

# Contributo das dinâmicas das Práticas de Ensino Supervisionadas para a Transformação das Práticas Docentes na Escola

António Carmo & Gabriela Salis

## Resumo

---

Contexto e Objetivo: No contexto da formação de professores, nos Mestrados de Didática do Ensino, em particular na unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional, os mestrandos, Estudantes da Prática de Ensino Supervisionada exercem essa prática no terreno, com os Professores Orientadores Cooperantes. É dada uma especial relevância às evidências recolhidas em sala de aula, pelo que se coloca em destaque a formação centrada na prática, a cultura de investigação, a colaboração, e ainda a qualidade da supervisão pedagógica. Sendo uma prática de colaboração, implica um crescimento mútuo e por essa razão, levantamos a seguinte questão “Qual o contributo das dinâmicas das práticas de Ensino Supervisionadas para a transformação das práticas docentes na escola?” A partir da questão formulada temos os seguintes objetivos: 1) Analisar possíveis contributos das práticas dos formandos na (trans)formação das práticas docentes dos professores experientes da escola. 2) Analisar o impacto do desempenho das funções de orientador cooperante no seu desenvolvimento profissional. 3) Compreender o contributo da componente de investigação durante a formação inicial dos professores. Método: Desenvolveu-se uma investigação qualitativa interpretativa e fenomenológica, tendo sido os entrevistados inquiridos no ambiente escolar. Os dados foram recolhidos através do inquérito por entrevista a dez professores em formação, na fase final do estágio, e a nove Professores Orientadores Cooperantes pertencentes a cinco escolas. Resultados: As expressões mais frequentes dos Professores Orientadores Cooperantes e os Professores em formação em relação aos modelos e estilos supervisivos, são “diálogo”, “reflexão” e “colaboração”. A colaboração é também uma expressão muito focada, tanto pelos professores orientadores cooperantes, como pelos formandos. Conclusão: A elevada frequência da expressão “colaboração” realça a pertinência deste pressuposto em todo o processo supervisivo. Os orientadores cooperantes, ao desenvolverem um trabalho colaborativo com os seus formandos conseguem retirar proveito dessa relação diádica, tanto no que toca à prática profissional do formando como ao desempenho das suas funções como professor, esse benefício reflete-se em toda a comunidade, contribuindo para o crescimento profissional do Professor Orientador Cooperante.

## Palavras-chave:

---

pedagogia; práticas de ensino supervisionada; professor orientador cooperante; formação.

## Contribution of the dynamics of Supervised Teaching Practice for the Transformation of Teaching Practice in School

**Abstract:** Context and Objective: In the context of teacher training, in the Masters in Teaching Didactics, in particular in the curricular unit of Initiation to Professional Practice, the Masters students, Supervised Teaching Practice Students, carry out this practice in the field, with the Cooperating Guidance Teachers. Special importance is given to the evidence gathered in the classroom, which is why training centered on practice, a culture of research, collaboration and the quality of teaching supervision are highlighted. As it is a collaborative practice, it implies mutual growth and for this reason we raised the following question: "What is the contribution of the dynamics of supervised teaching practices to the transformation of teaching practices at school?" Based on this question, we have the following objectives: 1) To analyze the possible contributions of the trainees' practices in the (trans)formation of the teaching practices of the experienced teachers at the school. 2) To analyze the impact of the performance of the cooperating supervisor's duties on their professional development. 3) To understand the contribution of the research component during initial teacher training. Method: An interpretative and phenomenological qualitative study was carried out, with the interviewees being interviewed in the school environment. Data was collected by interviewing ten trainee teachers at the end of their internship and nine Cooperating Guidance Teachers from five schools. Results: The most frequent expressions of the Cooperating Guidance Teachers and the trainee teachers in relation to supervisory models and styles are "dialog", "reflection" and "collaboration". Collaboration is also an expression that both cooperating supervising teachers and trainees focus on. Conclusion: The high frequency of the expression "collaboration" highlights the relevance of this assumption throughout the supervisory process. When cooperating supervisors work collaboratively with their trainees, they benefit from this dyadic relationship, both in terms of the trainee's professional practice and the performance of their duties as a teacher, and this benefit is reflected throughout the community, contributing to the professional growth of the Cooperating Supervising Teacher.

