Prática de Ensino Supervisionada em História e Geografia de Portugal no 2.º CEB: Perspetiva crítica para a mudança

Alfredo Gomes Dias

http://orcid.org/0000-0001-6500-844X
Escola Superior de Educação de Lisboa
adias@eselx.ipl.pt

DOI: https://doi.org/10.25757/invep.v11i1.225

Resumo

Tal como a prática de ensino, também as práticas de supervisão pedagógica realizadas durante a formação inicial de professores devem ser alvo de reflexão crítica com o objetivo de introduzir mudanças que melhorem a formação dos estudantes do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Com este artigo, pretendemos (i) construir um mapa conceptual que enquadre a prática de supervisão em História e Geografia, no 2.º ciclo; (ii) analisar os domínios que foram considerados prioritários nas observações realizadas durante a unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II – 2.º ciclo; (iii) refletir criticamente sobre a prática de supervisão

---

Dias, A., (2021) Prática de Ensino Supervisionada em História e Geografia de Portugal no 2.º CEB: perspetiva crítica para a mudança, *Da Investigação às Práticas,* 11(1), 80 - 101.

DOI: https://doi.org/10.25757/invep.v11i1.225

Contacto: Alfredo Gomes Dias Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa, Campus de Benfica do Instituto Politécnico de Lisboa, 1549-003 Lisboa, Portugal / adias@eselx.ipl.pt

(Recebido em setembro de 2020, aceite para publicação em fevereiro de 2021)

implementada nos últimos anos, na Escola Superior de Educação de Lisboa. Metodologicamente, analisaram-se (1) os registos de observação reunidos durante a Prática de Ensino Supervisionada II – 2.º CEB, no âmbito daquele mestrado, entre os anos letivos de 2014/2015 e 2019/2020; (2) as reflexões produzidas pelos estudantes, no ano letivo de 2019/2020. Com esta análise, foi possível identificar lacunas e fragilidades nas práticas de supervisão em História e Geografia de Portugal do 2.º CEB e identificar linhas de ação que poderão melhorar as atividades de acompanhamento dos estudantes e, desse modo, a sua formação, enquanto futuros professores de História e Geografia.

Palavras-chave: Prática; Práxis; Supervisão; História; Geografia.

SUPERVISED TEACHING PRACTICE IN HISTORY AND GEOGRAPHY OF PORTUGAL IN THE 2ND CYCLE: CRITICAL PERSPECTIVE FOR CHANGE

Abstract

As with teaching practice, also the pedagogical supervision practices carried out during the initial training of teachers should be the target of critical reflection with the aim of introducing changes that improve the training of students in the Master in Teaching in the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education. With this article we intend to (i) build a conceptual map that contextualizes the supervisory practice in History and Geography, in the 2nd cycle; (ii) analyse the domains that were considered a priority in the observations made during Supervised Teaching Practice II - 2nd cycle; (iii) reflect critically on the supervisory practice implemented in recent years, at the Lisbon Higher School of Education. Methodologically, we analysed (1) the observation records gathered during Supervised Teaching Practice II - 2nd cycle, within that master's degree, between the academic years 2014/2015 and 2019/2020; (2) the reflections produced by the students, in the academic year 2019/2020. With this analysis it was possible to identify gaps and weaknesses in the supervision practices in History and Geography of Portugal of the 2nd cycle and to identify lines of action that could improve the supervision of students and their training, as future teachers of History and Geography.

Keywords: Practice; Praxis; Supervision; History; Geography.

PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERVISE EN HISTOIRE ET GEOGRAPHIE DU PORTUGAL DANS LE 2ÉME CYCLE : PERSPECTIVE CRITIQUE POUR LE CHANGEMENT

Résumé

Comme pour la pratique pédagogique, les pratiques de supervision pédagogique réalisées pendant la formation initiale des enseignants doivent également faire l'objet d'une réflexion critique dans le but d'introduire des changements qui améliorent la formation des étudiants du Master en Enseignement du 1er cycle de l'éducation primaire et Portugais et Histoire et Géographie de Portugal du 2ème Cycle de l'Enseignement. Avec cet article, nous avons l'intention

de (i) présenter une carte conceptuelle qui correspond à la pratique de supervision en Histoire et Géographie, au 2ème cycle ; (ii) analyser les domaines considérés prioritaires dans les observations faites pendant la Pratique Pédagogique Supervisée II - 2ème cycle ; (iii) réfléchir critiquement sur la pratique de supervision mise en œuvre ces dernières années, à l'École Supérieur de Education de Lisbonne. Méthodologiquement, nous avons analysé (1) les enregistrements d'observation recueillis pendant la Pratique Pédagogique Supervisée II - 2ème cycle, dans ce master, entre les années académiques 2014/2015 et 2019/2020 ; (2) les réflexions produites par les étudiants, au cours de l'année académique 2019/2020. Avec cette analyse, il a été possible d'identifier les lacunes et les faiblesses dans les pratiques supervisées en Histoire et Géographie du Portugal de la 2ème cycle et d'identifier les lignes d'action qui pourraient améliorer la supervision pédagogique des étudiants et, par conséquent, leur formation, en tant que futurs enseignants d'Histoire et de Géographie.

Mots-clés : Pratique ; Praxis ; Supervision ; Histoire ; Géographie.

PRACTICA SUPERVISADA DE DOCENCIA EN HISTORIA Y GEOGRAFIA DE PORTUGAL EN EL 2° CEB: PERSPECTIVA CRITICA PARA EL CAMBIO

Resumen

Al igual que ocurre con la práctica docente, también las prácticas de supervisión pedagógica llevadas a cabo durante la formación inicial del profesorado deben ser objeto de reflexión crítica con el objetivo de introducir cambios que mejoren la formación de los alumnos del Máster en Magisterio de 1er Ciclo de Educación Básica y Portugués e Historia y Geografía de Portugal del 2° Ciclo de Educación Básica. Con este artículo pretendemos (i) construir un mapa conceptual que se ajuste a la práctica supervisora en Historia y Geografía, en el 2° ciclo; (ii) analizar los dominios que se consideraron prioritarios en las observaciones realizadas durante la unidad curricular de Práctica Docente Supervisada II - 2° ciclo; (iii) reflexionar críticamente sobre la práctica de supervisión implementada en los últimos años, en la Escola Superior de Educação de Lisboa. Metodológicamente, analizamos (1) los registros de observación recogidos durante la Práctica Docente Supervisada II - 2° ciclo, en el ámbito del máster, entre los cursos 2014/2015 y 2019/2020; (2) las reflexiones producidas por los estudiantes, en el curso académico 2019/2020. Con este análisis fue posible identificar lagunas y debilidades en las prácticas de supervisión en Historia y Geografía de Portugal en el 2° ciclo e identificar líneas de acción que podrían mejorar las actividades de seguimiento de los estudiantes y, por tanto, su formación, como futuros profesores de Historia y Geografía.

Palabras llave: Práctica; Práxis; Supervisión; Historia; Geografía.

