

## SUPERVISÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL? ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

**Rosa Maria Ferreira da Silva**  
*Agrupamento de Escolas Casal da Barôta - EB1/JI da Xutaria*  
rosamfsilva@gmail.com

**Teresa Vasconcelos**  
*Escola Superior de Educação de Lisboa*  
teresav@eselx.ipl.pt

---

65

### Introdução

De acordo com Oliveira-Formosinho (2002: 117), a supervisão é um *processo para promover processos*: um processo de apoio à aprendizagem dos alunos, um processo ao serviço da construção profissional de estagiários, um processo desencadeador do desenvolvimento profissional de professores cooperantes, um processo potenciador de aprendizagem organizacional.

Na mesma linha, Alarcão (2002: 218) defende que a supervisão pedagógica “deve ser vista não simplesmente no contexto da sala de aula, mas no contexto mais abrangente da escola, como lugar e tempo de aprendizagem para todos (crianças e jovens, educadores e professores, auxiliares e funcionários) e como lugar e tempo de aprendizagem para si própria como organização qualificante que, também ela, aprende e se desenvolve”.

A nossa passagem por diversas escolas, em diferentes funções e circunstâncias, conduziu-nos a um questionamento acerca do *impacto da Supervisão da Prática Pedagógica na aprendizagem e construção profissional de estagiários, no desenvolvimento profissional de professores cooperantes e no desenvolvimento organizacional da escola, traduzido em potenciais benefícios e efectivas mudanças*.

Numa abordagem sistémica, vista pela complexidade, tenta-se compreender que sinergias se criam entre a Supervisão da Prática Pedagógica da Formação Inicial, o Desenvolvimento Profissional de Professores Cooperantes e o Desenvolvimento Organizacional de uma Escola Cooperante do 1º Ciclo do

---

Ensino Básico.

O artigo que aqui se apresenta focaliza uma das dimensões de um estudo de caso mais vasto, de natureza etnográfica, naturalista e qualitativa, centrado essencialmente nas vozes dos sujeitos participantes da investigação, na percepção e análise das suas concepções e representações a propósito de um dispositivo de prática pedagógica supervisionada numa escola do 1.º ciclo do ensino básico da área da Grande Lisboa.

Procura-se perceber até que ponto o conhecimento de um grupo de docentes, ligados à supervisão da prática pedagógica de formação inicial, é potenciado numa escola de 1º ciclo do ensino básico e também em que medida e de que forma esta se organiza para transformar o conhecimento implícito de agentes educativos que nela funcionam em conhecimento explícito, colocando-o ao serviço mais alargado da comunidade que é a escola, assumindo-se como organização inteligente e reflexiva, enfim como organização que aprende.

Do quadro conceptual para este estudo, faz-se aqui uma breve abordagem aos conceitos de *Escola: uma organização que aprende*; *Contributo da supervisão na emergência de uma escola reflexiva e Prática Pedagógica na formação inicial de professores*. Apresenta-se a *Metodologia do Estudo* seguida da *Análise e Interpretação dos dados*. Inclui-se uma *Síntese Interpretativa* e conclui-se com *Notas Finais* nas quais se projectam questões para eventuais futuras investigações e algumas considerações decorrentes do estudo que nos parecem oportunas no âmbito da supervisão da prática pedagógica de alunos da formação inicial com lugar em escolas do 1º ciclo do ensino básico.

## Enquadramento Conceptual

### **A Escola: uma organização que aprende**

No presente horizonte temporal, como sugere Perrenoud (2002: 190), “o bom senso leva-nos a crer que, se a sociedade muda, a escola tem de evoluir junto com ela, antecipar e até inspirar transformações culturais”. Para Senge (2005:16), as escolas podem ser recriadas, vitalizadas e renovadas de forma sustentável, não por decreto ou ordem e nem por fiscalização, mas pela adopção de uma *orientação aprendente*.

Neste quadro, assiste-se à emergência de uma nova concepção de escola, a *Escola Comunidade-Educativa*, um sistema aberto que partilha responsabilidades com os parceiros sociais envolventes, uma organização “que se pensa no presente para se projectar no futuro” (Alarcão, 2002: 220). Torna-se numa *organização qualificante* que se assume como comunidade de aprendizagem e de partilha, na qual todos os agentes se co-responsabilizam pela construção de projectos coerentes e de qualidade, integrados e sustentáveis.

Entendendo a aprendizagem de uma forma situada e ligada à pertença e participação numa *comunidade de prática*, esta adquire, para Lave e Wenger

(citados por Belchior, 2007), uma importância central para o grupo de pessoas que interagem, aprendem em conjunto e desenvolvem um sentido de “engajamento”. Funcionando em equipa, tomando-se decisões partilhadas, é possível gerar-se um *ambiente de mudança crítica reflexiva conducente ao desenvolvimento*. Estas são características de uma organização que aprende (*learning organization*).

Produzir *aprendizagem organizacional (organizational learning)* na escola passa por esta se tornar “um ponto de encontro para aprender – dedicado à ideia de que todos os envolvidos nela, individualmente ou juntos, estarão, continuamente, aperfeiçoando e expandindo sua consciência e suas capacidades” (Senge et al, citado por Gonçalves, 2004:17).

Uma organização que pretende aprender não se limita ao conhecimento pessoal, nem mesmo aos conhecimentos de todos os indivíduos. Senge (id.) enuncia que “a aprendizagem individual não garante a aprendizagem institucional (organizacional), mas não há aprendizagem institucional sem aprendizagem individual”. Conforme reconhece Gonçalves (2003: 271), “a criação de conhecimento organizacional (...) é um processo em espiral, que começa ao nível individual e se eleva através de *comunidades de interação*”.

Ambientes de trabalho colaborativos, envoltos em clima de confiança e incentivadores do diálogo e de relações entre pessoas e grupos, possibilitam a partilha contextualizada de conhecimento tácito, tornando-o explícito e permitindo a aprendizagem organizacional e o *desenvolvimento ecológico* (Portugal, 1992; Alarcão e Sá-Chaves, 1994).

Na *Escola Comunidade-Educativa*, torna-se imprescindível, no desenvolvimento de um projecto estratégico da organização, conforme apela Barroso (1997: 75), “que se desenvolva (...) uma gestão participada e participativa e que existam lideranças (individuais e colectivas) capazes de “empreenderem” as mudanças necessárias para que a formação se possa finalizar na inovação e no desenvolvimento organizacional da escola”. Como sublinha Senge (in Gonçalves, 2003: 101), “a liderança é determinante para a criação de uma organização que aprende”.

A direcção de uma escola desempenha um papel imprescindível na criação e gestão de um ambiente propício para o *empowerment*. Um ambiente que se configure de elevado cuidado (*care*): favorecedor da participação, reflexão, auto e hetero-avaliação crítica do projecto educativo e dos projectos pedagógicos, permitindo melhorar a qualidade de ensino e criar condições para a construção de *conhecimento novo* (Nonaka e Takeuchi, citados por Gonçalves, 2003) na organização.

### **Contributo da supervisão na emergência de uma escola reflexiva**

O conceito de supervisão, depois de assumir um carácter de fiscalização e inspecção, evoluiu para uma perspectiva de acompanhamento, orientação e ajuda e alargou o seu âmbito de uma dimensão didáctica para uma dimensão

institucional educativa.

Ligada durante muito tempo à formação inicial de professores e educadores, a supervisão tem vindo a evidenciar-se na formação contínua situada, reflectida e cooperada e advoga-se agora a sua inserção organizacional, visando-se “o desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação de novos agentes” (Alarcão, 2000: 7).

