



FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: QUE SUPERVISÃO NA QUALIFICAÇÃO DOCENTE?

Ana Carlos¹

Sandra Galante²

Fernanda Lamy³

Paula Silva⁴

Maria Ivone Gaspar⁵

UNIVERSIDADE CATÓLICA, CENTRO DE ESTUDOS EM DESENVOLVIMENTO HUMANO

RESUMO

Partindo do pressuposto que a supervisão é indispensável ao bom desempenho de qualquer profissão, com relevo para as que têm por objeto o ser humano, entendemos que a profissão docente terá dificuldade em melhorar a sua qualidade funcional se não for enquadrada, e até sustentada, por um ou mais modelos de supervisão. Admitimos igualmente que é no momento da formação inicial que se percebe, compreende e assume o conceito de supervisão, levando-o à sua amplitude na praxis. Por conseguinte, com base nesta assunção, desenvolvemos um estudo, no âmbito de um projeto com o título “Supervisão: modelos e práticas”, que se enquadra numa das linhas de investigação do Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano da Universidade Católica.

Com o foco na formação inicial de professores (na evidência de qualificação profissional) em Portugal, procurámos identificar, nas linhas estruturantes dessa formação, algo que desse relevância à supervisão. Assim, como objetivo determinante do estudo assumimos a supervisão na qualificação dos professores, estando o presente texto estruturado em torno de três itens: (1) a teoria na formação de professores, ou seja, modelos teóricos que a sustentam; (2) a ideia de supervisão na legislação que enquadra a formação inicial de professores e (3) a recolha de opinião sobre a mesma através de entrevistas, em tempo presente, a alguns participantes diretos. Estes aspetos são precedidos de uma curta introdução com o enquadramento contextual e finalizados por parcas conclusões e algumas questões que consideramos de extrema pertinência.

¹ anapcarlos@gmail.com

² ssandragalante@gmail.com

³ fernanda.lamy@gmail.com

⁴ paulasilvahgp@gmail.com

⁵ ivonecgaspar@gmail.com

Palavras-chave: supervisão; professores; formação inicial; qualificação

Introdução

As mudanças nas políticas de formação de professores, em Portugal, coincidem com alterações sociais, económicas, científicas e tecnológicas, e concordam, na verdade, com uma agenda global (Dale, 2000). Até à década de 70 do século XX, a formação inicial docente entendia-se como processo assegurado a nível institucional, que conferia o estatuto “profissional”. Localizada em momentos distintos relativamente à fase correspondente à formação científica e às primeiras experiências em práticas pedagógicas, cabia à Administração Pública certificar a qualificação dos diplomados.

A partir da década referida, coexistem em Portugal vários sistemas de formação: a formação inicial, nas licenciaturas dos ramos de formação educacional e em ensino, e a profissionalização em exercício. Cabia às universidades competência profissionalizante para os níveis de ensino preparatório e secundário. Quanto à profissionalização em exercício, apresentava-se como fase do processo de formação permanente do docente, articulando a formação inicial e a contínua. Refiram-se aqui os efeitos da revolução de abril de 1974 e a consequente democratização (e massificação) do ensino, que trouxe para o ofício docentes que lecionavam sem qualquer título profissional. Data desse tempo a pressão sindical, determinante para a profissionalização dos professores, havendo, pois, que qualificar em resultado da generalização do acesso ao ensino.

No final da década de 80 do século XX, a formação em serviço, para atualização e aprofundamento ou especialização, institucionalizou-se e universalizou-se nos anos 90, em grande parte devido ao contributo do Fundo Social Europeu. Aceita-se então que os docentes influenciam direta e decisivamente o desenvolvimento do modelo de educação adotado (Fernandes & Dias, 2010).

Foi exatamente no final da década de noventa do século passado que se implementou, num primeiro momento, uma política de atribuição de grau de licenciatura a todos os educadores e professores, independentemente do nível de ensino. Mais tarde, ocorreu um segundo momento, no âmbito do Processo de Bolonha (2006) e das inerentes exigências de reestruturação dos cursos, bem como da investigação e teorização em Educação e de imperativos das políticas educativas, o que fez com que a formação de professores do ensino básico e secundário aconteça durante o 2.º ciclo da formação do ensino superior. Note-se que, a partir do ano 2000, o número de docentes que se qualificam tem sido muito superior ao número de vagas disponíveis (Esteves, 2015, p. 158).

É no contexto destas últimas alterações que se situa o estudo aqui apresentado, o qual se detém no papel da supervisão na formação inicial dos professores.

1. Princípios orientadores e enquadramento legal da formação

O rápido desenvolvimento do conhecimento e a transformação das profissões exigem a melhoria da qualidade dos sistemas de educação com atenção particular para aquele que ocupa o cerne das profissões que envolve. No Preâmbulo do Decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, afirma-se que: “estando a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e professores” exige-se “um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade”. Essa qualificação encontra resposta na formação inicial, capaz de dotar o professor de competências que permitam alcançar ações mais eficazes e de qualidade.

O art.º 34.º da Lei de Bases do Sistema Educativo refere que a formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário é da responsabilidade das Escolas Superiores de Educação e das Universidades. Nos termos do art.º 33.º da mesma lei, devem proporcionar “aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função”. Trata-se, pois, de um processo de profissionalização e de socialização. Valente (1999) destaca como princípios orientadores fundamentais para a formação de professores o desenvolvimento do professor como pessoa total, bem como das suas capacidades de se relacionar com os outros, convicta de que uma escola em mudança, consentânea com uma sociedade em constante mutação, depende do desenvolvimento da individualidade e da capacidade de relacionamento interpessoal. Neste sentido, a formação de professores, segundo Tejada Fernández (2009), constitui-se a partir de uma seleção de diferentes conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais e, de acordo com Estrela (2002), a formação é um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa para que desempenhe uma profissão. Já no entender de Alarcão (2001), a formação dos docentes deve ter como objetivo o desenvolvimento de competências para a sua prática educativa e a partilha de percursos e processos e, para Roldão (2001), esta deve ser vista como uma construção social, num processo de desenvolvimento contínuo e de contextualização.

