

Actas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação

Organizado por Vera Monteiro, Lourdes Mata, Margarida Alves Martins, José Morgado, José Castro Silva, Ana Cristina Silva, & Marta Gomes
9 e 10 Julho de 2018, Lisboa: ISPA – Instituto Universitário

Supervisão na formação inicial de professores: Um modelo em construção

Joana Cortes Figueira

Teresa da Silveira-Botelho

Resumo: Este estudo surgiu pela necessidade, de enquanto supervisoras da Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), refletir sobre o trabalho desenvolvido. Qual o papel da supervisão e avaliação na prática pedagógica, no modelo que preconizamos, com o objetivo de a melhorar, assim como promover a relação entre os intervenientes: alunos, professores cooperantes e supervisores.

Desenvolvemos uma investigação aplicada, inspirada no paradigma crítico cujo objetivo principal do investigador é intervir diretamente numa situação ou contexto e solucionar problemas reais, Investigação Ação (Coutinho et al., 2009).

Pretendemos (...) monitorizar os processos centrais da supervisão que são a experimentação e a reflexão (Vieira & Moreira, 2011) e, ainda, ir ao encontro das novas tendências da supervisão que se enquadram numa visão democrática, que realça a importância da reflexão e da aprendizagem colaborativa e horizontal, perspetivando o desenvolvimento de mecanismos que possibilitem a auto supervisão e autoaprendizagem e a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento (...) (Alarcão & Roldão, 2010, citado em Lopes, 2013).

Para as alunas o número de horas da PES II era suficiente; cumpriu os objetivos e correspondeu às suas expectativas. A maioria manifestou interesse em estagiar em dois anos de escolaridade, um em cada semestre. Sentiram-se envolvidas na dinâmica da escola e da sala de aula, tendo sido muito importante a supervisão realizada pela professora cooperante, logo seguida pelo acompanhamento que era feito pelas colegas. Reconheceram o papel fundamental das supervisoras na gestão dos três intervenientes da supervisão, nomeadamente na preparação, acompanhamento, análise e reflexão da prática pedagógica.

Palavras-chave: Supervisão, Avaliação, Desenvolvimento profissional.

INTRODUÇÃO

Este estudo inseriu-se no trabalho realizado ao longo de vários anos enquanto professoras responsáveis pela supervisão, pelo interesse no modelo de formação e também pela necessidade sentida em refletir sobre a supervisão na formação inicial de educadores e professores.

A partir do trabalho colaborativo entre alunas, professores cooperantes e supervisoras, e da avaliação realizada pelas alunas ao modelo da Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), pretendemos compreender a forma como as alunas percebem a prática pedagógica e o seu posicionamento face à supervisão, a importância que atribuem aos supervisores, para assim melhorar a qualidade das práticas educativas no 2.º Ciclo de estudos da formação inicial de professores.

Os cursos de formação inicial em educação, à luz da legislação em vigor e do processo de Bolonha, assentam em princípios cada vez mais definidos, que contemplem uma forte relação entre a teoria e a prática.

Os alunos são inseridos em contextos reais educativos do 1.º Ciclo do Ensino Básico: na primeira fase, o aluno observa, regista e analisa as situações educativas; na segunda fase, planifica e vivencia atividades; e na terceira fase, analisa e reflete sobre a sua prática educativa de forma individual, entre pares, cooperantes e supervisoras. No final, o aluno deverá apresentar um portefólio de estágio que refletirá o seu percurso na PES II.

Através da construção do portefólio de estágio, acompanhada pelas supervisoras em atendimentos tutoriais individuais e em grupo, bem como das supervisões em contexto educativo, o aluno desenvolverá e aprofundará competências que lhe permitem planificar e desenvolver um currículo com sentido prático e real.

Alarcão e Canha (2013) referem que o supervisor participa no processo de acompanhamento, orientação e desenvolvimento dos alunos sobretudo na identificação de problemas ou questões cruciais, planificação e implementação de atividades nessa realidade.

Acreditamos que, a partir da análise e reflexão das suas práticas substanciadas em elementos que vai produzindo (registos de observação, planificações da intervenção educativa, reflexões fundamentadas, entre outros), o aluno aprende de forma gradual e contínua.

