

Prática de ensino supervisionada: contributos da supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

João Rocha¹

Resumo

Considerando que a Prática de Ensino Supervisionada (PES) é um elemento de formação profissional prática (*practicum/praxis*) em contexto real, em que esta operará como uma espécie de prisma rotativo que proporciona ao formando/futuro professor uma visão caleidoscópica do mundo do trabalho e dos seus problemas, a supervisão pedagógica a ela adstrita deve ser capaz de desenvolver no futuro professor alguma autonomia profissional, visando a emancipação profissional, dado que se não o fizer falha naquilo que é essencial. Nesse sentido, pretendemos averiguar as representações de responsáveis educativos pela formação inicial de professores e de especialistas nacionais de supervisão em relação aos contributos da supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional dos futuros profissionais em ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). A investigação é sustentada por uma metodologia qualitativa, em que o inquérito por entrevista foi utilizado como instrumento de recolha de dados. As principais conclusões do estudo evidenciam que: i) supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional são indissociáveis e é por aí que nos transformamos; ii) a supervisão pedagógica, através do seu potencial transformador, contribui para o desenvolvimento profissional dos futuros professores; iii) a supervisão pedagógica assume um papel fundamental na PES da formação inicial de professores, para uma formação integral dos futuros profissionais de educação, possibilitando-lhes um momento inicial de desenvolvimento profissional único, incontornável e capital; iv) a supervisão tem um papel central no desenvolvimento profissional de qualquer educador; v) não pode haver desenvolvimento profissional sem supervisão, dado que o conhecimento se faz na interação e o desenvolvimento também.

Palavras-chave: formação inicial de professores do 1.º ciclo do ensino básico, supervisão pedagógica, prática de ensino supervisionada, desenvolvimento profissional.

1. Introdução

Nos últimos anos têm sido lançados vários reptos à Prática de Ensino Supervisionada (PES), nomeadamente a partir da adequação dos cursos de formação de professores a Bolonha, daí a emergência do lançamento de novos olhares sobre a mesma. Neste estudo importa entender as possibilidades de desenvolvimento profissional que a PES possibilita ou pode possibilitar aos futuros professores do 1.º CEB. A nova organização da formação inicial de professores contemplada no Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro e no

¹ Instituto Politécnico de Viseu/CI8DETS, Portugal, jorocha@esev.ipv.pt

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, terá levado (levou) a uma (re)organização, a uma “nova” organização e funcionamento da PES, o que veio colocar novos desafios, novas provocações, novas exigências às instituições formadoras, nomeadamente aos responsáveis educativos e aos profissionais que atuam diretamente no terreno em contexto de PES (supervisores, orientadores cooperantes e supervisandos). Em contexto de PES, a supervisão pedagógica assume um papel preponderante no acompanhamento dos formandos/futuros professores, não se podendo esta restringir a uma simples alteração dos comportamentos ou à transmissão de conhecimentos, de procedimentos ou de atitudes. Na perspetiva de Ralha-Simões e Simões (1990), a PES possibilita condições de desenvolvimento pessoal e aplica estratégias que conduzem a uma maior eficiência do professor a partir da ativação do seu desenvolvimento profissional. Sendo o objetivo fundamental da formação, a viabilização de conhecimento ao formando para que este possa ser capaz de responder à complexidade do ensino, é relevante que o processo se centre cada vez mais no formando, isto é, que seja um processo aberto e reflexivo que opere como um apoio seguro e contínuo, tendo sempre como finalidade o desenvolvimento pessoal e profissional do formando/futuro professor.

A supervisão pedagógica assume aqui, tal como preconizado por Sá-Chaves (2009), um papel de mediação, entre dois (ou mais) sujeitos numa perspetiva de desenvolvimento humano integral e inacabado. Um processo que, “sendo da ordem do coletivo, transcende e transfigura as dimensões individuais através das quais se estabelece e institui, relevando a fundamentabilidade da reflexão partilhada” (Sá-Chaves, 2009, p. 53). A partir do seu papel de mediação, a supervisão desafia o professor em formação para que se mobilize, se questione e teorize o que vai fazendo, analisando os conhecimentos teóricos que ele já aprendeu e estabilizou. A supervisão pedagógica assume, em contexto de PES, um papel central/fundamental de apoio ao formando/futuro professor, em tarefas de coordenação, orientação, planeamento, acompanhamento, estruturação, organização, verificação, desenvolvimento, avaliação e atualização do processo de ensino e aprendizagem (Rocha, 2016), assim como contribui para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Tomando como pressuposto que a PES poderá ter (tem) um papel fulcral no desenvolvimento profissional dos futuros professores, fomos transportados para a efetivação de um estudo que nos possibilitasse aferir as representações de responsáveis educativos pela formação inicial de professores e de especialistas nacionais de supervisão em relação aos contributos da supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional dos futuros profissionais em ensino do 1.º CEB, assim como, analisar o papel da supervisão pedagógica na PES da formação inicial de professores do 1.º CEB, para uma formação integral dos futuros profissionais do 1.º CEB. O estudo apresentado é suportado pelas palavras de quatro responsáveis educativos pela formação inicial de professores do 1.º CEB e de seis especialistas nacionais de supervisão.