Assim, face à prioridade política centrada na melhoria da qualidade do ensino, o leque de possibilidades de habilitação para a docência reduz-se exclusivamente à habilitação profissional, deixando de existir a habilitação própria e a habilitação suficiente que, nas décadas anteriores, constituíram também possibilidades de habilitação para a docência, considerando-se que é essa a habilitação que garante “a melhoria da qualidade do ensino” (Preâmbulo do Decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro). Esta preocupação emerge lentamente: “Slowly, teacher preparation methods are changing, as schools and universities realise that successful alternatives to traditional teacher preparation exist” (Lombardi, 2001, p. 320) e apesar das “tipologias relacionadas com a temporalidade da formação que ilustram a sua dependência face

a dimensões normativas acerca dos sistemas de formação e que evidenciam a escassez do espaço e valor atribuído à formação no desempenho profissional docente.” (Roldão, 2007, p. 50). Refere Lombardi, (2001, p. 320) que

While most teacher education programmes remain wedded to the traditional triad preparation and supervisory model, increasing numbers investigate ways to turn out quality teachers in record numbers. Cooperation, coaching and collaboration, along with sharing of resources, strategies and best practices represent the changing face of teacher supervision and training.

Em Portugal, o Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, visando “na delimitação dos domínios de habilitação para a docência (...) uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino” (Diário da República, 38, I Série, 2007, p. 1320), alargou, com efeitos a partir do ano letivo de 2007-2008, os domínios de habilitação do docente generalista, que passaram, assim, a incluir a habilitação conjunta para a Educação Pré-Escolar e para o 1.º Ciclo do Ensino Básico ou, em alternativa, a habilitação conjunta para o 1.º e o 2.º Ciclos do Ensino Básico. A partir da publicação do Decreto-lei n.º 79/2014 de 14 de maio, e assumido como um modelo sequencial de formação, no primeiro ciclo a licenciatura assegura uma formação de base na área da docência e o segundo ciclo, o mestrado, assume-se como um complemento dessa formação, de forma a reforçar e aprofundar a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento que se visa preparar (Preâmbulo do Decreto-lei n.º 79/2014 de 14 de maio). Assim, para acederem ao 2.º ciclo de estudos, especialidade do grau de mestre em: Educação Pré –Escolar; Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico, os candidatos a professores deverão ter concluído com sucesso a Licenciatura em Educação Básica de 180 créditos, distribuídos pelas componentes de: a) Área de docência; b) Área educacional geral; c) Didáticas específicas; d) Iniciação à prática profissional do Ensino Básico. Relativamente à candidatura às especialidades do grau de mestre em: Ensino de Português e Inglês no 2.º ciclo do Ensino Básico; Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico; Ensino de Educação Musical no Ensino Básico e às diferentes especialidades do grau de mestre nas disciplinas do 3.º ciclo e secundário, constitui-se como condição prévia terem obtido 75% dos créditos de formação fixados para a respetiva especialidade, incidindo sobre as áreas disciplinares que pretendem lecionar. Desta análise, releva o facto que alguns mestrados são precedidos de uma licenciatura que integra formação científica, pedagógico-

didática e de iniciação à prática profissional, o que não se verifica noutros mestrados em que a primeira etapa de formação incide sobre conteúdos de carácter científico.

Relativamente à estrutura curricular dos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre nas diferentes especialidades, cujos créditos podem oscilar entre 90 e 120, esta apresenta as mesmas componentes para todas as especialidades: a) Área de docência; b) Área educacional geral; c) Didáticas específicas; d) Iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada. Morgado (2014, p. 1) esclarece que

A tentativa de adoção de um novo paradigma formativo, através do denominado Processo de Bolonha, encontrou na formação de professores uma via propícia para a sua implementação, tanto ao nível da formação inicial como da formação contínua. No primeiro caso, e de acordo com as orientações impostas pela Declaração de Bolonha, o quadro legislativo da formação inicial de professores foi profundamente alterado, com consequências diretas na organização dos cursos de formação.

Assim, na sequência da implementação dos princípios da Declaração de Bolonha e da alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo, foi publicado um conjunto de legislação que enquadra o atual regime jurídico de habilitação profissional para a docência definido no Decreto-lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Determinante neste processo legislativo foi a publicação do Decreto-lei n.º 74/2006 de 24 de março, alterado e republicado pelo Decreto-lei n.º 115/2013 de 7 de agosto e Decreto-lei n.º 63/2016 de 13 de setembro, que procede “à regulamentação das alterações introduzidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo relativas ao novo modelo de organização do ensino superior no que respeita aos ciclos de estudos”, passando-se de “um ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um ensino baseado no desenvolvimento de competências (...) onde se incluem quer as de natureza genérica — instrumentais, interpessoais e sistémicas - quer as de natureza específica associadas à área de formação, e onde a componente experimental e de projeto desempenham um papel importante”. Esta regulamentação dos graus académicos passa pela organização do ensino superior em três ciclos, como tinha ficado consagrado pela Lei de Bases do Sistema Educativo. O 1.º ciclo de estudos, conducente ao grau de licenciado, tem entre 180 e 240 créditos e uma duração compreendida entre seis e oito semestres curriculares de trabalho dos alunos; o 2.º ciclo, que confere o grau de mestre, tem entre 90 e 120 créditos e uma duração normal compreendida entre três e quatro semestres curriculares de trabalho dos alunos e, finalmente, temos o 3.º ciclo, que confere o grau de doutor.

Na sequência da reorganização do sistema de graus e diplomas operados pelo Decreto-lei n.º 74/2006 de 24 de março, em fevereiro de 2007 é publicado o Decreto-lei n.º 43/2007,

que aprovou o regime jurídico de habilitação profissional para a docência. Com esta nova legislação, a habilitação para a docência passa a ser exclusivamente profissional, associada a uma preocupação com a melhoria da qualidade do ensino e o nível acadêmico requerido para a docência, que passa a ser de mestrado, num “esforço de elevação do nível de qualificação do corpo docente com vista a reforçar a qualidade da sua preparação e valorização do respetivo estatuto socioprofissional” (Preâmbulo do Decreto-lei n.º 43/2007). Este novo modelo sequencial organiza-se em dois ciclos de estudos: o 1.º ciclo conducente ao grau de licenciado em Educação Básica, com um total de 180 créditos, e a obtenção do grau de mestre, correspondente a um 2.º ciclo de estudos, com um total de créditos que pode variar entre 60 (no caso da especialidade do grau de mestre da Educação Pré-Escolar e da especialidade do grau de mestre do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico) e um intervalo que se pode situar entre os 90 e os 120 créditos nas restantes especialidades previstas pelo diploma, distribuídas pelas seguintes componentes de formação: (i) Formação educacional geral; (ii) Didáticas específicas; (iii) Prática de ensino supervisionada e (iv) Formação na área de docência.

