

**EPISTEMOLOGIA NA PROFISSÃO DOCENTE:
A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO SOBRE
FORMAÇÃO INICIAL, SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E IDENTIDADE PRO-
FISSIONAL**

***EPISTEMOLOGÍA EN LA PROFESIÓN DOCENTE:
LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES EN FORMACIÓN SOBRE
FORMACIÓN INICIAL, SUPERVISIÓN PEDAGÓGICA E IDENTIDAD PROFE-
SIONAL***

***EPISTEMOLOGY IN TEACHING PROFESSION:
THE PERSPECTIVE OF THE TEACHERS IN FORMATION ON INITIAL
FORMATION, PEDAGOGICAL SUPERVISION AND PROFESSIONAL IDENTI-
TY***

Pedro DUARTE¹
Ana Isabel MOREIRA²

RESUMO: Este artigo propõe-se a apresentar os resultados de uma investigação – estudo de caso, variante multicaso - de cariz qualitativo que, a partir da interpelação de futuros professores em formação, quis entender as suas conceções construídas sobre a identidade e prática profissionais de um docente. Por via da resposta a um inquérito por questionário, dezesseis estudantes, a frequentarem o 4.º ano (de cinco: 3 anos de Licenciatura + 2 Mestrado) de dois cursos de habilitação para a docência, redigiram uma narrativa pessoal, livre e estruturada, expondo as suas representações, interpretações e opiniões alusivas a três temas distintos: a formação inicial experienciada no Ensino Superior, o processo de supervisão pedagógica ainda a experimentar, as especificidades definidoras da identidade profissional docente. Pese embora se trate de uma amostra reduzida, a mesma é também o exemplo de que um estudo de caso, aqui centrado numa particular instituição de formação, pode oferecer um panorama de percepções várias. E, desta forma, torna-se possível, ainda, pensar os desafios que, no século XXI e associados à epistemologia docente, se colocam às instituições de Ensino Superior no que concerne à formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior. Formação de professores. Supervisão pedagógica. Identidade profissional.

RESUMEN: *Este artículo se propone presentar los resultados de una investigación de carácter cualitativo -estudio de caso, variante multicaso que, a partir de una indagación entre futuros profesores en formación, pretende entender sus concepciones construidas sobre la identidad y práctica profesionales de un docente. Se ha solicitado una respuesta a un cuestionario a dieciséis estudiantes que cursaban cuarto curso (de cinco: 3 años de*

¹Escola Superior de Educação do Porto (ESE-P.Porto), Porto – Portugal. E-mail: pedropereira@ese.ipp.pt

²Escola Superior de Educação do Porto (ESE-P.Porto), Porto – Portugal. Investigadora do grupo “Educação e Desafios Societais”. Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória – (CITCEM). E-mail: anamoreira@ese.ipp.pt

Licenciatura y 2 de Máster) de dos cursos que habilitan para la docencia. Redactaron una narrativa personal, libre y estructurada, exponiendo sus representaciones, interpretaciones y opiniones relacionadas con tres temas destacados: formación inicial y experiencia en Enseñanza Superior, proceso de supervisión pedagógica que se pretende llevar a la práctica, y características que definen la identidad profesional docente. Se trata de una muestra reducida, un estudio de caso centrado en una institución de formación, pero permite ofrecer una perspectiva de diferentes alternativas. Y facilita, además, abordar los desafíos sobre la formación de profesores que las instituciones de Enseñanza Superior deben afrontar en el siglo XXI y asociados a la epistemología docente.

PALABRAS CLAVE: *Enseñanza Superior. Formación de profesores. Supervisión pedagógica. Identidad profesional.*

ABSTRACT: *This article presents the results of a qualitative investigation – case-study, multicase variable – that intended to understand the constructed conceptions about the identity and professional practice of teachers, through the interpellation of teachers in training. With the answers to a questionnaire, sixteen students, attending the fourth year (in five: 3 years of Bachelor's degree + 2 of Master's degree) of two courses for teachers' qualification, wrote a personal narrative, free and structured, exposing their representations, interpretations and opinions about three different themes: inicial education experienced in Higher Education, the pedagogical supervision process yet to be experimented, and the defining specificities of teachers' professional identity. In spite of being a slender sample, it is also the example that a case-study, in this instance centered in a particular educational institution, can offer an outlook of various perceptions. Thus, it becomes possible to think about the challenges that, in the 21th century and associated to the teaching epistemology, Higher Education institutions are faced with regarding the formation of teachers.*

KEYWORDS: *Highter education. Formation of teachers. Pedagogical supervision. Professional identity.*

Introdução

Os estudantes do Ensino Superior, a frequentarem cursos que os habilitarão para a docência, elaboram percepções várias sobre a formação inicial vivenciada, o processo de supervisão pedagógica ou a construção da identidade docente. Representações que se começam a construir particularmente quando os futuros professores ainda não tiveram a oportunidade de atuar nos contextos reais da prática educativa.

Talvez aquelas imagens adotadas principiarem a ganhar forma antes mesmo da formação inicial, uma vez que os docentes se assumem como profissionais que conhecem previamente, e de modo significativo, o contexto onde poderão exercer a sua ação – as escolas e as salas de aula (FLORES, 2010). Todavia, será somente durante o processo for-

mativo que os mesmos entenderão, de facto, a amplitude e complexidade dos saberes profissionais que subjazem à prática pedagógica e à docência (ROLDÃO, 2005)

Nesta investigação, tomamos como temáticas: a formação docente, a sua identidade construída e os processos de supervisão associados à formação inicial de professores. Na perspectiva, de forma individual narrada, dos futuros docentes inquiridos.

Efetivamente, a epistemologia vincula-se a diferentes dimensões e âmbitos inerentes à docência e à investigação em Educação. Considerando-se esta transversalidade do conceito, reconhece-se a sua importância no que diz respeito à formação de professores, contribuindo para a compreensão da “tensão entre conhecimento prático e formal” (p. 8) e da organização e funcionamento dos diferentes cursos de formação docente (FLORES, 2017). Nesta linha de pensamento, e de modo complementar, Ribeiro (2015) recorda a inevitabilidade de se estender a discussão epistemológica ao campo da supervisão pedagógica. Segundo a autora, o saber praxiológico construído ao longo do processo supervisivo não pode estar alienado da reflexão (epistemológica) sobre a profissão/identidade docente e as práticas pedagógicas.

Assim, a formação docente foi considerada, porque prevalece como um tema preponderante para diferentes agentes sociais, quando se vai perpetuando um difícil reconhecimento, na sociedade, do conhecimento específico que está subjacente à docência. A supervisão pedagógica, por sua vez, pela sua dimensão intrínseca de processo complexo e sujeito a distintas interpretações Alarcão e Canha (2013), mas, desde logo, com intenções evidentes de continuidade, de colaboração, de aprendizagem e desenvolvimento de saberes profissionais. A identidade profissional docente foi, também, um campo incluído, particularmente pelo seu carácter de construção, que se prolonga ao longo do tempo e que envolve inúmeras dimensões que fazem a figura do professor: pessoais, sociais, culturais, morais, entre outras.

Neste trabalho, explicitaremos se é de acordo com aquelas ideias, ou de um outro modo, que os futuros professores questionados entendem os temas supracitados. Todavia, já com a certeza prévia, e generalizada, de que “[...] teaching – or supporting the endeavours of – those who are learning to teach is difficult” (HAGGARTY, 2002, p. 11).

Identidade profissional docente

O período iniciado com a expulsão dos jesuítas de Portugal pode ser associado ao surgimento das influências estatais na educação e, por inerência, à maior preocupação rela-

tiva aos mestres (de ler e contar) e aos professores (NÓVOA, 2005). As reformas do final do século XVIII proporcionaram a construção de uma rede escolar régia (estatal e nacional) e legitimaram a intervenção do Estado na educação, assumindo-se os professores e os mestres como principais *dispositivos de escolarização* (NÓVOA, 1992).

De acordo com as várias influências históricas, associadas ainda à consolidação da ideia de Estado-Nação e aos movimentos tayloristas, caracterizados pela procura de eficácia e eficiência nas diversas realidades sociais, a identidade profissional docente é marcada pela lógica de homogeneização do processo educativo, no qual o professor é responsável por professorar (expor, apresentar, disponibilizar) diferentes saberes conteudinais (ROLDÃO, 2004).

E se, em algum momento já em meados do século XX, os docentes assumiram um papel de profissionais com alguma autonomia nas suas ações e decisões, com o passar do tempo e as mudanças económicas e sociais ocorridas, contrariamente ao desejável, tendeu a afastar-se o panorama «in which decisions about the curriculum, teaching, learning and assessment are the business of teachers» (DAY; SACHS, 2004, p. 3). Naquela época, acentuou-se a carga simbólica da ação docente e, como tal, àquele profissional reconhecia-se um papel primordial na determinação dos destinos sociais dos estudantes. O próprio docente, por sua vez, encarava com maior preocupação os processos de aprendizagem, associando-se a sua função, com clareza, ao ‘fazer aprender’ (NÓVOA, 2005). Todavia, hoje, não é possível deixar de perceber que “what students learn, what they must achieve as the outcome of learning and what standards apply are explicitly the everyday business of the state” (DAY; SACHS, 2004, p. 3).