O aluno em formação inicial necessita do apoio de supervisoras e professores cooperantes, para mediar e acompanhar o seu percurso formativo e assim o ajudar a (re)estruturar o seu conhecimento.

Para Perrenoud (1999), importa que o futuro docente aprenda a ser reflexivo, investigativo, culto e inovador pois só assim saberá adequar as suas práticas educativas de forma eficaz. Deverá estar apto a: concretizar situações de ensino e de aprendizagem; ser responsável; articular a prática com a teoria; integrar os conhecimentos necessários para a prática docente;

ter motivação e entusiasmo pela profissão, trabalhar em equipa e envolver-se em projetos dentro e fora da escola e, auto avaliar-se. O aluno na formação inicial de professores também é objeto de estudo na investigação dos supervisores no âmbito da sua atividade profissional.

A experiência que temos nesta área mostra-nos que, para haver mudanças educativas, é necessário envolver os professores cooperantes e implicá-los nessa mudança. O facto de haver um professor cooperante que tem na sua sala de aula um aluno estagiário vai permitir diferentes abordagens e olhares às práticas educativas do futuro professor.

Também o professor cooperante pode desencadear um processo motivador e dinâmico que permitirá contribuir para melhorar a sua prática e a aprendizagem dos seus alunos. Cada vez mais, os professores têm que repensar as suas práticas, e face às aprendizagens com ela realizadas, adotar estratégias diferenciadas, motivadoras, estimulantes e inovadoras.

Em princípio, o aluno estagiário possui conhecimento mais atualizado ao nível das didáticas, do currículo e tecnologia, é mais “genuíno”, tem maior disponibilidade e sem vícios do sistema.

Alarcão e Tavares (2003, p. 59) referem que a interação dos intervenientes aluno, futuro professor e do próprio supervisor vai influenciar a prática pedagógica e o processo de ensino-aprendizagem, é determinada por uma dinâmica recíproca, assimétrica e helicoidal, espiralada, tendo em vista a relação entre Supervisão, Desenvolvimento e Aprendizagem. Nesta linha de pensamento, Canário (2005) refere que a escola é o lugar onde se aprende a ser professor.

A supervisão tem uma dimensão reflexiva em interação sabendo que “ninguém poderá fazer na vez de ninguém”, mas, também “dificilmente alguém poderá fazer sozinho” (Sá-Chaves, 1997, in Sá-Chaves 2000, p. 130) e é um processo que está ligado ao desenvolvimento e à aprendizagem dos seus intervenientes: supervisor, professor cooperante e aluno, ainda que com uma abordagem distinta para cada um dos casos.

Alarcão e Tavares (2003, p. 47) defendem que a atividade do supervisor deverá ter a sua base na “docência, no ensino, na capacidade de ajudar a aprender “; destacam que a atividade do professor cooperante incide no seu “desenvolvimento e a sua aprendizagem através do seu envolvimento na docência”; e na atividade dos alunos, deverá ser posta a tónica na sua “capacidade de aprender ou de aprender a aprender”.

As supervisoras, enquanto professoras do ensino superior, também devem realizar duas tarefas: uma como docentes e outra como investigadores de forma a que possam articular planos de inovação educativa. Por conseguinte, o professor tem a obrigação de melhorar as suas práticas, utilizar outras ferramentas, métodos e conteúdos de avaliação, porque inovar é uma função que surge da relação entre a docência e a investigação (Perrenoud, 1999).

Somos docentes que investigam a sua prática, e dada a nossa função de supervisoras na formação inicial de professores, consideramos que urge associar as práticas pedagógicas dos futuros educadores e professores, à ação, avaliação e reflexão que delas decorre, com o intuito de proporcionar conhecimento capaz de conduzir à mudança e desenvolvimento das práticas.

Será muito importante estabelecer uma cultura de trabalho reflexiva e orientada para o questionamento, que desenvolva a independência e interdependência, e que promova o desenvolvimento de professores capazes de serem autores de si próprios, responsáveis e empenhados numa auto-renovação colaborativa para benefício de todos os alunos (Oliveira-Formosinho, 2002).