Fica a escola desafiada a assumir-se “como organismo vivo, dinâmico, capaz de actuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente, e de, nesse processo, aprender e construir conhecimento sobre si própria” (id.), ou seja, a encontrar caminhos de desenvolvimento e aprendizagem permanentes. Fica por sua vez a supervisão incumbida do desenvolvimento qualitativo da instituição e de todos quantos nela trabalham, resultando em particular a sua acção numa melhoria significativa na aprendizagem dos alunos, fim primeiro e último de todo o trabalho educativo.

Defendendo esta dimensão de escola em desenvolvimento e aprendizagem, Alarcão inspira-se na designação de “professor reflexivo” e apresenta o conceito de *escola reflexiva*, definindo-a como “um lugar e um tempo de aprendizagem para todos” (2002: 218). Seguindo esta linha de pensamento, a autora (Alarcão e Tavares, 2003) conceptualiza as *comunidades de aprendentes* por oposição a culturas isoladas, *ilhadas*. Defende-as tendo em conta que *a construção dos sentidos se faz por meio do diálogo em grupo*, ideia compatível com uma visão sistémica da escola, que torna possível a compreensão das inter-relações das partes entre si e delas no conjunto do todo, permitindo-se ao grupo *ver mais longe, para além de* e ultrapassar as perspectivas individuais (id.: 140).

Enfim, a supervisão da escola reflexiva, em desenvolvimento e aprendizagem permanentes, complementa a ideia de “professor - profissional reflexivo” acrescentando responsabilidades aos profissionais de educação. Emerge em particular a responsabilidade do *professor-supervisor* que não só “ajuda outros na sua prática lectiva” (Katz, 1995), mas que também se assume “como *líder ou facilitador de comunidades aprendentes* no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros” (Alarcão, 2000: 19).

### **Prática Pedagógica na Formação Inicial de Professores do 1.º Ciclo**

A Prática Pedagógica de futuros professores do 1.º Ciclo, também designada por “estágio pedagógico”, constitui uma das componentes do Curso de Formação Inicial e assume-se, nas palavras de Oliveira-Formosinho (2002: 107), como um *processo central de iniciação à profissão* não sendo “uma mera aplicação de conhecimentos anteriormente desenvolvidos, mas uma componente curricular específica, com finalidades e objectivos próprios” (id.), uma oportunidade para aprendizagem experiencial em contexto de trabalho (Formosinho e Niza, 2002).

Ao visar “a aprendizagem das competências básicas para o desempenho docente, aqui entendidas como a capacidade de mobilização dos saberes necessários para a resolução dos problemas colocados pela prática docente no quotidiano das escolas” (Formosinho e Niza, 2002: 18), o estágio precisa assegurar a *integração entre os conhecimentos teóricos e os procedimentos em contexto real* (escola, sala de aula), permitindo ao futuro professor desenvolver as competências indispensáveis ao exercício da profissão, previstas no perfil de desempenho docente instituído pelos Decreto-Lei Nº 240/2001 e Decreto-Lei Nº 241/2001.

A Comissão de Estudos e Pareceres do INAFOP (2002: 7) veicula que as instituições de formação e os seus formadores se mobilizem no sentido de construir parcerias estáveis com *escolas cooperantes* para a realização de actividades de formação inicial e contínua e para o desenvolvimento conjugado das escolas e da investigação.

Com a emergência do Decreto-Lei nº 43/2007, estas orientações ficam contempladas, lendo-se, no seu texto introdutório, a obrigatoriedade de “a qualificação profissional que habilita para a docência ser adquirida no quadro de uma parceria formal, estável, qualificada e qualificante, estabelecida entre instituições do ensino superior e estabelecimentos de educação básica e de ensino secundário, por iniciativa das primeiras”. Expõe ainda no ponto 5. do artigo 18º que “cabe aos estabelecimentos de ensino superior participar activamente no desenvolvimento da qualidade de ensino nas escolas cooperantes, em articulação com os respectivos órgãos de gestão”.

Desta forma, ficam responsabilizadas as instituições de formação de professores pelo estabelecimento de parcerias com escolas do 1º ciclo do ensino básico, ficando incumbidas de *promover “formação especializada” em supervisão sobretudo aos “orientadores cooperantes”*. Na escolha destes, será dada preferência “aos docentes que sejam portadores de formação especializada em supervisão pedagógica e formação de formadores e ou experiência profissional de supervisão” (Decreto-Lei nº 43/2007 Artigo 19º ponto 3.).

Assoma particular relevância as funções a desempenhar pelo orientador cooperante no sentido de promover o crescimento pessoal e profissional dos formandos, permitindo-lhes uma intervenção educativa de qualidade e a ajuda necessária na sedimentação de “atitudes de cooperação com os pares e de colaboração com os outros actores sociais e educativos” (Formosinho e Niza, 2002: 18).

Os campos conceptuais aqui apresentados formam um quadro teórico integrador que nos ajudaram a dar conta da complexidade de factores que interagem num processo de supervisão da prática pedagógica. Constituem-se como referência e suporte no estudo de caso que desenvolvemos numa escola do 1.º ciclo do ensino básico, realizado no âmbito de provas de Mestrado em Ciências de Educação na área da Supervisão Pedagógica e Desenvolvimento Local e do qual passamos a apresentar uma das dimensões estudadas.

## Metodologia do Estudo

### Objectivos e questões do estudo

Seguindo a metodologia de estudo de caso, desenvolvemos, nesta pesquisa de natureza etnográfica, uma tese relativa à importância e aos benefícios da implicação de uma escola do 1º ciclo em processo de colaboração e cooperação com uma instituição superior de formação no âmbito da supervisão da prática pedagógica de alunos da formação inicial. A problemática de investigação situou-nos perante os seguintes objectivos que orientaram e guiaram o nosso trabalho:

- Perceber quem, quando, como e o que se aprende no quadro de um processo de supervisão da prática pedagógica numa escola do 1º ciclo – a escola *M.A.*.
- Conhecer o impacto que a supervisão da prática pedagógica de alunos em formação inicial tem no conhecimento profissional de estagiárias, na aprendizagem e desenvolvimento profissional da professora cooperante e ainda na aprendizagem e desenvolvimento organizacional da escola.

A nossa pesquisa gravita, assim, à volta das seguintes questões centrais:

- Quem, quando, como e o que se aprende no quadro de supervisão da prática pedagógica numa escola do 1º ciclo?
- Que mudanças educativas se promovem e que impacto têm no conhecimento profissional de alunos estagiários, no desenvolvimento profissional da professora cooperante e na aprendizagem e desenvolvimento da escola?

A referência conceptual e as opções teóricas tomadas, os objectivos definidos e as questões estabelecidas, conduziram-nos a um desenho metodológico traçado em função de dois eixos de análise principais: o primeiro, centrado na *relação supervisiva em díade e em tríade* e em questões de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional de estagiárias e professora cooperante; o segundo, respeitante à escola cooperante e a questões organizacionais, em particular o tipo de acções levadas a cabo com vista a uma partilha de informação e a uma permanente e intencionalizada aprendizagem e construção de conhecimento organizacional. O artigo que aqui se apresenta circunscreve-se a esta última dimensão, dando-se essencialmente conta das seguintes questões orientadoras:

- Que representações constroem as estagiárias da escola cooperante *M.A.*?
- Em que medida a professora cooperante considera que a escola *M.A.* potencia o dispositivo de prática pedagógica supervisionada de alunos da formação inicial?
- Que benefícios confere o conselho executivo ao processo de supervisão acompanhado por professores a leccionar na escola *M.A.*?
- Que responsabilidades assume a escola *M.A.* e que dinâmicas constrói e desenvolve como “cooperante” de uma instituição superior de formação?

- De que forma rentabiliza a escola *M.A.* eventuais aprendizagens feitas e conhecimento novo construído no âmbito do dispositivo de supervisão?