2. Enquadramento teórico e conceptual

Partindo da noção de que um caminho para enfrentar os desafios do séc. XXI é a qualificação da escola e dos professores (Delors et al., 2000; Canário, 2008; Nóvoa, 2008), somos transportados para a perspetivação do modo como a supervisão poderá colaborar na promoção do desenvolvimento profissional dos professores. Zabalza (2004) a este propósito salienta que as instituições de ensino superior se confrontam com um repto que se relaciona com a construção de um projeto formativo que exprima as especificidades da instituição e, em simultâneo, que se apoie em três dimensões: i) desenvolvimento pessoal; ii) desenvolvimento de conhecimentos; iii) competências e uma melhor compreensão do mundo do emprego, de modo a possibilitar aos indivíduos uma maior autonomia na sua atividade profissional. Se compararmos a conceção de supervisão de hoje com a que predominava há 20 ou 30 anos atrás, “podem identificar-se traços evolutivos no sentido da promoção do desenvolvimento profissional numa perspectiva menos hierarquizada e mais colaborativa, menos orientada por técnicas e normas e mais baseada no questionamento, na reflexão e na assunção das decisões tomadas” (Alarcão, 2010, pp. 19-20). A supervisão, segundo Rocha (2016), “desde que enfrentada de uma forma positiva e construtivista/desenvolvimentista pode prestar uma importante colaboração para: i) o desenvolvimento pessoal e profissional; ii) a qualidade da educação; iii) a seleção de percursos/perspetivas em educação; iv) a aquisição/metamorfoseamento de conhecimentos” (p. 217). A supervisão pedagógica pode prestar um forte sustentáculo de apoio ao professor em formação, em contexto de estágio/prática pedagógica, aquando da efetivação da sua PES, desde que seja potenciada de forma adequada. Realçamos que a prática pedagógica é uma das componentes da formação de professores que tem o seu início na formação inicial e que se prolonga pela formação contínua dos professores.

No texto aqui apresentado, destacamos que a PES está enquadrada na componente de iniciação à prática profissional e “é concebida numa perspetiva de formação para a articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir visando a aprendizagem e (...) numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos e promove nestes uma atitude orientada para a permanente melhoria da aprendizagem dos seus alunos” (alíneas d) e e), do n.º 1 do art.º 11.º do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio). Na alínea b), do n.º 1, do art.º 11.º deste documento, tal como já previsto no n.º 4, do art.º 14.º do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, institui-se uma outra regra das atividades integradas na componente de iniciação à prática profissional, que é a de possibilitar “aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências e funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula.”

Esta componente de iniciação à prática profissional deve ser entendida como “uma oportunidade de integração em contexto de trabalho das aprendizagens realizadas nas outras componentes” (Deliberação n.º 515/2001, de 03 de abril - INAFOP). Releva-se, a partir dos dois diplomas legais instituídos,

a importância desta etapa de formação para os futuros professores, manifestando-se a intenção do especial cuidado que deve ser prestado à prática de ensino como um dos meios essenciais para aprender a ensinar e a desenvolver a competência de relacionamento com os alunos. A PES viabiliza um conhecimento direto do ensino/educação que se desenvolve nas instituições escolares, constituindo também uma oportunidade para o formando/futuro professor se iniciar na docência. A PES, tal como Rocha (2016) enuncia, “é pensada como um projeto integral que abarca as interações do futuro professor com o locus escolar, envolvendo uma aproximação da teoria e da prática. Esta componente de formação pretende ser um instrumento facilitador das práticas dos estudantes nas instituições cooperantes (p. 230) A Prática de Ensino Supervisionada, como é possível constatar nos diferentes planos de estudos das diferentes instituições de ensino superior, assume um papel de destaque nos cursos de formação de professores do 1.º CEB, até porque a legislação assim o exige. A PES deve arrogar um papel essencial no processo dialético de reflexão do formando/futuro professor, possibilitando o desenvolvimento da praxis pedagógica. Esta na sua componente de estágio pode ser ponderada como uma “oportunidade de aprendizagem da profissão docente e da construção da identidade profissional” (Pimenta & Lima, 2004, p. 99). Porém, salientamos que não podemos atentar o estágio como uma instrumentalização técnica, pois o seu propósito deve ir mais além do que ensinar conteúdos e modos de fazer a serem usados nas situações reais. A PES é assim, por nós, percecionada, tal como por Rocha (2016, p. 231),

