrangente que apresenta como principal objetivo compreender as percepções/vivências dos orientadores cooperantes da educação pré-escolar e dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico sobre o processo de supervisão. Incluiu educadores e professores cooperantes da Escola Superior de Educação de Bragança (da Licenciatura em Educação Básica e dos Mestrados em Educação Pré-escolar, em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo, e em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico). O processo de recolha de dados baseou-se num questionário com perguntas abertas, que inclui as seguintes categorias: i) papéis desempenhados no processo de supervisão; ii) interações/relações estabelecidas entre a instituição de formação e contexto escolar; iii) reflexão e iv) avaliação no âmbito da supervisão. O questionário para recolha de dados foi aplicado no final do ano letivo 2013/2014 após obtenção do consentimento informado junto dos participantes.

No seguimento de um artigo anterior sobre o mesmo estudo (Guerreiro, Gonçalves, & Martins, 2015) foi aprimorada a identificação de algumas subcategorias, por considerarmos que se enquadravam melhor nas percepções expressas pelos participantes no estudo e, simultaneamente, pela importância da articulação com o estudo mais abrangente em que se insere.

Este artigo refere-se, especificamente, às percepções dos orientadores do 2.º Ciclo do Ensino Básico (que abrange crianças dos 10 aos 12 anos) acerca do processo de supervisão, incidindo, conforme já referido, nas categorias iii e iv que integram o estudo.

Responderam 17 professores do 2.º ciclo do Ensino Básico, de um total de 28 envolvidos nas unidades de Iniciação à Prática Profissional (Licenciatura) e de Prática de Ensino Supervisionada (Mestrado).

As respostas foram sujeitas a uma análise de conteúdo, com um quadro de categorias previamente constituído, criando-se depois subcategorias *a posteriori*, a partir de indicadores de análise de sentido idêntico (Bardin, 2015).

Foram ainda registados excertos das afirmações para esclarecer a análise e a interpretação de dados.

No caso concreto da categoria reflexão sobre o processo de supervisão foram consideradas duas subcategorias: a) adequação das sessões de reflexão realizadas e b) sugestões de melhoria. Relativamente à categoria avaliação do processo de supervisão foram criadas as subcategorias: a) centralização no aluno; e b) imputação ao supervisor.

## **APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS**

A apresentação dos resultados é apresentada atendendo às duas categorias enfatizadas neste artigo.

## **A reflexão no processo de supervisão**

Referente à primeira subcategoria, a) adequação das sessões de reflexão realizadas, foi possível averiguar que cinco professores consideraram o número e o desenvolvimento das sessões adequado. Foi explicitamente assinalado que a reflexão era realizada “com periodicidade regular e envolvendo tanto cooperantes como supervisores” e foi ainda adiantado que “o processo (...) está bem concebido e é bem realizado por todos os intervenientes” e que “foram disponibilizadas todas as orientações sobre o estágio bem como a reflexão que lhe está subjacente”. Quanto aos intervenientes identificados neste processo, foi referido que na “sua ação, supervisora e orientadora, se complementam, existindo cooperação e entreaajuda”. Valoriza-se, assim, a perspetiva de Day (1993) que aponta, como foi referido, para a necessidade de uma reflexão partilhada, confrontando a ação e a análise crítica.

Um dos docentes salientou especificamente que as sessões de reflexão “são estruturadas e organizadas” e valorizou o contributo do professor supervisor da ESEB neste processo.

Foi reconhecida a importância da reflexão no desenvolvimento do estágio (três professores), uma vez que “permite o aperfeiçoamento contínuo das práticas e conhecimentos adquiridos” e “enriquece o conhecimento prático das escolas” e “tem um efeito visível no trabalho dos estagiários”. Releva-se, assim, a importância da reflexão sobre a prática como meio para melhorar o conhecimento existente (Korthagen, 2001), e contribuir para o refinamento dessa prática (Cole & Knowles, 2000) com reflexos positivos em toda a instituição escolar.