No sentido de complementar esta legislação, em 2014, foi publicado o Decreto-lei n.º 79/2014, para reforçar a qualificação dos educadores e professores “designadamente nas áreas da docência, das didáticas específicas e da iniciação à prática profissional, através do aumento da duração dos ciclos de estudos e do peso relativo dessas áreas” (Preâmbulo Decreto-lei n.º 79/2014). Assim, esta legislação, mantendo 180 créditos no 1.º ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado, altera a distribuição dos créditos pelas diferentes componentes, com um reforço na formação na área da docência, com a exigência de um mínimo de 125 créditos.

Componentes de formação	Decreto-lei n.º 43/2007	Decreto-lei n.º 79/2014
Formação educacional geral	15 a 20 créditos;	mínimo de 15 créditos
Didáticas específicas	15 a 20 créditos	mínimo de 15 créditos
Iniciação à prática profissional	15 a 20 créditos;	mínimo de 15 créditos
Formação na área de docência.	120 a 135 créditos.	mínimo de 125 créditos

Quadro 1 – Estrutura Curricular do 1.º ciclo de Estudos

No entanto, as alterações mais significativas constatarem-se na estrutura curricular do 2.º ciclo de estudos, conducente ao grau de mestre, com a passagem do mestrado em Educação Pré-Escolar e do mestrado na especialidade do 1.º ciclo do Ensino Básico para três semestres, passando de 60 para 90 créditos. O mestrado na especialidade de Educação Pré-escolar e 1.º ciclo vê também aumentada a sua duração de três para quatro semestres, num total de 120 créditos, sendo fixada em quatro semestres a duração dos restantes mestrados.

2. Modelos (ou componentes estruturantes) e momentos de formação

Assumindo o modelo “como instrumento válido, tanto para o desenvolvimento do ensino como para a fundamentação científica do mesmo...” (Gaspar, Pereira, Oliveira & Teixeira, 2015, p. 32) para ensinar e aprender é necessário ter em “conta qual o modelo de escola, de ensino e de professor que se aceita como válido” (Garcia, 1999, p. 77). Cada vez mais a consciência das diferentes dimensões da formação docente impõe uma abordagem baseada na conjugação da ação com a reflexão: “realistic teacher education is based on an alternation between action and reflection” (Korthagen, 2011, p. 39), perspectivando-se o professor como um investigador ou como um prático reflexivo, capaz de mobilizar os conhecimentos prévios para desenvolver as suas atividades, construir e reconstruir conhecimento prático. Assim, para Schon (1992) a formação exige quatro processos distintos que se completam entre si: (i) o conhecimento na ação; (ii) a reflexão na ação; (iii) a reflexão sobre a ação; (iv) a reflexão sobre a reflexão na ação. O conhecimento na ação, que se manifesta no saber fazer, é a componente inteligente que orienta toda a atividade humana. A reflexão na ação, que se realiza no decorrer da mesma, refere-se ao processo de pensamento. A reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação fazem referência aos processos de pensamento que ocorrem numa perspectiva retrospectiva sobre uma situação problemática. Estas dimensões poderão sustentar modelos de formação com um apontamento para os mais comuns.

Segundo Formosinho (1986), o modelo integrado é o que, de forma mais adequada, articula a componente teórica com a componente prática do processo formativo. Para além deste modelo, o autor conceptualiza mais três modelos de formação de professores: (i) o modelo empiricista, que enfatiza a componente prática como a mais importante; (ii) o modelo teoricista, que privilegia a componente teórica na formação; (iii) o modelo compartimentado, que separa no tempo e no espaço a componente teórica da componente prática. Lasley & Payne (1991), citados em Garcia (1999), tendo em consideração o conhecimento, referem a existência de três modelos de currículo na formação de professores: (i) integrado; (ii) colaborativo; (iii) segmentado. O primeiro caracteriza-se pela “ausência de territórios disciplinares, existindo uma profunda interconexão conceptual e estrutural entre os diferentes cursos para alcançar algumas metas interdisciplinares” (Garcia, 1999, p. 77); o segundo, em que embora o currículo apareça segmentado em cursos específicos de disciplinas, as suas partes estão inter-relacionadas, realizando-se a integração em temas concretos. Finalmente, o currículo segmentado é constituído por “cursos pouco ligados entre si, de tal modo que se espera que sejam os estudantes a realizar a integração dos mesmos” (idem, p. 78). De acordo com o autor, o padrão da formação dos professores procura assentar numa preparação científica, técnica e pedagógica, mobilizadora de conhecimentos e competências nos contextos específicos partindo de uma perspectiva reflexiva institucionalizada. Mesquita (2011) reforça a ideia de que a

dimensão profissional, pessoal e social do docente é indissociável do processo que implica um compromisso com a prática reflexiva, ela própria construtora das estratégias adequadas em cada contexto.

A necessidade de resposta da Escola às exigências da sociedade contemporânea, marcada pela mudança, tornou a profissão docente cada vez mais complexa e, conseqüentemente, com novas exigências ao nível da formação: uma formação que capacite os professores para as novas necessidades profissionais, sociais, políticas, humanas e culturais. Entendendo-se a formação como um processo, Garcia (1999) salienta o carácter de evolução que o conceito contém, em que a formação inicial enquanto “início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada” (Estrela, 2002, p. 18) se constitui como uma primeira etapa de um longo percurso de formação que tem que ser aperfeiçoado permanentemente (Formosinho, 2009), de forma contínua e sistemática (Garcia, 1999), ao longo da carreira docente. Neste processo formativo (Katz, 2013) questiona-se: o que devem os futuros professores aprender? Quando devem aprender? Como devem aprender? A resposta a estas questões poderá determinar o modelo de formação a assumir, embora não haja “nenhum modelo de formação que, por si só, dê conta da multidimensionalidade e multiferencialidade do ensino e da formação. E por isso, os programas de formação contemplam habitualmente dois ou mais modelos” (Estrela, 2002, p. 26).