**Keywords:** pedagogy; supervised teaching practices; cooperating guidance teacher; training.

## La contribución de la dinámica de las prácticas de enseñanza supervisada a la transformación de las prácticas de enseñanza en el aula

**Résumé:** Contexte et objectif : Dans le contexte de la formation des enseignants, dans les programmes de maîtrise en didactique de l'enseignement, en particulier dans l'unité curriculaire d'initiation à la pratique professionnelle, les étudiants de maîtrise, les étudiants en pratique d'enseignement supervisée, effectuent cette pratique sur le terrain, avec les enseignants superviseurs coopérants. L'accent est mis sur les preuves recueillies en classe, c'est pourquoi la formation centrée sur la pratique, la culture de la recherche, la collaboration et la qualité de la supervision de l'enseignement sont mises en avant. Comme il s'agit d'une pratique collaborative, elle implique une croissance mutuelle et c'est pourquoi nous avons soulevé la question suivante : « Quelle est la contribution de la dynamique des pratiques d'enseignement supervisée à la transformation des pratiques d'enseignement à l'école ? Sur la base de la question posée, nous avons les objectifs suivants : 1) Analyser les contributions possibles des pratiques des stagiaires dans la (trans)formation des pratiques d'enseignement des enseignants expérimentés à l'école. 2) Analyser l'impact de l'exercice du rôle de superviseur coopérant sur leur développement professionnel. 3) Comprendre la contribution de la composante recherche au cours de la formation initiale des enseignants. Méthode : une étude qualitative, interprétative et phénoménologique a été réalisée dans le cadre de laquelle les personnes interrogées ont été interviewées dans l'environnement scolaire. Les données ont été collectées en interrogeant 10 enseignants stagiaires à la fin de leur stage et 9 enseignants conseillers d'orientation coopérants de 5 écoles. Résultats : Les expressions les plus fréquentes des enseignants coopérants et des enseignants stagiaires concernant les modèles et styles de supervision sont « dialogue », « réflexion » et « collaboration ». La collaboration est également une expression sur laquelle les enseignants coopérants et les stagiaires insistent beaucoup. Conclusion : la fréquence élevée de l'expression « collaboration » souligne la pertinence de cette hypothèse tout au long du processus de supervision. En développant un travail collaboratif avec leurs stagiaires, les superviseurs coopérants sont en mesure de tirer profit de cette relation dyadique, tant au niveau de la pratique professionnelle du stagiaire que de l'exercice de leurs fonctions d'enseignant, et ce profit se répercute dans l'ensemble de la communauté, contribuant à l'épanouissement professionnel de l'enseignant superviseur coopérant.

**Mots clés :** pédagogie ; pratiques d'enseignement supervisée ; enseignant superviseur coopérant ; formation.

**Resumen:** Contexto y objetivo: En el contexto de la formación del profesorado, en los programas de Máster en Didáctica de la Enseñanza, en concreto en la unidad curricular de Iniciación a la Práctica Profesional, los estudiantes de Máster, Alumnos de Práctica Docente Supervisada, realizan esta práctica en el campo, con los Profesores Supervisores Cooperantes. Se hace especial hincapié en las evidencias recogidas en el aula, por lo que se destaca la formación centrada en la práctica, la cultura de la investigación, la colaboración y la calidad de la supervisión docente. Al ser una práctica colaborativa, implica un crecimiento mutuo y por ello nos planteamos la siguiente pregunta: «¿Cuál es la contribución de la dinámica de las prácticas docentes supervisadas a la transformación de las prácticas docentes en la escuela?». A partir del interrogante planteado, nos planteamos los siguientes objetivos: 1) Analizar

los posibles aportes de las prácticas de los pasantes en la (trans)conformación de las prácticas docentes de los docentes experimentados en la escuela. 2) Analizar el impacto del desempeño del rol de supervisor cooperante en su desarrollo profesional. 3) Comprender la contribución del componente de investigación durante la formación inicial del profesorado. Método: Se llevó a cabo un estudio cualitativo, interpretativo y fenomenológico en el que se entrevistó a los entrevistados en el entorno escolar. Los datos se recogieron entrevistando a 10 profesores en prácticas al final de su periodo de prácticas y a 9 Profesores de Orientación Cooperativa de 5 centros escolares. Resultados: Las expresiones más frecuentes de los Profesores Orientadores Cooperantes y de los profesores en prácticas en relación con los modelos y estilos de supervisión son «diálogo», «reflexión» y «colaboración». La colaboración también es una expresión en la que se centran mucho, tanto los profesores supervisores cooperantes como los profesores en prácticas. Conclusión: La alta frecuencia de la expresión «colaboración» subraya la relevancia de este supuesto en todo el proceso de supervisión. Al desarrollar un trabajo colaborativo con sus aprendices, los supervisores cooperantes logran beneficiarse de esta relación diádica, tanto en lo que se refiere a la práctica profesional del aprendiz como al desempeño de sus funciones como docente, y este beneficio se refleja en toda la comunidad, contribuyendo al crecimiento profesional del Supervisor Docente Cooperante.