De acordo com Leitão e Alarcão (2006), a nova profissionalidade inscreve-se num paradigma de inacabamento, no sentido em que as competências pessoais e profissionais não são adquiridas a partir de um qualquer modelo pré-concebido, mas a partir do desenvolvimento (construção) num contínuo e num espaço de intervenção aberto e reflexivo.

METODOLOGIA

Neste estudo, desenvolvemos processos de avaliação formativa, que fazem referência às competências dentro das normas e critérios que estão em vigor na Unidade Curricular (UC) de PES II, no mestrado de habilitação para a docência do ISEC Lisboa, e que integram o trabalho de supervisão das duas docentes.

Do ponto de vista metodológico, é uma Investigação Ação (IA). Para Coutinho et al. (2009), pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem simultaneamente ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão), com base num processo cíclico, ou em

espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica, e em que nos ciclos posteriores são aperfeiçoados os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior.

A mesma autora refere ainda (2009) que “o essencial na IA é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente) para a planificação e introdução de alterações nessa mesma prática”.

A IA procura fundamentalmente analisar a realidade educativa específica e estimular a tomada de decisão dos seus agentes para a mudança educativa, o que implica a tomada de consciência de cada um dos intervenientes (individualmente e do grupo) de que emerge a construção de conhecimento através do confronto e contraste dos significados produzidos pela reflexão (Mesquita-Pires, 2010).

A estratégia mais eficaz para que ocorram alterações na comunidade educativa requer, assim, o envolvimento de todos os intervenientes, numa dinâmica de ação-reflexão-ação. Nesta perspetiva, e na opinião Quintas (1998), a IA pode ajudar o professor/educador a “desenvolver estratégias e métodos” para que a sua atuação seja mais adequada, “propiciar técnicas e instrumentos de análise da realidade, assim como formas de recolha e análise de dados.” Para desenvolver esta investigação foram utilizados instrumentos de recolha de dados, entre eles análise documental, inquérito por questionário e grelhas de avaliação.

Quivy e Campenhoudt (1992, p. 185) descrevem a recolha de dados como uma recolha e reunião das informações obtidas junto das pessoas ou das unidades de observação incluídas na amostra. Para os autores, “não basta conceber um bom instrumento, é preciso ainda pô-lo em prática de forma a obter uma proporção de respostas suficiente para que a análise seja válida”.

Também foi utilizada a análise de conteúdo nas respostas abertas do questionário que foram codificados e organizados em grelhas, quadros e gráficos que nos permitiram fazer uma leitura sucinta, rápida e esclarecedora desses mesmos dados (Bardin, 1995).

No âmbito do nosso estudo, os instrumentos atrás referidos foram aplicados à totalidade das alunas inscritas na UC. Resulta daqui a necessidade de escolha dos instrumentos ser feita de acordo com o conjunto de objetivos e hipóteses de trabalho, assim como, com o dispositivo metodológico da investigação.

A investigação realizada foi de cariz qualitativo e como refere Afonso (2005, p. 14) “(...) preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre os aspetos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade”.

No final do semestre, analisámos dois instrumentos de avaliação da PES II: *uma grelha de avaliação final* que, após preenchimento, todos os professores cooperantes devolveram no final do ano letivo e *uma grelha de avaliação do portefólio* da PES II. Para além destes instrumentos aplicámos um *questionário on line* que foi respondido anonimamente pelas alunas que frequentaram a UC no ano letivo de 2016/2017.

A escolha deste tipo de instrumento prendeu-se exatamente com a forma como pode ser aplicado, pois como dizem Quivy e Campenhout (1995, p.188), realizar um questionário “consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões ou a questões humanas e sociais.” Também foi muito importante, para nós, garantir total isenção e sigilo nas respostas, dada a proximidade que mantínhamos com as alunas, conseguindo garantir o facto do entrevistador e inquiridos não interagirem em situação presencial (Carmo & Ferreira, 2008, p. 147).

Apresentação e análise dos resultados

Tendo em consideração os instrumentos utilizados para a recolha de dados desta investigação, e com base nos critérios de avaliação desta UC, observação de estágio (realizada pela supervisora) – 40%, avaliação do professor cooperante – 35% e construção do portefólio de estágio – 25%, apenas uma aluna teve o resultado final de não aprovado (Taxa de Aprovação – 94%). Em seguida, no Quadro 1, apresentamos a avaliação das alunas, discriminadas pelos critérios de avaliação.