Garcia (1999) assinala como pilar para se compreender o processo de formação inicial e contínua, em situações formais de aprendizagem, a necessidade de se analisar os estilos de aprendizagem dos professores, sendo importante “reconhecer que os professores são sujeitos que aprendem, em vez de meros executores ou obstáculos da/para a mudança, [o que]requer que a investigação sobre o desenvolvimento profissional explore os modos segundo os quais os professores aprendem novas formas de pensar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos, assim como as condições que facilitam a aprendizagem dos professores (Tiezzi, 1992, cit. em Garcia, 1999, p. 50). Salienta ainda que, em situações formais de aprendizagem, podem ser proporcionadas “diversas modalidades de atividades em função do nível de responsabilidade e autonomia dos adultos”, o que determina uma situação fortemente controlada pelo formador face à ausência de competência e conhecimento por parte dos professores ou situações de aprendizagem em que são os próprios adultos, possuidores de conhecimentos, experiência e motivação, que dirigem a formação. Ainda no que diz respeito ao percurso formativo dos professores, Garcia (1999) assinala a importância de ter em consideração as diferentes “etapas do desenvolvimento cognitivo” que se centram nos “aspectos cognitivos e emocionais que distinguem cada etapa do desenvolvimento “(Garcia, 1992, p. 57) e que “descrevem as transformações que ocorrem nas formas de construir e dar sentido às experiências” (idem).

Assim, com base nas três etapas de Desenvolvimento Concetual de Hunt, o referido autor distingue três na formação: (i) a primeira marcada por um nível concetual “concreto, ligado à ação, com necessidade de controlo das situações, insegurança e submissão à opinião dos que são considerados superiores” (Garcia, 1999, p. 59), associando-se à situação dos professores que se iniciam na profissão (Marcelo, cit. Garcia, 1999, p. 59); (ii) a segunda etapa, caracterizada por uma maior capacidade de abstração, em que o professor é capaz de diferenciar factos, opiniões e teorias e em que é capaz de resolver os seus problemas tendo por base um raciocínio indutivo ou dedutivo; (iii) a terceira etapa, que corresponde a um elevado nível de “desenvolvimento concetual, abstração, simbolização e capacidade de resolução de problemas” (Garcia, 1999, p. 59).

Estes pressupostos podem determinar o papel do estudante no seu processo formativo. Estrela (2002), tendo em conta o lugar que o formando ocupa no processo de formação, divide os modelos de formação de professores em três grupos que concebem o (futuro) professor como: (i) objeto da sua formação; (ii) sujeito ativo da sua formação; (iii) sujeito e objeto da formação. Integram-se no primeiro grupo os modelos de formação que remetem para uma “imagem da profissão como trabalho intelectual de carácter técnico, de um conceito de profissionalismo assente numa ética universalista do dever.” (Estrela, 2002, p.22): os modelos em que toda a componente prática da profissão é aprendida com um professor mais experiente; o modelo académico, que parte do princípio de que “basta saber para saber ensinar” (Estrela, 2002, p. 20) e que tem como base a transmissão de conhecimentos científicos, culturais, dotando os formandos de uma formação especializada, centrada no domínio dos conceitos das diferentes áreas de ensino e os programas de formação de professores construídos a partir da denominada por Garcia (1999) como “orientação tecnológica”. O segundo grupo integra os modelos de formação de professores “que têm de comum a centralidade que conferem à pessoa do formando, enquanto adulto autónomo, detentor de uma experiência e de um sentido de vida, afirmando a indissociabilidade da pessoa e do profissional.” (Estrela, 2002, p. 22). Tendo por objetivo ajudar o professor a tornar-se eficaz, tal só é possível, segundo Estrela (2002), se tiver uma visão positiva de si próprio, sentindo-se seguro e aceite. São modelos que seguem a orientação designada por Garcia (1999) como personalista: “ênfata o carácter pessoal do ensino, no sentido em que cada sujeito desenvolve as suas estratégias peculiares na aproximação e perceção do fenómeno educativo” (Garcia, 1999, p. 37). Neste programa, não se trata de ensinar, de forma homogénea, o método mais eficaz a todos os professores em formação, mas o mais eficaz em função das características pessoais de cada professor em formação (Garcia, 1999), pelo que o currículo destes programas é aberto, vai sendo construído à medida das necessidades de cada formando e “os conhecimentos teóricos estão necessariamente ligados à prática” (Garcia, 1999, p. 38). Integram-se neste grupo o “modelo de treino de competências de comunicação interpessoal”,

construído a partir da teoria da personalidade de Rogers, e os modelos de formação que têm por base uma concepção desenvolvimentista, que remetem para ciclos de vida ou para ciclos da vida profissional, ou tentam articular todas estas dimensões. Na perspetiva de Estrela (2002) estes modelos centrados no percurso “comportam metáforas diferentes da profissão (professor-facilitador, professor-recurso, professor-consultor, artista, artesão, pesquisador, inovador, reflexivo” (p. 24)), sendo importante a autonomia do professor no processo de construção do seu desenvolvimento pessoal e profissional. Finalmente, os modelos que entendem o professor como sujeito e objeto de formação, centrados na análise e orientados para a pesquisa, que defendem a importância de se desenvolver no professor uma atitude crítica sobre o ensino e suas práticas, capaz de, no confronto entre teoria e prática, assumir uma postura de questionamento que permite uma tomada de consciência crítica perante a realidade e a identificação e construção de alternativas que originem mudanças. Enquanto modelos centrados na análise e na pesquisa, esta “formação poderá contribuir para a realização de ideais democráticos da escola e para uma cultura colaborativa dos professores.” (Estrela, 2002, p. 24)