INTRODUÇÃO

As práticas de ensino supervisionadas constituem um dos eixos centrais de qualquer plano de formação inicial de professores. Todavia, afastamo-nos da instalada convicção de que a formação de professores tem como principal suporte a experiência da prática docente, ou o

contacto direto com a escola e com os alunos de uma turma. Sem pôr em causa esta vertente formativa, considera-se que os períodos de iniciação à prática docente são o espaço e o tempo em que se projeta a formação teórico-prática proporcionada aos futuros professores, desde a Licenciatura em Educação Básica até aos mestrados em ensino, num total de cinco anos de percurso académico.

No Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico, as práticas de ensino supervisionadas encontram-se alicerçadas, fundamentalmente, na formação científico-didática nas áreas do Português e da História e Geografia. No caso desta última área do conhecimento, é o percurso que os estudantes realizam ao longo dos cinco anos de formação, passando por diversas unidades curriculares das áreas da docência e da didática, que lhes oferece as bases essenciais para garantir o desempenho adequado quando são colocados, nas primeiras experiências de trabalho docente, num determinado contexto, numa escola e na sala de aula de uma turma do 5.º ou do 6.º ano de escolaridade.

A reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido nas diferentes unidades curriculares e o modo como cada uma contribui para a formação dos futuros professores de História e Geografia tem sido uma preocupação constante ao longo dos anos. Todavia, tem sido menor a atenção dispensada às práticas de ensino supervisionadas.

Com o desiderato de iniciar um processo de análise e reflexão sobre esta temática, o presente artigo foi concebido a partir da definição dos seguintes objetivos: (i) construir um mapa conceptual que enquadre a prática de supervisão em História e Geografia, no 2.º ciclo; (ii) analisar os domínios que foram considerados prioritários nas observações realizadas durante a unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II – 2.º ciclo; (iii) refletir criticamente sobre a prática de supervisão implementada nos últimos anos, na Escola Superior de Educação de Lisboa. Trata-se, em última análise, de assumir a necessidade de introduzir mudanças numa vertente nuclear da formação inicial de professores de História e Geografia.

Para alcançar estes três objetivos, metodologicamente, ensaiou-se uma análise dos registos de observação que o autor reuniu, aquando do acompanhamento realizado aos estudantes daquele mestrado, entre os anos letivos de 2014/2015 e 2019/2020. Complementarmente, procedeu-se a uma análise de conteúdo das reflexões produzidas pelos estudantes do mestrado, no ano letivo de 2019/2020.

Reconhecemos que as práticas observadas se encontram, por um lado, condicionadas pelo percurso formativo científico e didático que os estudantes realizaram na Escola Superior de Educação e, por outro lado, limitadas pela escola e práticas instaladas nas escolas, nas salas de aula do 2.º ciclo, na disciplina de *História e Geografia de Portugal*. Porém, não obstante identificarmos o modo como a formação influencia o desempenho dos estudantes, também reconhecemos que as práticas de supervisão pedagógico-didática no domínio da História e Geografia dão claros sinais da necessidade de serem introduzidas mudanças com o fim de contribuírem para a interrupção de um *statu quo* que se encontra instalado nas salas de aula e que todos gostaríamos de ver ultrapassado.

A CONSTRUÇÃO DE UMA *PRÁXIS*

A palavra "prática" ou "práticas" faz parte do quotidiano de uma instituição de ensino superior vocacionada para a formação de professores. Quer na sala de aula, quer nos períodos de organização, acompanhamento e avaliação da UC de *Prática de Ensino Supervisionada*, esta palavra surge incluída nas narrativas dos docentes que se querem referir aos momentos organizados de iniciação à prática docente.

A vulgarização de um conceito que passou a integrar o discurso diário corre sempre o risco de reduzir o seu significado ao nível do senso comum. Neste caso concreto, esta palavra de origem grega, *praktiké*, é utilizada e associada à ideia de "acto ou efeito de praticar; acto ou efeito de fazer (algo); acção, execução, realização, exercício" (Houaiss, 2003, vol. V, p. 2951). Com este discurso, regra geral assumido pelos estudantes, a "prática" adquire um significado que a coloca, por um lado, como uma atividade descontextualizada, separada do pensamento que lhe está associado e isolada num processo que se esgota em si mesmo.

Contudo, este é um conceito complexo, cuja definição requer a mobilização de autores que, situados em diferentes áreas do conhecimento, lhes ofereceram um conteúdo mais rigoroso, passível de ser mobilizado para a área da educação e, mais concretamente, para a área da formação inicial de professores.

Sem dúvida que seria um exercício interessante recuar a Aristóteles e à filosofia clássica para traçar uma linha evolutiva do conceito de prática ao longo da História da Filosofia, no entanto, esta opção está longe de se enquadrar na finalidade deste artigo. Todavia, não podemos deixar de recuar à segunda metade do século XIX, quando as Ciências Sociais se afirmaram no universo científico e académico e quando, num contexto político, económico e social particularmente conturbado, a Europa conhecia grandes mudanças, não só nas suas estruturas sociais, mas também na evolução do seu pensamento social.

Em 1845, quando Karl Marx (1818-1883) enuncia as suas onze *Teses sobre Feuerbach* (1845/1982), projeta o conceito de prática para uma nova dimensão conceptual sobre a forma de pensar a realidade social. Nestes breves enunciados de crítica ao pensamento filosófico do hegeliano Ludwig Andreas Feuerbach (1804-1872), escritos num ano que já anunciava as grandes revoluções europeias de 1848, a ideia de prática é integrada em duas questões essenciais da História da Filosofia e da construção do conhecimento: (i) a prática enquanto elemento definidor da relação sujeito-mundo; (i) a prática enquanto elemento indissociável do pensamento que lhe dá um sentido.

Num texto de crítica ao materialismo de Feuerbach, Marx (1845/1982) anuncia que a "questão de saber se ao pensamento humano pertence a verdade objectiva não é uma questão da teoria, mas uma questão prática. É na práxis que o ser humano tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o carácter terreno do seu pensamento" (vol. I, p. 1). Deste modo, Marx anunciava a reconfiguração do conceito de prática em "práxis", recentrando-o na relação do pensamento com "a verdade, isto é, a realidade e o poder".

Na obra de Antonio Gramsci (1891-1937), conhecido como o "filósofo da práxis" (Fusaro, 2018), encontramos o aprofundamento deste conceito no seio de um pensamento

> que se encarga de lo concreto y de las contradicciones reales, que asume como rasgo específico del pensamiento no ya el mero reflejo inerte de la realidad (de acuerdo con el modus operandi de los materialismos vulgares), sino su transformación crítico-práctica. La verdad no es el fiel reflejo inerte de la realidad entendida como dadivad abstracta, sino su transformación mediada por la acción y la política, para que el ser consiga su racionalización mediante la praxis (Fusaro, 2018, p. 78).

A prática, enquanto práxis, implica compreender como o sujeito pensa e age, relacionando estes dois elementos que fazem parte do mundo em que nos movimentamos e reconhecendo o jogo dialético que se ergue entre a reflexão e a realidade, no sentido de transformar essa realidade. A práxis parte de uma realidade concreta, das circunstâncias que caracterizam o tempo e o espaço em que decorre a ação do sujeito, exigindo a mobilização de um pensamento crítico capaz de definir os caminhos que garantam um determinado processo de mudança (Fig. 1).