### **Opções metodológicas e contexto do estudo**

Como esclarecem Carmo et al (1998: 220), num estudo com características etnográficas “o investigador procura “imersão” na organização e tenta compreender os comportamentos dos sujeitos, não através dos seus pontos de vista, mas do ponto de vista daqueles que observa”. Na investigação que aqui se apresenta, estudamos um caso singular em ambiente natural, um contexto específico que pretendemos caracterizar, compreender e interpretar através das «vozes» das nossas interlocutoras.

Stake (2007: 20) afirma que “nós não estudamos um caso com o objectivo primário de entender outros casos». Não sendo à partida extrapoláveis, os resultados de um estudo de caso apresentam-se contudo fundamentais para uma maior e melhor compreensão de situações e contextos educativos locais únicos. Num estudo detalhado, “em profundidade”, de uma realidade educativa circunscrita a uma escola do 1.º ciclo, pretende-se aceder à complexidade de situações, a dinâmicas e estratégias construídas e a diferentes concepções implícitas em comportamentos observáveis e em discursos dos sujeitos. Para o conseguir, preocupámo-nos em abranger a «rede humana» implicada no dispositivo de prática pedagógica supervisionada na escola *M.A.*: uma professora cooperante (*P.C.*), duas estagiárias (*EE1 e EE2*) em intervenção educativa na turma pela qual aquela era responsável, a presidente do conselho executivo (*P.C.E.*) e ainda a professora tutora - coordenadora da equipa de tutoria (*T*) da instituição de ensino superior (*I.E.S.*).

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância, aqui designada por Escola *M.A.*, situa-se numa freguesia do concelho limítrofe de Lisboa, constituindo na altura uma Unidade Educativa Autónoma. No ano lectivo de 2005/2006, período ao qual se reporta a investigação feita, funcionaram nesta instituição do ensino público quatro grupos de estagiários em quatro turmas do 1.º ano de escolaridade, tendo ficado implicadas quatro docentes que assinaram um protocolo de colaboração com a *I.E.S.*, na qualidade de professoras cooperantes. É um número que fica aquém do habitual na escola *M.A.*, pois costuma receber cerca de doze grupos de estágio, da responsabilidade de diferentes equipas de tutoria.

As estagiárias encontravam-se a frequentar o 4.º ano da licenciatura em 1.º ciclo. A professora cooperante, com trinta anos de ensino cumpridos a leccionar no 1.º ciclo, há seis anos que colaborava com a *I.E.S.*, no papel de orientadora de estágios, cinco dos quais cumpridos na escola *M.A.*. Relativamente à presidente do conselho executivo, professora do 1.º ciclo há vinte e oito anos, com funções de gestão na escola *M.A.* nos últimos oito, fora anteriormente cooperante da *I.E.S.* durante três anos consecutivos. No que respeita à tutora, coordenadora de uma equipa de tutoria da *I.E.S.*, coordenava e supervisionava actividades

de iniciação à prática profissional e, nesse âmbito, trabalhava há mais de 5 anos com docentes da escola *M.A.* ao abrigo de um protocolo de cooperação institucional.

A viabilidade do estudo foi possível mediante “o consentimento informado” da P. C. E., cuja recepção foi positiva e favorável ao desenvolvimento do processo de investigação na escola *M.A.*. Para acompanharmos o dispositivo de prática pedagógica supervisionada no âmbito da intervenção educativa de alunos da licenciatura em 1º ciclo, foi importante a adesão voluntária dos sujeitos que obtivemos através de uma negociação personalizada. Salvaguardámos a confidencialidade e “segurança” de cada um e ficou a promessa, entretanto cumprida, de lhes apresentarmos os resultados.

### **Estratégias, técnicas e instrumentos de recolha de dados**

O presente estudo tem como base a informação empírica recolhida junto dos sujeitos sob diferentes formas e diversos instrumentos de investigação, facto que nos permitiu proceder à triangulação que, na perspectiva de Afonso (2005: 73), “passa por multiplicar os modos de produção de dados, através do uso de técnicas diversificadas” com o objectivo de “clarificar o significado da informação recolhida, reforçando ou pondo em causa a interpretação já construída” (id.).

Desenhámos um paradigma qualitativo de recolha de dados, utilizando a entrevista semi-estruturada, a observação participante e a análise documental como técnicas articuladas que nos permitiram recolher dados de opinião e factuais.

Natércio Afonso (2005: 69) expõe que, numa abordagem émica<sup>1</sup>, em investigação antropológica e naturalista, “o principal método é a entrevista conduzida na língua dos nativos”, numa perspectiva interior, centrada nos pontos de vista dos actores (id.:73). Seguindo esta orientação e em conformidade com o âmbito e os objectivos do estudo, privilegiámos a realização de entrevistas qualitativas individuais semi-estruturadas.

Estrategicamente, previmos a realização de duas entrevistas a cada interlocutora, uma no início do estágio e outra após o seu término, excepto à tutora, que entrevistámos somente no final do processo de estágio. As entrevistas foram individuais salvo as das estagiárias que aconteceram sempre em situação de par, ou seja, de “díade primária”. A análise dos seus relatórios individuais permitiu-nos, posteriormente, isolar as suas “vozes”.

Reconhecendo a importância de “descobrir e retratar as múltiplas perspectivas sobre o caso” (Stake, 2007: 81) e convictas de que não faria sentido fazer exactamente as mesmas perguntas a cada entrevistada, pelas suas “experiências únicas” e “histórias específicas para contar” (id.) em momentos diferentes

---

<sup>1</sup> Natércio Afonso (2005: 68) apresenta que, numa perspectiva émica, *a construção do “sentido” da acção concretiza-se através da análise do discurso e do comportamento dos actores, a partir da análise dos significados que eles constroem sobre a própria acção.*



do processo superviso, construímos sete guiões a partir dos eixos e questões de análise desenhados para o estudo. Assegurámos o anonimato e confidencialidade dos testemunhos que foram gravados com a sua prévia concordância. De uma forma flexível, respeitando as entrevistadas, demos-lhes oportunidade para se expressarem livre e espontaneamente no âmbito da questão ou tópicos centrais que lhes colocámos.

Para captar os actores em interacção, as suas posturas pessoais, as suas ideias, as suas representações e, assim, obtermos uma maior compreensão do caso, deslocámo-nos ao terreno e realizámos um conjunto de observações com o intuito de complementar os dados obtidos nas entrevistas. Adoptámos uma postura de observadoras-participantes, colocando-nos numa perspectiva de *insiders*.

Marcando presença na escola *M.A.*, munidas de caderno e lápis e também de gravador, produzimos notas de campo e registos áudio que, depois, (re)lemos, (re)ouvimos e (re)analísamos. *Estivemos lá, para tentarmos compreender*; (Vasconcelos, 1997: 54) em diferentes situações e momentos: reuniões na *I.E.S.* e na escola *M.A.*, uma conferência de supervisão, dois seminários de reflexão da intervenção pedagógica e ainda um outro de balanço final do estágio, contando estes últimos com a participação dos quatro grupos de alunos em estágio, respectivas professoras cooperantes e equipa de tutoria.

Decidimo-nos também pela consulta autorizada de documentos oficiais da escola *M.A.* e da *I.E.S.*, acedendo desta forma à *perspectiva oficial* (Bogdan e Biklen, 1994: 180). A sua análise ajudou a complementar e articular dados obtidos em outros instrumentos de recolha, numa lógica de triangulação.

### **Procedimentos de tratamento, análise e apresentação de dados**

A análise rigorosa de conteúdo, que possibilita “tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade” (Quivy e Campenhouldt, 1997: 227), constituiu a técnica para tratamento e análise dos dados recolhidos.

