

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

Tânia Daniela Barros Coimbra Rogg

Conceções dos supervisores sobre as práticas de  
supervisão no 1.º CEB



Viseu, 2020

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu



Tânia Daniela Barros Coimbra Rogg

Conceções dos supervisores sobre as práticas de supervisão no 1.º CEB

### **Relatório Final de Estágio**

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB

Trabalho efetuado sob a orientação de Prof. Doutor João Rocha

Viseu, 2020

## **Agradecimentos**

O presente trabalho de investigação só foi possível através da ajuda, apoio incondicional e cooperação de diversas pessoas, às quais dirijo o meu sincero agradecimento.

Agradeço ao Prof. Doutor João Rocha, o meu orientador, pela disponibilidade nas reuniões, pelas mensagens de encorajamento, pelo apoio prestado ao longo de todo este período, pela flexibilidade e pela partilha de conhecimentos.

Aos professores supervisores e aos orientadores cooperantes pela sua participação nos inquéritos por entrevista, pela partilha de opiniões e pelo apoio prestado, que tornaram possível o término deste trabalho de investigação.

À coordenadora do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a Prof.<sup>a</sup> Doutora Paula Cardoso, pela sua flexibilidade e pelas palavras de apoio.

À minha mãe Paula, o meu pilar, por ter sido incansável em todos os momentos. Agradeço o seu apoio a todos os níveis, pela pressão, pelo encorajamento, pela amizade e por tornar todo o meu percurso académico possível, sem nunca me deixar sozinha, apesar da distância. Um obrigada não chega para agradecer.

À minha irmã Ana, pela sua amizade, pelas suas palavras e pelo apoio que me prestou igualmente durante o meu percurso académico, disponibilizando-se sempre para me ajudar, desde que possível.

À minha prima Sofia e amiga, pela sua preocupação e disponibilidade.

À madrinha Luisinha, pelo apoio inicial no início da minha formação.

À minha colega e amiga, Tamara Pereira, pela motivação, pelas partilhas, pela sua ajuda, pelo seu companheirismo, pelas horas de trabalho tardias e pelas centenas de conversas telefónicas e por todo o seu apoio, por abraçar as minhas causas como se fossem dela também, assim como por ter caminhado comigo desde o início de todo o meu percurso.

À minha colega Marta Carvalho, pela sua ajuda e motivação.

À minha colega de estágio, Cátia Pinho, que caminhou comigo durante os meus dois últimos anos de formação.

À minha colega e amiga, Mariana Amaral, pelo apoio, pela participação, pela ajuda e pelas boleias de e para o estágio.

Ao meu companheiro, Diogo, que me deu sempre uma palavra de força para não desistir, pela sua paciência ao longo deste tempo e por me segurar a mão nos momentos em que julguei não ser capaz.

À minha amiga Ana Filipa pela sua amizade, pelo seu companheirismo, pelas partilhas, pelo apoio e à sua família por me acolher como se fosse parte deles.

À minha madrinha de praxe, Liliana Oliveira e à sua companheira, Lúcia Rocha, por me terem ajudado tantas vezes, pela preocupação e pela amizade verdadeira.

Aos meus colegas de trabalho, pelas trocas de horário e pela disponibilidade.

Aos meus patrões, pela flexibilidade nas últimas semanas, permitindo a minha dedicação a este trabalho.

A todos aqueles que me apoiaram desde o início, que me acompanharam durante a minha formação, que me ajudaram e que sem eles não teria conseguido,

Um muito obrigada!

## **Resumo**

O presente *Relatório Final de Estágio* patenteia o trabalho desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Relatório divide-se em duas partes, sendo que na Parte I apresentamos uma reflexão sobre as Práticas de Ensino Supervisionada em contexto de sala de aula, no 1.º Ciclo do Ensino Básico e na Educação Pré-Escolar, onde ocorreram os nossos estágios, com uma forte sustentação nos Padrões de Desempenho Docente. Na Parte II expomos o nosso trabalho de investigação “As conceções dos supervisores sobre as práticas de supervisão no 1.º CEB”, tendo como principais objetivos: i) compreender a importância atribuída pelos orientadores cooperantes e pelos supervisores institucionais às práticas de supervisão no 1.º CEB; ii) conhecer o tipo de formação que os participantes têm no âmbito do saber respeitante à supervisão pedagógica; iii) perceber quais as dimensões da supervisão pedagógica mais valorizadas no âmbito da PES; e, por último, iv) relacionar a formação dos participantes com as práticas instituídas relativamente à supervisão no 1.º CEB. De modo a atingirmos os objetivos propostos, num primeiro momento, apresentamos uma revisão da bibliografia sobre os temas em questão, ancorando teoricamente o nosso estudo. Numa segunda parte, apresentamos o nosso estudo e os dados obtidos. Trata-se de um estudo de carácter qualitativo, em que para a recolha dos dados utilizámos o inquérito por entrevista. Este foi aplicado a supervisores de uma instituição de ensino superior público e aos orientadores cooperantes das escolas que cooperam com esse mesmo estabelecimento. Os resultados obtidos evidenciam que a supervisão pedagógica no contexto de formação inicial de professores é essencial para o desenvolvimento profissional e pessoal do professor em formação, onde este coloca em prática as aprendizagens teóricas e, num trabalho de colaboração com os supervisores institucionais e o orientador cooperante, desenvolve novas competências. Aptidões essas que se situam no âmbito da reflexão sobre as suas práticas, da gestão de situações de índole diversa, da visão da educação e do olhar que tem sobre a sala de aula e a escola, sempre com o objetivo de promover aprendizagens de qualidade, quer individuais, quer coletivas dos alunos, mas também do próprio professor em formação, na construção do seu perfil como futuro professor. Concluímos assim que as práticas de supervisão são fundamentais na formação dos futuros professores e estas devem ser sustentadas num trabalho colaborativo de formação interativo, envolvendo o orientador cooperante, o supervisor e o formando/professor em formação.