A avaliação final individual das alunas nas atividades da PES II, em contexto de estágio, foi apresentada sob a forma de grelha e encontrava-se dividida por áreas: Relações Interpessoais, Autonomia e a Responsabilidade Profissional, Planificação e Intervenção Pedagógica e, Investigação e Avaliação.

Quadro 1

Avaliação final das alunas no ano letivo 2016/2017

Aluna	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R
PES II																		
Professora cooperante	20	20	20	16	18	19	08	17	16	19	16	18	19,8	14	17	15	16	19
Supervisora	18	19	17	16	14	16	08	17	14,5	16	18	17	16	9,75	14	16	11	15
Construção do portefólio	19,5	19	16	15,1	08	15,75	8,5	16	08	19	16	17	16	14	17	15	16	19
Nota final	19	19	18	16	14	17	08	17	14	18	16	17	17	13	16	15	15	18

A análise do Quadro I permite referir que apenas uma professora cooperante, da aluna G, atribuiu avaliação negativa (8 valores). A supervisora avaliou cinco alunas com nota inferior a 10 valores das quais duas alunas (G e N), na prática; e três alunas (E, G e I), na construção do portefólio. Esta última aluna (I) foi avaliada com 16 valores pela professora cooperante e 15 valores pela supervisora. A aluna N, foi avaliada, na prática, pela supervisora com 8 valores, e a professora cooperante com 14 valores; e na construção do portefólio com 14 valores. Estas ponderações conduziram à sua aprovação na UC. Por seu turno, a aluna G foi avaliada, na prática, com 8 valores, quer pela supervisora quer pela professora cooperante; e na construção do portefólio com 8,5 valores. A aluna não obteve aprovação na U.C.

A partir da análise do Quadro I podemos ainda inferir que a avaliação da professora cooperante e da supervisora tendem a ser diferentes.

A *grelha de avaliação do portefólio*, encontrava-se dividida por: Organização/Apresentação, Introdução, Contextualização, Intervenção Pedagógica, Síntese das Tutorias, Área de Intervenção Prioritária, Conclusão e Referências Bibliográficas.

O *questionário* foi respondido pelas 16 alunas (88,8%) e todos foram considerados válidos. A análise estatística, foi efetuada com recurso ao programa EXCEL, relativamente às questões de resposta fechada, como se pode observar no Quadro 2.

A maioria das alunas estagiou numa escola privada (68,8%) ou numa Instituição Privada de Solidariedade Social – I.P.S.S. (18,8%), onde vivenciaram o 1.º ano (68,8%), 2.º ano (25%) ou 3.º ano (6,2%). A instituição foi escolhida pelas alunas (56,3%) ou pela supervisora (43,8%), e o ano de escolaridade foi escolhido por 37,5% das alunas.

Na maioria sentiram-se envolvidas na dinâmica da escola (62,5%), da sala de aula (81,4%). A professora cooperante foi muito importante na

supervisão (56,3%), esteve sempre disponível para a acompanhar (75%), e com ela conseguiram estabelecer uma boa relação (81,3%). As alunas, por seu turno consideram que conseguiram estabelecer uma boa relação com os alunos da sua sala (93,8%).