como um conhecimento direto da praxis educativa que se desenvolve nas instituições escolares, constituindo também uma oportunidade para o formando/futuro professor tomar contacto com os contextos onde irá futuramente desenvolver o seu trabalho e iniciar-se na docência. Este momento tão importante para a formação dos futuros docentes não pode ser visto como um complemento do currículo formativo, mas uma componente substancial do mesmo.

A PES constitui, na nossa ótica, o momento de praxis, o *practicum* na edificação do conhecimento profissional. Assentimos o *practicum* como um conjunto integrado e integrador de tarefas de iniciação à prática profissional que proporciona uma assimilação gradual de saberes/competências que um professor deve deter.

A supervisão pedagógica assume um papel central/fulcral de apoio ao formando/futuro professor, no momento em que ele desenvolve a sua PES em contexto de 1.º CEB, em tarefas de coordenação, orientação, planeamento, acompanhamento, estruturação, organização, verificação, desenvolvimento, avaliação e atualização do processo de ensino e aprendizagem. Rocha (2016) salienta a importância que a supervisão pedagógica realizada por orientadores cooperantes e supervisores das instituições de formação tem de arrogar na formação de professores do 1.º CEB, designadamente no âmbito da PES, e

particularmente, no desenvolvimento pessoal e profissional destes profissionais da educação.

A PES, em contexto real, como componente de formação profissional prática (*practicum/praxis*), operará como uma espécie de prisma rotativo que proporciona ao formando/futuro professor uma visão caleidoscópica do mundo do trabalho e dos seus problemas. Segundo Galveias (2008), o trabalho experienciado em contexto permite uma reflexão aberta e dialogante sobre o observado e o experienciado, assim como conduz à edificação ativa do conhecimento na ação, apoiado por uma metodologia de aprender a fazer fazendo (*learning by doing*). Por seu lado, Ralha e Simões (1990) alertam para que o papel da supervisão pedagógica no acompanhamento dos formandos/futuros professores em estágio não se pode limitar a uma mera alteração dos comportamentos ou à transmissão de conhecimentos, de procedimentos ou de atitudes, destacando que esta também possibilita condições de desenvolvimento pessoal e utiliza estratégias que conduzem a uma maior eficácia do professor através da ativação do seu desenvolvimento profissional.

No cenário social complexo, plural, heterogéneo, multicultural e de incerteza, em que vivemos, os assuntos relativos à formação e a ela articulada (porque nela se insere e dela decorre), a discussão sobre o desenvolvimento profissional constituem uma das problemáticas mais relevantes e interessantes de investigação. Relevamos que assentimos o desenvolvimento profissional segundo a ideia de que a capacitação do professor para o desempenho da sua atividade profissional é um processo que compreende múltiplas etapas e que, em última análise, está sempre incompleto. Assumindo a polissemia do conceito de *desenvolvimento profissional*, este, numa perspetiva desenvolvimentista, é visto por Glatthorn (1997), como um crescimento ou uma evolução que implica algumas modificações importantes da parte do professor e por Pacheco e Flores (1999) como um “processo de aprendizagem que inclui, por um lado, a aquisição de novas competências, resultantes de práticas de inovação escolar e, por outro lado, a consolidação de competências adquiridas e mantidas ao longo da carreira” (p. 168). Já Barbier, Chaix e Demailly (1994), numa ótica profissionalizante, sugerem que o desenvolvimento profissional seja um processo de “transformations individuelles et collectives des compétences identitaires mobilisées ou susceptibles d’être mobilisées dans des situations professionnelles” (p. 7) e Day (2001) defende que este

é o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (pp. 20-21).