**Palavras chave:** 1.º Ciclo do Ensino Básico, supervisão, supervisão pedagógica, prática de ensino supervisionada, supervisor pedagógico, orientador cooperante.

## **Abstract**

This Final Internship Report shows the work developed within the scope of the Master in Pre-School Education and Teaching of the Primary School. The Report is divided into two parts, and in Part I we present a reflection on Supervised Teaching Practices in the classroom, in the Primary School and in Pre-School Education, where our internships took place, with a strong support in the Teaching Performance Standards. In Part II we expose our research work "The supervisors' conceptions of supervisory practices in the Primary School", having as main objectives: i) to understand the importance attributed by the cooperating supervisors and by the institutional supervisors to the supervision practices in the Primary School; ii) know the type of training that participants have in the context of knowledge regarding pedagogical supervision; iii) understand which dimensions of pedagogical supervision are most valued in the context of Supervised Teaching Practice; iv) relate the training of participants to the practices established in relation to supervision in the Primary School; and, and finally, v) understand whether there are significant differences in supervisory practices between cooperating advisors and institutional supervisors. In order to achieve the proposed objectives, at first, we present a review of the bibliography on the topics in question, theoretically anchoring our study. In a second part, we present our study and the data obtained. It is a qualitative study, in which for the collection of data we used the survey by interview. This was applied to supervisors of a public higher education institution and to cooperating advisors from schools that cooperate with that same institution. In Part I we present a reflection on supervisory practices in the classroom, in the Primary School and in Pre-School, where our internships were focused and, according to the Teaching Performance Standards. In chapter II we expose our research work "Supervisors' conceptions of supervisory practices in the Primary School", with the objective of understanding the importance attributed by the cooperating supervisors / supervisors to the supervisory practices in the Primary School, knowing the type of training that the participants have in the scope of the knowledge regarding the pedagogical supervision, to understand which are the dimensions of the pedagogical supervision most valued in the scope of the Supervised Teaching Practice, to relate the training of the participants with the practices established in relation to the supervision in the Primary School, to verify if there are significant differences in the supervisory practices in the Primary School used by the interviewees according to the years of service and, finally, to understand if there are significant differences between the cooperating advisors and the institutional supervisors. In order

to achieve our goals, initially, it was necessary to make a literary review on the themes in question supporting our investigation. In a second part we present our study and the data obtained. The obtained data allow to conclude that the supervisory practices are essential in the training of the future teachers and it is, above all, a collaborative orientation work between the cooperating supervisor, the supervisor and the teacher in training.

**Keywords:** Primary School, supervision, pedagogical supervision, pedagogical supervisor, cooperative advisor, supervised teaching practice and teachers' perspectives.

## Índice

PARTE I- REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS PRÁTICAS EM CONTEXTO.....	7
Nota introdutória .....	8
1. Reflexão crítico-reflexiva sobre as PES I e II no 1.º CEB.....	10
1.1. Breve contextualização dos estágios desenvolvidos nas PES I e II no 1.º CEB .....	10
1.2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas nas PES I e II do 1.º CEB .....	10
2. Reflexão crítico-reflexiva sobre as PESEP I e II.....	21
2.1. Breve contextualização dos estágios desenvolvidos na PESEP I e II.....	21
2.2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas nas PESEPE I e II .....	22
3. Síntese global da reflexão .....	29
PARTE II: TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO: CONCEÇÕES DOS SUPERVISORES SOBRE AS PRÁTICAS DE SUPERVISÃO NO 1.º CEB .....	33
Introdução.....	34
1. Definição do problema .....	36
1.1. Delimitação do objetivo de estudo/enunciado do problema .....	36
1.2. Justificação e relevância do estudo .....	36
2. Definição de objetivos.....	37
3. Enquadramento teórico.....	37
3.1. Supervisão: conceito .....	38
3.2. Supervisão pedagógica: conceito.....	41
3.4. Processos de supervisão da prática profissional: a reflexão.....	48
3.5. Prática de Ensino Supervisionada na formação inicial de professores .....	49
3.4. Papel e função dos supervisores institucionais .....	51
3.6. Papel e função dos orientadores cooperantes.....	55
3.7. Papel e função do professor em formação .....	59
4. Metodologia .....	64
4.1. Tipo de investigação .....	65
4.2. Participantes e sua caracterização .....	65
4.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	67
4.4. Procedimento .....	68
4.5. Técnicas de tratamento e análise de dados .....	69
5. Apresentação e discussão dos dados.....	69
5.1. Orientadores cooperantes .....	70
5.2. Supervisores institucionais .....	89

Conclusão.....	109
Conclusões do estudo.....	109
Considerações finais.....	114
Limitações do estudo.....	116
Referências bibliográficas.....	117
ANEXOS.....	i
Anexo 1- Guião de entrevista I.....	i
Anexo 2- Guião de entrevista II.....	iv

### **Índice de figuras**

Figura 1. Matriz curricular dos 3.º e 4.º anos do Ensino Básico.....	18
Figura 2. Supervisão.....	44
Figura 3. Competências e funções do supervisor.....	52