Efetivamente, o projeto delineado no princípio do século XXI, relacionado com o abandono de esquemas normativos e centralizados e a valorização de modalidades de regulação e avaliação conducentes ao reforço das ações locais e responsabilidades profissionais, parece, em parte, ter gorado (NÓVOA, 2005). E esta realidade contemporânea condicional, inevitavelmente, a identidade profissional docente.

A identidade profissional docente “is how teachers define themselves to themselves and others” (DAY; SAMMONS, et al, 2007, p. 102), portanto, uma construção individual e coletiva, mais do que um atributo fixo; um fenómeno relacional, que integra a biografia, processos pedagógicos, entre outros; ou uma ação intersubjetiva que, marcada por aspetos pessoais, sociais e cognitivos, pressupõe uma interpretação de si mesmo num determinado contexto.

Como processo que se desenvolve ao longo do tempo, reflexo das vivências escolares, das reformas educativas, dos contextos políticos (MARCELO, 2009a), a construção da identidade do professor caracteriza-se pelo dinamismo e fluidez, pela reelaboração de experiências vividas, pelo cruzamento entre vivências pessoais e os contextos sociais, culturais e institucionais de atuação (AKKERMAN; MEIJER, 2011; DAY; SAMMONS, et al, 2007; FLORES; DAY, 2006).

Esta configuração das representações sobre a profissão docente (BOLÍVAR, 2012; DAY, 2004) vai sendo forjada para além dos aspetos técnicos e emocionais inerentes ao ensino e, por isso, é também condicionada pelas histórias pessoais de cada sujeito, as culturas escolares experimentadas ou o dia a dia de trabalho na sala de aula. E, em parte, associa-se aos processos de formação vividos, ou seja, aos investimentos pessoais ou formas de trabalho livre e criativo sobre percursos próprios que adquirem sentido, no seio de uma realidade singular, pela interação proporcionada entre as dimensões individual e profissional (NÓVOA, 1992).

A identidade profissional docente não é, assim, estável, unitária ou fixa, mas antes pode assumir-se como descontínua, fragmentada e sempre sujeita à transformação (AKKERMAN; MEIJER, 2011; FLORES; DAY, 2006; MARCELO, 2009a). De alguma forma, assente numa reflexão constante, que permite interpretar, e desconstruir, decisões, intervenções, resultados de um modo permanentemente consciente, ativo, indagador. Quase em forma de síntese:

it is the process by which, alone and with the others, teachers review, renew and extend their commitment as change agents to the moral purposes of teaching; and by which they acquire and develop critically the knowledge, skills and emotional intelligence essential to good professional thinking, planning and practice with children, young people and colleagues through each phase of their teaching lives (DAY, 1999, p. 4).

Emerge, assim, uma narrativa profissional que se vai construindo, também inerente às transformações educacionais macro reguladas, porque as culturas escolares ocasionam mudanças significativas a nível individual e coletivo.

De salientar que a identidade profissional docente, delineada por cada sujeito, tem uma influência evidente no seu bem-estar emocional, no seu comprometimento profissional, na sua motivação ou sentido de autoeficácia. E uma percepção mais ou menos positiva dessa identidade construída dependerá, ainda, do reconhecimento pessoal das necessidades de autonomia, de competência ou relacionais satisfatoriamente resolvidas (DAY;

SAMMONS et al, 2007). Há um desenvolvimento profissional feito de diferentes etapas, decisões e acontecimentos críticos, subjacente a particulares estilos e ciclos de vida, pautado por mudanças educativas experienciadas de forma idiossincrática e única. Uma espécie de elemento central no processo de ser-se professor (FLORES, 2015), ao proporcionar uma referência para os docentes constituírem as suas ideias sobre como ser, como agir, como compreender a sua profissão e o seu lugar assumido na sociedade.

Atualmente, porém, parece viver-se o que se pode denominar como uma crise da identidade docente. Um fenómeno que, sendo transversal a várias realidades, “ha de ser comprendid[o] en el marco de un cierto desmoronamiento de los principios ilustrados modernos que daban sentido el sistema escolar” (BOLÍVAR, 2006, p. 21).

De facto, as transformações sociais que, de há umas décadas a esta parte, ocasionaram alterações inequívocas nos espaços tradicionais de identificação religiosa, familiar e laboral, também se fizeram denotar em mudanças na própria profissão docente. As certezas e a estabilidade de tempos idos começaram, assim, a ser colocadas em causa, traduzindo-se, de algum modo, numa espécie de desprestígio, descrédito até, da profissão docente. Para os próprios professores, aquela ‘desprofissionalização’ é associada à perda de autonomia e controlo interno, enquanto para a sociedade em geral a profissão não é mais reconhecida como ‘profissão do conhecimento’, e comprometida com o direito de aprender dos alunos (MARCELO, 2009a).

Da mesma forma que a escola tem de ser capaz de permanentemente responder aos ideais públicos de democratização, inclusão ou diversidade (NÓVOA, 2013), também os professores precisam de rever, ou mesmo reconstruir, a sua profissão e de assim continuar a cumprir os compromissos morais a que se propuseram (MARCELO, 2009a), assumindo a dimensão ética e transformadora da profissão docente (FREIRE, 2011).

Por outras palavras, é necessário a reconstrução da imagem docente, de modo a ultrapassarem-se as fronteiras de uma imagem que se traduz em alguém que ‘dá aulas’ de uma disciplina ou área, expondo, de modo simplista, uma lista de variados tópicos. A especificidade da função docente vai muito além dessa conceção elaborada e o seu papel é ativo e relevante para a sociedade, porque o seu trabalho é

para profissionais, não [é uma] tarefa encomendada ou prescrita a funcionários passivos, nem debitação de alguns manuais que se pode exercer com – ou sem – qualquer formação até que se encontre outro emprego (ROLDÃO, 2004, p. 100).

Reinvestir na profissionalidade docente, como afirma aquela anterior autora, implica que a função «fazer aprender alguma coisa a alguém» volte a predominar, mais do que qualquer outro aspeto. Talvez desta forma seja possível evitar o esvaziamento social a que tem sido sujeita a profissão ou o seu descrédito inerente à emergência de dispositivos tomados como mais eficazes do que qualquer professor ou escola. Para tal, o pensamento crítico tem de ser, também, uma variável não para explicar o passado ou justificar o existente, mas para conferir um novo sentido e perspectiva à educação e à atuação dos docentes (NÓVOA, 2013).

Em suma, a transformação necessária para a docência não pode assentar numa lógica regulamentadora ou de boa-vontade de uns quantos, mas precisa de surgir no seio da própria comunidade docente e alicerçar-se em dois pontos estratégicos: a formação associada à supervisão reflexiva, enquanto processo de desenvolvimento profissional e a reorganização das instituições escolares, assumindo-se como contextos de trabalho produtores de conhecimento profissional (ROLDÃO, 2004).

Em consonância com o apresentado, reconhece-se que os docentes são detentores de uma profissão que não é meramente técnica, sustentada em inspirações momentâneas, em habilidades inatas ou, ainda, na capacidade para ‘tomar conta’ de crianças tantas vezes associada aos educadores e professores dos grupos etários mais jovens. Considerando-se essa especificidade da profissão docente, que ultrapassa a dimensão pessoal e natural de cada indivíduo, a formação inicial de professores é, desde logo, um elemento estruturante para a consolidação dos saberes e para a aprendizagem e desenvolvimento dos docentes (DUARTE, 2016). A este propósito, Flores (2015) assume que «o sentido de identidade profissional constitui um elemento central no processo de tornar-se e de ser professor» (p. 209).

Formação de professores

Recordando, a título de exemplo, as perspectivas de Shulman (1986; 1987) reconhece-se que a profissão docente integra conhecimentos, de diversos âmbitos e dimensões, que são específicos dos professores. Estes conhecimentos não são inatos, são saberes que necessitam de ser aprendidos e desenvolvidos, sendo uma marca distintiva dos professores em relação aos restantes agentes sociais (DUARTE, 2016; ROLDÃO, 2014). Além disso, o processo formativo de um professor é contínuo, reconhecendo-se que, ao longo da carreira

docente, se pode potenciar o desenvolvimento profissional de cada um (DAY, 1999; DAY; SACHS, 2004; ZEICHNER, 2012).