**Palabras clave:** pedagogía; prácticas docentes supervisadas; supervisor docente cooperante; formación.

## Introdução

O sistema educativo está sujeito às influências de várias dimensões da sociedade, entre as quais podemos destacar a dimensão diretamente relacionada com valores morais, éticos, políticos e económicos que correspondem ao domínio da conservação e preservação de culturas da sociedade. O outro domínio a que podemos fazer referência está subjacente à inovação e à mudança, trazidas muitas vezes, pela democratização do acesso às novas tecnologias de informação que aceleram e transformam alguns setores da sociedade. Ora, será da dicotomia entre a inovação e a reprodução de cultura que o sistema de educação formal deverá ter de responder aos novos desafios da sociedade atual.

Neste contexto, os professores assumem um lugar relevante neste processo pelo facto de assegurarem a reprodução cultural e a inovação intergeracional (Kraler & Schratz, 2012). A reprodução cultural como aprendizagem intergeracional manifesta-se nos Professores Orientadores Cooperantes (POC's) como se manifesta o 7.º estágio de vida de Erikson (1968), a “generatividade no adulto de meia idade, geração não adjacente dos adolescentes, enquadra-se no âmbito da aprendizagem intergeracional, porque se manifesta, em parte nesta geração, a sua principal preocupação em estabelecer e orientar a próxima geração” (Carmo, 2017, p. 65). Pela reprodução cultural e pela inovação, estabelece-se o paralelismo, respetivamente entre os POC'S e os Estudantes do Ensino da Prática Supervisionada (EPES), e assim torna-se prioritário apostar na melhoria da qualidade e da eficácia dos programas de formação inicial de professores.

Com o intuito de garantir o sucesso da educação ao nível de uma sociedade global, Kraler e Schratz (2012) defendem que os professores devem-se tornar competentes em estabelecer uma combinação de finalidades expressas entre a lógica reprodutora e

conservadora, a inovação da educação e a emergência das “novíssimas competências dos professores” (Sá-Chaves, 2017).

Assim, para que os futuros professores tenham um papel ativo na construção do futuro de uma sociedade que se quer inclusiva e coesa ao nível social e com elevado crescimento económico, exige-se-lhes uma mudança de comportamento padrão (Kraler & Schratz, 2012) com o intuito de haver um desvio do comportamento de práticas reprodutivas (Kraler & Schratz, 2012), procura-se também que se aproxime de um modelo de aprendizagem construtivista, em que a tecnologia dá um contributo para fazer emergir a pesquisa (Tinoca, Rodrigues & Machado, 2015).

Consequentemente torna-se útil fazer emergir o pensamento crítico, criativo e tornarmos as escolas no cerne das comunidades de investigação, sustentadas na cultura de investigação, no conhecimento científico, em todos os ciclos do ensino (Chioca & Martins, 2004), reestruturando a abordagem tradicional do ensino e da aprendizagem, designadamente no que concerne à formação de professores.

Sabendo que a prática pedagógica é uma das componentes da formação de professores muito importante desde a formação inicial e durante a formação contínua (Neves, 2007), a sala de aula passa a ser um ‘laboratório’ (aspas nossas) para o desenvolvimento da investigação baseada nas evidências e conduzindo à transformação do conhecimento, decorrente da prática reflexiva (Chioca & Martins, 2004).

## Problema

De acordo com as novas tendências formativas, verificou-se o forte pendor para a valorização profissional, a partir da prática. Em paralelo, a prática supervisionada assumiu especial relevância, no âmbito da formação inicial de professores, pelo que nos encaminhou, e motivou para abordar a temática da Supervisão Pedagógica – que coincide com o objeto de estudo deste trabalho.