### **Índice de tabelas**

Tabela 1- Papéis dos alunos numa pedagogia para a autonomia.....	61
Tabela 2- Distribuição dos orientadores cooperantes por sexo e idades.....	70
Tabela 3- Distribuição dos orientadores cooperantes por anos de serviço.....	71
Tabela 4- Distribuição dos orientadores cooperantes de acordo com as habilitações académicas e por áreas de especialização.....	72
Tabela 5-Distribuição dos orientadores cooperantes de acordo com o tempo de serviço como orientador cooperante.....	73
Tabela 6-Distribuição dos orientadores cooperantes de acordo com os cargos desempenhados.....	75
Tabela 7-Distribuição dos orientadores cooperantes de acordo com a formação em Supervisão.....	75
Tabela 8-Supervisão: características fundamentais.....	76
Tabela 9-Orientador cooperante: importância atribuída às práticas de supervisão.....	80
Tabela 10-Avaliação: dimensões mais valorizadas.....	84
Tabela 11-Orientadores cooperantes: relação da formação com as práticas instituídas.....	86
Tabela 12-Distribuição dos supervisores institucionais por sexo e idades.....	90
Tabela 13-Distribuição dos supervisores institucionais por anos de serviço.....	89

Tabela 14-Distribuição dos supervisores institucionais de acordo com as habilitações académicas e por áreas de especialização .....	90
Tabela 15-Distribuição dos supervisores institucionais de acordo com o tempo de serviço como supervisores institucionais.....	91
Tabela 16-Distribuição dos supervisores institucionais de acordo com os cargos desempenhados.....	92
Tabela 17-Distribuição dos supervisores institucionais de acordo com a formação em supervisão.....	93
Tabela 18- Supervisão: características fundamentais .....	94
Tabela 19- Supervisores institucionais: importância atribuída às práticas de supervisão .....	102
Tabela 20- Avaliação: dimensões mais valorizadas .....	104
Tabela 21-Supervisores institucionais: relação da formação com as práticas instituídas.....	108

### **Índice de acrónimos/ siglas**

**DGES-** Direção Geral do Ensino Superior

**ESEV-** Escola Superior de Educação de Viseu

**ESI-** Entrevista ao supervisor institucional

**EOC-** Entrevista ao orientador cooperante

**NSE-** Necessidades de Saúde Especiais

**OCEPE-** Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**PES-** Prática de Ensino Supervisionada

**PESEP-** Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar

**PRÉ-PRI-** Pré-escolar e Primeiro Ciclo do Ensino Básico

**TIC-** Tecnologias de Informação e Comunicação

**1.º CEB-** Primeiro Ciclo do Ensino Básico

**2.º CEB-** Segundo Ciclo do Ensino Básico

**I-** Investigador

**SI-** Supervisor institucional

**OC-** Orientador cooperante

**OCDE-** Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico



## **Introdução geral**

O presente relatório final de estágio, elaborado no âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, realizado na Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV), abrange a apresentação e a reflexão crítica do trabalho desenvolvido no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES) e de Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar (PESEP) e a exposição de um trabalho de investigação empírica sobre as “As conceções dos supervisores sobre as práticas de supervisão no 1.º CEB”.

A Constituição da República Portuguesa promove a democratização da educação, através do direito à educação e à cultura a todos os cidadãos portugueses e assegura um ensino básico universal, gratuito e obrigatório. Tendo em conta que a educação e a escola têm cada vez mais importância na nossa sociedade e que, os alunos passam maioritariamente o seu tempo nas instituições de ensino, é fundamental que os agentes escolares envolvidos tenham formação e conhecimentos suficientes para acompanhar e promover a formação das crianças e jovens.

A formação inicial de professores, outrora muito desejada, tem vindo a revelar-se pouco atrativa profissionalmente, seja por questões económicas, políticas, físicas ou psicológicas, a realidade é que as escolas de educação e as universidades têm tido cada vez menos alunos inscritos e a apostarem noutras profissões, que não a de professor. Contudo, a formação inicial de professores tem procurado adaptar-se às exigências sentidas pelas escolas, através de uma melhoria na formação e nas práticas pedagógicas em contexto de estágio, sendo essencial o trabalho colaborativo entre a formação de ensino e o local de estágio. Neste sentido, Mesquita e Roldão (2017) aludem há necessidade de, em contexto de estágio, (re) pensar a prática pedagógica, “sobretudo nos cursos de formação inicial de professores, atendendo à valorização da supervisão, cuja influência deve ser equacionada positivamente, e considerar neste processo de desenvolvimento profissional a reflexão sobre as aprendizagens que cada um realiza” (p.26).

A formação inicial de professores tem como principal objetivo a formação de futuros professores competentes e capazes de lidar com as exigências da sociedade e a PES constitui uma componente essencial na formação inicial de professores.

Durante o nosso percurso académico, na formação inicial de professores, tivemos a oportunidade de adquirir inúmeros conhecimentos teóricos em diversas áreas,

que reconhecemos serem fundamentais durante as nossas práticas pedagógicas e possibilitaram um melhor entendimento das diretrizes para o ensino em Portugal.

As PES constituem a componente prática da nossa formação, onde temos a oportunidade de contactar com uma turma durante um certo período, permitindo-nos colocar em prática as aprendizagens teóricas adquiridas anteriormente e aprender diversas metodologias de ensino-aprendizagem. É neste contexto que começamos a moldar o nosso perfil como futuros professores.

A formação inicial de professores contempla duas fases: a licenciatura e o mestrado, sendo que, na licenciatura tivemos 5 experiências de observação em contextos escolares, desde a creche até ao 2.º CEB, o que me possibilitou contactar com os diferentes níveis de ensino e conhecer as suas rotinas e práticas educativas. No mestrado, as PES são mais completas, uma vez que passamos a ser agentes ativos nas práticas pedagógicas dentro dos contextos e temos oportunidade de participar nas práticas de componente não letiva. Contrariamente às práticas da licenciatura, no primeiro ano do mestrado as nossas práticas pedagógicas são em duas turmas do 1.ºCEB e, o segundo ano prevê uma PES no pré-escolar durante todo o ano letivo. Este contacto mais duradouro dá-nos, enquanto formandos, uma experiência mais completa no ciclo em questão e em todo o trabalho de componente não letiva inerente ao funcionamento da instituição escolar.