Preocupações com a organização da informação e apresentação dos resultados estiveram presentes ao longo de todo o processo de «tecitura», num vaivém permanente entre aproximação e distanciamento, munidas de «lentes zoom», como apresenta metaforicamente Afonso (2005:115). Tarefas de selecção criteriosa, classificação, categorização e codificação de dados conduziram e facilitaram a compreensão e interpretação reflexiva progressiva e final dos resultados do estudo.

Procedemos à transcrição das gravações áudio das entrevistas efectuadas, tarefa que, apesar de árdua, se revelou preciosa para se tecerem as primeiras inferências, esboçando-se também as primeiras “unidades de sentido”.

Numa incessante e intencional procura de “regularidades, padrões e tópicos” (Bogdan e Bicklen, 1994: 221) e tentando aprofundar o nível de compreensão dos testemunhos, foram vários os documentos criados em *winword*, recorrendo

essencialmente a tabelas. Na análise, para além dos dados em si, tivemos presente o quadro conceptual de referência e os objectivos da pesquisa, num processo intermédio “entre uma via “dedutiva” e uma “via indutiva” que combina esquema teórico e características de material recolhido”, conforme explicita Amiguinho (1992).

Adoptámos o mesmo tipo de procedimento para notas de campo e registos áudio de momentos de observação naturalista, mas entendendo-a como técnica complementar, optámos por transcrever de forma selectiva os trechos que emergiam como mais significativos e relevantes.

A fidedignidade e a validação dos dados ficaram asseguradas quando os sujeitos reconheceram a sua autenticidade, depois de lhes termos devolvido os protocolos de cada entrevista e as transcrições de momentos de observação. “Arrumámos” finalmente os trechos sublinhados de cada sujeito, devidamente codificados, preocupando-nos em cada “corte” e “cópia” em não perder a coerência dos discursos que colhêramos. Ficaram criados os blocos de “unidades de significado” que nos permitiram a definição de um sistema de categorias e subcategorias. Estas constituíram-se não só como um meio de classificar os dados descritivos que havíamos recolhido, mas também permitiram pôr em evidência determinadas questões teóricas, preocupações e objectivos de investigação inicialmente traçados (Bogdan e Bicklen, 1994: 221).

Finalmente, coube-nos a redacção final da investigação e, nesta fase de produção do texto interpretativo, tivemos presentes as palavras de Teresa Vasconcelos (2005: 18): “escrever é ajudar a nascer, é *dar voz* àqueles que foram objecto de estudo”.

### **Análise e interpretação dos dados**

Conforme já mencionámos, no presente artigo focaliza-se uma das dimensões da pesquisa que efectuámos: o impacto da prática pedagógica supervisionada de alunos da formação inicial de professores no desenvolvimento organizacional da escola do 1.º ciclo *M.A.*. Numa análise «cruzada» das «vozes» das nossas interlocutoras, transpõe-se o nível micro da sala de aula, dando-se conta do nível meso do contexto de estágio para se perceber até que ponto se intencionaliza e materializa ecologicamente este processo enquanto “dispositivo” de formação e desenvolvimento organizacional.

### **Sobre o funcionamento da supervisão da Prática Pedagógica de alunos da formação inicial na escola *M.A.***

Neste estudo, os discursos da presidente do conselho executivo (*P.C.E*) e da professora cooperante (*P.C.*) sobre o envolvimento da escola *M.A.* em processos de supervisão de estágios revelam que esta instituição terá adquirido o estatuto de “escola cooperante” por aqui leccionarem docentes que já colaboram com a *I.E.S.* há vários anos:

(...) esta escola já há muitos anos que abre as portas a alunos estagiários da *I.E.S.* (...) Há professores que já vêm sendo cooperantes desde o tempo em que eu também fui... há professores que o foram posteriormente... (E-P.C.E1)

No seu depoimento, a tutora (*T*) comunica, a propósito da estrutura da cooperação, a constituição de um protocolo de carácter “institucional”, administrativo, entre a escola *M.A* e a *I.E.S.*, percebendo-se não ficar a primeira entidade directamente responsabilizada por questões de natureza pedagógica:

O protocolo é institucional e regulamenta só questões de natureza genérica. (...) recebe os alunos, a escola cooperante encarrega-se de tomar uma série de medidas que facilitem quer a entrada dos alunos, quer dos professores da IES, disponibilizar documentos, etc., etc. (E-T)

No que concerne ao recrutamento de professores da escola *M.A.* insere-a numa “procura individual”, justificando esta «escolha» do seguinte modo:

A escolha resulta, digamos, do reconhecimento da competência pedagógica dos meus colegas professores do ensino básico. (E-T)

Pretende-se que as práticas de ensino das cooperantes, consideradas de referência, possam tornar-se importantes no crescimento profissional das estagiárias, ficando a supervisão e a prática pedagógica associadas de alguma forma à prática de ensino da professora do terreno. Na perspectiva de Jacinto (2003: 102) esta desempenha “um papel importante no processo de formação, podendo influenciar a qualidade da experiência pedagógica dos estagiários”, o que fica testemunhado nas vozes das estagiárias:

(...) todos os feedbacks que ela dava eram importantes! (...) aproveitávamos a opinião dela e nas outras actividades lá tentávamos melhorar, de acordo com aquilo que ela tinha falado... (E-E1/2)

Constatamos que os depoimentos da cooperante e da presidente do conselho executivo não evidenciam diferenças relativamente às principais motivações e expectativas encontradas nesta colaboração supervisiva em estágios de formação inicial. Ambas referem, em primeira instância, a potenciação da aprendizagem das crianças e enunciam a ajuda, melhoria e inovação das práticas de professores das turmas implicadas.

(...) um grande enriquecimento que surte efeitos sobretudo nos meninos... (E-P.C.E1)

(...) oxalá que todos os anos haja estagiários aqui, haja professores abertos a recebê-los (...) abertos, e são com certeza, é óbvio... para receber novas ideias, novas coisas, as tais lufadas de ar fresco que vêm através destes jovens da *I.E.S.*... (E-P.C.E1)

Em seu depoimento, a tutora, por sua vez, deixa claro que as suas motivações e expectativas ficam ligadas à “melhoria da qualidade das práticas”, de uma forma intencionalizada para as práticas dos estagiários mas também, por inerência, para as práticas dos cooperantes, não revelando, no entanto, projecções em relação à organização escola. Esclarece:

(...) de facto as características que eu privilegio é a formação dos estagiários para trabalharem com as crianças e depois o trabalho com a escola deriva do trabalho que se faz com as crianças... (E-T)

Na voz da professora cooperante, são os seminários realizados quinzenalmente na escola *M.A.* que constituem o espaço por excelência de partilha e reflexão mais alargada da prática pedagógica supervisionada. Reporta-se a eles da seguinte forma:

Eu acho os seminários muito, muito importantes. (...) Importantes porque é um momento em que em conjunto os outros grupos de estágio mostram, põem no grupo os trabalhos que estão a fazer em cada uma das salas e isso é fundamental. ... (...) E daí poderem depois adaptar ao seu modelo pessoal de actuação que eu acho fundamental. (E-P.C.2)

Reconhece neste dispositivo o único espaço de reflexão com a participação dos quatro grupos de estagiários e respectivas professoras cooperantes, da tutora e de outros professores da equipa de tutoria, ainda que estes não pudessem estar sempre presentes pelo facto de, em simultâneo, assumirem outras funções na *IES*. Tal permitiu, de duas em duas semanas, a partilha de experiências e de materiais construídos.

As palavras da cooperante fazem-nos ter presente Oliveira-Formosinho (2002: 113), que apresenta os seminários como espaços de reencontro dos grupos de alunos da licenciatura, proporcionando o diálogo reflexivo sobre a observação e a acção, característica profissional que se deseja promover. Define-os como instrumentos importantes de “articulação entre os diversos microsistemas em que decorre a actividade de iniciação à profissão e a integração da teoria e da prática” (id.). No caso em estudo, esta ideia remete-nos para a passagem dos estágios de sistemas “micro” para o “meso”, ou seja, das salas de aula para a escola *M.A.* onde formandas e professoras cooperantes se integram e movimentam.