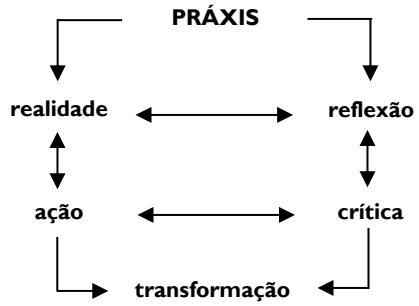

Figura 1. Práxis: esquema conceptual.

Com Gramsci, a práxis clarifica o seu significado de "transformación crítico-práctica", o qual se traduz num processo que, partindo da realidade concreta sobre a qual o sujeito se propõe agir, implica uma reflexão crítica, transformando o "saber" em "saber-ação", com o propósito de transformar essa mesma realidade.

Assim, não se trata de uma prática que se limita a um conjunto de tarefas a empreender numa realidade independente do sujeito. Nem tão pouco se refere a um conjunto de ideias previamente concebidas, desenraizadas do contexto espaciotemporal em que o sujeito pretender agir. As tarefas executadas de forma descontextualizada e despida de um pensamento reflexivo tendem a preservar o que já existe. As ideias e os quadros teóricos concebidos fora dos contornos que caracterizam os contextos de intervenção resultam num amontoado de frases soltas, despidas de significado e sem impacte na ação.

Em síntese, o conceito de práxis, enquanto ação construída a partir de uma realidade apropriada pelo sujeito que reflete criticamente sobre ela, expressa sempre uma intencionalidade de mudança.

PRÁXIS E SUPERVISÃO PEDAGÓGICO-DIDÁTICA

Partindo deste conceito de práxis, como deve ser entendida a prática de ensino?

Comecemos por afastar definitivamente a visão que o senso comum nos oferece. Uma prática não se resume a um conjunto de tarefas que organizamos a partir das atividades previstas na planificação diária ou semanal. Apesar de o discurso se afastar desta conceção, esta está bem presente nos estudantes que enunciam as suas convicções em torno do primado da prática sobre a teoria, desvalorizando os campos teóricos e científicos – disciplinares, didáticos e psicopedagógicos – para afirmar a expectativa de que a sua formação se centre nas experiências dentro da sala de aula, durante o seu período de formação inicial. No mesmo sentido, desenvolvem-se as narrativas que reclamam a supervisão das práticas de ensino por profissionais com "experiência" de sala de aula, conferindo-lhes uma legitimidade que dispensa todo um complexo conjunto de competências que se devem reunir num supervisor pedagógico. Deste modo, perpetuam-se práticas instaladas, reforçando o imobilismo do sistema na sua escala mais micro e também mais relevante, porque é aquela em que se concretiza a prática docente.

Afastada que fica esta visão que hoje domina sobre a prática docente, estamos em condições de recuperar o conceito de práxis definido e que exige que se reúnam três condições: (i) reconhecer que a práxis parte da realidade concreta, determinada pelas características do contexto em que ocorre a intervenção; (ii) mobilizar os quadros conceptuais necessários à análise da realidade e ao direcionar da intervenção com uma clara intencionalidade; (iii) afirmar a perspetiva de mudança que deve ser inerente à ação docente (Fig. 2).

A primeira condição – reconhecer que a prática deve partir da caracterização do contexto – implica ter esta como principal referência para orientar o sentido da intervenção pedagógico-didática. Tal só é possível se forem mobilizados processos de diagnóstico sobre o meio, a escola e o grupo de alunos da sala de aula. A metodologia de projeto é um caminho possível, desde que se garanta o respeito pelos resultados do diagnóstico e que se implemente uma ação direcionada para os reais problemas que forem identificados (Guerra, 2002).

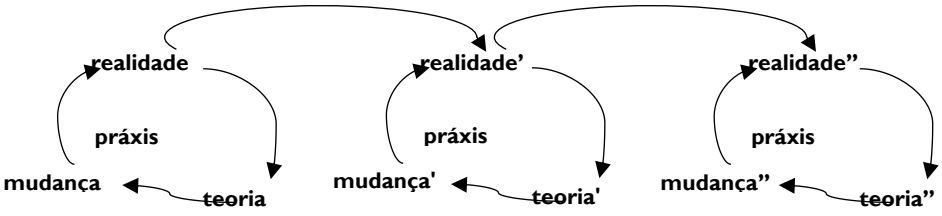

Figura 2. Práxis e prática docente.

Daqui resulta que muito dificilmente encontraremos as mesmas soluções para contextos de características diferentes e, por outro lado, também não nos é difícil admitir que um mesmo contexto diagnosticado por professores diferentes dará origem a projetos de intervenção também diferentes. Este facto resulta da conceção de que um sujeito faz parte da realidade que observa ou, dito de outro modo, "se existe o pensamento existem, *ipso facto*, eu que penso e o mundo em que penso, e existe um com o outro, sem separação possível" (Ortega e Gasset, 2016, p. 151). Por isso, o professor também entra na equação que se formula em torno de um "problema prático" identificado no diagnóstico, mobilizando, não só, a sua experiência pessoal e profissional, mas também, e principalmente, os quadros teóricos que lhe dão a capacidade de ler e interpretar a realidade, e de imprimir processos de mudança na sua prática docente.

> O problema prático consiste em que uma realidade diferente da efectiva substitua esta, que haja um caminho sem pedra – portanto, que algo que não é chegue a ser. O problema prático é aquela atitude mental em que projectamos uma modificação do real, em que premeditamos dar ser ao que ainda não é, mas nos convém que seja. (Ortega e Gasset, 2016, p. 61).

Sublinhemos o pensamento de Zeichner para quem, de acordo com Cunha et al. (2015), a formação de professores deve centrar-se na preparação de docentes com a capacidade de mobilizar uma perspetiva crítica para a mudança "assumindo um compromisso de contribuir para a correção de tais desigualdades sociais" (p. 1461).

Assim, entramos na segunda condição, reforçando a ideia de que não há prática sem que esta se fundamente num quadro conceptual rigoroso, que habilite o professor, por um lado, a analisar o contexto em que ocorre a intervenção e, por outro lado, a definir os caminhos pedagógico-didáticos a seguir, em função das características concretas da realidade diagnosticada, mas perspetivados (terceira condição) numa lógica de transformação. São dois os sentidos desta mudança: (i) um centrado nos alunos e nos processos de ensino e aprendizagem promotores do desenvolvimento das competências que sejam priorizadas no projeto de intervenção; (ii) outro dirigido ao próprio docente e à reflexão sobre a sua prática, identificando insuficiências e fragilidades, reconhecendo avanços e recuos. É a reflexão sobre estes dois sentidos de mudança, que um professor deve assumir na sua prática, que lhe permite ajustar, adaptar e renovar continuamente o seu modo de ser e estar, como professor, dentro da sala de aula. É esta reflexividade crítica, teoricamente fundamentada, que poderá desencadear processos de autoformação centrados no diálogo entre a ação e o conhecimento científico, mediado pelo pensamento crítico e pela implementação de um projeto de intervenção.

Respondida que está a questão – *que prática?* – abre-se a porta à busca de respostas para a outra interrogação – *que supervisão à prática, definida como práxis?*

> Supervisionar deverá por isso ser um processo de interacção consigo e com os outros, devendo incluir processos de observação, reflexão e acção do e com o professor. Este, por sua vez, também deverá observar – o supervisor, a si próprio, os alunos –, deverá reflectir sobre o que observou, questionar o observado; receber feedback do supervisor e dos alunos; reflectir sobre esses dados, auto-avaliando-se constantemente de modo a corrigir e melhorar as práticas pedagógicas para poder promover o sucesso educativo nos seus alunos e o seu próprio sucesso

> profissional. Torna-se assim agente de mudança: de si próprio, dos outros e da sociedade (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 94).