Quadro 2

Questões e respostas das alunas ao questionário

Questão 1 – Onde realizou a sua PES II?					
Escola Pública – 12,5%	Escola Privada – 68,8%	I.P.S.S. – 18,8%	Outra – 0%		
Questão 2 – Quem escolheu a Instituição Cooperante?					
A aluna – 56,3%	A Supervisora – 43,8%	Outra – 0%			
Questão 3 – Em que ano de escolaridade do 1.º Ciclo vivenciou o seu estágio?					
1.º ano – 68,8%	2.º ano – 25%	3.º ano – 6,2%	4.º ano – 0%		
Questão 4 – O ano de escolaridade foi escolhido por si?					
Sim – 37,5%	Não – 62,5%				
Questão 5 – O número de horas da P.E.S. II é suficiente?					
Sim – 75%	Não – 12,5%	Talvez – 12,5%	Não sei – 0%		
Questão 6 – O ISEC Lisboa, no geral, enquanto escola de formação proporcionou-lhe uma boa prática educativa?					
Sim – 75%	Não – 6,2%	Talvez – 18,8%	Não sei – 0%		
Questão 7 – O desenvolvimento da PES II pareceu-lhe adequado?					
Sim – 81,3%	Não – 12,5%	Talvez – 6,2%	Não sei – 0%		
Questão 8 – A Unidade Curricular cumpriu os objetivos a que se destinava?					
Sim – 75%	Não – 12,5%	Talvez – 12,5%	Não sei – 0%		
Questão 9 – Esta Unidade Curricular correspondeu às suas expectativas?					
Sim – 56,3%	Não – 31,3%	Talvez – 6,2%	Não sei – 6,2%		
Questão 10 – Ao longo do ano letivo, gostaria de ter estagiado em dois anos de escolaridade diferentes?					
Sim – 62,5%	Não – 37,5%	Talvez – 0%	Não sei – 0%		
Questão 11 – Qual o ano de escolaridade em que gostaria de ter vivenciado o estágio?					
1.º ano – 43,8%	2.º ano – 18,8%	3.º ano – 25%	4.º ano – 12,5%		
Questão 12 – Sentiu-se envolvida na dinâmica da escola?					
Sempre – 62,5%	Quase sempre – 25%	Às vezes – 0%	Quase nunca – 12,5%		
Questão 13 – Sentiu-se envolvida na dinâmica de sala de aula?					
Sempre – 81,4%	Quase sempre – 6,2%	Às vezes – 6,2%	Quase nunca – 6,2%		
Questão 14 – A supervisão realizada pela professora cooperante foi importante?					
Sempre – 56,3%	Quase sempre – 25%	Às vezes – 12,5%	Quase nunca – 6,2%		
Questão 15 – A disponibilidade da professora cooperante foi importante?					
Sempre – 75%	Quase sempre – 6,2%	Às vezes – 6,2%	Quase nunca – 12,5%		
Questão 16 – Conseguiu estabelecer uma boa relação com o(a) seu(sua) professor(a) cooperante?					
Sempre – 81,3%	Quase sempre – 0%	Às vezes – 6,2%	Quase nunca – 12,5%		
Questão 17 – Considerou importante o tempo concedido aos seminários (Desafios Profissionais)?					
Sempre – 31,3%	Quase sempre – 50%	Às vezes – 6,2%	Quase nunca – 12,5%		
Questão 21 – Conseguiu estabelecer uma boa relação com os alunos que acompanhou?					
Sempre – 93,8%	Quase sempre – 6,2%	Às vezes – 0%	Quase nunca – 0%		
Questão 22 – Quem contribuiu mais para o seu desenvolvimento profissional? 1=Muito importante 6=nada importante					
<i>Professora cooperante</i>		<i>Supervisora</i>		<i>Colegas de estágio</i>	
1	55,8%	1	31,2%	1	25,6%
2	6,2%	2	31,2%	2	55,8%
3	12,8%	3	18,6%	3	6,2%
4	12,8%	4	–	4	–
5	6,2%	5	12,8%	5	6,2%
6	6,2%	6	6,2%	6	6,2%

A escola de formação proporcionou-lhes uma boa prática educativa (75%). Os seminários – Desafios Profissionais – foram importantes na maioria das vezes (81,3%).

A professora cooperante foi muito importante para a sua formação (62%), assim como a supervisora (62,4%) e as colegas de estágio (81,4%).

Relativamente à UC da PES II, consideraram que o seu desenvolvimento foi adequado (81,3%), cumpriu os objetivos a que se destinava (75%), correspondeu às expectativas (56,3%) e o número de horas da PES II foi suficiente (75%).

As alunas gostariam de estagiar em dois anos de escolaridade ao longo do ano letivo (62,5%), tendo referido que gostariam sobretudo de vivenciar o 1.º ano (43,8%) e o 3.º ano (25%).

A partir das respostas dadas às questões abertas, elaboramos o Quadro 3, onde apresentamos a categorização das respostas obtidas e as respetivas unidade de registo que definimos *a posteriori*.