Neste sentido, o presente relatório é assim constituído por duas partes: a primeira parte – reflexão crítica sobre as práticas em contexto – dá a conhecer duas reflexões, uma referente às práticas em contexto no 1.º CEB e outra referente às práticas em Educação Pré-Escolar. Ambas as reflexões contemplam a caracterização dos contextos onde desenvolvemos a nossa Prática de Ensino Supervisionada (PES). Num primeiro momento, a PES desenvolvida em contexto de 1.º CEB, onde trabalhámos com duas turmas, uma que frequentava o 1.º ano de escolaridade e outra o 4.º ano de escolaridade. Num segundo tópico, a PES proporcionada no âmbito da Educação Pré-Escolar, em duas salas deste nível de educação. Apresentamos ainda, a análise das práticas concretizadas e uma reflexão sobre as competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos, de acordo com os Padrões de Desempenho Docentes, previstos no Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro.

A reflexão efetuada e plasmada nos relatórios crítico-reflexivos realizados ao longo do Mestrado permitiram-nos refletir e construir pensamento crítico sobre todo o percurso palmilhado e, assim, deste modo, podermos dar a conhecer a importância que os estágios tiveram ao longo da nossa formação. Salientamos, porém, que

percecionamos a reflexão como “o primeiro passo para quebrar o ato de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade” (Alarcão, 2005, p. 82-83). Assim como, sustentamos o nosso entendimento sobre este conceito de aceção polissémica no pensamento de Schön (2000, p.50) “ o desenvolvimento de um ensino prático reflexivo pode somar-se a novas formas de pesquisa sobre a prática e de educação com essa prática, para criar um momento de ímpeto próprio, ou mesmo algo que se transmita por contágio”.

A segunda parte do relatório engloba o trabalho de investigação empírica, intitulado “As conceções dos supervisores sobre as práticas de supervisão no 1.º CEB”.

A investigação científica, segundo Coutinho (2011) “é uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais” (p.7).

Este tema surgiu das observações e das práticas desenvolvidas em contexto de estágio como aluna de Mestrado e como formanda/futura professora, tendo em conta a importância das Práticas de Ensino Supervisionada, no desenvolvimento pessoal e profissional dos formandos/futuros professores e do interesse no aprofundamento dos nossos conhecimentos sobre toda esta problemática.

As aprendizagens pedagógicas do professor em formação inicial devem-se essencialmente às PES, sustentada numa supervisão pedagógica, que se revela, nas palavras de Mesquita e Roldão (2017) como uma ação profissional que “exige ações (mais do que intenções) refletidas, sustentadas em processos de interação e (trans)formação, com implicações nos diferentes contextos de formação, revelando formas de ensinar e de aprender, sempre com a intencionalidade de melhorar a qualidade profissional de todos” (p.76).

Durante a formação inicial, o aluno em formação contacta com diferentes escolas de diversos ciclos de ensino no contexto da PES e, tem a oportunidade de interagir com vários agentes escolares. A PES torna-se fundamental na formação dos futuros professores no sentido em que, em linha com o pensamento de Jesus (2020), esta, sendo a fase inicial da prática profissional, em que as experiências profissionais se tornam marcantes, este é o momento em que em que os professores avocam uma mais elevada necessidade de aprendizagem profissional, estando mais sensibilizados e recetivos às sugestões de colegas. Este é o único momento do trajeto profissional dos professores em que o acompanhamento e a orientação estão institucionalmente

previstos “uma orientação adequada nesta fase pode contribuir para uma perspectiva de maior confiança e dedicação relativamente ao resto da carreira” (p. 334).

A investigação empírica desenvolvida está estruturada em cinco secções, sendo que na primeira definimos a questão problema “Quais as perspetivas dos orientadores cooperantes relativamente às práticas de supervisão possibilitadas aos formandos/futuros professores na formação inicial de professores do 1.º CEB?”, onde delimitamos o objetivo de estudo/enunciado do problema e justificamos a relevância do estudo.

Na segunda secção formulámos os objetivos da nossa investigação:

1. Compreender a importância atribuída pelos orientadores cooperantes às práticas de supervisão no 1.º CEB.
2. Compreender a importância atribuída pelos supervisores às práticas de supervisão no 1.º CEB.
3. Conhecer o tipo de formação que os participantes têm no âmbito do saber respeitante à supervisão pedagógica.
4. Perceber quais as dimensões da supervisão pedagógica mais valorizadas no âmbito da PES.
5. Relacionar a formação dos participantes com as práticas instituídas relativamente à supervisão no 1.º CEB.

Na terceira, apresentamos a revisão da literatura e sustentamos teoricamente os principais conceitos inerentes ao presente estudo. Salientamos que assumimos, na perspetiva de Machado (2017), a *supervisão*, como

um dispositivo formativo em que cada elemento, enquanto observador, contribui com o seu olhar para o olhar de outro e, enquanto observado, acrescenta o olhar do outro ao seu olhar, ambos implicados num processo de melhoria profissional, dos indivíduos e do grupo, cujo fim último é a efetividade e a melhoria do ensino (Prefácio).