Assim, orientar a ação dos professores exige do supervisor as mesmas competências de agir sobre a realidade em que desempenha as suas funções e de refletir criticamente sobre a sua ação, num processo cíclico, mas dinâmico, de observação, reflexão e ação, também ele numa lógica de mudança, dirigida, em primeiro lugar, ao formando que acompanha e, em segundo lugar, ao contexto onde decorre a sua ação. Isto significa reconhecer que o "processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência" (Zeichner, 2008, p. 539).

Assim, a supervisão deve ser também assumida como uma prática que, no quadro da formação inicial de professores, contribua para o desenvolvimento de competências, nos domínios da profissionalidade e da inter-relação pessoal. Estas competências estão no centro da ação do supervisor, sendo promovidas em torno das duas finalidades essenciais que integram o processo de monitorização da prática docente e de interação com os diferentes agentes envolvidos: (i) orientar a ação pedagógico-didática de quem se encontra a viver as primeiras experiências de prática docente, dentro de uma sala de aula; (ii) incentivar a reflexão crítica sobre a sua ação e o seu desempenho (Fig. 3).

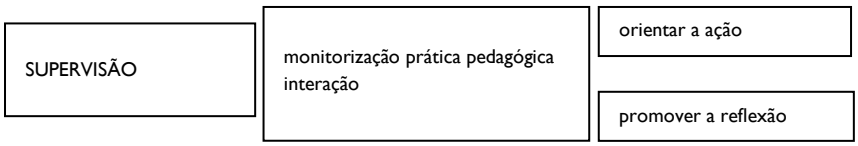

Figura 3. O processo de supervisão. Adaptado de Alarcão (1996, 2000).

Atribuindo ao supervisor as tarefas de "acompanhar, ajudar, desenvolver aptidões e capacidades, enfim, criar condições de sucesso ao futuro educador ou professor" (Ribeiro, 2000), reconhecemos que, ele próprio, deve ter competências analíticas, reflexivas e relacionais que o habilitem a promover uma prática reflexiva junto do formando. Estas competências analíticas reportam-se à sua capacidade de orientar, analisar e avaliar a ação pedagógico-didática; as competências reflexivas remetem para a sua capacidade de pensar sobre a sua própria prática enquanto professor/supervisor, da qual resulta o estímulo à reflexão dos professores que supervisiona; as competências relacionais centram-se na sua capacidade de estabelecer uma relação de confiança com todos os intervenientes no processo de supervisão, não só com o formando, mas também com o professor-cooperante que abriu a sua sala ao formando, com a direção da escola e, porque não dizê-lo, com os alunos, que são, em última análise, os principais destinatários de todo este processo. Nesta perspetiva, podemos identificar dois princípios essenciais que devem orientar a ação do supervisor, a saber: (i) a sua capacidade de interrogar o outro, que depende da sua disponibilidade para se questionar a si próprio; (ii) a sua ação formadora, que só terá impacte se acreditar que o outro tem capacidade para refletir e desenvolver o seu próprio processo de mudança (Dias, 2016).

> Em poucas palavras, porque acreditamos que formar professores não é *clonar* professores, acreditamos que cada um é capaz de construir a sua própria prática e de a reconstruir permanentemente, tendo em conta as especificidades dos contextos em que leciona e o investimento que realiza na sua formação contínua. Em última análise, se não se acreditar que o formando é capaz de fazer o seu próprio caminho, para que servirá então promover as suas competências reflexivas? (Dias, 2016, p. 168).

Em síntese, trata-se de reconhecer a prática de supervisão como um processo dinâmico entre a ação sobre a realidade e a reflexão, imprimindo sempre uma intencionalidade de mudança, não só no formando (na prática docente e na reflexão sobre o seu desempenho) como em si próprio, garantindo a construção de uma prática docente pautada pela autonomia, pelo rigor científico e pela reflexão crítica.

SUPERVISÃO E DIDÁTICA DA HISTÓRIA E GEOGRAFIA

Num primeiro momento, a tentação é considerar que o quadro conceptual anteriormente enunciado se aplica, genericamente, a qualquer ato de supervisão, seja qual for a disciplina ou área disciplinar observada, analisada e avaliada.

Contudo, num segundo momento, não podemos ignorar que as especificidades do saber geográfico e histórico podem aprofundar a supervisão, tendo por referência os objetos e métodos do conhecimento científico da Geografia e da História.

Neste sentido, a necessidade, anteriormente enunciada, de contextualizar a intervenção educativa e a supervisão da prática exige um olhar multiescalar espacial e temporal, característico destas áreas científicas. Uma intervenção que não tenha como referência o território em que se insere, nas suas múltiplas dimensões políticas, económicas, sociais e culturais, corre o risco de ser concebida para um grupo de alunos que não é aquele a quem efetivamente se dirige e, como vimos anteriormente, a prática deve partir da realidade concreta sobre a qual vai incidir a ação. Assim, integremos o conceito de "território", entendido na sua multidimensionalidade e, por isso, constituindo-se como uma totalidade formada pelas interações sociais que se concretizam num determinado espaço/meio (Marques, 2010) ou, na perspetiva de Milton Santos (2000), o território como revelador da estrutura global da sociedade e da complexidade do seu uso.

Complementarmente a esta dimensão espácio-territorial, a História oferece uma outra dimensão "temporal", que remete, no essencial, para o conceito de "mudança", o qual, mais uma vez, se cruza com o quadro conceptual definido em torno da práxis: a ideia de mudança, nuclear para a compreensão da dinâmica de qualquer processo histórico, constitui-se como um dos pilares essenciais da supervisão pedagógica. Agir, refletir e mudar encontram-se, pois, na essência da supervisão, que tem como finalidade promover o pensamento reflexivo e crítico sobre si e os outros e capacitar para a mudança nas práticas que realiza. Em poucas palavras, trata-se sempre de promover uma prática de supervisão que estimule a reflexão do presente, perspetivando o futuro. Neste sentido, partilhemos a reflexão de Ortega y Gasset (2016) para

quem "a minha vida antes de um simples fazer é decidir um fazer, é decidir a minha vida" (p. 183):

> E agora basta-me tirar a imediata consequência disto: se a nossa vida consiste em decidir o que vamos ser, quer dizer-se que na própria raiz da nossa vida há um atributo temporal: decidir o que vamos ser no futuro (…) Não é o presente ou o passado o que primeiro vivemos, não; a vida é uma actividade que se executa para diante, e o presente ou o passado descobre-se depois, em relação com esse futuro. A vida é futurição, é o que ainda não é (Ortega y Gasset, 2016, p. 171).

A supervisão de práticas no âmbito do ensino e aprendizagem da História e Geografia deve, pois, acentuar esta dimensão integrada do espaço/tempo, reconhecendo nelas uma parte substancial do que define uma práxis, orientada para a ação/mudança e para a reflexão/crítica.