Salientamos, enformados pela nossa experiência pessoal de supervisão em ensino do 1.º CEB, que a PES deve ser ampla e abrangente, não focalizando somente a sala de aula, mas toda a atividade em que o professor tem como incumbência participar, quer do ponto de vista organizacional, quer pedagógico-didático, quer científico. Daí que esta deva ser refletida e evidenciada a multiplicidade de contextos em que a PES pode desenvolver-se. A supervisão promovida em contexto de PES assume aqui uma importância capital, a partir de uma forte conexão que pode estabelecer com o desenvolvimento profissional. A este propósito, Moreira (2004) refere que a supervisão se pode constituir “como uma actividade de regulação reflexiva e colaborativa do processo de desenvolvimento profissional do supervisor pela via da investigação-acção, orientada para a promoção da autonomia do aluno e do professor em formação” (p. 133).

Terminamos mencionando, tal como Rocha (2016), que a supervisão pedagógica assume um papel essencial na Prática de Ensino Supervisionada da formação inicial de professores do 1.º CEB, para uma formação integral (associando a teoria e a prática) dos futuros professores; permitindo-lhes um situação inicial de desenvolvimento profissional único, incontornável e capital.

3. Projeto de investigação

3.1. Problema e objetivos

No presente estudo tencionámos aferir as representações de responsáveis educativos pela formação inicial de professores e de especialistas nacionais de supervisão em relação aos contributos da supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional dos futuros profissionais em ensino do 1.º CEB, a partir de uma reflexão sustentada nas palavras dos professores responsáveis pela formação inicial de professores do 1.º CEB, de quatro instituições de ensino superior público (IESP), dos subsistemas universitário e politécnico e de especialistas nacionais de supervisão. O estudo tem subjacentes duas questões: *Quais as representações que os responsáveis educativos pela formação inicial de professores de quatro instituições de ensino superior público e os especialistas nacionais de supervisão têm em relação aos contributos da supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional dos futuros profissionais em ensino do 1.º CEB?* e *Qual o papel da supervisão pedagógica na PES da formação inicial de professores do 1.º CEB, para uma formação integral dos futuros profissionais do 1.º CEB?*

Em particular, pretendemos: i) Identificar os contributos da supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional dos futuros professores do 1.º CEB; ii) Compreender o papel da supervisão no desenvolvimento profissional do futuro professor?; iii) Compreender a conexão existente entre supervisão e desenvolvimento profissional?

3.2. Participantes

O estudo, como mencionado em momento anterior, contou com a colaboração de quatro professores responsáveis pela formação inicial de professores do 1.º CEB, de quatro Instituições de Ensino Superior Público, dos subsistemas universitário e politécnico e de seis especialistas nacionais de supervisão. Os especialistas nacionais de supervisão foram selecionados a partir da obra produzida no âmbito da supervisão e da sua ligação à formação de educadores e professores dos primeiros anos de escolaridade.

3.3. Metodologia

Com o intuito de atingir os objetivos propostos, sustentados numa metodologia qualitativa, usámos, como instrumentos de recolha de dados, o inquérito por entrevista (semiestruturada), na esteira de Ghiglione e Matalon, (2001), David e Sutton (2004) e Gray (2009). A entrevista foi aplicada a quatro professores responsáveis pela formação inicial de professores do 1.º CEB, de quatro Instituições de Ensino Superior Público, dos subsistemas universitário e politécnico e a seis especialistas nacionais de supervisão.

No presente estudo assumimos a investigação educativa como “uma actividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objectivo do estudo e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos” (Coutinho, 2005, p. 68), posicionámos a investigação num paradigma de investigação qualitativo e, segundo Lincoln, Lynham, e Guba (2011), uma metodologia qualitativa, acompanhada por uma análise interpretativa é apropriada para a abordagem construtivista do conhecimento e da verdade.

Usámos como técnica de recolha de dados a entrevista semiestruturada, convencidos de que assim captámos a complexidade intrínseca às situações. A partir da entrevista semiestruturada objetivámos a análise do pensamento e das conceções e representações de seis especialistas nacionais de supervisão e de quatro professores responsáveis pela formação inicial de professores do 1.º CEB sobre as possibilidades de desenvolvimento profissional potenciadas pela supervisão pedagógica da formação inicial de professores do 1.º CEB. O estudo recai sobre “o modo como se desenvolvem e mantêm estes sistemas de significado e não sobre os comportamentos observáveis” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005, p. 41).