3. Formação inicial em Portugal

Recentemente, no quadro do Processo de Bolonha, o Decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro determina que a habilitação para a docência passa pela realização de provas de mestrado. A formação de educadores e professores passa a concretizar-se em dois ciclos de estudo, um primeiro ciclo ao nível da licenciatura e um segundo ao nível do mestrado, que dá acesso a diferentes vias em termos formativos - Educação de Infância; Professor do 1.º ciclo; Educador de Infância e Professor do 1.º ciclo; Professor do 1.º ciclo e do 2.º ciclo e Professores em domínios específicos do terceiro ciclo e secundário. A estrutura organizativa da formação inicial de professores desenvolve-se conjugando uma dimensão teórica com uma dimensão prática. A primeira ao nível de uma instituição do ensino superior e a dimensão prática em estabelecimentos de educação e ensino, onde irão desenvolver a sua prática supervisionada, integrando-se os futuros docentes nas organizações em que futuramente irão desenvolver a sua atividade profissional. A dimensão teórica passa por proporcionar ao estudante, futuro professor, o conhecimento dos conteúdos relacionados diretamente com a matéria a ser ensinada, sendo considerado um dos conhecimentos fundamentais para o sucesso da atuação. Este conhecimento dos conteúdos, na perspetiva de Garcia (1999), poderá ser dividido na componente do conhecimento substantivo e na componente do conhecimento sintático, referindo-se a primeira ao conjunto de conceitos, princípios e teorias da disciplina e a segunda à dinâmica seguida, aos obstáculos epistemológicos e às características essenciais nas metodologias e procedimentos utilizados. É ainda no contexto académico que se desenvolve o que Garcia (1999) designa como o conhecimento psicopedagógico e o conhecimento didático

do conteúdo, no sentido de proporcionar a estes futuros professores um conjunto de referências teóricas para a preparação da prática letiva e para analisar e refletir sobre a mesma.

Seguindo um modelo sequencial, após esta preparação teórica, os futuros professores iniciam a sua prática profissional 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” (art.º 11º do Dec. lei n.º 79/2014), proporcionando aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação dentro e fora da sala de aula, bem como a observação e colaboração em situações de educação e ensino, procurando assegurar “diferentes dimensões da prática docente: dimensão organizacional, curricular, de ensino e de desenvolvimento profissional” tal como refere Zeichner (1992), cit em Garcia (1999, p. 102).

4. Opções metodológicas

Esta investigação situa-se numa perspetiva metodológica qualitativa, assumida como estudo de caso, que, segundo Yin (1993), é a estratégia eleita quando se procura investigar um fenómeno atual no seu contexto. Com o intuito de recolher uma visão mais abrangente, foi preparado o guião para uma entrevista semi-diretiva a realizar a elementos de dois grupos de estágio, em disciplinas e locais diferentes, para obtermos um conjunto de respostas em linha com os nossos objetivos e que permitam alguma comparação. Trata-se, portanto, de uma amostra intencional, não estatística, selecionada por critério: um professor do ensino superior (da região centro de Portugal continental); dois professores cooperantes (um de uma escola da região Centro e um de uma escola da região Sul de Portugal continental); um coordenador de departamento curricular (de uma escola da região Centro de Portugal continental); e 3 professores estagiários, dois de Espanhol, de uma escola da região Centro, e um de informática, de uma escola da região Sul de Portugal continental, cuja caracterização a seguir se apresenta:

Quadro 2 – Grelha de caracterização sociodemográfica - estagiários

	<i>Estagiário A</i>	<i>Estagiário B</i>	<i>Estagiário C</i>
<i>Idade (em 31.12.2017)</i>	49 anos	33 anos	42 anos
<i>Sexo</i>	Feminino	Feminino	Feminino
<i>Área de formação académica</i>	Licenciatura via ensino	Ramo de Formação Educacional	Licenciatura em informática
<i>Grupo de recrutamento na profissão</i>	350	350	550
<i>Grau académico mais elevado</i>	Mestrado	Mestrado	Mestrado
<i>Área científica do grau académico mais elevado adquirido</i>	Mestrado em ensino de Português no ensino básico e secundário e ensino de Espanhol no ensino básico e secundário	Ensino de Português no 3.º ciclo do ensino básico e secundário e de Espanhol no ensino básico e secundário.	Informática
<i>Formação específica na área da supervisão</i>	Não possui	Não possui	Não possui

5. Interpretação de resultados

O processo da formação inicial de educadores e professores não pode ser discutido sem uma referência aos orientadores cooperantes e à importância que assumem no processo de construção do ser profissional dos estudantes (Horta, 2015, p. 278). Para os orientadores cooperantes o conceito de supervisão, no âmbito da formação inicial, aproxima-se da definição apresentada por Vieira (2009) como “teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal, instituindo a pedagogia como o seu objeto” (p. 199), pois conforme referem: “Observo as aulas combinadas” (Orientador cooperante A); “Oriento e aconselho no final das aulas” (Orientador cooperante B), constituindo-se o contexto micro da sala de aula como foco da supervisão. Em nenhum momento referem o acompanhamento dos formandos noutras atividades de desenvolvimento curricular ou organizacional fora da sala de aula, conforme o previsto na legislação.

A reflexão crítica é assumida pelo Orientador Cooperante A como outra das estratégias de observação, quando refere “analiso-as (as aulas) com os colegas e refletimos em grupo”. Esta reflexão profissional permite que o professor não se limite a ser um mero reprodutor do conhecimento e práticas, mas que seja capaz de se analisar, interrogar o presente e perspetivar o futuro, um profissional capaz de associar a teoria anteriormente adquirida à prática profissional. Este aspeto pode constituir um fator de inovação e mudança, pois “ao admitirmos a centralidade da reflexão e da experimentação nos processos supervisivos estamos implicitamente a admitir que a supervisão é um fator importante de inovação e de mudança” (Trindade, 2007, p. 33), uma vez que ao refletirmos sobre os contextos traçamos diagnósticos, o que nos permite delinear novas/melhores formas de atuação, com vista à melhoria. É neste sentido que ambos os orientadores atribuem à supervisão a capacidade de induzir a uma mudança no sentido da melhoria, quando referem que procuram “influenciá-la [a realidade], no sentido da melhoria” (Orientador cooperante A) e “supervisionando para progredir e evoluir” (Orientador cooperante B). No que se refere à forma de desempenhar o cargo, e na linha de Alarcão e Tavares (1987), destacam um estilo de supervisão “Colaborativo”, já que “Interajuda e cooperação, ambas são inerentes à função, não se consegue trabalhar senão nesta base” (Orientador cooperante B) e “partilhar conhecimentos com os outros permite uma aprendizagem constante” (Orientador cooperante B).