No entanto, podemos e devemos ir mais longe, reconhecendo que as práticas de ensino da História e da Geografia, ao integrarem aquelas três orientações – ação, reflexão e mudança –, podem contribuir para que se interrompa o domínio de modelos pedagógico-didáticos que hoje são dominantes. Em última análise, trata-se de questionar os modelos centrados nos professores, na memorização e em conteúdos descontextualizados da realidade dos alunos e dos problemas sociais mais relevantes que os envolvem, substituindo-os por uma prática centrada nos alunos, na construção do conhecimento da História e da Geografia e no desenvolvimento de competências histórico-geográficas.

Numa breve apresentação destas competências, retomemos estudos anteriores, aproveitando esta oportunidade para dar conta da necessidade de atualizar o conjunto de competências histórico-geográficas que têm vindo a ser trabalhadas no âmbito da Didática da História e Geografia no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico (Hortas & Dias, 2017a; Dias, Hortas, Cabanillas & Carretero, 2017; Dias & Hortas, 2018):

A- Consultar, selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa. Saber utilizar fontes de informação que utilizam diversas linguagens implica desenvolver a capacidade para recolher informação e definir critérios que permitam selecionar e organizar esses dados, facilitando o estabelecimento de relações e a análise dos fenómenos espaciotemporais. Para tal, a informação deve ser selecionada e organizada, conciliando uma perspetiva diacrónica (por exemplo, construção de frisos cronológicos) com uma perspetiva espacial (por exemplo, representações cartográficas). Mas, para além da construção destes suportes da informação, pode ser ensaiada a relação entre as dimensões espacial e temporal, demonstrando o modo como se influenciam mutuamente.

B- Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais. Não é possível analisar os problemas do mundo atual se não os soubermos localizar no espaço e no tempo, não só quando eles ocorrem, mas ainda nos itinerários espaciotemporais da sua evolução. Os processos de localização no espaço e no tempo são um dos exemplos mais significativos da complementaridade entre as duas disciplinas, reconhecendo como o território influencia as ações humanas e como estas modificam a paisagem ao longo do tempo, ganhando

recursos, novas formas de vida, mas também colocando problemas de sustentabilidade que exigem respostas para garantir a sobrevivência da vida no planeta.

C- Contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorrem nas sociedades. Esta contextualização, para além de incluir as vertentes espacial e temporal que decorrem da competência anterior, remete para a mobilização de uma análise multiescalar, situando os fenómenos numa escala micro, meso e macro de uma forma dinâmica, valorizando as relações que se estabelecem entre si, e num cruzamento de escalas temporais, contemplando a curta, média e longa durações. Também nesta competência, deverão privilegiar-se as estratégias que promovem a capacidade de relacionar as diferentes escalas temporais e espaciais.

D- Conhecer os lugares e as regiões, nas suas dinâmicas/interações espaciotemporais globais. A Geografia e a História têm a finalidade de promover nos alunos a compreensão dos diversos elementos que caracterizam os lugares e as regiões, recorrendo a diferentes escalas e estabelecendo relações. Deste modo, anunciam-se as múltiplas influências entre diferentes territórios e entre o local e o global. Por sua vez, estas dinâmicas entre territórios não são legíveis se não se contextualizarem nas suas dinâmicas temporais, que explicam a sua evolução e as formas que hoje assumem.

E- Mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações. O conhecimento científico é uma componente essencial para o desenvolvimento de competências no âmbito de uma área do saber. No ensino e aprendizagem da História e da Geografia, os conteúdos e os conceitos adquirem significado relevante para a formação dos alunos se forem abordados na análise de problemas sociais relevantes, com o propósito de revelar problemas, analisar novas situações e compreender os fenómenos humanos e naturais.

F- Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia. A produção do conhecimento destas disciplinas deve estar presente na sala de aula, promovendo momentos de 'oficinas de História e Geografia', em que os alunos são convidados a fazer a Geografia e a História. Mas não há construção de conhecimento sem a manipulação rigorosa dos seus principais conceitos e a utilização do seu vocabulário específico. As diferentes fases da construção do conhecimento histórico-geográfico incidem sempre na construção de um discurso exigente, principalmente pelo rigor na aplicação dos conceitos que a História, a Geografia e, de um modo geral, o campo das Ciências Sociais oferece.

G- Ler, interpretar e contribuir para a transformação do mundo, na perspetiva de uma cidadania ativa e democrática que permita o desenvolvimento sustentável de todas as comunidades humanas. Os saberes históricos e geográficos são um instrumento fundamental para a formação de crianças e jovens que reconhecem o seu lugar no mundo, desenvolvendo o seu sentimento de pertença à comunidade que lhe é mais próxima, à comunidade nacional e a um mundo cada vez mais globalizado e, por isso, cada vez mais próximo. O reconhecimento da influência do passado histórico na compreensão do presente e a compreensão da relação dos seres humanos com o território numa perspetiva dialética são o mais importante contributo para que se assuma, em última análise, que um cidadão histórica e geograficamente competente é um cidadão comprometido com toda a comunidade em que vive e com a sustentabilidade de todo o planeta.

Chegamos, então, à grande finalidade que orienta este breve estudo, a saber: refletir criticamente sobre a prática de supervisão implementada nos últimos anos, na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Metodologia

A reflexão crítica que nos propomos desenvolver incide sobre a análise dos registos de observação reunidos ao longo do processo de acompanhamento realizado aos estudantes do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico (MPHGP), entre os anos letivos de 2014/2015 e 2019/2020. Complementarmente, procedeu-se a uma análise de conteúdo das reflexões produzidas pelos estudantes no ano letivo de 2019/2020.

Entre 2014/2015 e 2019/2020 realizámos 52 observações no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II-2.º CEB (PES II-2.º CEB), na disciplina de *História e Geografia de Portugal* (HGP), abrangendo um total de 37 estudantes do 2.º ano do MPGHP (Tabela 1).

Tabela 1
Observações realizadas na PES II – 2.º CEB, na área da História e Geografia de Portugal (2014-15/2019-20)

Ano Letivo	N.º Observações
2014/2015	12
2015/2016	(*)
2016/2017	10
2017/2018	17
2018/2019	9
2019/2020	4
Total	52

Nota: do autor.
(*) No ano letivo não fizemos acompanhamento nas práticas da PES – 2.º CEB – HGP.

Cada observação foi realizada nos tempos letivos que se encontravam definidos nos horários das turmas, regra geral com 45 ou 90 minutos de duração. Os estudantes foram sempre avisados previamente das visitas, que incidiram, maioritariamente, no 5.º ano de escolaridade (Tabela 2).

Tabela 2
N.º de observações / ano de escolaridade (2014-2015/2019-2020)

Ano escolaridade	5.º ano	6.º ano	Total
N.º observações	37	15	52
%	71,2	28,8	100,0

Nota: do autor.

As observações, em contexto de sala de aula, foram concretizadas, tendo por base a observação direta não participante, a partir das quais se realizaram registos de caráter naturalista (Estrela, 1994). Convém sublinhar que estas observações e a recolha de dados não foram feitas com o objetivo de proceder a este estudo. Pelo contrário, este estudo foi concebido de modo a aproveitar as informações recolhidas, de forma sistemática, ao longo dos anos, usando sempre o mesmo modelo de registo e acreditando que a análise do seu conteúdo constitui um recurso significativo que nos ajuda a refletir e a analisar, não só as práticas dos estudantes observados, mas principalmente as práticas de supervisão no âmbito da disciplina de HGP do 2.º CEB.