Na nossa investigação, adotámos a *análise de conteúdo*, nas perspetivas de Bardin (2004) e Flick, (2009), como forma de análise das entrevistas, tendo-nos socorrido do programa informático NVivo10, o que nos possibilitou um maior rigor. Todavia, salientamos que este instrumento não condicionou o tipo de dados, nem o desenho da investigação, proporcionando um controlo adequado dos dados e da sua análise, tal como apontam Neri de Souza, Costa e Moreira (2011a; 2011b). Não podemos, porém, deixar de evidenciar que no processo complexo de organização, análise e interpretação dos dados, também atentámos o método, designado por Morin (2000), de ‘método da

complexidade'. Com isto pretendemos dizer que o método enunciado conduziu a uma reflexão sem nunca fechar os conceitos, tentando quebrar as esferas fechadas com o intuito de restabelecer as articulações entre o que é incoerente, obrigando-nos a entender a multidimensionalidade, a cogitar a singularidade, a localidade, a temporalidade, para jamais olvidar as totalidades integradoras. Avocamos a totalidade, na esteira de Morin (2000, p. 192), ao mesmo tempo, como verdade e não-verdade, e a complexidade é isso: a união de conceitos que lutam entre si.

4. Resultados

Antes de darmos início à apresentação dos resultados, salientamos que fazemos uso da análise de conteúdo na aceção de Bardin (2004), como oscilando entre dois polos que envolvem a investigação científica: o rigor da objetividade; da cientificidade; a riqueza da subjetividade. Neste intuito, temos como objetivo, a partir do uso desta técnica, superar o senso comum do subjetivismo e alcançar o rigor científico necessário, mas não a rigidez e completude inválida, que, quanto a nós, não estão de acordo com os tempos que vivemos, no que à investigação diz respeito.

Os interlocutores do nosso estudo, quanto aos contributos da supervisão para o desenvolvimento profissional dos futuros professores, salientam que supervisão e desenvolvimento profissional são indissociáveis e é por aí que nos transformamos, em linha com as ideias defendidas por Alarcão e Roldão (2008). O enfoque é posto na pessoa do supervisor, nas estratégias e no potencial transformador da supervisão. Na relação que os entrevistados estabelecem entre supervisão e desenvolvimento profissional, ressalta ainda o conhecimento profissional.

O interlocutor "A" destaca a dimensão tácita do conhecimento profissional, dado esse conhecimento não ser facilmente verbalizável, dada a falta de instrumentos conceptuais e de condições teóricas para isso, em linha com o pensamento de Rocha e Sá-Chaves (2012), quando referem que "a dimensão tácita do conhecimento profissional, tal como o próprio autor Donald Schön o apresenta, ou seja, um tipo de conhecimento que não é facilmente verbalizável, porque não se têm condições teóricas nem instrumentos conceptuais para o dizer, mas que sabemos fazer quando em ação (p. 10). Sobressai dos dados analisados que para que o desenvolvimento profissional se dê, que para além da autorreflexão e da reflexão feita com o supervisor institucional, que seja realizado um debate entre pares, entre o grupo, com o professor, o que permitirá um grande crescimento profissional. Não podemos, contudo, deixar de relatar que os interlocutores consideram que a supervisão não permite apenas o desenvolvimento profissional dos futuros professores, mas também dos supervisores que a promovem.

O interlocutor "B" transporta-nos para a importância do modo como se cruzam os processos de construção do conhecimento profissional, do desenvolvimento profissional, com os processos de ensino-aprendizagem,

dado a supervisão se posicionar nestes dois níveis. O entrevistado considera que a supervisão está ao nível da pedagogia, está a olhar e a regular a pedagogia e a ver a qualidade desta, tentando que ela seja mais elevada, mas também está a olhar para a forma como os supervisores, quando acompanham esta pedagogia vão construindo conhecimento sobre aquilo que é a própria pedagogia e a sua própria formação profissional como supervisores. Os inquiridos consideram que a supervisão contribui para o desenvolvimento profissional, por possibilitar espaços de desafio para esse mesmo desenvolvimento profissional através da PES.

O interlocutor “C” relata que a supervisão possibilita a existência de espaços para compreensão e transformação das práticas, de regulação crítica das práticas de cada um. Considera que apesar dos constrangimentos advindos da adequação a Bolonha, que existem, hoje, espaços para o desenvolvimento profissional. O entrevistado “C” relata que um dos contributos da supervisão, no atual modelo de formação, para o desenvolvimento profissional, refere-se a uma maior intencionalização da ação, significando que os formandos têm mais tempo para a reflexão, derivado do facto de estes conceberem previamente, um projeto: “o facto de eles terem de desenhar com algum tempo prévio, um projeto, significa que eles intencionalizam mais a sua ação, significa que eles têm mais tempo de reflexão sobre aquilo que vão fazer.”