Para as questões de resposta aberta identificamos as categorias seguintes: temas abordados nos seminários (Questão 18 e 19), atendimentos (Questão 20), professores cooperantes (Questão 23) e sugestões de melhoria para a organização/avaliação da PES II (Questão 24).

Quadro 3

Categorização das respostas obtidas

Questão 18. Refira os temas/áreas que mais gostou de ver ser trabalhados nos seminários.

Tudo. (18.1.) Vermos planificações de outras colegas foi bom, para termos ideias, comparar e fazer melhor. (18.2.) Reuniões de pais. (18.3.,18.4.) Planificação (18.4.) Como lidar com diferentes situações dentro de sala de aula. (18.5.)

Questão 19. Refira temas que considere importantes serem trabalhados nos seminários.

Avaliação (19.1., 19.2., 19.3.) Reunião de pais e avaliações – elaboração de critérios (19.4., 19.5.) Aulas mais práticas (19.6., 19.7.) Acompanhamento e Avaliação de crianças com NEE; Relação com os pais (19.8.). Gestão de tempo, reuniões, avaliação. (19.9) Matérias que são dadas em sala de aula; legislação que vai saindo nova do ministério; ... coisas práticas e concretas (19.10.) Avaliação de atividades, no 1.º ciclo. (19.11.) Concurso nacional de colocação dos Professores e Educadores. (19.12.) Talvez falar sobre o bullying entre alunos, como ultrapassar ou estratégias a realizar. (19.13.)

Questão 20. Como se sentiu relativamente aos Atendimentos?

Bem. (20.1.) Bastante satisfeita. (20.2.) Ajudaram a esclarecer dúvidas e a prestar um maior apoio em relação ao seminário, pois o número de alunas é inferior. (20.3.) Sempre foi dada resposta às necessidades (20.3.) Os atendimentos foram todos importantes. (20.4.)

Questão 23. Considera que a avaliação feita pela professora cooperante foi justa e correta? Se respondeu, justifique a sua resposta.

Sim – 62,5% Não – 12,5% Talvez – 12,5% Não sei – 12,5%

Penso que nem sempre considerou efetivamente o meu trabalho e empenho. (23.1.)

Questão 24. Que sugestões de melhoria gostaria de deixar para a organização/avaliação da PES II?

Desistir do portefólio (24.1.) Na minha opinião, deveria haver um trabalho conjunto das duas professoras supervisoras. Pois o mesmo não seguiu a mesma linha de desenvolvimento o que se tornou injusto para as alunas. Em relação à avaliação, a mesma deveria ser feita tendo em conta critérios válidos e não por comparação entre alunas. A construção, tão exaustiva, do portefólio não acrescentou em nada à aprendizagem e preparação das alunas tratou-se exatamente do mesmo que foi feito nos anos anteriores tornando-se completamente desnecessário. (24.2.) Os alunos deveriam escolher as instituições, nomeadamente, escolas públicas. O ISEC devia informar-se bem nas instituições se as mesmas têm condições para receber os alunos. E principalmente deveriam ter mais atenção com os alunos que são trabalhadores estudantes. (24.3.) No processo de avaliação de P.E.S. II a parte prática (estágio) deveria de ter uma maior cotação, ou seja, ser mais valorizado e não o portefólio. Uma vez que é no estágio que aprendemos e crescemos como profissionais de educação (24.4.) Diminuir o tamanho do portefólio. (24.5.) Um relatório menos extensivo, já fizemos relatórios neste formato milhares de vezes, mais uma vez não vem acrescentar conhecimento. Fazermos reflexões sobre tópicos e não diários em que temos mais de 10 relatórios para fazer em dias que estamos apenas a observar às tantas já não há muito mais para se refletir... (24.6.) O portefólio de estágio deveria de acabar e deveria dar lugar um novo modelo de avaliação. (24.7.) Nenhuma. Considero que desde a organização/avaliação da P.E.S. II que permitiu ao longo do ano avaliar a nossa evolução através de pequenos trabalhos. Também, a professora supervisora respondeu a todas as nossas necessidades, permitindo-nos crescer enquanto futuras docentes. (24.8.) Promover o contacto com mais que um ano de escolaridade e entre diferentes turmas do mesmo ano. (24.9.) Acho que a professora cooperante deveria ter um pouco mais de peso na avaliação, pois vê a nossa evolução. O portefólio deveria ser um elemento a pensar se nos faz crescer enquanto futuras professoras. (24.10.) A professora cooperante deveria ter um pouco mais de peso na nossa avaliação, pois vê a evolução que tivemos desde o início até ao fim. O portefólio deveria ser um instrumento, e pensar se faz sentido fazer como futuras professoras, principalmente as reflexões fundamentadas. (24.11.) Critérios de avaliação do portefólio (24.12.) Seria interessante estagiar em mais do que um ano de escolaridade, no mesmo ano (24.13.)