Existe um foco mais concreto na potencial relevância do contributo das dinâmicas das práticas de ensino supervisionadas (PES) na transformação das práticas docentes na escola na Área Metropolitana de Lisboa. Para tal, foram estudados autores, nomeadamente Alarcão e Tavares (2003) e Sá-Chaves (2017) na medida em que têm trazido um olhar renovado sobre o conceito e finalidades de Supervisão Pedagógica e sobre as práticas e processos supervisivos.

O processo supervisivo preconiza uma relação entre o EPES e o POC, de tal modo que este estudo também se centra nos possíveis efeitos que as práticas supervisivas tem no EPES. Isto, designadamente quando o EPES aprende com POC a articular a teoria com a prática, enriquecendo e desenvolvendo as suas práticas pedagógicas, como referem Caires, Moreira, Esteves e Vieira (2011), quando argumentam que o supervisor conduz à emergência da identidade profissional do formando.

Tendo em conta a relação diádica orientador-formando, este estudo também se debruça sobre o possível contributo que o EPES tem no desenvolvimento profissional do próprio POC.

Ademais, iremos interpretar o papel da investigação como elo de ligação entre a teoria e a prática, como mecanismo que serve de alavanca para as aprendizagens, a partir da prática do EPES, tal como defende Flores (2016).

## Objetivos do estudo

Em relação à questão de investigação: “Qual o contributo das dinâmicas das práticas de Ensino Supervisionadas para a transformação das práticas docentes na escola?”, estabelecemos os seguintes objetivos: 1) Analisar possíveis contributos das práticas dos formandos na (trans)formação das práticas docentes dos professores experientes da escola; 2) Analisar o impacto do desempenho das funções de orientador cooperante no seu desenvolvimento profissional; 3) Compreender o contributo da componente de investigação durante a formação inicial dos professores.

## 1. Metodologia

### *Amostra*

Neste estudo estão envolvidos dez EPES e nove POC'S, bem como cinco escolas da Área Metropolitana de Lisboa. Como critério de seleção dos participantes, tivemos em conta que os EPES estavam em fase final do ano de estágio e os POC'S eram os seus respetivos orientadores. Optou-se por selecionar as escolas da área Metropolitana de Lisboa por proximidade geográfica.

### *Instrumentos e Procedimentos*

Partindo do pressuposto que “a realização das entrevistas constitui uma das técnicas de recolha de dados mais frequentes na investigação naturalista” (Afonso, 2005, p. 99), os dados recolhidos para esta investigação resultaram de duas etapas: uma primeira que consistiu na investigação documental e uma segunda baseada na recolha de dados obtidos pelas entrevistas por nós realizadas, tendo sempre em consideração que o “objectivo é fazer, na medida do possível, uma seleção controlada (...)” (Bell, 1993, p. 93). Suportámos os dados recolhidos, através das entrevistas, já que, para Bringham e Moore (1924), “a entrevista é uma conversa com um objectivo” (como citados em Sousa, 2005, p. 247). Escolhemos a entrevista semiestruturada por considerarmos ser aquela cuja técnica melhor se adequa a este estudo. Este tipo de entrevista configura uma forma “que se emprega em situações onde há a necessidade de explorar a fundo uma dada situação vivida em condições precisas” (Sousa, 2005, p. 249), o

que, a nosso ver, se adequa perfeitamente no estudo. Isto, na medida em que temos a intenção de conhecer aprofundadamente a potencial relevância que os processos e dinâmicas da PES, no âmbito da formação inicial de professores, podem assumir no contributo para a (trans)formação das práticas docentes na escola.

Optou-se ainda pela entrevista semiestruturada, com o intuito de, por um lado, garantir uma certa liberdade e espaço para incentivar alguma “introspeção” ao entrevistado, mas, por outro lado, assegurar que o entrevistador não se desviasse do guião previamente definido para os objetivos da entrevista (Amado, 2017).

### *Aplicação*

As entrevistas foram realizadas no ano letivo de dois mil e quinze e dois mil e dezanove a professores do 2.º e 3.º ciclo. Participaram sete EPES do género feminino e três do género masculino. No que diz respeito aos POC, sete são do género feminino e dois do género masculino.