Para complementar este estudo, dirigimos a nossa atenção para a análise de conteúdo, com a definição de categorias *a posteriori* (Amado, 2000), de um conjunto de reflexões dos estudantes que frequentaram a PES II-2.º CEB. Durante o seu período de intervenção, os estudantes realizam quatro reflexões individuais, duas que incidem sobre a prática de ensino do Português e duas sobre a prática de HGP. Não sendo possível, no âmbito deste estudo, analisar todas as reflexões que reunimos ao longo destes anos (algo que poderá dar origem a um outro estudo interessante sobre as capacidades de reflexão e autoanálise dos estudantes do MPHGP), optámos por analisar a primeira reflexão elaborada por cada aluno no último ano letivo, 2019-2020, num total de dezasseis.

Observação das práticas de ensino em HGP

Uma vez realizadas as 52 observações, foi possível analisar os registos escritos recolhidos, aula após aula, ano após ano, com exceção do ano letivo de 2015-2016, no qual não tivemos oportunidade de acompanhar nenhum par de alunos a frequentar a PES II-2.º CEB. Estes registos, que servem agora de base empírica para este estudo, tiveram sempre como principais finalidades: (i) ajudar o estudante a refletir (por vezes na companhia do professor-cooperante) sobre o seu desempenho no final de cada aula lecionada e, posteriormente, (ii) avaliar e classificar cada um dos estudantes que frequentaram esta unidade curricular do MPHGP (Tabela 3).

Tabela 3
Categorização das referências de observação (2015-2020)

Categorias		Subcategorias	Referências		Categorias
			N.º	%	(%)
Fontes histórico-geográficas		Mapas	19	36,5	
		Fontes secundárias	14	26,9	
		Fontes primárias	11	21,2	
		Gravuras	8	15,4	
		Subtotal	***52***	***100,0***	***22,0***
Comunicação	Comunicação escrita	Esquema-síntese	10	35,7	
		Síntese escrita	7	25,0	
	Comunicação oral	Circulação na sala	6	21,4	
		Oralidade	5	17,9	
		Subtotal	***28***	***100,0***	***11,9***
Métodos	Exposição	Exposição	28	36,8	
	Participação	Questões / diálogo	22	29,0	
		Diversifica respondentes	13	17,1	
	Cooperação	Trabalho de grupo	8	10,5	
		Trabalho a pares	5	6,6	
		Subtotal	***76***	***100,0***	***32,2***
Recursos		Manual	19	23,8	
		Fichas de trabalho	18	22,5	
		Vídeo	15	18,7	
		PPT	13	16,3	
		Friso cronológico	11	13,7	
		Jogos	4	5,0	
		Subtotal	***80***	***100,0***	***33,9***
		TOTAL	**236**		**100,0**

A análise de conteúdo dos registos permitiu identificar 236 referências que foram classificadas em quatro categorias: fontes histórico-geográficas (22,0%); comunicação (11,9%); métodos (32,2%); e, recursos (33,9%). As duas primeiras relacionam-se com as competências histórico-geográficas e as outras duas focam-se nos métodos de ensino e nos recursos didáticos utilizados.

As observações revelam que a prática docente dos estudantes deu prioridade a apenas duas das sete competências, anteriormente elencadas: a categoria "fontes histórico-geográficas" remete para a primeira daquelas competências (A); a categoria "comunicação" implica o desenvolvimento da competência "mobilizar vocabulário histórico e geográfico" (F). Estas, no seu conjunto, reúnem 33,9% (22,0+11,9) do total das referências anotadas nos registos de observação, o que nos obriga a colocar algumas hipóteses de reflexão: (i) os alunos não direcionam a sua prática para o desenvolvimento das competências histórico-geográficas, as quais deviam estar no centro do processo de ensino e aprendizagem; (ii) a supervisão não garante a centralidade de uma prática baseada no desenvolvimento de competências; e também, (iii) as observações das aulas lecionadas pelos estudantes do MPHGP podem ter desvalorizado atividades de sala de aula orientadas para o desenvolvimento de outras competências.

Considerando o número de referências obtido neste estudo, podemos ainda constatar que a observação das práticas docentes realizadas no âmbito da PES II-2.º CEB deu maior destaque

às categorias dos "métodos" de ensino (32,2%) e dos "recursos" (33,9%). As referências agrupadas nesta primeira categoria revelam a preocupação com a observação e análise da capacidade de exposição oral dos futuros docentes, com o modo como garantem a participação dos alunos na narrativa da aula e com a implementação de atividades que estimulam a cooperação aluno-aluno. Na segunda categoria, as referências centram-se na análise dos recursos didáticos mobilizados e na forma como foram utilizados, com particular destaque para o manual, a realização de fichas de trabalho e a exploração de meios audiovisuais, como o vídeo e a apresentação em PPT.

Duas questões merecem ser equacionadas na reflexão sobre as práticas de supervisão. Sem desvalorizar a relevância dos métodos e recursos utilizados nas aulas de HGP, em que medida se justifica que estas categorias reúnam 66,1% das referências registadas durante as observações? Tendo em conta as observações realizadas, até que ponto a reflexão que fazemos com os estudantes, no final de cada aula, se orienta para as particularidades da didática específica da História e Geografia?

Recordando que a nossa principal finalidade, neste breve estudo, é analisar as práticas de supervisão em aulas de História e Geografia no 2.º CEB, também não podemos ignorar as ilações que é possível retirar dos registos de observação, ao nível do desempenho docente dos estudantes quando se encontravam a lecionar em turmas de 5.º e 6.º ano de escolaridade.

Neste capítulo, alguns dados apontam para sinais relevantes que merecem ser destacados: (i) a construção ou seleção de fontes histórico-geográficas diversificadas, adequadas aos alunos de 2.º CEB, nomeadamente, mapas e fontes escritas (primárias e secundárias), que são nucleares no ensino e aprendizagem da Geografia e da História; (ii) o esforço claro de envolver os alunos nas atividades da aula, como forma de reduzir o peso da aula expositiva, centrada no professor, que é dominante neste nível de ensino; (iii) as tentativas para introduzir dinâmicas mais ativas, implementando atividades de trabalho a pares ou em grupo, pouco comuns nas aulas de HGP; (iv) o recurso a materiais pedagógicos diversificados, tentando, assim, diminuir a importância do manual escolar no processo de ensino e aprendizagem da História e Geografia.

Em contrapartida, são também identificadas fragilidades ou limitações que devem ser apontadas, nomeadamente, (i) a pouca relevância atribuída a atividades que estimulem a comunicação escrita e, principalmente, oral dos alunos; (ii) as dificuldades na gestão do grupo, de modo a garantir o envolvimento de todos os alunos nas atividades planificadas; (iii) a desvalorização do uso do friso cronológico, o que se traduz no fraco estímulo ao desenvolvimento do pensamento histórico; e (iv) a quase ausência de um trabalho de análise multiescalar dos fenómenos políticos, económicos, sociais e culturais nos diferentes contextos territoriais.