O quadro anterior explana a avaliação das alunas relativamente aos seminários, atendimentos, professores cooperantes e sugestões de melhoria para a organização/avaliação da PES II.

Assim, as alunas referiram que, nos seminários, gostaram de tudo (18.1.) o que foi trabalhado, temas/áreas, e o “*vermos planificações de outras colegas foi bom, para termos ideias, comparar e fazer melhor*” (18.2.). Os temas que mais gostariam de ver abordados em futuros seminários são a avaliação (19.1., 19.2., 19.3., 19.4., 19.5., 19.8., 19.9., 19.11.), as reuniões (19.4., 19.5., 19.8., 19.9.), e estratégias a adotar perante diferentes situações educativas (19.8., 19.13.).

No que aos Atendimentos diz respeito, as alunas consideram que “*(...) foram todos importantes*” (20.4.), que se sentiram “*bem*” (20.1.) e “*bastante satisfeita*” (20.2.). “*Os atendimentos foram todos importantes*” (20.4.) pois “*(...) ajudaram a esclarecer dúvidas e a prestar um maior apoio em relação ao seminário, pois o número de alunas é inferior.*” (20.3.). Na maioria, as alunas consideram que a avaliação feita pela professora cooperante foi justa e correta (62,5%). As sugestões de melhoria para a organização/avaliação da PES II centraram-se fundamentalmente no processo de avaliação da UC, na construção do portefólio e na prática.

A avaliação de P.E.S. II, na parte *prática* (estágio), “(...) *deveria de ter uma maior cotação (...)*” (24.4.) “(...) *A professora cooperante deveria ter um pouco mais de peso na avaliação, pois vê a nossa evolução desde o início até ao fim.*” (24.11.) A *construção do portefólio* poderia ter menos peso na avaliação da UC (24.3., 24.4.), ou mesmo deixar de ser um instrumento de avaliação (24.1., 24.2.). “(...) *Deveria ser um elemento a pensar se nos faz crescer enquanto futuras professoras.*” (24.10.) Sugerem “(...) *pensar se faz sentido fazer (reflexões fundamentadas) como futuras professoras (...)*” (24.10.) ou serem “(...) *menos extensivas(...).*” (24.5.) Na *prática* “*seria interessante estagiar em mais do que um ano de escolaridade, no mesmo ano*”. (24.8., 24.12.)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que a interação dos intervenientes no processo de formação inicial de professores – aluno (futuro professor), professor cooperante e supervisor – possibilita uma prática pedagógica colaborada e acompanhada, mediante mudanças, e que tem como finalidade a aprendizagem do futuro professor e a melhoria das práticas educativas.

Para Alarcão e Tavares (2003), a supervisão tem um papel transversal relativamente à forma como se ensina e aprende e pode ser considerada como uma visão (de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente (p. 45) do que acontece antes, durante e após esse mesmo processo. Ou seja, a visão de quem participa no processo e que tem de o compreender como um todo.

Oliveira-Formosinho (2002) destaca a importância da constante atualização do conceito e funcionalidade da supervisão, na medida em que esta desenvolve e se reconstrói, colocando-se num papel de apoio e não de inspeção, e não de definição prévia, de colaboração ativa em metas acordadas através de contratualização, de envolvimento na ação educativa quotidiana (...) de experimentação refletida através da ação que procura responder ao problema identificado (p. 12).

Para aqueles autores é o supervisor quem reúne condições para “orientar o processo de ensino/aprendizagem e o próprio desenvolvimento do formando para que este se desenvolva nas melhores condições e a sua

intervenção se verifique de um modo adequado e eficaz na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos (p. 46).