Por seu lado, entendemos a *supervisão pedagógica*, nas palavras de Moreira (2009), assumindo que esta “deve instituir-se como instrumento de transformação dos sujeitos e das suas práticas, com implicações nos contextos (i)mediatos da acção profissional” (p. 253); o *supervisor*, que sob a visão de Alarcão e Tavares “ tem por missão ensinar conceitos, ajudar o professor a desenvolver capacidades e competências, ensiná-lo a explorar os conhecimentos de que dispõe para resolver os problemas que a actuação docente lhe apresenta e também ele deve fazê-lo num clima de encorajamento” (p.29); o *orientador cooperante* que, segundo Mesquita e Roldão (2017) “deve circunscrever-se à assunção de um papel de facilitador de situações de

comunicação, por forma a promover a transição de aluno/ formando a professor” (p.31) e o *papel do professor em formação* que, de acordo com o Decreto-lei n.º 42/2005 de 22 de fevereiro

O estudante desempenha o papel central, quer na organização das unidades curriculares, cujas horas de contacto assumirão a diversidade de formas e metodologias de ensino mais adequadas, quer na avaliação e creditação, as quais considerarão a globalidade do trabalho de formação do aluno, incluindo as horas de contacto, as horas de projeto, as horas de trabalho de campo, o estudo individual e as atividades relacionadas com avaliação, abrindo-se também a atividades complementares com comprovado valor formativo artístico, sociocultural ou desportivo (Preâmbulo).

Relativamente à quarta secção, damos a conhecer metodologia utilizada na investigação, bem como as técnicas e instrumentos de pesquisa e os instrumentos de recolha e de análises dos dados.

O professor em formação inicial deve desenvolver trabalhos de investigação durante a sua formação, de modo a adquirir mais e melhores conhecimentos, a desenvolver o sentido crítico, a tornar-se mais reflexivo e a aprofundar a capacidade de pesquisa e tratamento da informação. Neste sentido e tomando como pano de fundo as palavras de Ruiz (2006), “se o trabalho científico do estudante não tem, hic et nunc, carácter de descoberta e avanço para a ciência e para a humanidade, tem com toda a certeza, carácter de redescoberta e conquista para si mesmo”, acrescentando ainda que, “não deve parecer de pouca importância reconstituir para si uma parcela de tudo o que já foi construído pela ciência” (p.48).

A metodologia científica, nas palavras de Rodrigues (2006), “consiste no estudo, na geração e na verificação dos métodos, das técnicas e dos processos utilizados na investigação e resolução de problemas, com vistas ao desenvolvimento do conhecimento científico”. O autor reforça ainda que “o conhecimento científico se constrói por meio da investigação científica, da pesquisa utilizando-se a metodologia” (p.19).

Tendo em conta que a investigação científica “é um processo sistemático de recolha de dados que permite resolver problemas ligados ao conhecimento dos fenómenos do mundo real em que vivemos, mediante a obtenção de respostas para questões de investigação específicas” (Sousa, 2017, p.13) e surge da identificação de uma questão-problema, segundo a autora, o processo de investigação científica, geralmente processa-se em 3 fases essenciais e ordenadas: a *fase conceptual*; a *fase metodológica* e a *fase empírica*. A *fase conceptual* compreende a escolha e a

formulação do problema e a identificação do(s) objetivo (s); a *fase metodológica* refere-se à formulação da questão-problema, a definição da população e da amostra, a definição das variáveis e a escolha dos métodos de recolha, a abordagem, que pode ser qualitativa, quantitativa ou mista, da análise dos dados e os métodos estatísticos a serem utilizados na análise dos dados recolhidos e, por último, a *fase empírica* que se refere à recolha, à análise, à interpretação dos dados e divulgação dos principais resultados da investigação.

Por fim, apresentamos as conclusões inerentes à análise dos dados de forma resumida e breve, indo ao encontro do preconizado por Bell (1997), quando assevera que “as conclusões principais do relatório (...) devem ser resumidas neste ponto de forma breve e simples”

A finalizar o presente relatório, apresentamos uma conclusão geral relativa a todo o trabalho de investigação.

**PARTE I- REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS PRÁTICAS EM CONTEXTO**

## **Nota introdutória**

A presente reflexão crítica sobre as práticas em contexto diz respeito à primeira parte do presente relatório final de estágio e incide sobre as práticas desenvolvidas durante as PES, I e II no 1.º CEB e, as PESEP, I e II, respetivamente aos 1.º e 2.º anos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB na ESEV.

A formação de professores é composta por duas fases, inicialmente pela Licenciatura, tendo esta uma duração de três anos e, à posteriori pelo Mestrado, onde nos especializámos e qualificámos, neste caso em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, habilitando-nos profissionalmente para o exercício da docência. De modo a tornarmo-nos aptos como futuros professores, foi-nos possibilitado, através das unidades curriculares de PES e PESEP, desenvolver as nossas práticas em contexto de estágio no 1.º CEB, com a duração de dois semestres. No primeiro semestre estivemos integradas numa turma de 1.º ano do 1.º CEB e no segundo semestre passámos a desenvolver a nossa prática numa turma de 4.º ano do 1.º CEB numa instituição diferente. Na Educação Pré-Escolar, em que supostamente deveríamos permanecer os dois semestres, mas por motivos de má adaptação e por vontade do grupo, optámos por alterar o contexto de prática para um outro Jardim de Infância.

Relativamente às unidades curriculares de PES e PESEP presentes na nossa formação inicial como futuros professores, estas são deveras importantes e fundamentais no percurso formativo, uma vez que nos permitem integrar em diversas instituições de modo a promover as nossas práticas, permitindo-nos ser acompanhados pelos supervisores institucionais e pelo orientadores cooperantes, que nos apoiam e formam.