Também as duas alunas estagiárias fazem um balanço francamente positivo dos seminários temáticos, momentos por excelência de reflexão sobre a reflexão na

acção (Schön, 1992) e de realização de aprendizagem colaborativa (Sá Chaves e Amaral, 2000), ficando para estas jovens certificado que “não se aprende sozinho” (CRESAS, citado por Perrenoud, P., 1997: 151). Exprimem-no da seguinte forma:

“Na minha opinião, é de extrema importância esta partilha de ideias desenvolvidas durante o estágio, nos diversos contextos e anos de escolaridade, uma vez que mostra um leque de diversidades de aprendizagens significativas e enriquecedoras, de ideias e trabalhos desenvolvidos.” (RIE-E2)

Para além dos seminários, a dirigente da escola *M.A.* e a professora cooperante revelam a existência de momentos esporádicos e informais de partilha de processos e produtos das práticas pedagógicas supervisionadas com a comunidade escolar em geral. Também a tutora menciona a existência destes espaços pontuais:

(...) estavam lá quatro grupos de alunos, quatro a estagiarem em primeiros anos, de facto num registo enfim muito pouco preparado, (...) houve algumas iniciativas inter-turmas. (E-T)

A análise feita aos depoimentos das duas profissionais da escola *M.A.* mostra que a *P.C.E.* se preocupa manifestamente em conhecer o funcionamento de cada grupo de estágio no que respeita às aprendizagens das crianças e em perceber a relação supervisiva que se estabelece em díade. Os discursos das interlocutoras são consensuais no que se refere à informalidade deste conhecimento, com frequência da iniciativa de cooperantes, que, a título individual, se dirigem ao órgão de gestão, dando conta da sua vivência.

Portanto, formalmente não há nada, mas informalmente vou falando, vou dizendo o que é que se faz. E elas também vêem as estagiárias e falam com elas... julgo que é uma coisa informal. (E-P.C.2)

Na mesma linha de pensamento, encontramos o testemunho da tutora. Na sua óptica, o trabalho realizado por estagiários, orientado e acompanhado por cooperantes, poderia fazer parte de um circuito comunicativo na escola *M.A.* de uma maneira mais visível, organizada e intencional, resultando potenciais ganhos na qualidade de práticas futuras e podendo obter-se efeitos multiplicadores. É uma ideia evidenciada no excerto que se transcreve:

(...) há algumas coisas que são realizadas pelos alunos estagiários durante a sua prática que poderiam ter mais visibilidade na escola e serem acções despoletadoras das mudanças de algumas práticas, que julgo ser um aspecto bem pertinente na escola em questão. (E-T)

Ao testemunhar esta ténue divulgação na escola do trabalho realizado, a cooperante defende a necessidade de a socialização de produtos e processos ficar prevista e explicitada no projecto dos estagiários.

(...) se no projecto de intervenção for contemplado momentos de partilha a nível de grupos e a nível de escola, as coisas funcionam melhor e têm maior impacto, mas tem que estar previsto no projecto deles. (E-P.C.2)

As vozes da *P.C.E* e da *P.C.* tendem a enfatizar a responsabilização da *I.E.S.* no âmbito da divulgação e partilha de práticas. Entendem que deve ser a instituição superior de formação a contemplar esta dimensão no programa de Intervenção Educativa para que estagiários e cooperantes possam, desde o início, tê-la presente e programá-la. A *P.C.* sugere ainda um outro tipo de divulgação e partilha:

(...) e depois uma mostra. (...) também podemos programar uma reflexão depois baseada naquilo que cada um mostrou, o processo como se desenvolveu. (E-P.C.2)

Este género de iniciativa também se encontra previsto no relatório de avaliação elaborado pelas equipas de tutoria da *IES* no final dos estágios. Ainda que não explicita a instituição onde tal evento possa vir a ter lugar, tece-se a seguinte “recomendação”:

A organização de uma exposição final de trabalhos elaborados pelos grupos de estágio do 4º ano para socialização dos produtos e dos processos de aprendizagem da intervenção. (p. 3)

A cooperante considera que o seminário final dos estágios está desinserido do contexto escola, terreno onde a prática se concretiza. Assim, ensaia um novo formato:

As escolas têm espaços, polivalentes... (...) julgo que não seria nada despropositado fazer este tipo de apresentação na escola, no terreno, no local onde elas desenvolvem a prática. (E-P.C.2)

Nas entrelinhas deste excerto, emerge a ideia de “dar o lugar e a vez à escola”, permitindo-se, por esta via, a divulgação e a reflexão de práticas de sala de aula potenciadoras de aprendizagens e mudanças individuais e de contribuírem para uma maior qualidade do ensino veiculado na escola *M.A.*

---

### **Sobre o impacto da acção supervisiva no desenvolvimento organizacional da escola *M.A.***

A escola *M.A.* é detentora de uma experiência acumulada no que respeita ao acolhimento de grupos de estagiários da *IES*, existindo uma “memória colectiva institucional” (Bolívar, 1997) de doze ou treze anos consecutivos como escola cooperante. Contudo, fazer parte da “tradição” da escola parece não significar que dispositivos de supervisão de estágios estejam, conforme projecta Oliveira-Formosinho (2002b: 62), “enraizados” no seu projecto educativo.

P. C. E. e P. C. reconhecem, pudemos constatar-lo na leitura que fizemos do projecto educativo da escola *M.A.*, que a supervisão da prática pedagógica de alunos da formação inicial não está contemplada neste “instrumento orientador e regulador da dinâmica e do desenvolvimento da vida organizativa de uma escola” (Macedo, 1995). A cooperação da escola *M.A.* com a *I.E.S.* encontra-se unicamente referida no ponto dedicado a entidades externas com as quais a primeira mantém protocolos de colaboração.

Segundo a P. C., a escola *M.A.* “ainda” não se organizou ao longo do seu tempo de colaboração com a *I.E.S.* de maneira a formalizar a supervisão da prática pedagógica no sentido do seu desenvolvimento organizacional:

Não está nada contemplado, não está nada contemplado no projecto educativo. (E-P.C.1)

As duas professoras da instituição do 1º ciclo testemunham a inexistência de uma intencionalidade expressa e assumida nesse sentido. Para ambas, esse facto pode ficar a dever-se à ideia interiorizada de que, sempre que existe aprendizagem individual e desde que haja partilha, existem ganhos para a escola. Recordando a voz da presidente:

(...) se formos falando das coisas de uma forma mais abrangente, se reflectirmos juntas, de certeza que isso tem reflexos, tem impacto e que... se vão depois traduzir em alterações significativas (...) podemos nós pensar que sejam para a melhoria da nossa escola, do nosso ensino (...). (E-P.C.E2)

Por outro lado, também enuncia que os restantes órgãos de gestão e orientação da escola não têm reflectido sobre esta vertente educacional durante o já alargado tempo de cooperação. Este ano lectivo também parece não ter constituído excepção, dado não ter constado da ordem de trabalhos de qualquer reunião:

Não houve nenhum momento nas reuniões. Houve um ano muito cheio de coisas. ... muito trabalho... e não houve nada que contemplasse o trabalho desenvolvido com os grupos de estágio. (E-P.C.2)

A multiplicidade de tarefas e de problemas a resolver na escola, as “mil pequenas coisas urgentes” e a “dispersão contínua” (Perrenoud, 1997: 56) aparecem aqui como uma justificação para a ausência de uma reflexão conjunta na escola sobre a supervisão de estágios em desfavor da sua potenciação enquanto factor de desenvolvimento e aprendizagem organizacional.