### *A análise das entrevistas*

Tendo em conta que se pretendeu interpretar para compreender o contributo das dinâmicas das Práticas de Ensino Supervisionadas para a transformação das práticas docentes na escola, na área metropolitana de Lisboa, a opção pela investigação qualitativa emergiu de forma natural. A investigação qualitativa pressupõe a descrição, a interpretação e a compreensão, sendo que “a definição dos objectivos é de importância decisiva porque permite orientar todo o processo de pesquisa.” (Moreira, 1994, p. 20). Para o efeito utilizámos a análise de conteúdo de Bardin (1995, 2014). Durante a pré-análise, fez-se a leitura flutuante de cada uma das entrevistas e, em seguida, seleccionaram-se e ordenaram-se excertos das entrevistas, referenciando as unidades e as categorias. Na segunda fase, ou seja, na exploração das entrevistas, seleccionaram-se, quantificaram-se e categorizaram-se as unidades de contexto. Na terceira fase, durante o tratamento de dados, procedeu-se à verificação e garantia dos dados recolhidos, assim como à seleção e síntese dos mesmos, para, numa fase final, interpretar, inferir e tirar conclusões sobre o estudo.

## **2. Resultados/Discussão**

Do que resulta da análise dos os núcleos de estágio, podemos concluir que constituem uma fonte de novas dinâmicas na escola em várias dimensões (Tabela 1), designadamente, na relação EPES – POC, na relação entre o EPES e os outros professores, e na relação entre o POC e os outros professores

Assim os EPES tiram partido da experiência do POC, sobretudo ao nível das práticas pedagógicas e o POC tem acesso a novas metodologias de ensino.

**Tabela 1**

*Contributo da dinâmica dos núcleos de estágio*

Conceito	Dimensões	Frequência
Contributo da dinâmica dos núcleos de estágio da PES na comunidade docente	Valorização do desempenho do cargo	1 POC
	Promotor do trabalho colaborativo + partilha de ideias	7 POC 6 EPES
	Coadjuvação + observação de pares	6 POC
	Projetos	3 POC 6 EPES
	Fórum virtual	1 POC
	Seminários de práticas + ações de formação para os colegas da escola	2 POC
	Inovação	4 POC

*Fonte: Elaboração própria*

Seis participantes do estudo fizeram alusão a que o desempenho do cargo supervisoivo promove a melhoria das práticas. Enquanto que apenas um participante do estudo releveu que o desempenho do cargo induz à melhoria das práticas científicas, contudo seis participantes destacam a melhoria das práticas pedagógicas decorrentes do desempenho do cargo. Por sua vez, dois participantes do estudo contaram-nos que as funções supervisivas permitiram-lhe experienciar a falta de saberes entre professores ao nível nacional e internacional. Quanto à auto-reflexão, demo-nos conta que foi referida sete vezes, pelo que podemos inferir a relevância que a mesma pode ter para o desenvolvimento pessoal e profissional. No que diz respeito ao trabalho colaborativo, quatro participantes do estudo destacaram o facto de a dinâmica dos núcleos de estágio incentivar a estas práticas entre EPES e POC. Três participantes deste estudo consideram ainda que as dinâmicas de estágio contribuem fortemente para o desenvolvimento de projetos de investigação, em que se articula o trabalho de investigadores académicos com o dos professores da escola. Três participantes defendem que a presença dos núcleos de estágio alavanca as mudanças de práticas decorrentes do desempenho das funções supervisivas. Saliente-se também que seis participantes consideram ser pertinente a entrada de um observador externo, no sentido de regular o processo supervisoivo, com o intuito de melhorar as práticas supervisivas. Constatou-se ainda que apenas dois participantes parecem estar sensibilizados para a importância de o professor se assumir como professor-investigador, aproximando-se dos desafios do professor do século XXI. Deste modo, como balanço, constata-se que as funções supervisivas (Tabela 2), contribuem significativamente para melhorar as práticas supervisivas e sensibilizar fortemente para a auto-reflexão, sendo que a maioria dos participantes considera relevante a presença de um elemento externo ao processo, com o intuito de aperfeiçoar toda a dinâmica envolvente das práticas de ensino supervisionado