Deste modo, a supervisão deve ser percecionada, não simplesmente no contexto da sala de aula, mas no contexto mais abrangente da escola, como lugar e tempo de aprendizagem para todos (...) e para si própria como organização qualificante que, também ela, aprende e se desenvolve (Alarcão, 2002, p. 218).

Tal como refere Alarcão e Tavares (2003) a prática supervisiva pressupõe: “a dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a dos novos agentes” (p.154).

Neste sentido, assume particular relevância, a reflexão, que tem por objetivo a progressão do professor e dos alunos, em que este é capaz de refletir sobre as suas limitações e as dos alunos e da turma em geral e fazer uma introspeção do trabalho

desenvolvido ao longo do ano. A capacidade reflexiva permite olhar sobre tudo o que foi feito e analisar o trabalho desenvolvido, comparando a evolução e os métodos utilizados em ambas as práticas. O facto de termos de desenvolver estes relatórios permitiu-nos também fazer uma introspeção sobre o nosso papel enquanto futuras professoras e refletir sobre as nossas evoluções e aprendizagens enquanto formandas.

Esta primeira parte do relatório final de estágio encontra-se estruturada em duas partes, a reflexão crítico-reflexiva sobre as PES no 1.º CEB I e II e, a reflexão crítico-reflexiva sobre as PESEPE I e II. Ambas as reflexões contemplam a caracterização e contextualização dos grupos e a apreciação crítica das competências desenvolvidas, sustentadas nos Padrões de Desempenho Docente.

## **1. Reflexão crítico-reflexiva sobre as PES I e II no 1.º CEB**

### **1.1. Breve contextualização dos estágios desenvolvidos nas PES I e II no 1.º CEB**

O 2.º ciclo (Mestrado) em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico complementa a formação inicial de professores (Licenciatura) e visa habilitar os docentes para o exercício da sua atividade profissional, visto que sem esta formação não estamos aptos para exercer a profissão de docente.

O mestrado tem a duração de dois anos, sendo estes divididos em quatro semestres. O 1.º ano destinou-se ao 1.º CEB, tendo os nossos estágios incidido numa turma de 4.º e 1.º anos do Ensino Básico e, o 2.º ano destinou-se à Educação Pré-Escolar, onde tivemos a oportunidade de estagiar em dois Jardins de Infância distintos.

No 1.º semestre do 1.º ano, o nosso grupo de estágio era constituído por 3 elementos (tríade), tendo-se desagregado para dois elementos (díade) no 2.º semestre e permanecendo assim até ao final do Mestrado.

No 2.º semestre do 2.º ano era suposto permanecermos na mesma sala do Jardim de Infância durante os dois semestres, possibilitando-nos acompanhar o grupo durante aproximadamente um ano letivo inteiro; contudo, devido a uma má adaptação do grupo e por vontade própria, optámos por trocar para uma outra sala de outro Jardim de Infância. Não tivemos assim, por um lado, a oportunidade de experienciar este acompanhamento anual, mas, por outro lado, tivemos a oportunidade de observar e vivenciar um outro modelo de educação, um outro modo de atuação.

### **1.2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas nas PES I e II do 1.º CEB**

O Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio, procede à revisão dos Decretos-Leis n.ºs 43/2007, de 22 de fevereiro, e 220/2009, de 8 de setembro, de modo a reforçar os instrumentos que proporcionem uma melhor preparação e qualificação dos futuros professores e educadores na formação inicial de professores. Assim, o mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico sofreu uma alteração na sua duração, passando para 4 semestres de duração em vez de 3.

A formação inicial de professores, de acordo com a alínea e), do artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 79/ 2014 “É concebida numa perspetiva de formação para a articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir visando a aprendizagem” e possibilita o desenvolvimento profissional dos formandos.

A componente de formação na formação inicial de professores, prevê no Decreto-Lei nº 79/ 2014, no artigo 7.º, a iniciação à prática profissional que “tem por base o conhecimento científico acumulado, o conhecimento profissional resultante da experiência, a análise de dados empíricos e a investigação existente”. Neste sentido, as PES I e II decorreram em duas escolas distintas da cidade de Viseu, pertencentes a dois Agrupamento de Escolas de Viseu situados em locais distintos da cidade. No 1.º semestre estivemos a estagiar com uma turma de 4.º ano e no 2.º semestre passámos para uma turma de 1.º ano. Esta passagem de um 4.º ano para uma turma de 1.º ano revelou-se um enorme desafio para nós, uma vez que os alunos apresentam um grau de desenvolvimento cognitivo-motor muito, observando-se ainda um período de adaptação às normas e regras em sala de aula neste ciclo de ensino.

As horas de intervenção sofreram um aumento temporal, uma vez que, no primeiro semestre intervimos durante dois dias (segundas e terças-feiras) e no segundo semestre durante três dias (segundas, terças e quartas-feiras). Este aumento de horário gradual é importante para nós futuros professores, uma vez que temos de nos adaptar ao contexto real de trabalho e termos noção do trabalho envolvido. Adaptação essa que se reflete na reflexão sobre os conteúdos a abordar, na recolha de materiais, adaptação dos mesmos aos objetivos pretendidos e aos Planos e Metas Curriculares, bem como na interação diária com os alunos. No início, a planificação semanal também representou outro desafio para o grupo, visto que era necessário planificarmos para mais um dia letivo de aulas e, conseqüentemente sermos mais criativos e utilizarmos mais e melhores métodos proporcionadores de uma boa aprendizagem.