É relevante lembrar, também, que a aprendizagem profissional dos docentes não tem como começo os cursos de formação inicial. Estes profissionais, de uma outra forma, iniciam o processo de aprendizagem, ainda que com carácter implícito, ao longo do seu processo escolar, através da observação, enquanto alunos, de dezenas de professores (AZEVEDO; PEREIRA; SÁ, 2011; BRITZMAN, 2003; FLORES, 2010; 2015; FLORES; DAY, 2006; MESQUITA; MACHADO, 2017). Porém, essa familiaridade com a prática educativa, através da experiência enquanto estudantes, não é realmente reveladora dos saberes inerentes à ação pedagógica e à profissão de professor. A vivência escolar, através do olhar dos alunos, faz com que:

many students leave compulsory education believing that “anyone can teach,” for it is so easy to “read” the teacher and anticipate her or his practices. Indeed, for many students, pedagogy is not rooted in the production of knowledge but rather in its public image. For those who leave this world to enter teacher education, their first culture shock may well occur with the realization of the overwhelming complexity of the teacher’s work and the myriad ways this complexity is masked and misunderstood (BRITZMAN, 2003, p. 27).

Em consonância com a citação apresentada, reconhece-se a ideia, socialmente generalizada, de que a profissão docente integra um conjunto de saberes pouco específicos, considerando-se que o domínio dos conteúdos do currículo prescrito é, no seu essencial, o único conhecimento esperado de um professor (ROLDÃO, 2005). A estas ideias, e ainda que se projetem novas e mais missões sociais e educativas nos professores (NÓVOA, 2013), acresce-se a perspetiva, também perpetuada, de que «ensinar é muito simples» (NÓVOA, 2009, p. 33), associada à naturalização da prática pedagógica (ROLDÃO, 2014), e que silencia a discussão epistemológica relacionada com a profissão docente.

Todavia, a atuação docente é mais complexa do que a perceção que os estudantes têm sobre a prática educativa e do que a opinião social tende a vincular (KORTHAGEN; LOUGHRAN; RUSSELL, 2006). É necessário, deste modo, assumir a ação pedagógica como complexa e mobilizadora de vários saberes e conhecimentos, de modo a potenciar-se a aprendizagem dos alunos (ROLDÃO, 2005), ou seja, uma ação cultural, social, politicamente indeterminada (FLORES, 2010) e que extrapola a dimensão educativa-curricular entendida em *strictu sensu* (ROLDÃO, 2014).

Em parte, é esta complexidade do ato educativo, associada às múltiplas dimensões e práticas profissionais do professor, que vincula a necessidade de uma formação (inicial) dos docentes (DUARTE, 2016). Através dessa formação, os docentes deverão ser capazes de desenvolver competências profissionais que irão aprimorar e aperfeiçoar no decorrer da sua carreira (ROSALES, 2013).

Como indica Flores (2017), pensar sobre a formação de professores é pensar sobre a própria profissão, a identidade e perfil profissional dos docentes, a prática pedagógica e, até, as finalidades da docência e o seu impacto nos sistemas educativos e na sociedade em geral. Neste sentido, a formalização de estruturas e organizações específicas para a formação de professores contribuiu para a sistematização dos saberes daqueles profissionais e para a sua legitimação social e académica. Deste modo, a formação docente promove, socialmente, a ideia da existência de um conhecimento próprio da profissão e, ainda, a imagem social do professor como um profissional intelectual, com uma matriz formativa e académica específica (DUARTE, 2016; ROLDÃO, 2014).

À semelhança do que se referiu para a ação pedagógica, também as práticas de formação de professores integram/contemplam múltiplas e variadas dimensões e perspetivas sobre a temática, não existindo qualquer consenso neste âmbito (CAIRES; ALMEIDA; VIEIRA, 2012; FLORES, 2015; HAGGARTY, 2002; KORTHAGEN; LOUGHRAN; RUSSELL, 2006).

Neste sentido, a formação de professores tem-se destacado como um tema ocasionador de inúmeros trabalhos, de cariz académico e científico, que têm complexificado e enriquecido as diferentes reflexões sobre o mesmo (CAIRES; ALMEIDA; VIEIRA, 2012; ROSALES, 2013), nomeadamente no que diz respeito aos seus processos e impactos (FLORES, 2015; 2017; ROLDÃO, 2017).

Entende-se, pois, a relevância conferida a tal debate quando se compreende a influência dos professores na expansão e na qualidade dos sistemas educativos (FLORES, 2015; 2017; MARCELO, 2009a; 2009b) e, de modo mais específico, quando se detecta a relação entre a formação docente e as aprendizagens dos estudantes (BURNS; BADIALI, 2015; DARLING-HAMMOND, 2013; MARCELO, 2009a; 2009b; NÓVOA, 2009). E, de algum modo, podemos considerar que, paulatinamente, os diferentes Estados foram reconhecendo esse impacto da formação de professores e do desenvolvimento profissional dos docentes nos sistemas educativos.

Todavia, tal como foi já indicado, não é notório qualquer consenso no que concerne aos processos, métodos, práticas e objetivos da formação de professores, antes se conse-

guem identificar diferentes modelos de ação (FLORES, 2015; MESQUITA; MACHADO, 2017; DUARTE, 2016; ZEICHNER, 2012).

E ainda que se assuma que o desenvolvimento profissional dos docentes é contínuo, não limitado à aprendizagem formal (DAY, 1999; ROLDÃO, 2017), o presente trabalho focar-se-á na formação inicial de professores, uma vez que se pretende discutir os diferentes processos formativos que, à partida, “les asegure las competencias que van a requerir a lo largo de su extensa, flexible y variada trayectoria profesional” (MARCELO, 2009a, p. 18).

Um debate com impacto na formação (inicial) de professores relaciona-se com as dimensões teórica e prática da profissão e com o modo como o processo formativo as inclui, integra e articula (DARLING-HAMMOND, 2013; DUARTE, 2016; FLORES, 2010; 2015; 2017; FLORES; DAY, 2006; KORTHAGEN; LOUGHRAN; RUSSELL, 2006; MARCELO, 2009b; NÓVOA, 1992; ROLDÃO, 2004; ROLDÃO, 2017; ZEICHNER, 2012). Atualmente, e em relação àqueles supracitados modelos de ação para a formação de professores, talvez seja possível identificar dois que mais se destacam, ainda que se reconheçam submodelos decorrentes de cada um deles. No que diz respeito ao primeiro, o processo formativo vocaciona-se, no seu essencial, para a prática (CAIRES; ALMEIDA; VIEIRA, 2012; DUARTE, 2016; FLORES, 2010; HAGGARTY, 2002). No segundo, mais tradicional, promovido fundamentalmente pelas instituições de ensino superior, reconhecem-se elementos práticos e teóricos (DUARTE, 2016; FLORES, 2015; 2017; ZEICHNER, 2012), podendo estes estar organizados de modo trietápico, sequencial ou integrado (MESQUITA; MACHADO, 2017).

Sobre o primeiro modelo, emergem como exemplos o *Teach for America*, nos Estados Unidos da América ou o *Teach First*, no Reino Unido, sendo os processos formativos estruturados de acordo com uma formação de tipo *fast-training* (FLORES, 2017). De forma característica, neste modelo valorizam-se, no seu núcleo central, os elementos práticos da ação docente, numa vertente essencialmente técnica, pretendendo-se que, no futuro, os professores, agora profissionais atuantes, apliquem as diferentes estratégias que aprenderam no decorrer da formação (COCHRAN-SMITH, 2000). Assemelha-se, assim, a um treino (DUARTE, 2016; FLORES, 2017), ou a um receituário (FLORES, 2010), ao qual os professores em formação estão sujeitos, no sentido de se tornarem aptos a operacionalizar estratégias pré-definidas em qualquer contexto educativo.

O segundo modelo, mais comum (FLORES, 2017), rompe, de modo claro, com aquelas opções tecnicistas apresentadas anteriormente. O processo formativo orientado de

acordo com esta perspectiva procura integrar aspetos relacionados com a colaboração, a reflexão e a integração das dimensões prática e teórica da profissão docente (COCHRAN-SMITH, 2000). Neste sentido, a formação de professores é entendida «como um processo «educativo», em que se incorpora aspetos teóricos, práticos e situações de ações concretas ao longo da formação» (DUARTE, 2016, p. 411). É relevante mencionar que, tradicionalmente, este modelo é criticado pela valorização da dimensão teórica em detrimento da prática (FLORES, 2010).

Mais recentemente, porém, têm sido identificadas estratégias e propostas que procuram desconstruir a perspectiva dicotômica e binária, que separa teoria e prática, face à formação docente (FLORES, 2017; KORTHAGEN; LOUGHRAN; RUSSELL, 2006), procurando-se antes estratégias que proporcionam a integração e articulação entre as dimensões teórica e prática que fazem o saber profissional dos professores (MESQUITA; MACHADO, 2017). De alguma forma, a formação de professores deverá emergir como um processo que promove, nos alunos-professores, o questionamento e a reflexão crítica, que integra a dimensão pessoal e biográfica de cada um e que não negligencia o contexto escolar, para que se potencie, assim, uma aprendizagem mais consistente da realidade social escolar e das interações inerentes a esta organização (FLORES; DAY, 2006).