**Tabela 2**  
*Papel do exercício das funções supervisivas*

Conceito	Dimensões	Frequência
Papel do exercício das funções supervisivas na mudança das práticas do Professor Orientador Cooperante	Promotor da melhoria das práticas supervisivas	6 POC
	Indutor da melhoria das práticas científicas	1 POC
	Indutor de novas metodologias (práticas pedagógicas)	4 POC
	Redes de intercâmbio de práticas entre POC (observadores informais a nível nacional e internacional)	2 POC
	Auto-reflexão	7 POC
	Aprendizagem colaborativa entre formando e formador. Trabalho colaborativo	4 POC
	Projetos de investigação entre universidade e escolas	3 POC
	Núcleos de Estágios	3 POC
	Observadores externos	6 POC
	Professor investigador	2 POC

Fonte: *Elaboração própria*

Da análise dos comentários dos POC'S e dos EPES, podemos inferir que há alguma preocupação por parte das Instituições e pelos Professores em desenvolver o espírito investigativo, decorrente das práticas em sala de aula. No entanto, um dos POC refere a pouca disponibilidade de tempo para investigar e um EPES destaca o facto de os professores dedicarem pouco tempo à investigação. No caso dos EPES, a cultura de investigação é desenvolvida através do trabalho de projeto realizado durante o ano de estágio.

Nesta categoria podemos constatar que um POC e um EPES focaram o projeto de investigação como uma estratégia para desenvolver esta dimensão no processo formativo. Três POC'S e seis EPES salientaram a importância da pesquisa como recurso para o desenvolvimento profissional, conforme a Tabela 3.

**Tabela 3**  
*Dimensão da cultura da investigação da prática no professor em formação*

Conceito	Dimensões	Frequência
A dimensão da cultura da investigação como elo entre a lógica académica e a lógica profissional na prática do professor em formação	Projeto de investigação	1 POC 1 EPES
	Pesquisa	3 POC 6 EPES

Fonte: *Elaboração própria*

A Figura 1 representa os constrangimentos e as oportunidades que podem emergir na escola, através do trabalho de projeto, para desenvolver o espírito de investigação. Como oportunidade é consensual, entre os participantes do estudo, que o trabalho de projeto incentiva à investigação, apesar de os participantes referirem terem pouco tempo para se dedicarem à investigação. Isto porque a dimensão profissional ainda é pouco explorada pelos professores, sendo, portanto, um dos constrangimentos apresentados. Um outro passa pelo facto de haver ainda um fraco espírito de investigação na maioria dos docentes.



Figura 1 Cultura de investigação no professor

As aprendizagens para ambas as partes centram-se, no caso do EPES, ao nível das práticas pedagógicas e, no caso do POC, ao nível da aquisição do novo conhecimento científico e pedagógico.

Desta relação ocorrem as abordagens inovadoras de ensino-aprendizagem, que surgem das práticas colaborativas, muitas vezes, dinamizadas através dos núcleos de estágio. Estas podem ser vertidas em diferentes estratégias, designadamente Co-adjunção, Projetos e/ou Seminários Práticos. Podemos ainda cruzar os princípios inerentes a estas estratégias com os pressupostos das finalidades das comunidades de aprendizagem, indo ao encontro da visão de Chalmers e Keown (2006). Estes advogam que as abordagens inovadoras, resultantes das práticas colaborativas, contribuem para sustentar os novos desafios e redesenhar o desenvolvimento das Comunidades de aprendizagem (Chalmers & Keown, 2006), visando o envolvimento e a melhoria de desempenho de toda a comunidade. Tal facto permitiu-nos compreender o contributo das práticas dos EPES na transformação dos POC's.

A Investigação é o recurso que está subjacente às estratégias acima referidas servindo de elo entre a Universidade e a escola. Assim conseguimos cruzar esta

informação com autores como Flores (2016), que defende que a pesquisa e a prática devem andar a par, permitindo-nos compreender o contributo da componente de investigação, durante a formação inicial de professores.

Obtivemos vários relatos, tanto de POC's como de EPES, que testemunham a pertinência do treino da investigação durante a formação profissional dos professores em formação, estando em conformidade com White e Forgasz (2016).

Neste sentido, podemos dar o exemplo dos POC's, designadamente do POC 4, que considera muito relevante criar nos EPES o espírito de investigador ou uma *atitude investigativa*, como lhe chama o POC 6. Isto permite-nos casar com as palavras de Tinoca et al. (2015), que advogam que as novas aprendizagens decorrem da reflexão da prática.