A partir da análise das avaliações finais das alunas (Quadro 1), das respostas dadas pelas alunas e através de questionário (Quadros 2 e 3), e da reflexão conjunta das professoras supervisoras, apresentamos algumas sugestões para a melhoria da prática pedagógica na formação inicial de educadores e professores:

- Alterar as ponderações dos critérios de avaliação desta UC;
- As alunas deverão, sempre que possível, estagiar pelo menos duas na mesma instituição;
- Integrar dois anos de escolaridade obrigatórios para serem vivenciados por cada aluna, e, se possível, da seguinte forma: 1.º/3.º ano de escolaridade, ou 2.º/ 4.º ano de escolaridade;
- Alterar os dias de estágio para terças, quartas e sextas-feiras (a maior parte das professoras cooperantes planifica no último dia útil da semana). Este ponto acabou por ser ajustado ao calendário de cada aluna pois a maior parte das alunas tinha o estatuto de trabalhadora estudante;
- Introduzir aulas de vídeoformação que serão registadas pela supervisora com equipamento disponibilizado pelo ISEC Lisboa (câmara e tripé), para futuramente serem objeto de estudo, análise e reflexão nos Seminários;
- Atribuir 12 a 16 horas de supervisão a cada aluna, em vez das 10 horas definidas. O aumento destina-se à para reunião com os professores cooperantes, no início (entrega da documentação, missão do ISEC Lisboa, explicitação dos objetivos da PES II, ... – cerca de 3 horas); e no final do ano letivo (recolha, balanço e avaliação da PES II).

A construção da profissionalidade (Leitão & Alarcão, 2006), tem início na formação inicial e deverá acompanhar o futuro professor na sua vida ativa integrando um conjunto de elementos fundamentais: cultivar perspetivas de um desenvolvimento profissional em construção ao longo da vida; incorporar/incluir dispositivos de formação que integrem interativamente experiência e reflexão; saber analisar as práticas; trabalhar em equipa; escrever sobre a prática profissional (diários, portefólios e narrativas); pensar sobre o processo de ensino (atividade didática); problematizar; investigar; utilizar as novas tecnologias. São entre outros, elementos que configuram uma nova profissionalidade docente que os novos professores devem aprender a desempenhar no âmbito de uma nova cultura de formação.

Porque estamos convencidas que este modelo de supervisão, só tem valor se for sendo melhorado e adaptado à realidade dos nossos alunos e

instituições cooperantes, pretendemos continuar a desenvolver a nossa investigação e a refletir sobre o que fazemos , como fazemos e para que fazemos.

É com este propósito que mantemos uma visão muito focada na supervisão da prática na formação inicial de professores, no desenvolvimento e aprendizagem de cada um dos seus intervenientes, através da (inter)relação entre planificação, implementação, avaliação, investigação e, por fim, a reflexão, nunca descurando o contexto da realidade em que se insere.

REFERÊNCIAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003, 2ª ed.; 1ª ed. 1987). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspetiva de desenvolvimento e de aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, F., & Ferreira, M. N. (2008). *Metodologia da investigação. Guia para autoaprendizagem (2ª ed.)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-379.
- Leitão, A., & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: Uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 51-84. Universidade do Minho Braga: Portugal.
- Lopes, I. (2013). *A supervisão pedagógica e o trabalho colaborativo na promoção do desenvolvimento profissional dos professores do grupo de física e química*. Trabalho de Projeto apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, na Especialidade de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa. Consultado em http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/4009/A%20MINHA%20TESE%20DE%20MESTRADO%20com%20%3%ADndice%20final%20e%20ap%3%AAndices-PC_ISABEL-PC_ISABEL.pdf?sequence=1

- Mesquita-Pires, C. (2010). A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *Eduser – Revista de Educação*, 2.
- Perrenoud, P. (1999). *Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica*. Acedido em junho, 2016 de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_34.html
- Oliveira-Formosinho, J. (Org). (2002). *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais* (3ª ed.). Lisboa: Gradiva
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro / CIDTFF.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora. *Cadernos do CCAP, 1*. Lisboa: Ministério da Educação.