Na perspetiva dos estagiários, a pertinência do conceito de supervisão associa-se aos desafios que pressupõem a formação prática dos aspirantes a candidatos a professores, referindo que “Quando saímos da universidade temos a teoria, falta-nos a parte de sala de aula: cativar os alunos, sobretudo, e a supervisora pode dar sugestões” (Estagiário C), sendo “importante, sobretudo quando se toma contacto pela primeira vez com a profissão” (Estagiário A); “Creio que é pertinente existir essa supervisão, pelo menos para os alunos que estão a

terminar o seu curso e nunca tiveram um contacto real com alunos, sala de aula e a própria escola” (Estagiário B); “É muito importante, porque estamos a iniciar a profissão, não há formação em contexto de trabalho, embora haja conhecimentos académicos, não é a mesma coisa que estar numa sala com alunos” (Estagiário C). Assim, e na linha de Cochran-Smith e Lytle (1999), os estagiários estabelecem uma distinção entre o *conhecimento para a prática*: um conhecimento formal derivado e proporcionado pelas instituições de ensino superior e *um conhecimento na prática*, adquirido através da experiência e decisão em contexto de trabalho. Esta iniciação à prática profissional e a respetiva supervisão são assumidas pelos estagiários como componentes importantes para o desenvolvimento profissional, dado que “o supervisor coordena, motiva, orienta o grupo de estagiários, para que possa crescer enquanto profissional e enquanto pessoa” (Estagiário B), e a experiência vivida com a supervisão “... me fez realmente aprender e crescer enquanto profissional” (Estagiário B). Este desenvolvimento profissional é assumido numa perspetiva que Garcia (1999) denomina de “paradigma processo-produto” em que o ensino é concebido “como ciência aplicada e dos professores como técnicos que têm de dominar as competências básicas que os tornam capazes de exercer tal atividade.” (Garcia, 1999, p. 144), pois, conforme referem “ajuda a melhorar vários aspetos pertinentes na preparação das aulas para que possam ser produtivas e cumpram os requisitos do ensino-aprendizagem” (Estagiário B) e “permitem melhorar o desempenho” (Estagiário A). Consta-se entre os estagiários uma perceção da avaliação como uma modalidade da supervisão, “É óbvio que temos noção de que estamos a ser avaliados” (Estagiário B); “Além disso, sabemos que essa avaliação irá continuar *a posteriori* com a explanação dos materiais usados na prática letiva no Relatório Final de Mestrado” (Estagiário B), o que determinará a necessidade de respeitar as indicações do orientador-cooperante: “Ao longo do estágio tive que respeitar e seguir as orientações dadas pelas orientadoras” (Estagiário A). No que se refere às características do supervisor, os estagiários salientam a experiência: “Assim sendo é importante que o responsável pela supervisão tenha experiência” (Estagiário B), e a formação, que deverá ser superior à do supervisionado: “Alguém que tenha formação superior ao supervisionado” (Estagiário C) e específica: “Assim sendo é importante que o responsável pela supervisão tenha (...) formação na área para que possa exercer as suas funções de forma correta.” (Estagiário B).

Da análise da entrevista efetuada ao Coordenador de Departamento emerge o reconhecimento da pertinência do conceito de supervisão nas atividades do estágio, quando refere que “proporciona o desenvolvimento de competências e capacidades fundamentais para um melhor desempenho profissional, quer no que diz respeito à sua prática letiva quer no desempenho de funções não letivas dentro da organização”. No entanto, no decurso da entrevista, este Coordenador centrou-se numa perspetiva de desenvolvimento de processos supervisivos inerentes à coordenação, no quadro da estrutura intermédia que é o departamento, sem referências específicas aos estagiários e à supervisão no âmbito da

formação inicial. Assim, assume que as práticas de coordenação e supervisão assentam em concepções que valorizam o trabalho colaborativo e a cooperação entre pares “em que cada equipa assume uma metodologia de trabalho em que explicita as suas necessidades e partilha as suas boas práticas”, cabendo-lhe a si a função de coordenar a partilha, pois “coordeno atividades (...) de partilha”, e em práticas de reflexão, visando também “o desabrochar de capacidades reflexivas e o repensar de atitudes...” e “proporciono momentos de reflexão” (Coordenador de Departamento). Deste discurso destaca-se a importância atribuída à aprendizagem contínua, através do trabalho colaborativo e da reflexividade como mecanismos que proporcionam o desenvolvimento profissional docente ao “criar as condições pessoais favoráveis ao desenvolvimento profissional” e “os professores são aprendentes ao longo de todo o ciclo de vida profissional; os docentes são responsáveis pelo seu desenvolvimento e aperfeiçoamento da sua prática letiva” (Coordenador de Departamento). No sentido mais restrito da supervisão, centrado no contexto da sala de aula, o Coordenador de Departamento refere que “no exercício das funções de coordenador é fundamental assumir atitudes de monitorização da prática pedagógica”, a qual ocorre pontualmente como estratégia capaz de levar à melhoria das práticas: “Pontualmente, ocorre a observação da prática letiva em contexto da sala de aula, como estratégia de formação e/ou de aperfeiçoamento da didática”, cabendo ao coordenador “estar atento aos aspetos menos positivos da prática letiva ou às inibições do docente e intervir de forma sensata e discreta, ajudando-o a ultrapassar eventuais dificuldades, apresentando sugestões, partilhando estratégias e materiais, exemplificando em contexto de aula...”.

Na perspetiva do Orientador científico do ensino superior, a supervisão no âmbito da formação inicial associa-se à observação da prática letiva - “Observo aulas...” -, observação que pressupõe a conceção e utilização de instrumentos que orientem a observação, pois, “Mobilizo a essência do conceito: tenho um olhar especializado que observa, de acordo com determinados objetivos, a prática pedagógica...” (Orientador científico do ensino superior). Assente no modelo clínico de supervisão em que, ao estudo real da situação, em contexto de sala de aula, se segue uma reunião pós-observação “Desde logo, aquando da observação de aulas e reunião subsequente, com o orientador da escola e com os estagiários”, reconhece a prática supervisiva como um processo em que o observador se assume como um *amigo crítico*, capaz de proporcionar apoio e reflexão sobre a prática, para a superação das dificuldades: “Dou feedback relativamente ao trabalho em curso, permitindo o reconhecimento dos pontos fortes e dos pontos fracos, tendo em vista a melhoria”, mas também como um processo de carácter administrativo associado à avaliação: “Contém uma perspetiva avaliativa, por muito que se tente negar, mas não num sentido negativo, a perspetiva é formativa”. Assumindo esta tarefa de observação da prática letiva como uma forma direta de prática de supervisão, este Orientador refere ainda o que considera práticas de supervisão indireta: “(procedimentos de

monitorização, por exemplo...), mas desempenho outras funções, mais ligadas à preparação científica das áreas disciplinares específicas”.