O interlocutor “B” evidencia que supervisão é desenvolvimento profissional e que não há supervisão de qualidade sem a promoção do desenvolvimento profissional: “A supervisão é desenvolvimento profissional. Não há supervisão de qualidade, não podemos dizer que fazemos supervisão sem fazermos desenvolvimento profissional”.

Por seu lado o entrevistado “D” observa que a supervisão para além de ser um elemento fundamental para o arranque do desenvolvimento profissional é também essencial para a manutenção desse mesmo desenvolvimento profissional. O inquirido não acredita que alguém construa o conhecimento sozinho. Este considera a supervisão uma interação privilegiada, de acompanhamento privilegiado, e que se destina a iluminar, a fazer refletir, a construir novo conhecimento.

O interlocutor “C” releva que a supervisão tem um papel central no desenvolvimento profissional de qualquer educador, dado considerar que qualquer situação em que um profissional sozinho ou acompanhado procura compreender e transformar as práticas, regular de forma crítica as suas práticas, planificando-as, monitorizando-as e avaliando-as de forma intencional, de uma forma proativa, está a fazer supervisão. A supervisão deve ser capaz de desenvolver no formando/futuro professor alguma autonomia profissional, esta deve visar a emancipação do profissional, dado que se o não fizer, falha naquilo que é essencial. O entrevistado destaca que o desenvolvimento profissional passa por nos continuarmos a questionar e que se esse questionamento for isolado e solitário, não produz grande coisa. As conceções dos interlocutores partilham das opiniões de Alarcão e Canha (2013)

relativamente a uma supervisão integradora de princípios colaborativos e possibilitadora de desenvolvimento pessoal e profissional.

Os interlocutores referem ainda que a supervisão tem um papel central no desenvolvimento profissional, referindo que não pode haver desenvolvimento profissional sem supervisão, como podemos averiguar das palavras dos interlocutores “B”, “C” e “E”. O participante “A” aponta para a emancipação profissional do profissional visada pela supervisão. O entrevistado “C” refere que para ele “a supervisão tem um papel central no desenvolvimento profissional de qualquer, de qualquer educador”. O interlocutor “C” reforça que para ele “a supervisão é desenvolvimento profissional; todavia, questiona o tipo de desenvolvimento profissional possibilitado, dadas as diferentes conceções de desenvolvimento profissional que cada um possui: “a supervisão é desenvolvimento profissional. Não há supervisão de qualidade, não podemos dizer que fazemos supervisão sem fazermos desenvolvimento profissional”. Por seu lado o inquirido “E” reforça que “não pode haver desenvolvimento profissional sem supervisão”. Quanto a este indicador, o interlocutor “B” menciona ainda que a supervisão deve ser assumida, essencialmente, como uma atividade de regulação da teoria e da prática, do desenvolvimento profissional e do ensino-aprendizagem.

O interlocutor “E” releva o desenvolvimento profissional do supervisor e do supervisando, apontando para a análise reflexiva, tendo em conta aquilo que faz com os seus alunos, o que o ajuda a crescer, promovendo o seu próprio desenvolvimento profissional: “Eu faço uma análise reflexiva daquilo que faço com os nossos alunos. Eles todos têm que fazer isso e, aí eu também cresço, também há um desenvolvimento profissional.” O interlocutor salienta ainda que as instituições que sejam formadoras perspetivam o desenvolvimento de todos, contribuindo assim para a qualidade *do ethos* da instituição.

Os diferentes interlocutores apontam também para a tomada de consciência e melhoria, para a importância da consciencialização do não saber como uma dimensão de construção do próprio saber, como se pode aferir das palavras do entrevistado “A”: “uma belíssima descoberta que nos retirou o peso do não saber, ah, isso, eu não sei, assumindo pelo contrário, ah, isso eu ainda não sei, que o mesmo é dizer que assumimos o não saber como uma dimensão da construção do próprio saber”, como apresentado por Rocha e Sá-Chaves (2012). O inquirido “E” aponta para o entendimento de que a supervisão serve, especialmente, para possibilitar um melhor desenvolvimento profissional: “se pensarmos na supervisão, não exatamente pedagógica, supervisão entre médicos, na prática da medicina, é tudo para melhorar o desenvolvimento profissional”. Por seu lado, o interlocutor “A” evidencia a importância da consciencialização da necessidade da continuidade da formação, apontando assim para o princípio da continuidade da formação. Outro indicador assinala que o desenvolvimento profissional passa por nós nos continuarmos a questionar, de modo contínuo, de forma coletiva e partilhada. O nosso estudo evidencia que não pode haver prática profissional sem haver supervisão, dado que os professores precisam de quem

os apoie. A supervisão pressupõe uma relação diádica e dialógica em que cada um dá o melhor que tem e sabe, emergindo assim a necessidade da reconfiguração do conceito de supervisão e da sua própria definição, tornando-o mais complexo, mas mais aberto, mais sereno e mais humano, em que o aluno assume maior importância na relação ensino-aprendizagem.