Tal como referimos anteriormente, as turmas em questão eram de níveis de escolaridade diferentes (4.º ano e 1.º ano do 1.º CEB) e completamente distintas. No primeiro semestre, a turma do 4.º ano era constituída por 21 alunos, dos quais 16 eram do sexo feminino e 5 do sexo masculino. No segundo semestre, a turma tinha mais 3 alunos do sexo masculino, que entraram na turma mais tarde, tendo frequentado outras escolas anteriormente, em que 9 eram do sexo masculino e 16 do sexo feminino. A turma do 4.º ano apresentava hábitos de trabalho, era bastante participativa, tinha gosto pela aprendizagem e era uma turma que manifestava boas qualidades ao nível comportamental, o que facilitava bastante as nossas intervenções, pois conseguíamos cumprir facilmente as planificações e sabíamos que raramente iria haver necessidade de ampliar o tempo programado para as atividades propostas. Esta turma possuía um aluno com NSE (Necessidades de Saúde Especiais): cegueira e défice cognitivo. As NSE, de acordo com o artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, são

necessidades que “resultam dos problemas de saúde física e mental que tenham impacto na funcionalidade, produzam limitações acentuadas em qualquer órgão ou sistema, impliquem irregularidade na frequência escolar e possam comprometer o processo de aprendizagem”.

Face à situação apresentada, foi necessário uma adaptação pessoal, aumentando a nossa sensibilidade para todos os pormenores da aula e, também uma adaptação curricular significativa, que, de acordo com o Decreto-Lei anterior, são medidas de gestão curricular que preveem a substituição e adaptação das aprendizagens do aluno, promovendo a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento pessoal.

Neste sentido, adaptámos sempre os materiais a utilizar durante as nossas práticas: se utilizássemos o suporte PowerPoint com imagens numa aula, pedíamos aos alunos da turma para fazer a descrição e exploração detalhada da mesma ( as cores utilizadas, a posição da imagem, o tamanho, etc.) e, se necessário, completávamos a descrição; se levássemos um objeto, para além da mesma descrição detalhada, permitíamos ao aluno com NSE que tocasse na mesma, de modo a sentir a textura, a espessura, o tamanho e, caso tivesse, o cheiro; sempre que possível, criávamos os materiais em 3D em barro ou gesso, se não conseguíssemos arranjar os objetos reais, para que o aluno os manipulasse ( por exemplo, se o tema da aula fosse o outono e fossemos falar dos frutos típicos dessa estação, tínhamos o cuidado de recolher o maior número de frutos diferentes), tentando, por um lado, permitir a cooperação dos colegas de turma na descrição dos materiais e, por outro, a oportunidade de aprendizagem igual a todos os alunos.

A oportunidade de trabalhar com um aluno com NSE permitiu-nos compreender o trabalho invisível que é subjacente (currículo oculto) à adaptação de cada parte da aula. Em contrapartida, o que nos colocou muito à prova foi a transição para a turma do 1.º ano. Os alunos desta turma, em geral, eram muito irrequietos, com necessidade de intervenção constante da professora e das estagiárias; assim como tinham muita dificuldade em cumprir qualquer regra dentro e fora da sala de aula. De todos os alunos, apenas três frequentaram a Educação Pré-Escolar sendo que este ano foi o primeiro contacto com a Escola e passou a ser necessário trabalhar determinados valores, regras gerais e específicas, como o saber-estar, levantar apenas quando é cedida autorização, não sair do lugar, respeitar o outro e ter responsabilidade em realizar os trabalhos de casa, a consciência fonológica e a motricidade.

A turma em questão era muito heterógena, com ritmos e hábitos de trabalho muito distintos. Comparando ambas as turmas, o 1.º ano foi muito mais desafiador para nós e exigiu uma grande adaptação da nossa parte.

O Despacho Normativo n.º 10-A/2018, de junho de 2018, estabelece a constituição dos grupos e turmas, respeitando a heterogeneidade das crianças e jovens. O conceito de heterogeneidade, está associado, por um lado, à constituição das turmas do 1.º CEB, em que, no 1.º ano de escolaridade as turmas são compostas por 24 alunos e nos outros anos por 26 alunos, aumentando a possibilidade da diversidade de idades, de diferentes níveis de desenvolvimento, de culturas, de religiões e de níveis socioeconómicos. Neste sentido, de acordo com Roldão (1999) “numa sociedade de educação para todos, a escola se destina a públicos cada vez mais heterogêneos cultural e socialmente” (p.37).

Se por um lado a heterogeneidade das turmas é vista como uma dificuldade para os professores, por outro lado, a heterogeneidade é vista como um fator importante, que pressupõe um enriquecimento nos alunos.

De acordo com a perspectiva de Cortesão (1998)

[...] se a heterogeneidade é mesmo muito grande, é real a dificuldade de atender a todos, sobretudo se se considerar que os professores trabalham em turmas com muitos alunos, que o material não é suficiente, que os programas são, com frequência, desajustados e demasiado longos. Às vezes lutar contra tudo isto surge face a alguns professores empenhados como constituindo um conjunto de problemas quase intransponível. Eles pensam, com angústia, que não conseguem responder com o seu trabalho ao nível dos critérios de exigência, do seu desejo de atender, de desenvolver, todos os tipos de alunos que têm na sua frente (p.27).

Kron, Serrano e Afonso (2014) entendem que os “Grupos heterogêneos pedagogicamente bem acompanhados e apoiados são o melhor meio para uma educação antipreconceito.” (p.136).

A este propósito, Oliveira-Formosinho (2013) refere que se deve “Assegurar a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da entreatura e colaboração formativas que pressupõe este projeto de enriquecimento cognitivo e sociocultural.” (p.21).