Perante o reconhecimento de inexistência de iniciativa neste âmbito, a *P.C.E* e a *P.C.* mostram abertura para que tal venha a concretizar-se e manifestam encontrar sentidos e significados numa dinâmica alargada à escola, identificando ganhos sobretudo para os cooperantes. Revelam que este assunto nunca terá sido abordado anteriormente, mas que as nossas conversas estariam a despoletar uma reflexão interessante sobre uma situação que, segundo as próprias, poderá vir a encontrar espaço e a assumir significados renovados na escola. Na segunda entrevista, a dirigente da escola *M.A.* reconhece-o:

(...) fiquei muito desperta, depois da nossa conversa..., e acho que se isto não estiver só na cabeça das pessoas ou seja,... se estiver na prática, se isto estiver contemplado em documentos importantes da escola, traduz-se depois... Não sei se é dar outra importância..., pelo menos, nunca ficará no esquecimento. (E-P.C.E2)

A cooperante, por sua vez, salienta:

(...) se calhar ainda não está formalizada porque as pessoas que têm estágios ainda não tiveram força... e a ideia... no pedagógico para integrar isto num plano de formação. (E-P.C.2)

Inferimos deste último testemunho o reconhecimento da importância de uma liderança que possa vir a mobilizar o conselho de docentes da escola *M.A.* para esta questão. Por outro lado, aponta-se a inexistência de um plano de formação estratégico e contextualizado que intervenha em situações de interesse relevante para a escola e seus docentes.

A falta de um plano de formação facilitador e potenciador de aprendizagens e mudanças, não só individuais mas colectivas, revela ser, na opinião desta professora, um dos aspectos menos conseguidos na escola. No seu entender, é no quadro deste plano de formação que pode vir a ter cabimento a dimensão da prática pedagógica supervisionada, podendo então vir a acontecer na escola a sua potenciação. Transparece neste momento das nossas conversas total abertura para uma maior implicação da escola e reconhece a possibilidade em poder vir a realizar-se um trabalho com um envolvimento e uma postura diferentes.

É assim, podia ser uma mais valia para os professores. Se é para os professores, é para a escola. (E-P.C.2)



Bolívar (2003: 225), a este propósito, introduz o conceito de “centros de pedagogia”, nos quais se possa viabilizar a união entre instituições superiores de educação e escolas do ensino básico e secundárias. A tutora transmite a este respeito que:

(...) esta escola tinha possibilidades de se transformar num grande centro de formação, eu acho que tinha condições para isso. (...) (E-T)

Ainda assim, revela-se pouco optimista sobre a potenciação dos estágios. O seu discurso, a propósito do desenvolvimento da escola enquanto organização ou da aprendizagem construída por professores não cooperantes e mesmo por alguns cooperantes no âmbito da supervisão de práticas, conduz-nos a essa ideia:

(...) aqui há uns anos (...), eu tive essas ilusões... acho que quis acreditar que ajudámos pessoas sem estagiários a evoluírem profissionalmente. Agora, de todo não acredito (...), as pessoas ficam muito satisfeitas com as dinâmicas e as mudanças na organização do sistema de aprendizagem das crianças e dizem que vão continuar essa acção. Acaba o estágio, voltamos no ano seguinte e nada foi alterado. Da mesma forma que não se muda por decreto, também não se muda por se ter visto fazer isto ou aquilo... as mudanças correspondem a vontades e convicções internas às pessoas. (E-T)

As duas docentes da escola *M.A.* não evidenciam posições tão radicais. A *P.C.*, já em tempo próximo da sua aposentação, entende não estar a fazer aprendizagens metodológicas e didácticas por influência do dispositivo superviso. Contudo reconhece que, em outra etapa da sua carreira, tal aconteceu e contribuiu para a construção de conhecimento e desenvolvimento pessoal e profissional. Declara que, nesta altura, se encontra sobretudo a construir conhecimento e a aprofundar competências no campo da supervisão das estagiárias.

(...) Portanto e aí como [cooperante, orientadora] julgo que aprendi muitas coisas. E no próximo ano, se tiver estagiárias, (...) acho que vou servir-me dos ensinamentos que tive este ano. (E-P.C.2)

A *P.C.E.*, por seu turno, reporta-se à sua função anterior como cooperante e considera o trabalho com estagiários muito “enriquecedor” dado que tal a terá levado a alterar formas de actuar e a aperfeiçoar e alargar competências profissionais. Por outro lado, revela ter identificado algumas mudanças em outras colegas cooperantes da escola:

(...) eu estou a lembrar-me nomeadamente de uma professora desta escola, que é uma boa profissional... já algumas coisas se alteraram na prática dela desde que ela (...) tem estágios. (E-P.C.E1)

Observa-se, portanto, alguma sintonia nas vozes das duas docentes da escola *M.A.* ao exprimirem a possibilidade de se poder esperar desenvolvimento pessoal e profissional em professores cooperantes, abertos e dispostos a continuar a aprender com os pares e com agentes externos à escola, numa perspectiva de formação colaborativa e continuada.

No seu depoimento, a tutora revela que, em futuro próximo, os protocolos entre instituições de ensino superior e agrupamentos de escolas do ensino básico, no quadro de supervisão de práticas pedagógicas de alunos da formação inicial, passam a ganhar uma dimensão de maior responsabilização, já que irão prever o envolvimento de professores da escola básica em dispositivos formativos contextualizados. Afirma:

O agrupamento é a unidade organizacional do terreno que, no entender quer do Ministério de Educação quer do Ministério do Ensino Superior, deverá acolher quer os futuros professores, em termos da sua formação inicial, portanto os estagiários, quer as dinâmicas ou as potencialidades que as instituições de formação têm relativamente quer à formação inicial, e por isso colocam lá os alunos, quer à formação contínua. (E-T)

Nesta perspectiva, alargam-se as funções supervisivas “da dimensão didáctica à dimensão institucional educativa, mantendo-se sempre como denominador comum a dimensão formativa, de desenvolvimento e de aprendizagem” (Alarcão e Tavares, 2003: 144). Sobre este assunto, a tutora acrescenta:

(...) esse decreto prevê, por exemplo, que os contratos não sejam feitos já com um professor. Além do agrupamento, que eu tivesse comprometido X pessoas daquela escola por exemplo daquele agrupamento a terem cooperantes durante não sei quanto tempo. (...) comprometendo-se a *IES* a formar ou a ajudar a preparar esses professores. (E-T)

Este nível de colaboração entre a escola *M.A.* e a *I.E.S.* afigura-se um empreendimento complexo, mas ele surge como uma possibilidade para um desenvolvimento mútuo da escola do 1º ciclo e da própria instituição superior de formação de professores. Ficarão criadas “novas formas de os professores aprenderem e de os professores universitários aprenderem com a prática, desenvolvendo os seus interesses de investigação e as tarefas de assessoria e de apoio às escolas” (Bolívar, 2003: 232).

A redefinição da relação entre a *I.E.S.* e a escola *M.A.* (assim como com outras escolas do 1º ciclo), o estabelecimento de uma metodologia renovada de trabalho entre as duas instituições, no quadro de uma cultura de colaboração, é uma ideia bem recebida por professores da instituição de ensino superior pois, como testemunha a tutora:

---

(...) isto é uma forma de nós nos comprometermos com a formação daquelas pessoas e portanto no sentido de, após a formação dessas pessoas, virem a receber os nossos alunos, isto é, estarem preparados para receberem os nossos alunos. (E-T)

Reforça-se a preocupação com a formação de supervisores da prática pedagógica de alunos estagiários, enquanto motora da criação de uma cada vez maior qualidade no acompanhamento da componente prática dos cursos de formação inicial de professores.