Reconhece-se, deste modo, que o processo de interação com os contextos escolares (e de estruturação de um pensamento crítico sobre os mesmos) é um elemento estrutural no desenvolvimento profissional de cada docente (FREIRE, 2011).

Em jeito de síntese, assume-se que a formação (inicial) de professores é um campo de múltiplas estratégias, finalidades, objetivos ou práticas (FLORES, 2015; ROLDÃO, 2017). Deste modo, as perspetivas sobre a formação docente:

têm de ser entendidas nos seus contextos políticos, sociais, geográficos e culturais, destacando-se da literatura existente neste domínio uma grande diversidade, e até divergência, de perspetivas e de modelos (no contexto europeu e fora dele) e ainda distintos modos de olhar para o papel das universidades e das escolas (FLORES, 2017, p. 5).

Com base no que foi explanado, considera-se que a formação docente deverá possibilitar, aos professores em formação, o desenvolvimento de capacidades e conhecimentos específicos da profissão, potenciando a construção da identidade profissional de cada um, integradora das dimensões ética, reflexiva e colaborativa da profissão (DUARTE, 2016; KORTHAGEN; LOUGHRAN; RUSSELL, 2006). Para que se alcancem tais objetivos, e

de acordo com a perspectiva de Nóvoa (2013), a formação de professores não poderá estar fechada em si mesma, pelo que terá de integrar os seus profissionais no processo. Neste sentido, um aspeto estruturante para o desenvolvimento profissional dos docentes em formação é a supervisão pedagógica (DUARTE; CANHA, 2017). Este tema será aprofundado na secção seguinte.

A supervisão na formação de professores

Inicialmente, o conceito de supervisão, no contexto educativo, encontrava-se associado a dinâmicas de punição, fiscalização (ALARCÃO; CANHA, 2013; ALARCÃO; TAVARES, 2013), avaliação (BURNS; BADIALI, 2015), inspeção e controlo (VIEIRA, 2009; VIEIRA; MOREIRA, 2011). Neste âmbito, é pertinente salientar que, tendencialmente, os processos de supervisão, no período inicial, se circunscreviam à formação inicial de educadores de infância e professores (ALARCÃO, 2014), o que pode explicar, em parte, aquele paradigma assente em perspectivas hierarquizadas e que potenciavam a submissão do supervisionado em relação ao supervisor (MESQUITA; FORMOSINHO; MACHADO, 2012).

É relevante recordar que esse enquadramento conceptual remonta à década de 1970, quando se começou a associar a supervisão à prática pedagógica, isto é, à docência (ALARCÃO; CANHA, 2013; DUARTE; CANHA, 2017). Todavia, a partir da década de 1980, podemos identificar mudanças, inerentes aos trabalhos de Alarcão, que alteraram, significativamente, o entendimento e a mobilização do conceito de supervisão, também nos contextos educativos (ALARCÃO; CANHA, 2013; DUARTE; CANHA, 2017; VIEIRA, 2009; VIEIRA; MOREIRA, 2011). Essas alterações são ainda entendidas à luz das mudanças acontecidas nos sistemas políticos (DUARTE; CANHA, 2017) e do desenvolvimento e aprofundamento de outros estudos na área da supervisão (ALARCÃO; CANHA, 2013; ROLDÃO, 2012; RIBEIRO, 2015).

As transformações referidas no parágrafo anterior consignaram, assim, diferentes perspetivas sobre supervisão, se comparadas com as do início da década de setenta. Um fator preponderante para as mesmas foi, desde logo, a intenção de democratização das práticas de supervisão. Neste sentido, espera-se que a supervisão pedagógica seja um processo democrático, construído a partir de práticas de liberdade e responsabilidade dos diferentes intervenientes, para que se torne efetivo o desenvolvimento da autonomia e emancipação dos envolvidos (VIEIRA, 2009; VIEIRA; MOREIRA, 2011). Estes pressupostos implicam

a construção de um compromisso entre supervisionado e supervisor (MESQUITA; FORMOSINHO; MACHADO, 2012), com o intuito de se promoverem relações mais democráticas entre os agentes que integram o processo de supervisão (MESQUITA; ROLDÃO, 2015).

As alterações experimentadas têm tido, em simultâneo, impactos relevantes na formação (inicial) de professores (DUARTE; CANHA, 2017). Existe, atualmente, um amplo enquadramento teórico (ALARCÃO, 2014; ALARCÃO; CANHA, 2013; ALARCÃO; TAVARES; DUARTE, 2016; DUARTE; CANHA, 2017; MESQUITA; ROLDÃO, 2015; 2016; RIBEIRO, 2015; ROLDÃO, 2012; 2014; VIEIRA, 2009; VIEIRA; MOREIRA, 2011) que, ainda que não seja consensual, sustenta a supervisão como uma prática/um processo de suma importância no desenvolvimento profissional dos professores, com impacto nos contextos educativos.

A supervisão, nos dias de hoje, tende a afastar-se de mecanismos instrucionalistas e aplicacionistas (MESQUITA; ROLDÃO, 2015). Procura-se, em contrapartida, que a mesma se estruture como um processo promotor de práticas de inovação, criação, intervenção, investigação e reflexão (MESQUITA; FORMOSINHO; MACHADO, 2012). Para isso, tem de sustentar-se numa ação menos hierarquizada do que a que vigorou na década de 1970 e mais assente no diálogo (ALARCÃO; TAVARES, 2013; MESQUITA; FORMOSINHO; MACHADO, 2012; VIEIRA, 2009), incorporando momentos de discussão, partilha, negociação e reflexão conjunta (ALARCÃO; TAVARES, 2013; MESQUITA; ROLDÃO, 2015; VIEIRA; MOREIRA, 2011). Neste sentido, a supervisão deverá promover a “comunicação dialógica [...], num processo interativo que se caracteriza por um elevado grau de [...] democraticidade, facilitador da construção social do saber” (VIEIRA; MOREIRA, 2011, p. 15).

Deste modo, a supervisão ocasionará a oportunidade para, através de um processo interrelacional, se promoverem aprendizagens sobre a docência e o estabelecimento de relações entre as diversas dimensões do saber profissional docente (COCHRAN-SMITH, 2000). Por via destas práticas, espera-se que o professor em formação tenha a possibilidade de se desenvolver profissionalmente, construindo saberes de docência próprios e que associam os referenciais teóricos à experiência de situações reais nos contextos de prática (DUARTE; CANHA, 2017). Este processo promove a criticidade dos professores, uma vez que implica a reflexão sobre os contextos educativos, as práticas pedagógicas e a teoria subjacente (VIEIRA; MOREIRA, 2011).

Ainda de acordo com as ideias anteriormente explanadas, é relevante que se associe à supervisão elementos de colaboração (ALARCÃO; CANHA, 2013; DUARTE; CANHA, 2017; MESQUITA; FORMOSINHO; MACHADO, 2012). Como recordam Alarcão e Canha (2013), a supervisão integra dimensões de monitorização e de acompanhamento, procurando promover o desenvolvimento dos agentes educativos envolvidos, numa dinâmica com cariz colaborativo, que se foca nos processos pedagógicos, mas que tem em atenção as características individuais de cada um.

Os supervisores³ são, pois, intervenientes fulcrais no apoio à aprendizagem dos professores em formação, auxiliando-os não só na construção de conhecimento específico da docência, como as didáticas, mas também no aprimoramento de competências associadas à prática pedagógica, como a reflexividade sobre os contextos e os processos educativos (ROLDÃO, 2014).

Assumindo que os professores em formação não deverão limitar a sua experiência em supervisão à repetição de práticas (DUARTE, 2016), o supervisor terá de desafiá-los (ALARCÃO; CANHA, 2013), potenciando o crescimento, a construção de saberes profissionais e a autonomia dos futuros docentes envolvidos no processo (VIEIRA; MOREIRA, 2011).

Deste modo, o processo de supervisão, na formação inicial de professores, deverá ainda, e necessariamente, integrar uma dimensão de cooperação entre as instituições de ensino superior e as escolas (básicas e secundárias), assim como os agentes de cada uma dessas organizações educativas (MESQUITA; FORMOSINHO; MACHADO, 2012). Tal relação é fundamental para que os professores em formação vivenciem a oportunidade de se integrarem no quotidiano dos contextos escolares, de aí intervirem pedagogicamente, de refletirem sobre as suas práticas e, primordialmente, de se desenvolverem enquanto profissionais (DUARTE; CANHA, 2017), numa evidente valorização dos processos colaborativos na supervisão (ALARCÃO; CANHA, 2013).

Tendo em consideração o que foi explorado nos parágrafos anteriores, e para o presente trabalho, reconhece-se a supervisão pedagógica, no contexto da formação inicial de professores,

como um processo interativo, em que os professores e educadores em formação, no período que sucede ao momento formativo nas instituições

³ Para o presente artigo, considerou-se, à semelhança de Duarte e Canha (2017), a existência de dois tipos de supervisores: supervisores dos contextos de prática (professores que estão nas escolas do Ensino Básico) e supervisores da instituição de Ensino Superior.

de Ensino Superior, desenvolvem práticas nos diferentes contextos educativos (escolas básicas e secundárias ou estabelecimentos de pré-escolar), de modo a desenvolverem competências e conhecimentos próprios da docência (DUARTE; CANHA, 2017, p. 78).