Em paralelo o EPES 10, que já vem sensibilizado da universidade para que desempenhe as suas funções como professor investigador, afirma que os professores devem estar com um pé na faculdade e com um pé na escola. Assim esta visão alinha-se com de Niemi (2008), em que o professor se assume como mediador, entre o contexto académico e a sala de aula. Também Vieira (2015), refere que o professor investigador deve construir o seu conhecimento decorrente das transformações e reprodução da teoria com a prática.

O POC 6, ao abordar a capacidade de questionamento e reflexão, aproxima-se do pensamento de Tinoca et al. (2015), no sentido em que estes autores acreditam que a componente da investigação exige estes pressupostos, sustentados no trabalho colaborativo.

Tanto o desenvolvimento da capacidade de investigação, como o questionamento e a reflexão, são denominadores comuns dos pressupostos inerentes aos modelos supervisivos, designadamente os modelos reflexivo, integrador e ecológico. Com efeito, tal permite-nos validar e reforçar a análise de dados referentes aos modelos supervisivos.

## Considerações Finais

No nosso entender, é a componente dos programas de formação inicial de professores que carece de uma revisão rápida, por parte da tutela, para que se garanta um programa de formação inicial de qualidade, à altura dos desafios da escola do século XXI. A maior duração do estágio permite um acompanhamento regular no trabalho a desenvolver com os alunos e, assim, contribuir para um maior sucesso dos mesmos. Além disso, ajuda igualmente à integração do EPES em projetos educativos a desenvolver na escola.

Paralelamente, também faz emergir com maior frequência momentos de partilha de práticas e saberes entre os EPES e os POC's experientes, contribuindo para o desenvolvimento profissional de toda a comunidade educativa.

Com efeito, estamos convencidos que o que resulta deste estudo está relacionado com um contributo mais enriquecedor da presença de EPES em ano de estágio nas escolas.

Se ainda tivermos em conta que os EPES vêm sensibilizados para trabalharem em colaboração com os outros professores, então parecem estar reunidos os pressupostos para quebrar o isolamento profissional e incentivar o trabalho colaborativo na escola. Desta forma, é possível que surjam comunidades de aprendizagem, como uma alternativa inovadora aos princípios que regulam as escolas. Neste sentido Leite, Marinho e Sousa-Pereira (2023) referem a “urgência de algumas IES (Instituições do Ensino Superior) aprofundarem processos de comunicação e de articulação com os PC (POC)” (pp. 30), o que facilitaria o processo colaborativo no desenvolvimento das comunidades de aprendizagem.

Ora, é nossa convicção que os professores em formação deveriam servir de alavanca para transformar as escolas em verdadeiras comunidades de aprendizagem.

No entanto, para que a experiência na escola do professor em formação no ano de estágio seja bem sucedida, o POC é uma peça-chave ao longo de todo o processo superviso. Ficou explícito nesta investigação que há uma visão renovada das finalidades da supervisão e que parece estar intimamente associada à orientação, acompanhamento, colaboração e desenvolvimento profissional, tal como defendem Alarcão e Tavares (2003).

Contudo, sublinhamos que este estudo circunscreve-se à Área Metropolitana de Lisboa, não tendo sido recolhidos dados no resto do país, o que poderá ser uma das suas limitações.

Outra limitação pode estar relacionada com o facto de não terem sido recolhidos dados dos outros membros da comunidade educativa, mais concretamente de professores que não tenham exercido o cargo de POC, mas que, sendo professores com vários anos de ensino, poderiam, com a sua experiência profissional, enriquecer o trabalho de investigação.

Deste modo, como recomendações para estudo, consideramos que seria vantajoso a presença de académicos, de uma forma mais regular nas escolas, com o intuito de tornar mais frequente a chegada do novo conhecimento científico às práticas docentes. Assim não ficaria circunscrito à dinâmica do grupo de estágio, podendo ser uma vertente alvo de futuras investigações.

Ao nível do grupo de estágio e no sentido de ir ao encontro do quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação “EF2020” (Jornal Oficial da União Europeia, 2009), nomeadamente no *objectivo estratégico n.º 1: Tornar*

a *aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade uma realidade*. Poder-se-ia abrir uma nova investigação subordinada à internacionalização da prática. Isto, na medida em que não foi algo explorado neste estudo, mas que, cada vez mais tem tido relevância na formação docente e que poderia ser operacionalizado através dos Programas Erasmus + e Erasmus, que atualmente são acessíveis aos estudantes universitários.