Por outro lado, prevê-se o assumir de um compromisso mútuo pela melhoria da qualidade de processos de ensino/aprendizagem de alunos, futuros professores, professores e escola enquanto organização que se deseja cada vez mais qualificada e qualificante, uma “escola como organismo vivo, em desenvolvimento e aprendizagem, norteadas pela finalidade de educar” (Alarcão e Tavares, 2003: 132).

### Síntese Interpretativa

A pesquisa que aqui se apresenta sugere o impacto positivo e o valor acrescentado que a prática pedagógica supervisionada desempenha no processo de aprendizagem de cada uma das crianças, valorizando as nossas interlocutoras sobretudo o trabalho em “díade”.

O dispositivo de supervisão de estágios parece assumir características de monodocência coadjuvada, assente na criação de uma equipa circunscrita a uma sala de aula que interage, reflecte sobre a prática e que se apoia mutuamente. Permite a *passagem do eu solitário ao eu solidário* (Sá-Chaves, 2002), situação potenciadora do desenvolvimento e aprendizagem de estagiárias e da professora cooperante, desencadeando-se um *entrelaçar complexo entre a formação inicial e a formação contínua*, rumo ao “enfraquecimento progressivo das compartimentações e das ignorâncias mútuas” (Perrenoud, 2002: 185).

Apesar de a *aprendizagem recíproca e colaborativa* se constituir como uma das dimensões encontradas nas “vozes” dos sujeitos do estudo, os resultados das interações entre “principiantes” (estagiárias) e “veteranos” (cooperantes e tutores), no que respeita ao aperfeiçoamento, aprendizagem e conhecimento pedagógico construídos, não parecem ser potenciados e transferidos para a organização.

Revela esta pesquisa o desperdício de energias e sinergias que poderiam criar um verdadeiro *empowerment* na escola básica do 1.º ciclo *M.A.*. Apesar de já receber estágios há mais de dez anos, ainda não se mobilizou no sentido de potenciar a prática pedagógica supervisionada no contexto organizacional. Ora, tendo presente Senge (2005), a aprendizagem individual não garante a aprendizagem organizacional.

---

De acordo com os testemunhos das participantes no estudo, que triangulámos em momentos de observação e em incursão por documentos institucionais, o envolvimento da escola *M.A.* no processo de supervisão de estágios parece, portanto, assentar num *modelo de aprendizagem e desenvolvimento individualizado e pessoal dos profissionais directamente envolvidos*, sendo que a escola/organização tem, acima de tudo, um *papel de acolhimento e valorização de boas e melhoradas práticas dos “seus” professores que cooperam com a I.E.S.*

Ainda assim, cooperante, presidente do conselho executivo e também a tutora mostram um *discurso de abertura ao aprofundamento de um paradigma colaborativo inter-institucional* (escola *M.A./I.E.S.*) que permita vir a integrar e a “formalizar os saberes tácitos” (Canário: 1999: 110, 111) de actores individuais e imprimir *empowerment* à escola. Consideram que a supervisão da prática pedagógica de alunos da formação inicial pode transformar-se numa “alavanca” para a melhoria e inovação da qualidade de ensino na instituição do 1º ciclo do ensino básico.

Apesar de a escola *M.A.* “cuidar” dos seus professores cooperantes, reconhecendo neles saberes pedagógicos e supervisivos e de se disponibilizar e prestar ajuda aos estagiários, valorizando o dispositivo da prática pedagógica supervisionada, o estudo sugere que ainda existe um longo percurso a fazer para se assumir como *escola organização que aprende* no quadro da supervisão do estágio profissional no 1.º ciclo de alunos da formação inicial da *I.E.S.*

No quadro da prática pedagógica supervisionada, os dados legais estão lançados e concorrem, na sequência da divulgação do Decreto-Lei nº 43/2007, para a passagem da margem de comunidades de aprendentes em “ilhas” (relação em díade e em tríade) para a margem de comunidades de aprendentes em espaços “intercontinentais” (relação escola básica/instituição de ensino superior).

Ficam desafiadas a *I.E.S.* e a escola *M.A.* para estreitarem laços institucionais, (re)criarem e reforçarem uma rede colaborativa inter-comunicativa, verdadeiramente potenciadora de aprendizagens colectivas e organizacionais.

### **Notas Finais**

A discussão apresentada sobre os dados obtidos neste estudo exploratório no que concerne à influência de um dispositivo de Supervisão da Prática Pedagógica de alunos da formação inicial na aprendizagem e desenvolvimento da escola do 1.º ciclo *M.A.* revela o nosso olhar sobre o contexto analisado e o nosso escutar interpretativo das vozes das interlocutoras.

Representa o culminar de um caminho percorrido ao longo de largos meses, durante os quais mantivemos funções de professoras e de supervisoras, situação que acabou por constituir-se como uma limitação no decorrer da investigação, ao que acresceu o facto de sermos principiantes na ciência e arte

de investigar. Durante esse tempo, foram diversas as questões que despontaram e que poderiam complementar ou dar continuidade a este estudo. Do elenco, destacamos:

- Dada a delimitação do estudo às representações dos sujeitos participantes (necessária na definição de um campo de pesquisa viável e possível), que resultados obteríamos se tivéssemos a possibilidade de auscultar todos os docentes da escola *M.A.* (cooperantes e não cooperantes), assim como os coordenadores das outras equipas de tutoria da *I.E.S.* e os professores das áreas disciplinares?
- Que resultados se alcançariam na constituição de uma rede de colaboração entre a escola *M.A.* e a *I.E.S.* no âmbito de um processo de investigação-ação com o objectivo de mobilizar e potenciar duas escolas reflexivas que aprendem e inovam no quadro da supervisão de práticas pedagógicas de futuros professores?
- Considerando o novo quadro legislativo que prevê o estatuto de “escolas cooperantes”, que percursos de acção e que consequências se farão sentir a curto e a médio prazo em instituições do 1.º ciclo que beneficiem da presença de orientadores de estágios?

Por outro lado, emergem em nós alguns trilhos de reflexão e de recomendações que consideramos relevantes partilhar:

- Na emergência do estatuto de Escolas e Redes de Escolas Cooperantes, reforçar o grau de exigência no recrutamento de orientadores do terreno junto de professores com formação especializada, competências e perfil adequado às funções de supervisor, prevendo a instituição de ensino superior a criação de dispositivos de formação contínua destes docentes, alargados aos restantes professores da escola, nas dimensões de gestão curricular e de supervisão.
- Considerar a hipótese de os programas das componentes de Iniciação à Prática Profissional e de Prática de Ensino Supervisionada (assim designadas no decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro) preverem um maior envolvimento dos futuros professores em dinâmicas de escola enquanto instituição/organização.
- Analisar a eventual influência e benefícios da participação de professores cooperantes em órgãos de orientação educativa, como é exemplo o Conselho Pedagógico, no sentido de reflectirem e divulgarem acções desenvolvidas e promoverem eventuais mudanças e inovações pedagógicas na escola cooperante.
- Mobilizar os Conselhos de Docentes das escolas do 1º ciclo no sentido de, em colaboração com Instituições de Ensino Superior, liderarem e investirem em processos que equacionem de forma integrada e holística a Prática Pedagógica Supervisionada, numa dimensão de Escola vista como comunidade de aprendentes que, com eles, aprende e se desenvolve rumo à inovação e à mudança.

Concluimos cientes de que, corroborando Stake (citado por Afonso, 2005: 73) “a finalidade do estudo de caso não é representar o mundo mas sim representar o caso”. Ainda assim, entendemos que os resultados da presente investigação, numa análise vista pela complexidade, nos ajudam a compreender melhor processos da Prática Pedagógica Supervisionada e a identificar que, neste âmbito, as aprendizagens podem ser potenciadas por e para cada um dos intervenientes e também para a instituição escola desde que esta assuma uma postura de organização que aprende e se desenvolve.