Enquadramento metodológico

É possível considerar-se que o estudo sobre a formação/educação de professores se estruturou como uma área de investigação, na academia (KORTHAGEN; LOUGHRAN; RUSSELL, 2006), somente no final do século XX e início do século XXI.

Assumindo aquela temática para o presente estudo, a nível metodológico optou-se por aproximar esta pesquisa das especificidades de uma investigação de tipo qualitativo. Isto porque se recorreu às palavras de um número reduzido de participantes com o intuito de se explorar, com algum detalhe, processos complexos acontecidos num contexto particular e associados à vivência do grupo social em análise (KATAYAMA, 2014; PALACIOS, 2014).

Assim, quisemos entender de que forma os sujeitos intervenientes experimentam, compreendem ou narram situações peculiares e inerentes ao seu processo formativo, enquanto futuros professores, particularmente na realidade do Ensino Superior.

Optando-se por um estudo de caso, variante multicaso, a amostra foi composta por 16 estudantes, com as idades compreendidas entre os 21 e os 35 anos, a frequentarem o primeiro ano de dois Mestrados Profissionalizantes (o que corresponde ao quarto ano da formação inicial de professores – 3 anos de licenciatura + 2 anos de Mestrado), numa Escola Superior de Educação portuguesa. Aquele número, apesar de não permitir uma generalização das conclusões alcançadas, pela falta de representatividade socio-estrutural, proporciona, desde logo, os dados suficientes para se analisarem concepções individuais construídas sobre a identidade e a prática profissional de um docente.

A técnica utilizada para a recolha de dados, por sua vez, foi o inquérito por questionário. Este incluiu apenas uma questão de resposta aberta, e cujas respostas, sob a forma de narrativas individuais, foram sujeitas a uma posterior análise de conteúdo tendencialmente qualitativa. Deste modo, pretendemos detetar informações homogêneas, respostas inusitadas, enunciados coincidentes ou entendimentos distantes, não esquecendo que, por via de tal instrumento de recolha, os inquiridos somente respondem o que querem, ocultam o que pretendem e projetam a imagem de si mesmos e dos outros que decidem (GOLDENBERG, 2004). Ainda assim, atendemos à apresentação de uma pergunta totalmente relacionada

com os objetivos do estudo, de forma concisa e clara, e conducente à redação de pontos de vista pessoais e significativos.

O inquérito por questionário assume-se, por via de um formulário (COUTINHO, 2013), como uma forma relativamente acessível para se recolherem opiniões, concepções, expectativas ou níveis de conhecimento de uma amostra selecionada e no que concerne a um determinado assunto em estudo (BELL, 2010; QUIVY; CAMPENHOUDT, 2005). As mesmas questões colocadas aos vários inquiridos permitem a exploração posterior dos dados coligidos, nomeadamente a análise quantitativa dos dados de uma amostra com validade científica (COUTINHO, 2013). Além disso, também favorecem a descrição das várias respostas, a sua comparação ou a percepção da relação estabelecida entre elas (BELL, 2010), viabilizam a verificação de hipóteses teóricas e a análise de correlações emergentes (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2005) proporcionam a oportunidade para que se detectem as particulares características que certos grupos de indivíduos possuem.

As respostas surgiram sob o formato de redações livres e estruturadas, uma vez que o pensamento narrativo é uma forma generalizada de se compreender também a realidade social (CARRETERO; CASTORINA; SARTI; VAN ALPHEN; BARREIRO, 2013). As narrativas elaboradas pelos inquiridos, portanto, puderam refletir a compreensão de experiências sociais específicas perfilhadas por cada um daqueles sujeitos. Esse trabalho de escrita que partiu de três tópicos concretos: I) a formação inicial experienciada no Ensino Superior, na perspectiva de aquela ser, ou não, uma oportunidade para a reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem e para a percepção da dimensão adaptativa do conhecimento teórico adquirido; II) a Prática de Ensino Supervisionada a desenvolver no 2.º ano do Mestrado, no que diz respeito às expectativas ou dúvidas de cada um face a contextos específicos de intervenção, marcados por um saber procedimental necessário que também se faz de uma componente pessoal; III) o entendimento sobre ‘identidade profissional docente’ e como esta se constrói, enquanto retrato de uma atividade crítica e de ponderação permanente que pode iniciar-se antes mesmo do exercício da profissão.

Os três parâmetros anteriores foram definidos *à priori*, de acordo com o que se pretendeu investigar e as categorias de análise estabeleceram-se após a primeira leitura das narrativas, portanto, em consonância com os dados alcançados. Procedeu-se, assim, a uma análise de conteúdo dos textos redigidos por cada um e elaborou-se, de modo indutivo, uma estrutura ordenada das informações incluídas naquelas redações (MINAYO, 2012), agrupadas e organizadas por via de um processo analítico flexível e integrado.

Relativamente ao parâmetro da *Formação inicial de professores*, as categorias definidas foram:

- i) A relação entre a formação e profissão docente;
- ii) A estrutura dos cursos de formação inicial de professores;
- iii) A teoria e a prática na formação inicial de professores.

Para o segundo parâmetro, da *Supervisão pedagógica*, as categorias estabelecidas foram:

- i) Os sentimentos associados à supervisão pedagógica;
- ii) A supervisão pedagógica: entre a aprendizagem e a verificação;
- iii) Os supervisores no processo supervisionado.

O parâmetro referente à *Identidade profissional docente* permitiu a emergência das seguintes categorias:

- i) O imediatismo e continuidade na identidade profissional docente;
- ii) A teoria e a prática na construção da identidade profissional;
- iii) A construção da identidade profissional, do individual ao social.

Com base nessas categorias foram compiladas as percepções dos alunos, ilustradas no Apêndice I. Nas próximas seções apresentar-se-á, então, uma explicitação pormenorizada dos dados coligidos e algumas conclusões alcançadas sobre as representações, interpretações e opiniões construídas por aqueles professores ainda em formação.

Análise e discussão dos dados

Tal como é possível verificar no Apêndice I, a maioria dos futuros professores inquiridos (88%) integra, na sua narrativa, a reflexão sobre as dimensões teórica e prática da profissão docente. Relativamente à supervisão pedagógica, três quartos dos sujeitos questionados (75%) enquadraram-na como um elemento, integrante dos cursos de formação, que potencia a aprendizagem dos futuros professores. No âmbito da construção da identidade docente, mais de metade dos respondentes (63%) consideraram-na como um processo contínuo, marcado pela individualidade.

A formação inicial de professores

Relativamente ao parâmetro da formação inicial de professores, depois de o reconhecerem como um processo que envolve aspetos teóricos e práticos, 69% dos inquiridos apresenta, pelo menos, um comentário negativo, no que concerne à sua relevância, adequabilidade e utilidade para o desenvolvimento de saberes específicos da profissão docente. Tal é revelador da tensão epistemológica existente entre os múltiplos conhecimentos profissionais dos professores, de acordo com o referido por Flores (2017).

A este propósito, é relevante indicar que apenas 6% dos inquiridos valoriza a dimensão teórica dos cursos de formação de professores. Por sua vez, uma percentagem significativa de estudantes reflete sobre a dimensão prática aquando da sua formação (44%). Tome-se como exemplo os excertos das narrativas recolhidas que a seguir se apresentam:

«O saber fazer é uma competência que [...] não é tão valorizada, quando comparada com a teoria» (Estudante 12).

«Considerei a preparação dos estudantes [durante a formação inicial de professores] deixou bastante a desejar [...] os conteúdos não foram pertinentes para o nosso desenvolvimento profissional» (Estudante 15).

«A minha formação inicial teve uma base mais teórica e menos prática [...] houve poucas disciplinas de didática em que nos ensinaram o que fazer e como fazer para ensinar conteúdos do programa na sala de aula» (Estudante 16).

É relevante salientar que diferentes estudos (AZEVEDO; PEREIRA; SÁ, 2011; BRITZMAN, 2003; DUARTE, 2016; FLORES, 2010; 2015; 2017; HAGGARTY, 2002; KORTHAGEN; LOUGHRAN; RUSSELL, 2006; MARCELO, 2009b; NÓVOA, 1992; ROLDÃO, 2014; 2017; ZEICHNER, 2012) têm evidenciado o modo como as dimensões prática e teórica se integram e articulam na formação (e ação) docente. Como recorda Flores (2010, p.780), «a relação entre a teoria e prática tem sido identificada como o problema perene na formação de professores». Posto isto, é pertinente lembrar que o parâmetro em análise não é sobre tais dimensões na formação de professores, mas sim sobre a percepção dos estudantes a propósito desta relação.