5. Conclusões

Após a apresentação dos resultados das entrevistas realizadas, cumpre, em jeito de síntese final, referir que o nosso estudo salienta que o papel da supervisão nas práticas educativas assume um lugar de destaque, tendo uma função determinante e por isso é considerada o elemento fundamental da formação de um profissional. A supervisão deve ser muito centrada no aluno em desenvolvimento e na futura atividade. A supervisão tem que ser exigente e compreensiva em simultâneo. A (auto)supervisão da nossa própria formação deve ser entendida como estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional, dado a autorreflexão ser um processo muito importante de supervisão. Torna-se por demais importante o modo como olhamos o cruzamento dos processos de construção do conhecimento profissional e do desenvolvimento profissional com os processos de ensino-aprendizagem, dado a supervisão se posicionar nestes dois níveis.

Um outro dado relevante que sobressai da análise efetuada posiciona-se na possibilidade da existência de espaços de desafio para o desenvolvimento profissional na PES, a partir de uma maior intencionalização da ação. Os interlocutores do estudo salientam que a supervisão e o desenvolvimento profissional são indissociáveis e é por aí que nos transformamos. A supervisão para além de ser um elemento fundamental para o arranque do desenvolvimento profissional é também essencial para a manutenção desse mesmo desenvolvimento profissional. Esta tem um papel central no desenvolvimento profissional de qualquer educador, dado que qualquer educador, numa situação em quem esteja sozinho ou acompanhado e tenta compreender e transformar as práticas, regulando-as de forma crítica, intencional e proativa, está a fazer supervisão. Conclui-se que não pode haver desenvolvimento profissional sem supervisão, dado que o conhecimento se faz na interação e o desenvolvimento profissional também. A progressão no conhecimento requer supervisão.

Outro aspeto importante posiciona-se ao nível do entendimento de que a supervisão objetiva, de entre outros, o desenvolvimento profissional, tomando consciência do não saber como uma dimensão de construção do próprio saber, assim como, que o desenvolvimento profissional passa por nos continuarmos a questionar e que se esse questionamento for isolado e solitário não produz grande coisa e que é com conhecimento que se melhora a prática. Torna-se relevante reconhecer que a supervisão contribui, simultaneamente, para o desenvolvimento profissional do supervisor e do supervisando. Salienta-se ainda a possibilidade de desenvolvimento profissional que é potenciada por

pequenas investigações que os formandos/futuros professores realizam nos seus contextos de prática.

Ressalta de forma evidente, em termos conclusivos, que não podemos dissociar supervisão pedagógica de desenvolvimento profissional e que é por aí que nos metamorfoseamos. As práticas supervisivas tanto podem promover um desenvolvimento profissional mais racionalista e aplicacionista, como um desenvolvimento profissional numa perspetiva interpretativa, mais reflexiva, mais transformadora, mais emancipatória, mais profissional, dependendo das conceções de cada um. Destaca-se o conhecimento profissional, o desenvolvimento do supervisor como pessoa e como profissional, a partir do aprofundamento das questões técnicas da supervisão e das questões teóricas de como aprender para saber como ensinar, conducentes ao desenvolvimento do conhecimento profissional. A supervisão pedagógica, através do seu potencial transformador, contribui para o desenvolvimento profissional dos futuros professores. Esta assume um papel fundamental na PES da formação inicial de professores do 1.º CEB, para uma formação integral (coligando a teoria e a prática) dos futuros profissionais de educação, possibilitando-lhes um momento inicial de desenvolvimento profissional único, irrepetível, incontornável e capital.