Em síntese, o que resulta de mais significativo desta análise é o afastamento que existe entre as propostas didáticas da História e Geografia, as quais apontam para uma conceção do ensino destas disciplinas numa lógica de desenvolvimento de competências, e as práticas realizadas pelos estudantes durante os momentos de iniciação à prática docente, realizados durante a PES II-2.º CEB. Ficamos, assim, mais longe de conseguir implementar uma prática que garanta um maior envolvimento dos alunos, nomeadamente através de atividades de caráter investigativo, que ofereça aos alunos a possibilidade de aprender História e Geografia, fazendo História e

Geografia (Dias & Hortas, 2015; Hortas & Dias, 2017b). As práticas de supervisão apontam para claras dificuldades em contribuir para ultrapassar estas fragilidades.

Refletindo sobre as reflexões

Tendo em conta o limitado número de reflexões envolvidas nesta análise às práticas de supervisão em História e Geografia, no 2.º CEB, podemos considerar que este é um tópico de estudo que importará desenvolver num futuro próximo. Todavia, as 16 reflexões que reunimos para este artigo permitem caracterizar um certo "ponto de chegada", num percurso formativo que começou em 2011/2012.

Retomando o conceito de práxis, apresentado no início deste artigo, reconhecemos como a ação do sujeito inclui a sua capacidade de pensar e refletir sobre as opções que orientam a sua intervenção na realidade social em que interage. Por isso, o professor (e a escola) deve assumir esta componente de reflexividade para garantir que as suas decisões pedagógico-didáticas, na gestão do currículo dentro da sala de aula, são orientadas por um conjunto de intencionalidades que decorrem quer das características concretas da realidade em que se insere a sua intervenção educativa, quer das finalidades definidas para o ensino da História e da Geografia. Sem esta capacidade de reflexão crítica, o professor reduz-se a um simples funcionário que, de forma acrítica, se limita a cumprir um programa, metas, perfis ou outras orientações curriculares ditadas pela tutela, ou, indo mais longe, limita-se a seguir, em cada aula, a visão e as opções dos autores do manual que adotou.

> A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa (Alarcão, 2003, p. 44).

Por isso, a reflexão é uma componente importante de qualquer processo de formação inicial de professores, pois dela depende também a capacidade de agir, de forma fundamentada, dentro da sala de aula de História e Geografia.

Ao solicitarmos aos estudantes duas reflexões sobre as suas experiências de prática docente, estamos a estimular esta capacidade de reflexão sobre as opções, fragilidades, dificuldades e casos imprevistos que emergem do contacto direto que mantêm com os alunos das turmas em que decorre a intervenção educativa.

Com a finalidade de identificar e analisar os tópicos que mais preocupam os estudantes quando refletem sobre as suas aulas de HGP no 2.º CEB ensaiámos uma análise de conteúdo a partir das 50 palavras mais frequentes no conjunto das 16 reflexões analisadas (Fig. 4).

Figura 4. Nuvem das 50 palavras mais frequentes nas reflexões dos estudantes do MPHGP (2019-2020).

Tendo em conta a frequência destas palavras, podemos identificar dois grandes conjuntos: o primeiro desenvolve-se em torno da palavra "aluno"; o segundo, em torno da palavra "professor".

Não constitui surpresa que, num primeiro nível deste conjunto, as palavras mais frequentes girem em torno da palavra *aluno*, o que nos leva a valorizar a importância que tem, na formação inicial, esta focagem naquele que é o principal centro da profissão docente. A *aluno* juntam-se outras palavras que lhe estão próximas e que também exibem uma frequência elevada nos seus textos: *grupo*, *aula*, *atividade* e *aprendizagens*. Colocando o foco das reflexões no aluno, os estudantes do MPHGP direcionam o seu pensamento para as *situações* que ocorrem nas *aulas* que lecionam, analisando a reação dos alunos às *atividades* que planificaram e o seu contributo para as *aprendizagens* realizadas. Num segundo nível deste primeiro conjunto de palavras, com menor frequência, as reflexões integram palavras como *turma*, *sala* e *escola*: trata-se de refletir sobre o desempenho do aluno no seu contexto mais próximo, como a *turma* e a *sala*, alargando-se à *escola*. As palavras *recursos*, *vídeo*, *visualização* e *imagem* traduzem a importância que os materiais e as técnicas de ensino têm para os estudantes nos momentos em que realizam as suas primeiras experiências de práticas de ensino. A estas juntam-se ainda as palavras *estratégias*, *trabalhar* e *utilização*, as quais remetem, fundamentalmente, para a análise do desempenho dos alunos no decorrer das aulas lecionadas. Finalmente, num terceiro nível, não podemos deixar de ignorar uma problemática que sabemos acompanhar as práticas de ensino no 2.º CEB e que em muito preocupa os estudantes, a qual se expressa nas palavras de *indisciplina* e *conflito*.

Como reverso de uma moeda, encontramos um segundo conjunto de palavras que tem no seu centro a palavra *professor*, à qual outras podem ser associadas diretamente: *ensino*, *prática*, *momento/tempo* e *planificação*. Num segundo nível deste conjunto, quase residual neste grupo

de 50 palavras, surgem, por um lado, palavras que implicam a ação de pensar do professor (*reflexão*/*refletir*, *intervenção*, *processo* e *questão*) e, por outro lado, palavras que remetem para as áreas do saber da História e Geografia – *conhecimentos*, *conteúdos* e *conceitos*. Este é o grupo de palavras que, mais diretamente, relaciona os textos com uma reflexão sobre as práticas de ensino implementadas pelos estudantes, através dos seus planos de intervenção.

Em síntese, as reflexões dos estudantes do MPHGP, elaboradas a partir de situações vividas nas suas práticas de ensino no 2.º CEB, na disciplina de HGP, tendem a centrar-se mais nos alunos, no seu desempenho e nas suas fragilidades e dificuldades, do que no professor, na sua prática na sala de aula, nas suas opções metodológicas, nas maiores ou menores dificuldades de gestão do tempo e do grupo e nas fragilidades reveladas no domínio dos saberes (conteúdos, conceitos e processos) históricos e geográficos.

CONCLUSÕES... E MUDANÇAS

Como em qualquer estudo desta natureza, o nosso ponto de partida foi a definição dos conceitos, neste caso, do conceito que se nos afigura como nuclear quando falamos de supervisão de práticas de ensino, isto é, o conceito de prática, ou melhor, práxis. Com este conceito ficou claro como uma prática exige a sua contextualização na realidade sobre a qual se pretende intervir, alicerçada numa reflexão crítica, porque fundamentada num quadro teórico que habilita o sujeito a reconhecer que a mudança só ocorre na relação dialética entre o agir e o pensar, entre a ação e a reflexão.

Na atividade docente, Schön (1997) caracteriza o "processo de reflexão-na-ação", identificando quatro momentos: (i) o professor deixa-se surpreender pelo aluno, (ii) a seguir, reflete sobre a razão por que se surpreendeu; (iii) depois, reformula o problema suscitado pela situação e, finalmente, (iv) o professor experiencia uma nova hipótese, colocando o aluno perante uma nava questão ou tarefa.