Sugere-nos ainda este trabalho de investigação que um longo caminho há a ser percorrido rumo à construção de, como propõe Isabel Alarcão (2000, 2002, 2003), *uma escola reflexiva*, *uma escola que aprende*. Só estarão dados ainda os primeiros e ténues passos que precisam de ser potenciados em ciber-redes educacionais comunicativas.

No que respeita à importância do processo de supervisão da prática pedagógica na escola do 1.º ciclo, dirigimos finalmente a nossa atenção para o novo quadro legislativo entretanto emergente (Decreto-lei n.º 15/2007 – Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário), o qual confere funções de supervisão aos professores “mais experientes” das escolas no sentido de acompanharem e apoiarem os professores em período probatório, para além de introduzir uma intenção de aqueles docentes intervirem em processos de desenvolvimento profissional (e mesmo de progressão na carreira) dos seus pares. O estudo por nós desenvolvido e aqui apresentado poderá contribuir para a reflexão nas escolas básicas e nas instituições superiores de formação de professores sobre esta dimensão supervisiva na escola, a qual carece de ser objecto de uma atenção local específica e estratégica, acompanhada de um investimento na continuidade e aprofundamento da investigação e do conhecimento científico.

### **Referências bibliográficas**

- Alarcão, I. (2000). (Org.). *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). *Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional: Que Novas Funções Supervisivas?*. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. e Sá-Chaves, I. (1994). *Supervisão de Professores e Desenvolvimento Humano: Uma Perspectiva Ecológica*. In: J. Tavares, (ed.) *Para intervir em Educação*. Aveiro: Edições CIDinE. págs. 201-232.

- Alarcão, I e Tavares, J. (2003, 2ª Edição revista e desenvolvida). *Supervisão da Prática Pedagógica, Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Editora Almedina.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um Guia Prático e Crítico*. Porto: Edições ASA.
- Amiguiño, A. (1992). *Viver a Formação, Construir a Mudança: Estudo de Caso*. Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (1997). Formação, Projecto e Desenvolvimento Organizacional. In: R. Canário. Org. (1999). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Belchior, M. (2007). Desenvolvimento Profissional de Professores: Aprender e Formar-se. *Escola Moderna*. Nº 29. 5ª Série. 2007.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (1997). A Escola como Organização que Aprende. In: R. Canário, (Org.). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos: Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.
- Carmo, H. e Ferreira M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Formosinho, J. e Niza, S. (2002). Anexo à recomendação sobre iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In INAFOP (ed.), *Recomendação sobre a Componente de Prática Profissional dos Cursos de Formação Inicial de Professores*. Lisboa: ME, pp. 9-25.
- Gonçalves, M. J. (2003). A Formação Contínua Universitária. *Contributo para o Desenvolvimento da Aprendizagem Organizacional na Universidade*, Tese de Doutoramento, Lisboa: FCT/UNL.
- Gonçalves, M. J. (2004). A Aprendizagem Organizacional nas Estratégias de Gestão Empresarial. In *TRAJECTOS, nº 4, Revista de Comunicação, Cultura e Educação*. Lisboa: ISCTE, pp, 101-109.

- INAFOP. (2002). *Recomendação sobre A Componente de Prática Profissional dos Cursos de Formação Inicial de Professores*. Lisboa: ME.
- Jacinto, M. (2003). *Formação Inicial de Professores: Concepções e Práticas de Orientação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Katz, L. G. (2003, 3ª edição). Ajudando Outros na sua Prática Educativa. In: Katz, L. G. *Talks with Teachers of Young Children*. Norwood, N. J.; Ablex. In Katz, L. G. (2004) *Textos Seleccionados, gentilmente cedidos pela autora*. Lisboa: ESELx.
- Macedo, B. (1995). *A Construção do Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Ministério da Educação/IEE.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.). (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002b). A Supervisão Pedagógica da Formação Inicial de Professores no Âmbito de uma Comunidade de Prática. *Infância e Educação - Investigação e Práticas, Revista do GEDEI*, 4, pp 42-68.
- Perrenoud, P. (1997). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações D. Quixote e Instituto de Inovação educacional.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício do professor: Profissionalização e razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Ponte, J. P.; Januário, C.; Ferreira, I. C. e Cruz, I. (2000). “Por Uma Formação Inicial De Professores De Qualidade” - Documento de trabalho da Comissão ad hoc do CRUP para a formação de professores. In: <http://www.ensino.uevora.pt/ensinobasico/CRUP/>
- Portugal, G. (2002). A Práticas de Supervisão e Prática Pedagógica das Licenciaturas em Educação de Infância e Ensino Básico (1º Ciclo) na Universidade de Aveiro. *Infância e Educação - Investigação e Práticas, Revista do GEDEI*, 4, pp 95-97.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. V. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
-



- Sá-Chaves, I. (2002). Práticas de Supervisão: Tempo e Memórias de Formação. *Infância e Educação - Investigação e Práticas, Revista do GEDEI*, 4, pp 69-78.
- Sá-Chaves, I. e Amaral, M. J. (2000). Supervisão Reflexiva, a Passagem do Eu Solitário ao Eu Solidário. In: I. Alarcão. (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 79-85). Porto: Porto Editora.
- Schön, D. (1992). Formar Professores Como Profissionais Reflexivos. In A. Nóvoa (org.). *Os Professores e a sua Formação* (pp. 77-92). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Senge, P.; Cambron-Maccabe, N.; Lucas, T. & al.. (2005). *Escolas que Aprendem*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Stake, R. E. (2007). *A Arte da Investigação com estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: Prática Educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

## **Legislação**

- Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto – Perfis Gerais de Competência para a Docência.
- Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto – Perfis Gerais de Competência dos Educadores e Professores do 1º ciclo.
- Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro – Alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.
- Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro – Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência na Educação Pré-Escolar, no Ensino Básico e Secundário.

## **Resumo**

O presente artigo incide sobre uma das dimensões de um estudo de caso, realizado no âmbito de uma tese de mestrado, sobre a prática pedagógica supervisionada numa escola do 1.º ciclo do ensino básico.

Numa abordagem sistémica, procura-se perceber e compreender concepções e representações dos sujeitos da investigação com o objectivo de conhecer o impacto da supervisão da prática pedagógica de alunos da formação inicial na aprendizagem e desenvolvimento organizacional desta escola.

O tratamento e interpretação dos dados do estudo empírico sugerem uma tênue potenciação deste dispositivo superviso no contexto organizacional, apesar de a instituição já acolher estagiários há mais de uma década. Ainda assim, manifesta-se abertura para recuperar esta oportunidade até ao momento desperdiçada e intencionalizar futuros dispositivos de supervisão da prática pedagógica no sentido do desenvolvimento ecológico da escola e da edificação de uma comunidade que aprende e constrói conhecimento sobre si própria.

Palavras-chave: supervisão pedagógica; estágio profissional no 1º ciclo; escola – organização que aprende.

## **Abstract**

The present work is focused on one of the dimensions of a case-study developed in the context of a master thesis about practicum supervision in a primary school. Using a systemic approach, the first author tries to reach a perception and understanding of the conceptions and representations of the research subjects so as to understand the the impact of practicum supervision of initial training students in the learning process and organizational development of the cooperative school. Analysis and interpretation of data of the empirical study suggest a slight potentiation of this supervisory process within the organizational process., despite the fact that the school has been receiving student-teachers for more than a decade. Yet, an openness is shown to gain this so far lost opportunity and to put into practice new practicum supervision strategies so as to promote the ecological development of the school and the creation of a learning community that develops knowledge about itself.

Key words: pedagogical supervision; practicum in primary schools; learning organizations.

---