Já considerando a segunda subcategoria, b) sugestões de melhoria, na continuidade da importância atribuída a este processo, foi proposto por cinco professores o aumento da periodicidade dos momentos de reflexão com os supervisores da instituição de formação, para articular melhor a organização dos estágios, devendo “haver um maior número de atividades que proporcionem uma orientação e reflexão partilhada”. Contudo, foi igualmente reconhecida “a dificuldade de espaços temporais comuns”, bem como se notou por parte de alguns professores cooperantes, uma posição de afastamento relativamente à reflexão com os alunos/futuros professores, “uma vez a avaliação ser da responsabilidade do supervisor, então a responsabilidade reflexiva também o deve ser”.

## **A avaliação no processo de supervisão**

A nível da avaliação do processo de supervisão foi visível a centralização na primeira subcategoria - avaliação dos alunos/futuros professores - esquecendo o papel dos demais intervenientes no processo supervisivo (oito professores).

Estas respostas, muito centradas na avaliação dos alunos, consideraram adequada a grelha de avaliação dos alunos que “contempla todas as vertentes a considerar” e referiram um certo individualismo e a incapacidade dos alunos participarem numa heteroavaliação do seu par de

estágio – “imersos no seu próprio trabalho, sem disponibilidade para apoiar e analisar o trabalho do colega”.

Outras respostas apontaram a necessidade de “haver rigor, exigência” na avaliação dos alunos estagiários e que deve considerar “a organização, as metodologias e os resultados (...) está operacionalizada através de uma grelha” (S14). Também foi sugerido o alargamento a outros instrumentos de avaliação nomeadamente “um relatório efetuado pelo estagiário, supervisor e professor cooperante sobre a aula em questão”.

Na segunda subcategoria – imputação da avaliação ao supervisor – é considerada necessária a avaliação qualitativa realizada pelo professor cooperante (três professores), devendo ser clarificada a ponderação da classificação atribuída por cada um dos intervenientes bem como as dimensões a considerar.

A afirmação de um dos professores “penso que será um processo a três”, pode indiciar que se refere ao aluno-estagiário e que a sua avaliação será da responsabilidade do cooperante, do supervisor e do próprio aluno, embora outras respostas considerem a participação dos cooperantes na avaliação insuficiente: “O cooperante devia ter um papel mais ativo na avaliação do estagiário uma vez que ele tem mais conhecimento da evolução do mesmo”. Recomenda-se pois, “uma participação mais efetiva dos cooperantes”.

Foi, ainda, explicitado, por dois professores, que “deve ter em conta as interações entre todos os intervenientes (...) e estar presente “ao longo de todo o percurso”, numa perspetiva de “verificação dos processos e a sua adequação” para permitir eventuais reajustamentos. Esta resposta pode indicar a importância da avaliação como processo reflexivo para compreender as práticas e reorganizá-las e reencaminhá-las com vista à sua melhoria, ou seja, numa perspetiva de desenvolvimento do processo superviso tal como o referido por Leite (2002).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os dados recolhidos neste estudo mostraram que, no que diz respeito à reflexão, componente essencial formação mas também da prática docente de qualquer educador e professor, os professores cooperantes da ESEB que participam na formação inicial ao nível da licenciatura ou do mestrado, consideraram adequada a reflexão realizada. Contudo, sugeriram o aumento da periodicidade dos momentos de reflexão conjunta com os supervisores da instituição de formação.

Sobre a avaliação do processo superviso, foi visível a centralização das respostas na avaliação dos alunos, melhor, na classificação dos alunos, tendo sido requerida, a este propósito, uma maior intervenção do professor cooperante. Assim, parece ter sido esquecida a avaliação dos demais intervenientes e de outros aspetos do processo superviso. Só ocasionalmente foi referida a importância da avaliação incidir sobre todo o processo superviso.