De acordo com os dados recolhidos, e ainda que alguns estudantes considerem que a sua formação é de «*extrema importância para a criação de uma base sólida para construção de novo conhecimento*» (Estudante 3) e que «*algumas das unidades curriculares foram de extrema importância para a aquisição de conhecimentos essenciais para o futu-*

ro» (Estudante 7), os professores em formação apresentam uma perspectiva menos positiva da sua formação teórica quando comparada com a dimensão prática: «[o] estágio em todos os semestres, ao longo dos três anos [...] foi o maior contributo positivo para o meu desenvolvimento profissional [...] a observação e intervenção educativas constituíram um grande pilar para a minha construção enquanto futura professora» (Estudante 15).

A este respeito é interessante indicar que outros estudos com professores, após o período de estágio e/ou supervisão (AZEVEDO; PEREIRA; SÁ, 2011), revelaram uma perspectiva diferente desta relação, indiciando os dados uma valorização repartida entre a dimensão teórica e a prática.

Neste sentido, os dados parecem apontar que o «amadurecimento vivencial que o futuro-docente conquista, decorrem as suas reflexões teóricas e tais percepções necessitam ser vivenciadas na prática» (AZEVEDO; PEREIRA; SÁ, 2011, p. 219).

Além do aspeto já apresentado, para 38% dos participantes na investigação, uma pertinente organização dos cursos de formação de professores parece não existir, tendo em conta a ausência de uma articulação entre as diferentes unidades curriculares e, como tal, também a excessiva coincidência de conteúdos apresentados nas mesmas: «A formação inicial [...] não se encontra devidamente organizada [...] devia ser articulada com a prática e observação ao longo dos três anos de licenciatura» (Estudante 10).

Numa perspectiva antagónica, 56% dos sujeitos valoriza a formação inicial experienciada, atribuindo-lhe características positivas (A formação inicial foi encarado como um caminho de construção de conhecimentos, de aperfeiçoamento e vontade de ser cada vez melhor (Estudante 8), ainda que 19% dos futuros professores considerem existir um trabalho excessivo requerido aos estudantes (Por vezes, perante o excesso de trabalho e difícil conciliação de todas as solicitações [...], senti-me frustrada e insegura [...]. O objetivo principal era cumprir com o solicitado, restando pouco tempo para pensar e maturar o que estávamos a fazer (Estudante 8).

A supervisão pedagógica

No parâmetro definido como *supervisão pedagógica*, destaca-se, como foi já brevemente referido, o amplo reconhecimento da mesma como um processo de aprendizagem (75%), mais do que uma situação de verificação (13%) ou aplicação (44%) de saberes construídos previamente. A este respeito é pertinente lembrar que os estudantes

inquiridos ainda não experienciaram o processo de supervisão, pelo que as suas perspetivas são sobretudo expectativas em relação a um futuro (próximo).

Segundo um dos inquiridos, a supervisão pedagógica «*irá revelar-se como uma das mais importantes experiências para a nossa formação [...] é no terreno que vamos adquirir muitos dos conhecimentos que posteriormente iremos usar [...] enquanto agentes educativos*» (Estudantes 13). São em número mais elevado as opiniões concordantes com a anterior e não aquelas que, por outro lado, percecionam a supervisão como uma necessária fiscalização do potencial individual para o posterior exercício da profissão: «*existe o medo de falhar e não atingir os objetivos a que nos propusemos*» (Estudante 3).

Face ao referido, verifica-se que, tendencialmente, os estudantes apresentam uma perspetiva convergente com o enquadramento conceptual contemporâneo sobre supervisão pedagógica (ALARCÃO; 2014; ALARCÃO; CANHA, 2013; ALARCÃO; TAVARES, 2013; DUARTE; CANHA 2017). Todavia, ainda se identificam vestígios de perspetivas mais tradicionais relativas a um processo que, como lembram Vieira e Moreira (2010), foi já associado à demonstração dos saberes, desvalorizando-se o desenvolvimento profissional dos intervenientes.

Acrescenta-se, ainda que, para 44% dos inquiridos, a supervisão pedagógica, no âmbito do curso frequentado, é uma oportunidade para se aplicarem saberes e competências adquiridos ao longo do processo de formação, como ilustra o seguinte testemunho: «[a supervisão pedagógica possibilitará pôr em] *prática tudo o que absorvi nos três anos de licenciatura e um de mestrado*» (Estudante 5). Esta perspetiva assemelha-se à estrutura sequencial, aludida por Mesquita e Machado (2017), que, por vezes, é associada à unidirecionalidade *teoria* → *prática*, tendendo a desvalorizar a reflexão epistemológica defendida por Ribeiro (2015).

Em consonância com o apresentado, é possível reconhecer-se que os estudantes inquiridos consideram que os contextos de prática (escolas do Ensino Básico) podem ser organizações educativas que lhes possibilitarão experimentar e aprender, em complementaridade com o que é desenvolvido na instituição de Ensino Superior: «*Sinto-me motivada e esperançosa, com muita vontade de começar a prática e levar às salas de aula algo novo e rico do ponto de vista da aprendizagem*» (Estudante 8). Tal ideia é defendida por diferentes autores (ALARCÃO; CANHA, 2013; DUARTE; CANHA, 2017; MESQUITA; ROLDÃO, 2015; MESQUITA; FORMOSINHO; MACHADO, 2012), que valorizam a colaboração e complementaridade formativa das duas organizações educativas

(escolas do Ensino Básico e instituições do Ensino Superior) no processo formativo dos futuros professores.

Ainda que os estudantes inquiridos, na sua maioria, concebiam a supervisão como um processo de aprendizagem, há um certo antagonismo nos sentimentos que o mesmo despoleta. Neste sentido, apenas 6% dos inquiridos associou a supervisão a sentimentos positivos, enquanto 56% salientou, como reações emocionais ocasionadas, a preocupação, perda de confiança, inquietação ou o medo e temor:

«Receio o local/turmas onde irá realizar-se a prática: em turmas problemáticas torna-se mais complicado implementar um projeto» (Estudante 4)

«Espero o 2.º ano (supervisão) com alguma ansiedade, mas também temor» (Estudante 8)

«Numa sala de aula, nem sempre podemos prever o que poderá acontecer e é neste aspeto que tenho algum medo de não poder controlar a situação» (Estudante 16)

Os futuros docentes, em formação, e no período que precede a supervisão, tendem a enquadrá-la como um processo causador de sentimentos mais negativos, num momento em que ainda não conhecem as suas especificidades ou o grupo de crianças/alunos e supervisores do contexto de prática com quem irão relacionar-se. Esse desconhecimento pode explicar o receio indicado pelos respondentes, até porque olham para a supervisão como a *«última intervenção educativa enquanto alunos» (Estudante 15)*.

Ainda no parâmetro em análise, é relevante apontar que apenas 6% dos participantes consideram ser possível vivenciar momentos de aprendizagem com os supervisores do contexto de prática: *«Espero que os professores cooperantes [supervisores do contexto de prática] estejam motivados na sua profissão e que tenham a bondade de partilhar as suas metodologias de ensino» (Estudante 12)*. Torna-se pertinente indicar, ainda, que nenhum dos inquiridos fez qualquer referência ao supervisor da instituição de Ensino Superior.

Com base no apresentado, e de modo congruente com o que será explicitado a seguir, os professores em formação, antes da supervisão, tendem a tomá-la como uma aprendizagem acontecida individualmente, como uma experiência isolada nos contextos de prática. Esta visão, ao contrário do que é defendido por diferentes autores (Alarcão, 2014; Alarcão; Tavares, 2013; Alarcão; Canha, 2013; Duarte; Canha, 2017; Mesquita; Formosinho; Machado, 2012; Vieira, 2009; Vieira; Moreira, 2011), confere um carácter

solitário ao processo, afastando-o das realidades escolares de atuação e da ação formativa assumida pelas instituições de Ensino Superior.

Talvez por isso, por se acharem sós, seja também possível justificar aqueles sentimentos menos positivos acima referidos e que, de alguma forma, incomodam os futuros professores antes de vivenciarem realmente as experiências de prática educativa.

A identidade profissional docente

No que concerne ao parâmetro da identidade profissional docente, para 63% dos inquiridos este é um processo que se prolonga no tempo, isto é, contínuo. Como é indicado por um dos estudantes, *«a identidade profissional vai-se construindo ao longo do tempo, de acordo com as vivências» (Estudante 1)*. Essa perspectiva é partilhada por diferentes autores (AKKERMAN; MEIJER, 2011; BOLÍVER, 2006; DAY; SAMMONS et al, 2007; FLORES; DAY, 2006; NÓVOA, 1992), que enquadram a construção da identidade docente como um processo faseado, também porque integra elementos como a formação, as experiências profissionais, a história biográfica, entre outros, que convergem num pensamento elaborado sobre a profissão docente e os saberes epistemológicos inerentes à mesma, as suas implicações éticas ou a sua função social. Um dos participantes sintetiza tal perspectiva conceptual na seguinte afirmação: *«a identidade profissional é um processo constantemente em construção [...], através de uma articulação entre a identidade pessoal, biográfica e relacional» (Estudante 15)*.