Relativamente à possibilidade da assunção da supervisão como estatuto profissional, embora reconhecida como uma necessidade pelo Orientador científico do ensino superior quando refere “De qualquer das formas, cada vez faz mais sentido um corpo especializado de especialistas de ensino...”, os restantes entrevistados manifestaram-se maioritariamente contra por considerarem que as funções de supervisão carecem de experiência profissional associada à prática letiva do supervisor: “Não, porque como profissão sai do contexto escolar, passa a ser só gabinete, fogem ao contexto de sala de aula” (Estagiário C); “Não, porque impediria de dar aulas e a supervisão dá experiência profissional” (Orientador Cooperante A). A este obstáculo acresce a conceção de que este estatuto conduziria a uma observação efetuada por administradores e não por pares, em que seria dada relevância à avaliação, pois conforme refere o Coordenador de Departamento “Esta vertente fundamental, mais próxima dos docentes, passa pela: participação livre, ausência de avaliação de pares, partilha e apoio na realização das tarefas e atividades. Se exercida por “agentes externos”, muito provavelmente desenvolveria anticorpos e desconfianças que só iriam dificultar as práticas de trabalho colaborativo, fechando o professor sobre si próprio e sobre a sua prática letiva”.

Conclusões

A reflexão sobre a formação inicial docente pressupõe um ideal de desempenho dos educadores e professores social, cultural, politicamente desejável e, portanto, legalmente estipulado (Trindade, 2007, p. 125). Ao longo dos séculos XX e XXI, em Portugal, percebe-se que as políticas em educação e formação têm operacionalizado uma conceção eminentemente técnica, no que respeita à etapa inicial (entendida como profissionalizante) da profissão docente. Até à década de 80 do século passado, a supervisão da prática pedagógica limitava-se à orientação de núcleos de estágio. Só nos anos 90 ocorreu uma viragem na concetualização dos próprios modelos de formação de professores e, simultaneamente, uma mudança de paradigmas concetuais na forma de ver o exercício da supervisão e o papel do supervisor. Refira-se, no entanto, que as mudanças têm ocorrido mais no plano superficial, o dos discursos, do que nos aspetos substantivos, ou seja, a prática. Assim, os docentes têm sido preparados academicamente nas áreas científica, didática e pedagógica, revelando posteriormente insuficiências decorrentes da própria perspetiva “tradicional” dos currículos do ensino universitário: na prática, no anterior modelo sequencial, como no modelo integrado de formação de professores entretanto generalizado, a “integração” é feita pela justaposição de componentes. Por isso, Roldão (2001) os considera obsoletos, acentuando o facto de serem dominados por uma “lógica curricular predominantemente aditiva” (p. 149). Na fase de

preparação pedagógica em contexto real, nas diferentes modalidades de acesso à carreira docente – formação inicial (estágios integrados); profissionalização em exercício –, verifica-se um apoio específico ao (futuro) professor, prestado pelo orientador de estágio, orientador da(s) prática(s) pedagógica(s), supervisor, supervisor de estágio, supervisor do grupo de estágio, supervisor da prática, professor acompanhante, professor cooperante... A diversidade de designações indicia, por si mesma, a ambiguidade quanto às funções e aos fundamentos das mesmas, bem como quanto às relações funcionais na escola e no sistema de formação. Contrariando Barber e Mourshed (2007) quando referem que os diversos sistemas educativos procuram reforçar as competências pedagógicas e práticas aquando da formação inicial de professores, colocando os formandos em contacto com o contexto real de trabalho logo na parte inicial do curso (Almeida e Lopo, 2015), no sistema educativo português esse contacto com o contexto real de trabalho ocorre, atualmente, no final de um percurso conducente à obtenção do grau de mestre. Embora a formação inicial, em certo sentido, corresponda ainda a uma ideia-feita de “apetrechamento” formal de saberes e vivência de práticas que habilitam às responsabilidades da liderança em sala de aula e de preparação dos processos e procedimentos em ensino e aprendizagem, nas diferentes vertentes, conclui-se, neste estudo, que o momento da prática de ensino supervisionada é, cada vez mais, assumido como efetivamente essencial no processo de qualificação para a docência e de desenvolvimento profissional, sendo a supervisão pedagógica entendida como um processo de orientação do supervisor em relação ao supervisionado, no sentido de melhoria das práticas em contexto da sala de aula. A este entendimento da supervisão acresce, da parte dos estagiários, uma associação à avaliação de desempenho. A avaliação dos professores em formação inicial depende fundamentalmente da informação do orientador cooperante. Surpreende que não existam referências, por parte dos docentes estagiários, ao coordenador de departamento/representante do grupo de recrutamento disciplinar, o que faz notar a vulnerabilidade da integração dos professores na Escola e, mais especificamente, no seu grupo disciplinar/departamento curricular. Falhando a articulação entre os diferentes agentes e atores, aparentemente ignorada pelo enquadramento legal, desperdiça-se a oportunidade de relação e trabalho colaborativo, reciprocamente válidas e enriquecedoras. Foi, assim, possível verificar as limitações da ação do coordenador de departamento na inclusão escolar, consentâneas com a indefinição do seu papel no quadro da legislação em vigor e à ausência de um modelo de supervisão pedagógica. Confirmam-se também, nesta investigação, como carências a colmatar, o tempo dedicado à prática pedagógica e a necessidade de se proporcionar formação contínua e pós-graduada aos orientadores cooperantes. Contudo, e finalizando, é inegável o facto de a supervisão na formação inicial proporcionar aos futuros professores um modo diferente e específico de estar na escola, no ensino e na aprendizagem, enfim, na profissão docente, uma vez que lhes permitirá não só desenvolverem-se profissionalmente de forma mais consistente, mas também

adotarem uma postura mais (auto)crítica e (auto)reflexiva como processo de crescimento e aperfeiçoamento pedagógico-didáticos. Estes pressupostos configuram, assim, a supervisão como o foco central da formação inicial, sendo um motor da mudança pedagógica e fomentando, sem dúvida, a melhoria das práticas.