É nosso entendimento que a avaliação deve ser coerente com o processo de formação, que os métodos a utilizar devem ser adequados aos propósitos estabelecidos, que devem ser avaliados

todos os aspetos do processo e ser utilizadas múltiplas fontes de informação como, aliás, referem algumas das respostas. Por outro lado, tal como refere Hargreaves (1998), consideramos que o processo superviso é fundamental para o desenvolvimento profissional de todos os intervenientes e mais, é fundamental para que as mudanças educativas e novos processos metodológicos cheguem às salas de aula e às escolas. Nesse sentido, o processo superviso precisa de uma avaliação rigorosa e cuidadosa, para cujo aprofundamento continuaremos a trabalhar.

## **REFERÊNCIAS**

- Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (2011). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspetiva ecológica. In I. Sá-Chaves, *Formação conhecimento e supervisão: contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2.<sup>a</sup> ed. revista e desenvolvida). Coimbra: Livraria Almedina.
- Bardin, L. (2015). *Análise de Conteúdo*. Coimbra: Livraria Almedina, Edições 70.
- Cardona, M. J. (2006). *Educação de infância – Formação e desenvolvimento profissional. Análise da Acção Educativa*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Cole, A. L. & Knowles, J. G. (2000). *Researching teaching: Exploring teacher development through reflective inquiry*. Boston: Allyn and Bacon.
- Day, C. (1993). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In A. Estrela; A. Nóvoa (Orgs.), *Avaliações em Educação: Novas perspectivas* (pp. 95-114). Lisboa: Dom Quixote.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin; Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). London: Sage.
- Guerreiro, C., Gonçalves, A. & Martins, M. (2015). Processo de supervisão: Perceções de professores cooperantes do 2.º ciclo do Ensino Básico. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 0(06), 170-174. Retirado de: <http://dx.doi.org/10.17979/reipe.2015.0.06.445>
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching & Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- Jaworski, B. (1993) The Professional Development of Teachers: The Potential of Critical Reflection. *Professional Development in Education*, 19(3), 37-42.

- Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teachers education*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, April.
- Latorre, A., del Rincón, D. & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Leite, C. (2002). Avaliação e projectos curriculares de escola e/ou de turma. In P. Abrantes & F. Araújo (Coord.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 43-51). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico.
- Marchão, A. J. (2011). Desenvolvimento Profissional dos Educadores e dos Professores – É possível conciliar a supervisão e a avaliação de desempenho? *Proforma*, 3, 1-6. Retirado de [http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista\\_03/es\\_06\\_03\\_AM.Htm](http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_03/es_06_03_AM.Htm).
- National Council of Teachers of Mathematics (1994). *Normas profissionais para o ensino da matemática*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática & Instituto de Inovação Educacional. (obra original em inglês, publicada em 1991).
- Oliveira – Formosinho, J. (org.) (2002). *Supervisão na Formação de Professores I – da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132. Retirado de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm> em 25/06/2007.
- Serrazina, L. (1999). Reflexão, conhecimento e práticas lectivas em matemática num contexto de reforma curricular no 1º ciclo. *Quadrante*, 9, 139-167.
- 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).
- Stein, M. K. & Smith, M. S. (2009). Mathematical tasks as a framework for reflection: From research to practice. *Educação e Matemática*, 105, 22-28. (original em inglês, publicado em 1998).
- Vieira, R. M. (2003). *Formação Continuada de Professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico para uma Educação em Ciências com Orientação CTS/PC*. Tese de Doutoramento não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro, DDTE.

## Legislação

Decreto-Lei n.º 79/2014, Diário da República, 1.ª série, n.º 92, 14 de maio – Regime jurídico de habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 8322/2011, Diário da República, 2.ª série— N.º 115, 16 de junho - Parceria entre instituições do ensino superior e as escolas onde a prática de ensino supervisionada se desenvolve.