Se o aspeto anterior possibilita a convergência entre os fundamentos teóricos apresentados pelos especialistas e o entendimento dos futuros professores, a perspectiva dos estudantes sobre a dimensão social e individual da identidade docente, por sua vez, parece induzir percepções dissonantes. É importante indicar que somente um quarto dos inquiridos entendem a construção da identidade profissional marcada por uma evidente dimensão social, considerando que *«(...) [se] afirma no plano individual e coletivo» (Estudante 4)*, influenciada *«pela interação/colaboração profissional, no seu local de trabalho» (Estudante 6)*. Por outro lado, uma maioria dos respondentes (63%) reconhece, com maior veemência, a dimensão individual daquele processo, como se de uma afirmação profissional se tratasse e apenas dependente do próprio e das suas ações solitárias. Os seguintes excertos demonstram este entendimento:

«Acredito que [a identidade profissional] se refere às características distintivas do docente, que o diferenciam na sua prática pedagógica (...), tem algo de intrínseco ao indivíduo» (Estudante 8)

«Para mim, identidade profissional é algo que se constrói através das nossas experiências e conhecimentos sobre a profissão (...). Vai depender da sua [do professor] capacidade de refletir sobre as práticas/métodos, ao longo da vida» (Estudante 10)

As citações anteriores ilustram um pensamento centrado na individualidade docente. E é esse mesmo pensamento que ajuda a explicar aquele entendimento, antes relatado, do processo de supervisão como uma prática marcadamente individual, que potencia a aprendizagem de cada um dos professores em formação, mas que, porventura por essa dimensão tão restrita, também ocasiona os sentimentos menos positivos indicados pelos futuros docentes. Porém, concepções que perpetuam os professores como agentes

individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão (NÓVOA, 1992, p. 16).

Face ao exposto, verifica-se que os professores em formação, mesmo após um percurso formativo de, pelo menos, quatro anos no Ensino Superior, perpetuam uma imagem docente marcada pelo isolamento. Todavia, torna-se necessário combater esta perspectiva, tal como revela Roldão (2005), o que implica que cada futuro professor reconheça que os profissionais da educação integram um «corpo coletivo» (p.109) e se desenvolvem através dessa colaboração (ALARCÃO; CANHA, 2013).

Para completar esta análise, indica-se que 38% dos inquiridos integram, na sua narrativa, a dimensão teórico-conceitual subjacente ao processo de construção da identidade docente, enquanto 56% dos participantes, de uma outra forma, o percebem como uma situação primordial e essencialmente associada à experiência e à prática docente. Nesse sentido, os futuros professores consideram que *«a identidade profissional vai-se construindo ao longo do tempo, de acordo com as vivências» (Estudante 1)*, *«com a prática» (Estudante 14)*, *«[com] as experiências enquanto professor[es]» (Estudante 16)*.

Uma vez mais, os dados indicam que os estudantes parecem valorizar a dimensão prática em detrimento da vertente conceptual subjacente à ação docente. Esta perspectiva, ainda que reconhecida em diversos trabalhos, tende a ser desconsiderada, uma vez que se procura que o desenvolvimento da profissionalidade e da identidade integre as múltiplas

dimensões inerentes à profissão, afastando-se das perspectivas dicotômicas que optam por polarizar a prática e a teoria (DARLING-HAMMOND, 2013; FLORES, 2010; 2015; 2017; NÓVOA, 1992).

Conclusões

Com base no que foi explorado, já mais de três décadas depois da divulgação dos trabalhos de Shulman (1986; 1987), resiste a ideia de que a epistemologia da profissão docente, na sua multiplicidade de dimensões e âmbitos, continua a não ser facilmente valorizada e reconhecida. Este elemento é relevante, uma vez que os próprios professores em formação inquiridos tenderam a valorizar, e fizeram-no de modo claro, a dimensão da ação e prática profissional. Neste sentido, mesmo com um percurso formativo no Ensino Superior, ainda que sem a supervisão pedagógica vivenciada, os participantes no estudo não revelaram especial preocupação ou interesse pelas dimensões epistemológicas, éticas, praxiológicas ou conceptuais da ação educativa, da profissão docente e dos conhecimentos e competências específicos dos professores.

Há, assim, por parte dos docentes em formação, uma procura do desenvolvimento de competências naquilo que denominaram como *saber-fazer*, ou seja, da aprendizagem de técnicas, estratégias de aplicabilidade (quase) direta, de didáticas e de conhecimentos e áreas similares. Este aspeto justifica, ainda, a valorização do processo de supervisão, ilustrada de modo evidente nos dados recolhidos, uma vez que aquele ocorre no contexto de prática.

A prevalência da prática na perceção dos inquiridos pode ser justificada, em parte, pelo seu entendimento da profissão docente como uma profissão de isolamento e solidão. Desta forma, sentem-se inseguros e anseiam por estratégias e possibilidades de ação com potencial mobilizador. Esse pré-conceito afirmou-se como um elemento relevante em todos os parâmetros de análise, uma vez que condiciona, significativamente, o modo como os futuros professores encaram os percursos formativos, a supervisão e a docência. No âmbito da supervisão, por exemplo, os inquiridos tendem a considerá-la como um processo individual (sublinha-se a tónica no individual, uma vez mais) de aprendizagem, perspectivando-o com preocupação, receio e, até, medo.

Face ao exposto, o percurso formativo dos estudantes, até ao momento da recolha de dados, não parece ter contribuído para a desconstrução de preconceitos relativos à ação pedagógica, como a atuação tendencialmente isolada de cada professor. Os dados indiciam,

ainda, que a formação dos futuros professores não foi capaz de potenciar uma conceção de professor que mobiliza, de modo colaborativo com os restantes profissionais, os diferentes saberes da sua profissão, nos distintos domínios da sua ação docente. Porventura, será necessário, na fase formativa inicial, identificar meios de valorização de diferentes conhecimentos e áreas do saber, no domínio da Educação, que extrapolam, de modo claro, as didáticas.

Para terminar, os dados coligidos denotam que, mesmo que a academia e a investigação no âmbito da Educação procurem solidificar e valorizar os saberes docentes que ultrapassam a aplicação direta de estratégias didático-pedagógicas, os professores em formação não parecem convergir conceptualmente com estes pressupostos. Apesar da formação já experimentada, continuam a definir o professor como um profissional isolado e tendencialmente técnico.

Mantém-se, por isso, o desafio para as instituições de Ensino Superior: formar professores que reconhecem e valorizam os múltiplos saberes da profissão docente (NÓVOA, 1992; FLORES, 2015; ROLDÃO, 2014), que perspetivam a ação educativa como um processo reflexivo (ALARCÃO, 2014), colaborativo (ALARCÃO; CANHA, 2013) e com potencial transformador das realidades educativas (FREIRE, 2011).

REFERÊNCIAS

AKKERMAN, S.; MEIJER, P. A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. **Teaching and Teacher Education**, 27, p. 308-319, 2011.

ALARCÃO, I. Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In: MACHADO, J.; ALVES, J. M. (coords.). **Coordenação, supervisão e liderança**. Porto: Universidade Católica Editora, 2014. p. 22-35.

ALARCÃO, I.; Canha, B. **Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento**. Porto: Porto Editora, 2013.

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. 2 ed. rev. e desenvolvida. Coimbra: Almedina.

Azevedo, E. S.; Pereira, B. O.; Sá, C. A. Percepções docentes acerca da formação inicial na atuação pedagógica: Estudo de caso dos professores de educação física. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 56,p. 201-226, 2011.

BELL, J. **Como realizar um projeto de investigação?** 5 ed. Lisboa: Gradiva, 2010.

BOLÍVAR, A. **La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción**. Málaga: Aljibe, 2006.

BOLÍVAR, A. Metodología de la investigación biográfica-narrativa: recogida y análisis de datos. In: ABRAHAO, M. H.; PASSEGGI, M. **Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica**. Tomo II. Porto Alegre: Editora da PUCRS, 2012. p. 79-102.

BRITZMAN, D. P. **Practice makes practice: a critical study of learning to teach**. (Rev. ed.). Albany: State University of New York Press, 2003.

BURNS, R. W.; BADIALI, B. J. When Supervision Is Conflated with evaluation: teacher candidates' perceptions of their novice supervisor. **Action in Teacher Education**, v. 37, n. 4, p. 418-437, 2015. DOI:10.1080/01626620.2015.1078757.

CAIRES, S.; ALMEIDA, L.; VIEIRA, D. Becoming a teacher: student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. **European Journal of Teacher Education**, v. 35, n. 2, p. 163-178, 2012. DOI:10.1080/02619768.2011.643395.

CARRETERO, M.; CASTORINA, J. A.; SARTI, M.; VAN ALPHEN, F.; BARREIRO, A. La construcción del conocimiento histórico. **Propuesta Educativa**, n. 39, p. 13-23, 2013.