É no quadro desta relação dialética, entre o pensar e o agir, que se joga o essencial da formação de docentes reflexivos e críticos, sempre inquietos e insatisfeitos, condições fundamentais para estarem disponíveis para mudar as suas práticas. E é nesta dinâmica que o professor responsável pelo acompanhamento da *Prática de Ensino Supervisionada* tem de se situar, porque é com a sua capacidade de refletir e de se questionar que está habilitado a contribuir para o desenvolvimento de competências reflexivas nos estudantes/professores que acompanha, nos cursos de formação inicial.

Este artigo é resultado deste esforço de autorreflexão, ensaiando uma análise às eventuais limitações que se podem detetar na formação inicial de professores de História e Geografia. Assim, a supervisão revela dificuldades em (i) mobilizar a formação desenvolvida nas UC que trabalham os conteúdos e conceitos da Didática da História e da Geografia e as finalidades do ensino e aprendizagem daquelas disciplinas; (ii) direcionar as práticas de ensino para o desenvolvimento das competências histórico-geográficas; (iii) contribuir para uma maior rotura com as práticas instaladas nas escolas de 2.º CEB, na disciplina de HGP; (iv) aprofundar a

capacidade reflexiva dos estudantes do MPHGP, centrando a reflexão na sua própria prática e não nas fragilidades que identificam nos alunos.

Reconhecemos que existem fatores externos que não podem ser descurados e que envolvem as limitações dos próprios contextos onde os estágios se realizam, os quais imprimem às intervenções dos estudantes do MPHGP uma inércia que tende a perpetuar as práticas instaladas. Mas, do mesmo modo que importa formar os nossos estudantes no sentido de questionarem, em primeiro lugar, a sua prática e, depois, os restantes fatores (alunos, família, escola, sociedade), afastando-os de uma lógica de desculpabilização e de desresponsabilização, também os supervisores não podem encontrar nas limitações dos contextos uma desculpa que justifique a conivência com uma prática de ensino que contraria os princípios que orientam a formação do MPHGP, no campo do saber histórico e geográfico e no domínio científico da Didática da História e Geografia.

Reafirmando que também esta reflexão crítica sobre as nossas práticas de supervisão deve ter por finalidade provocar a mudança, importa apontar alguns caminhos que consideramos exequíveis e urgentes. Deste modo, deixamos aqui o nosso contributo para introduzir mudanças nas nossas práticas de supervisão, definindo seis objetivos:

(i) reforçar a importância das competências histórico-geográficas na conceção e prática de ensino, na disciplina de HGP do 2.º CEB;

(ii) criar um espaço de reflexão conjunta, entre o grupo de estudantes e entre estes e os docentes, após o período da PES II- 2.º CEB, sobre as práticas realizadas;

(iii) construir um guião de observação das práticas mais ajustado às especificidades do ensino e aprendizagem da História e Geografia;

(iv) aprofundar a reflexão sobre a PES II-2.º CEB, na disciplina de HGP, entre os docentes responsáveis pelo seu acompanhamento;

(v) reforçar o desenvolvimento do pensamento crítico em todas as UC da responsabilidade do domínio das Ciências Sociais, na formação inicial de professores do Ensino Básico;

(vi) reforçar o foco das reflexões escritas individuais no professor, na sua prática de sala de aula e nas opções metodológicas para o ensino da História e da Geografia, nas diferentes UC do MPHGP, responsáveis pela formação em Didática.

Como dissemos anteriormente, este é um conjunto de propostas exequíveis e urgentes. Mas por onde começar um processo de transformação a não ser por quem tem a responsabilidade de formar para a prática, para a reflexão e para a mudança?

REFERÊNCIAS

Alarcão, I. (Org.). (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (Org.). (2000). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Ediciones.

Amado, J. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Referência, 5*, 53-63.

Amaral, M., Moreira, M., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In Isabel Alarcão, *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.

Cunha, R., Simões, D., Cavalheiro, A., & Dias, A. (2015). Formação de professores: reflexão e ação. *Revista Jurídica Luso-Brasileira, 1*(6), 1459-1473.

Dias, A. (2016). *Do saber histórico à educação histórica* [Estudo realizado para a obtenção do Título de Especialista na área da Formação de Educadores de Infância e de Professores do 1.º e 2.º Ciclo – Ciências Sociais]. Instituto Politécnico de Lisboa.

Dias, A., & Hortas, M. J. (2015). Desenvolvendo competências investigativas em Estudo do Meio no 1.º CEB: abordagens a partir da didática da História e da Geografia. *Saber & Educar, 20*, 188-200.

Dias, A., & Hortas, M. J. (2018). Competencias histórico-geográficas y formación inicial de profesores (6-12 años) en la ESELx. In Esther Torres, Carmen García Ruíz & María Agustí (Eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 221-232). Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid / AUPDCS.

Dias, A., Hortas, M. J., Cabanillas, F., & Carretero, A. (2017). Educação histórico-geográfica e desenvolvimento de competências no ensino básico (6-12 anos). In Ana Cristina Câmara, Emília Sande Lemos & Maria. Helena Magro (Eds.), *Livro de Atas do VIII Congresso Ibérico de Didática da Geografia. Educação Geográfica na modernidade Líquida* (pp. 639-651). Lisboa: Associação de Professores de Geografia.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Fusaro, D. (2018). *Antonio Gramsci. La pasión de estar en el mundo*. Madrid: Siglo XXI.

Guerra, I. (2002). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Acção*. O Planeamento em Ciências Sociais. Cascais: Principia.

Hortas, M. J., & Dias, A. (2017a). Educação histórico-geográfica: desenvolvimento de competências na formação inicial de professores na ESELx. In Manuel Vara Pires, Cristina Mesquita, Rui Pedro Lopes, Graça Santos, Mário Cardoso, João Sousa, Elisabete Silva, Carlos Teixeira (Eds.). *Livro de Atas do II Encontro Internacional de Formação na Docência* (pp. 285-293). Bragança: Escola Superior de Educação de Bragança.

Hortas, M. J., & Dias, A. (2017b). Las actividades investigativas y la formación de maestros histórica y geográficamente competentes. In Ramón Medina; Roberto Garca-Moriz y Camen Ruiz (Eds.), Investigación en didácticas de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación (pp. 169-178). Córdova: Universidade de Córdova / AUPDCS.

Houaiss, A. (2003). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (5 volumes). Lisboa: Temas e Debates.

Marques, A. (2010). Da construção do espaço à construção do território. *Fluxos* e *Riscos, 1*, 75-88.

Marx, K., & Engels, F. (1845/1982). *Obras escolhidas* (3 volumes). Lisboa: Edições Avante.

Ortega y Gasset, J. (2016). *O que é a filosofia?*. Lisboa: Cotovia.

Santos, M. (2000). O papel ativo da Geografia. Um manifesto. *Revista Território Rio de Janeiro, 9* (V), 103-109. Acedido em 2 de setembro, 2020, de https://www.academia.edu/35988475/oPAPEL_ATIVO_DA_GEOGRAFIA_UM_MANIFESTO.

Schön, D. (1977). Formar professores como profissionais reflexivos. In António Nóvoa (Coord.), *Os professores e a formação*. Lisboa: Edições D. Quixote. Acedido em 15 de fevereiro, 2021, de https://www.academia.edu/12903886/FORMAR_PROFESSORES_COMO_PROFISSIONAIS_REFLEXIVOS_DONALD_A_SCH%C3%96N?email_work_card=view-paper.

Zeichner, K. (2008). Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade, 29*(103), 535-554.