Referências bibliográficas

- Alarcão, Isabel & Canha, Bernardo (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Col. Nova CIDInE 5. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, Isabel (2010). A relevância do feedback no processo supervisivo. In Rosa Bizarro, & Maria A. Moreira (Org.). *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas* (pp. 17-27). Mangualde: Edições Pedago.
- Alarcão, Isabel, & Roldão, Maria do Céu (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedago.
- Barbier, Jean-Marie, Chaix Marie-Laure, & Demailly, Lise (1994). Recherche et développement professionnel. *Recherche et Formation*, 17, 1-175.
- Bardin, Laurence (2004). *Análise de conteúdo*. (3ª ed). Lisboa: Edições 70
- Canário, Rui (2008). Formação e desenvolvimento profissional dos professores. In ME/DGRHE. Portugal 2007. *‘Desenvolvimento profissional de Professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida’*. Lisboa, Parque das Nações – Pavilhão Atlântico – Sala Nónio, 27 - 28 de Setembro de 2007 (pp. 133-148). (1.ª ed). Lisboa: ME/DGRHE.
- Coutinho, Clara (2005). *Percurso da Investigação em Tecnologias Educativas em Portugal*. Braga: Universidade do Minho.

- David, Matthew, & Sutton, Carole (2004). *Social Research the Basics*. London: Sage Publications Ltd.
- Day, Christopher (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro (Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário).
- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio (Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário).
- Deliberação n.º 515/2002, de 03 de abril (Recomendação sobre a componente de prática profissional nos cursos de formação inicial de professores).
- Delors, Jacques, et al. (2000). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. (4.ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Flick, Uwe, Kardorff, Ernest, & Steinke, Ines (2004). *A Companion to Qualitative Research*. London: Sage Publications Ltd.
- Galveias, Maria de Fátima (2008). Prática Pedagógica: Cenário de Formação Profissional. *Interacções*, 8 (pp. 6-17). Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/download/351/306>
- Ghiglione, Rodolph, & Matalon, Benjamin (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática*. (4th ed). Lisboa: Celta Editora.
- Glatthorn, Allan (1997). *Differentiated Supervision*. (2nd ed). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gray, David (2009). *Doing Research in the Real World*. (2nd ed). Col. Précis. London; Sage Publications Ltd.
- Lessard-Hébert, Michelle, Goyette, Gabriel, & Boutin, Gérald (2005). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. (2.ª ed). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lincoln, Yvonna, Lynham, Susan, & Guba, Egon (2011). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, Revisited. In Norman K. Dezin, & Yvonna S. Lincoln (Eds.). *The Sage Handbook of qualitative research* (pp. 97-128). London: Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Moreira, Maria Alfredo (2004). O papel da supervisão numa pedagogia para a autonomia. In Flávia Vieira, F. et al. (Org.). *Pedagogia para a autonomia: resistir e agir estrategicamente. "Atas do Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia, 2, Braga, Portugal, 2003"*. Braga: CIED.

- Morin, Edgar (2000). *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.
- Neri de Souza, Francislê, Costa, António P., & Moreira, António (2011a). Análise de dados qualitativos suportada pelo software WebQDA. In *Atas da VII Conferência Internacional de TIC na Educação: Perspetivas de Inovação (CHALLENGES 2011)* (pp. 49-56). Braga.
- Neri de Souza, Francislê, Costa, António P., & Moreira, António (2011b). Questionamento no processo na análise de dados qualitativos com o apoio do software WebQDA. *EduSer – Revista de Educação*, 3(1), 19-30.
- Nóvoa, António (2008). O regresso dos professores. In ME/DGRHE. Portugal 2007. *‘Desenvolvimento profissional de Professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida’*. Lisboa, Parque das Nações – Pavilhão Atlântico – Sala Nónio, 27 - 28 de setembro de 2007 (pp. 40-50). (1.^a ed). Lisboa: ME/DGRHE.
- Pacheco, José, & Flores, Maria Assunção (1999). *Formação e avaliação do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pimenta, Selma, & Lima, Maria Socorro L. (2004). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez.
- Ralha-Simões, Helena, & Simões, Carlos (1990). O desenvolvimento pessoal dos professores e a competência pedagógica. In José Tavares, & António Moreira (Eds.), *Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro/PIDACS.
- Rocha, João (2016). *Prática de Ensino Supervisionada: Que Possibilidades de Desenvolvimento Profissional na Formação Inicial?* Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. [Tese de doutoramento]
- Rocha, João, & Sá-Chaves, Idália (2012). Entrevista a Especialistas na área científica da Supervisão: Professora Idália Sá-Chaves. *Indagatio Didactica, Portugal*, 4(2), jul. Disponível em <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/1387>
- Sá-Chaves, Idália (2009). Supervisão, Complexidade e Mediação. In Ana M. Costa, & Maria A. Moreira, *Formação e Mediação Sócio-Educativa. Perspectivas Teóricas e Práticas*. Porto: Areal Editores.
- Zabalza, Miguel (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea Ediciones.