COCHRAN-SMITH, M. The Future of Teacher Education: Framing the questions that matter. *Teaching Education*, v. 11, n. 1, p. 13-24, 2000. DOI:10.1080/10476210050020327.

COUTINHO, C. P. **Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática**. Coimbra: Almedina, 2013.

DARLING-HAMMOND, L. Building a profession of teaching: legacies, continuities and changes in educational policy, practice and research. In: FLORES, M. A.; CARVALHO, A. A.; FERREIRA, F. I.; VILAÇA, M. T. (Eds.). **Back to the future**. Rotterdam: Sense Publishers, 2013. p. 3-28.

DAY, C. **Continuing professional development**. London: Falmer Press, 1999.

DAY, C.; SACHS, J. Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. In: DAY, C.; SACHS, J. **International handbook on the continuing professional development of teachers**. England: Open University Press, 2004. p. 3-32.

DAY, C.; SAMMONS, P.; STOBART, G.; KINGTON, A.; GU, Q. Emotional contexts of teaching: agency, vulnerability and professional identities. In: Goodson, I.; HARGREAVES, A. **Professional learning: teachers matter**. England: Open University Press, 2007. p. 102-123.

DUARTE, P. A construção de comunidades educativas e pedagógicas: para uma formação e prática pedagógica articulada. **Revista Internacional de Educação Superior [RIES]**, v. 2, n. 3, p. 405-429, 2016. DOI:http://dx.doi.org/10.22348/riesup.v2i3.7609.

DUARTE, P.; CANHA, M. B. Supervisão e colaboração em Prática de Ensino Supervisionada: um estudo na formação de educadores e de professores do Ensino Básico. **Atas do II Colóquio - Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de (pp. 76-87)**. Brafa: Universidade do Minho, Instituto de Educação Centro de Investigação em Estudos da Criança, 2017.

FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, v. 33, n. 3, p. 182-188, 2010.

FLORES, M. A. Formação de Professores: questões críticas e desafios a considerar. In: GREGÓRIO, M. d.; FERREIRA, S. (orgs.). **Formação inicial de professores**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2015. p. 192-222.

FLORES, M. A. Contributos para (re)pensar a formação de professores em Portugal. In: Lei de Bases do Sistema Educativo. **Balço e Prospetiva**, v. II, p. 773-810. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2017.

FLORES, M. A.; DAY, C. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. **Teaching and Teacher Education**, n. 22, p. 219-232, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.

HAGGARTY, L. **What does research tell us about how to prepare teachers?** ESCalete PGCE. University of Nottingham, 2002.

KATAYAMA, R. **Introducción a la investigación cualitativa**: fundamentos, métodos, estrategias y técnicas. Perú: Fondo Editorial de la UIGV, 2014.

KORTHAGEN, F.; LOUGHRAN, J.; RUSSELL, T. Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. **Teaching and Teacher Education**, n. 22, p. 1020-1041, 2006. DOI:10.1016/j.tate.2006.04.022.

MARCELO, C. La identidad docente: constantes y desafíos. **Investigación Educativa y Pedagógica**, p. 15-42, 2009a.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo / Revista de Ciências da Educação**, v. 8, n. 1, p. 7-22, 2009b.

Mesquita, E.; Machado, J. Formação inicial de professores em Portugal: evolução e desafios. In: SHIGUNOVA, A. N.; FORTUNATO, I. (orgs.). **educação superior e formação de professores**: questões atuais. São Paulo: Edições Hipótese, 2017. P. 97-115.

MESQUITA, E.; ROLDÃO, M. d. (2015). Visão dos futuros professores sobre o(s) modelo(s) de supervisão: entre a teoria e a aplicação. **Atas do I Seminário Internacional**. Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano. Porto: Universidade Católica Portuguesa do Porto - Faculdade de Educação e Psicologia. p. 902-907.

MESQUITA, E.; FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. Supervisão da prática pedagógica e colegialidade docente. a perspetiva dos candidatos e professores. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, n. 12, p. 59-77, 2012.

MINAYO, M. C. **Investigación social**: teoría, método y creatividad. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2012.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NÓVOA, A. **Evidentemente**: histórias da educação. Porto: Edições ASA, 2005.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2009.

NÓVOA, A. Pensar la escuela más allá de la escuela. **Con-Ciencia Social**, n. 17, p. 27-37, 2013.

PALACIOS, S. **Manual de investigación cualitativa**. México: Editorial Fontamara, 2014.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de investigação em ciências sociais**. 4. ed. Lisboa: Gradiva, 2005.

RIBEIRO, D. (2015). Um olhar na mudança de orientações para a formação de professores em Portugal. **Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores**. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) | Universidade do Minho, 2015. p. 358-365.

ROLDÃO, M. d. Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. **Discursos: Perspetivas em Educação**, p. 95-120, 2004.

ROLDÃO, M. d. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre a educação**, v. 12, n. 13, p. 105-127, 2005.

ROLDÃO, M. d. Supervisão, conhecimento e melhoria: uma triangulação transformativa nas escolas? **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, n. 12, p. 7-28, 2012.

ROLDÃO, M. d. Professores: dilema de uma transformação. In: MACHADO, J.; ALVES, J. M. (orgs.). **Escola para todos**: igualdade, diversidade e autonomia. Porto: Universidade Católica Editora, 2014. p. 57-68.

ROLDÃO, M. d. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 22, n. 2, p. 191-202, 2017.

ROSALES, C. Competencias específicas curriculares que ha de adquirir el estudiante del título de grado de maestro. **Revista de currículum y formación del profesorado**, v. 17, n. 3, p. 73-90, 2013.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, L. S. Knowledge and Teaching: foundations of the New Reform. Harvard **Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-21, 1987.

VIEIRA, F. Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. **Educação Social**, v. 29, n. 105, p. 1971-217, 2009.

VIEIRA, F.; MOREIRA, M. A. **Supervisão e avaliação do desempenho docente**: para uma abordagem de orientação transformadora. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores, 2011.

ZEICHNER, K. Two visions of teaching and teacher education for the twenty-first century. Social Policy. **Education and Curriculum Research**, Unit, b-kk, 2012.

APÊNDICE I: Categorias e percepções dos estudantes

CATEGORIAS E PERCEÇÕES DOS ESTUDANTES	PERCENTAGEM DE REFERÊNCIAS, POR ESTUDANTE
A relação entre a formação e profissão docente	94%
Adequação, relevância e utilidade do processo de formação em relação às especificidades da profissão docente (perspetiva positiva);	56%
Adequação, relevância e utilidade do processo de formação em relação às especificidades da profissão docente (perspetiva negativa);	69%
A estrutura dos cursos de formação inicial de professores	44%
Organização inadequada dos cursos de formação de professores	38%
Excesso de trabalho, requerido aos estudantes, durante a formação inicial de professores;	19%
A teoria e a prática na formação inicial de professores	88%
Deficit da dimensão prática nos cursos de formação de professores	44%
Deficit da dimensão teórica nos cursos de formação de professores	13%
Valorização da dimensão prática nos cursos de formação de professores	38%
Valorização da dimensão teórica nos cursos de formação de professores	6%
Os sentimentos associados à supervisão pedagógica	56%
Sentimentos confiança/segurança associados à supervisão pedagógica;	6%
Sentimentos desconfiança/insegurança associados à supervisão pedagógica	56%
A supervisão pedagógica: entre a aprendizagem e a verificação	88%
A supervisão pedagógica como um processo de aprendizagem de saberes e competências pelos futuros professores;	75%
A supervisão pedagógica como um processo de verificação de saberes e competências dos futuros professores;	13%
A supervisão pedagógica como um processo de aplicação de saberes e competências pelos futuros professores;	44%
Os supervisores no processo superviso	6%
Os supervisores do contexto de prática como agentes potenciadores de aprendizagem	6%
Os supervisores do contexto de prática como agentes potenciadores de aprendizagem	0%
O imediatismo e continuidade na identidade profissional docente	63%
A construção da identidade profissional dos (futuros) professores como um processo contínuo;	63%
A construção da identidade profissional dos (futuros) professores como um processo imediato;	0%
A teoria e a prática na construção da identidade profissional	69%
A construção da identidade profissional dos (futuros) professores como um processo experiencial;	56%
A construção da identidade profissional dos (futuros) professores como um processo teórico-conceitual;	38%
A construção da identidade profissional, do individual ao social	75%
A construção da identidade profissional dos (futuros) professores como um processo individual;	63%
A construção da identidade profissional dos (futuros) professores como um processo social;	25%

Fonte: autores

Como referenciar este artigo

DUARTE, Pedro.; MOREIRA, Ana Isabel. As perspectivas dos professores em formação: Identidade profissional, formação inicial e supervisão pedagógica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. esp. n. 3, p. 1964-1994, dez., 2018. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.unesp.v13.iesp3.dez.2018.11124

Submetido em: 27/03/2018

Revisões requeridas: 16/05/2018

Aprovado em: 10/07/2018