Tendo em conta que o estudo está circunscrito a dois grupos específicos da comunidade docente, tornar-se-ia útil alargar o grupo de participantes do estudo. Podia-se, por exemplo, incluir os professores experientes da escola e os académicos que colaboram e supervisionam a parte dos projetos dos formandos, com vista a explorar melhor a dimensão da cultura de investigação, através do desenvolvimento de projetos entre académicos e professores.

## Referências

- Bardin, L. (2014). *Análise de conteúdo* (5.ª ed.). Edições 70.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projeto de investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Gradiva.
- Carmo, A. (2017). *Projeto de colaboração intergeracional: encontro entre gerações na sala de aula*. <https://recil.ensinulusofona.pt/handle/10437/8644>
- Chalmers, L., & Keown, P. (2006). *Communities of practice and professional development*. *International Journal of Lifelong Education*, 25, 139-156. doi: 10.1080/02601370500510793
- Chioca, S., & Martins, N. (2004). *Comunidade de aprendizagem investigativa: Um novo paradigma para a educação*. <https://slidex.tips/download/comunidade-de-aprendizagem-investigativa-um-novo-paradigma-para-a-educacao>
- Erikson, E. (1968). *Identity: youth and crisis*. 1ª ed New York: W. W. Norton & Company
- Flores, M. A. (2016). Teacher education curriculum. In J. Loughran, & M. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education* (Vol. 1, pp. 187-230). Singapore, Malaysia: Springer. doi: 1007/978-981-10-0366-0\_5
- Jornal Oficial da União Europeia* (2009). Conclusões do Conselho de 12 de Maio de 2009 sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação («EF 2020»). (2009/C 119/02)
- Kraler, C., & Schratz, M. (2012). From best practice to next practice: A shift through research-based teacher education. *Reflecting Education*, 8(2), 88-125. <http://www.reflectingeducation.net/index.php/reflecting/article/view/118/122>
- Leite, C., Marinho, P. & Sousa-Pereira, F. (2023). Os professores cooperantes na formação inicial de futuros docentes. *Revista Lusófona de Educação*, 59, 13-34 doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle59.01
- Moreira, C. (1994). *Planeamento e estratégias de investigação social*. Universidade Técnica de Lisboa.
- Neves, I. (2007). A formação prática e a supervisão da formação. *Saber (e) Educar*, 12, 79-95. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/716>

- Niemi, H., & Nevgi, A. (2014). Research studies and active learning promoting professional competences in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 43, 131-142. doi: 10.1016/j.tate.2014.07.006
- Sá-Chaves, I. (2017, junho). *Supervisão, formação e desenvolvimento humano – Para uma ética do cuidar?* [PowerPoint]. Conferência no Encontro SLiA 2017 - “Supervisão, Liderança(s) e Avaliação: Entre o Olhar dos Especialistas e as Práticas nas Escolas”, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
- Tinoca, L., Rodrigues, F., & Machado, E. (2015). Da supervisão colaborativa às comunidades de prática: Um percurso de aprendizagem transformativa. In M. A. Flores, M. A. Moreira, & L. R. Oliveira (Orgs.), *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores* (pp. 119-130). De Facto.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Livros Horizonte.
- Vieira, F. (2015). Entre a reprodução e a transformação – A investigação como prática pedagógica na formação de professores. In M. A. Flores, M. A. Moreira, & L. R. Oliveira (Orgs.), *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores* (pp. 107-118). De Facto.
- White, S., & Forgasz, R. (2016). The practicum: The place of experience? In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education* (Vol. 1, pp. 231-266). Springer. doi: 10.1007/978-981-10-0366-0\_6

**António Carmo**

Universidade de Lisboa – Instituto de Educação, Portugal  
antonio.carmo@ie.ulisboa.pt  
<https://orcid.org/0000-0001-6606-3707>

**Gabriela Salis**

Universidade de Lisboa – Instituto de Educação, Portugal  
gabrielasalis@sapo.pt  
<https://orcid.org/0000-0001-6103-0308>

**Correspondência**

António Carmo  
Avenida Carlos de Oliverira, 32, 2.º frente, Arrentela  
2840-727 Seixal Portugal

Data de submissão: janeiro 2024

Data de avaliação: fevereiro 2024

Data de publicação: junho 2024