Referências

- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: que sentido? que formação? In: B. Campos (Ed.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21- 31). Porto: Porto Editora.
- Almeida, S., & Lopo, T. (2015). Tendências da organização curricular da formação inicial de professores de 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico. In Conselho Nacional de Educação. *Formação Inicial de Professores* (pp. 85 – 134). Coleção: Seminários e Colóquios. Lisboa: CNE.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the World's Best Performing Schools Come Out on Top*. London: McKinsey and Company.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1999). The Teacher Research Movement: A Decade Later. *Educational Researcher*, 28, 7, 15-25.
- Dale, R. (2000). Globalization and education: Demonstrating a “common world educational culture” or locating a “globally structured educational agenda”? *Educational Theory*, 50(4), 427-448.
- Esteves, M. (2015). Formação Inicial de Professores: Saber mais para agir melhor. In Conselho Nacional de Educação (2015). *Formação Inicial de Professores*. (pp. 156 – 165). Coleção: Seminários e Colóquios. Lisboa: CNE.
- Estrela, M. T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação*, Vol. XI (n.º 1), 17-29.

- Fernandes, P., & Dias, R. E. (2010). Protagonismo docente nas políticas curriculares para a formação de professores. In M. de L. R. Tura & C. Leite (Orgs.), *Questões de currículo e trabalho docente* (pp. 233 – 264). Rio de Janeiro: Quartet.
- Formosinho, J. (1986). *Quatro Modelos Ideais de Formação de professores: o modelo empiricista, o modelo teorista, o modelo compartimentado e o modelo integrado. As Ciências da Educação e a Formação de Professores*. Lisboa: GEP-ME.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Garcia, C. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gaspar, M. I., Pereira A., Oliveira I. & Teixeira A. (2015). *Modelos para ensinar – escolhas do professor*. Lisboa: Chiado Editora.
- Gaspar, M. I., Seabra, F. & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12: 29 - 57.
- Horta, M. (2015). Que Educadores desejamos? Que Educadores formamos?. In Conselho Nacional de Educação (2015). *Formação Inicial de Professores* (pp. 272 – 281). Coleção: Seminários e Colóquios. Lisboa: CNE.
- Katz, L. G. (2013). General issues in teacher education. In M. Ben-Peretz, S. Kleeman, R. Reichenberg, & S. Shimoni, *Embracing the social and the creative: new scenarios for teacher education* (pp. 3-19). Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Korthagen, F. (2011). Making teacher education relevant for practice: the pedagogy of realistic teacher education. *Orbis Scholae*, 5(2), 31–50. ISSN 1802-4637.
- Lombardi, J. (2001). *Supervision of student teachers: emerging models and innovative approaches in the USA*. *Teacher Development*, 5(3), 309-322.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do professor – Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Morgado, J. C. (2014). Currículo e formação contínua de professores em Portugal: dissonâncias entre discursos e práticas. In M. R. Oliveira (Org.), *Professor: Formação, Saberes e Problemas* (pp. 67-90). Porto: Porto Editora.

- Roldão, M. (2001). A formação como projeto: do plano-mosaico ao currículo como projeto de formação. In B. Campos (Ed.), *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2007). A formação de professores como objeto de pesquisa – contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. *Revista Eletrônica de Educação*, 1(1), 50-118. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br> [Consultado pela última vez em 13/04/2017].
- Schon, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: A. Nóvoa (Org.). *Os professores e a sua formação* (pp. 77-92). Lisboa: D. Quixote e IIE.
- Tejada Fernández, J. (2009). Competencias Docentes. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13 (2). Disponível em <http://www.ugr.es/~recfpro/?p=435> [Consultado pela última vez em 13/04/2017].
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação - Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta
- Valente, L. (1999). Princípios orientadores do movimento português de intervenção artística e educação pela arte e seu contributo na investigação e formação de professores de expressão artística. In *Investigar e formar em Educação - Atas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (vol.1, pp. 75-80). Aveiro: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Revista Educação & Sociedade*, 29(105), 197-217.
- Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Referências legislativas

- “Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto” in Diário da República, 1.ª série-A, N.º 166.
- “Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março” in Diário da República, 1.ª série-A, N.º 60.
- “Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro” in Diário da República, 1.ª série, N.º 38

“Decreto-Lei n.º 115/2013 de 7 de agosto” in Diário da República, 1.ª série, N.º 151.

“Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio” in Diário da República, 1.ª série, N.º 92.

“Decreto-Lei n.º 63/2016 de 13 de setembro” in Diário da República, 1.ª série, N.º 176.

TEACHERS' INITIAL TRAINING – WHICH SUPERVISION?

ABSTRACT

Considering the presupposed that supervision is indispensable to a good performance whatever job, especially the ones that are directed to the human being, we think that teaching will have difficulty in improving its functional quality if it isn't framed and even sustained for one or more supervision models. We admit that it's at the early moments of the formation that it's perceived, understood and assumed the supervision concept taking it to the praxis amplitude. Having this preoccupation as basis, we developed a study in a project with the title, “Supervision: models and practices”, that is framed in one of the research lines of the Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano da Universidade Católica.

Focused in the teachers' early formation (in the professional qualification's evidence) in Portugal, we tried to identify in the structural lines of that formation, something that showed evidence to the supervision. So, as the main aim of the study, we had the supervision in the teachers' qualification, which led us to develop three points: (1) the theory in teacher's formation, in other words the theoretical models that support teachers' formation; (2) the idea of supervision, in the legislation that frames the initial teachers' formation and (3) the opinion gathering, through interviews of direct participants, at the present, in the initial formation. These points are preceded by a short introduction with the contextual framing and ended by scarce conclusions that we consider of extreme pertinency.

Keywords: supervision; teachers; initial formation; qualification.