O facto de as Práticas de Ensino Supervisionada nos oferecerem a oportunidade de desenvolver um trabalho com níveis de escolaridade distintos, permitiu-nos contactar com diferentes realidades e compreender as diferentes exigências de cada nível.

As Práticas de Ensino Supervisionada têm como objetivo principal preparar-nos como futuros profissionais de ensino, concedendo-nos a oportunidade de observar

diferentes turmas e metodologias de ensino, planificar aulas e implementá-las. De acordo com o Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro, republicado pelo Decreto-Lei n.º 74/2016, de 24 de março, a componente de formação em contexto de trabalho, concretiza-se através de um estágio, que

visa a aplicação dos conhecimentos e saberes adquiridos às atividades práticas do respetivo perfil profissional e contempla a execução de atividades sob orientação, utilizando as técnicas, os equipamentos e os materiais que se integram nos processos de produção de bens ou de prestação de serviços.

A prática pedagógica no 1.º CEB diferencia-se das práticas pedagógicas dos outros ciclos de ensino e caracteriza-se por um regime de monodocência, em que apenas um professor é responsável por lecionar todas as áreas disciplinares. Desta forma, o professor assume uma maior responsabilidade no desenvolvimento dos alunos e nas suas aprendizagens, mas também estabelece uma maior relação afetiva, pelo facto de estar permanentemente em contacto com os seus alunos. De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) “no 1.º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas”.

As observações em contexto de sala de aula permitiram-nos ter um olhar geral sobre a turma, mas também um olhar específico sobre os alunos e sobre as práticas pedagógicas da orientadora cooperante. De acordo com Freire (1992) “observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminado por ela. Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela na cumplicidade pedagógica” (p.14).

Este primeiro contacto, através da observação, permitiu-nos uma introdução à turma. Mantivemos os primeiros contactos, fizemos as apresentações e permanecemos na sala de aula, mas sem interrupções, de modo a não destabilizar os alunos, por sermos intrusos dentro da sala de aula e, a manter as rotinas.

O trabalho em sala de aula deve sustentar-se num trabalho colaborativo entre o professor em formação e o orientador cooperante, principalmente nas primeiras intervenções do professor em formação. Se por um lado, é a primeira vez que o formando desempenha as suas práticas pedagógicas e precisa de uma muleta e de se sentir seguro, por outro lado, também os alunos estão familiarizados a um modelo de ensino. Na nossa opinião faria todo o sentido que as primeiras intervenções fossem em conjunto com o orientador cooperante, posteriormente, um trabalho em grupo com o (s) colega(s) de estágio (s) e finalmente as intervenções individuais, promovendo assim a

autonomia no professor em formação inicial e ajudar na transição do papel de aluno para o papel de professor. De acordo com Mesquita e Roldão (2017)

(...) considera-se que a escola deve ser uma instituição fundamental quando se trata de respeitar o formando e deve limitar-se a criar condições que possibilitem o desenvolvimento da sua autonomia. Neste sentido tudo o que possa contribuir para a educação deve centra-se no formando de tal forma que contribua para que este possa estruturar e desenvolver a sua personalidade. (p. 31).

Ainda neste sentido, as autoras referem-se ao papel do orientador como o de “facilitador de situações de comunicação, por forma a promover a transição de aluno/ formando a professor” (p.31).

De acordo com Vieira (2010) “o poder autorizado do formador confere-lhe a responsabilidade de criar oportunidades para que os formandos sejam consumidores críticos e produtores criativos desse saber, favorecendo a democratização do processo de construção do conhecimento”. (p.22).

A profissão docente pressupõe um conjunto de objetivos e saberes que se estendem a todos os docentes. O Decreto-Lei nº240/ 2001, de 30 de agosto, reúne o perfil geral de desempenho profissional do educador e do professor dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico com base em 4 dimensões: dimensão profissional, social e étnica; dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida

A dimensão profissional, social e ética diz respeito ao reconhecimento, por parte do docente, da sua responsabilidade face ao exercício da profissão e das suas funções que lhe são inerentes, com base no seu conhecimento científico, na investigação e na reflexão e promover um conjunto de competências nos alunos.

Em ambos os contextos de estágios houve sempre uma enorme preocupação na adequação das tarefas e atividades aos saberes e interesses dos alunos.

A formação reflexiva de professores, segundo Vieira (2010) “visa a sua emancipação profissional, mediante o desenvolvimento de saberes disciplinar, didático e criativo, mas também das capacidades de acção educativa, auto-regulação, comunicação e negociação (...)” (p. 19-20). Neste sentido, as nossas práticas pedagógicas foram sempre refletidas no final de cada dia e semanalmente, comparando as nossas evoluções e regressões, aliadas ao questionamento constante “o que poderia ter sido feito em vez de...?”, “porque falhou?”, “porque é que o aluno x não foi capaz de concluir o exercício?”, etc. para sermos capazes de compreender o que resultou com aqueles alunos e que outros métodos podem ser utilizados.

As planificações, as tarefas, os roteiros e os materiais eram construídos em conjunto com os restantes elementos do grupo, havendo assim uma maior envolvimento de todos, por um lado tornava-se mais fácil para a colega que estava a intervir na semana em questão, visto que o trabalho era dividido por todos e, por outro lado, tentávamos com que não houvesse uma grande discrepância de intervenção para intervenção, tentando sempre inovar nos materiais utilizados. Este método de trabalho também nos permitia refletir em grupo sobre o que funcionou e o que não funcionou na semana anterior, tentando sempre melhorar nas semanas seguintes. Neste sentido e, de acordo com Day (2001) “quando a colaboração é entendida como um meio eficaz para o desenvolvimento do professor, ela vai ter impacto na qualidade das oportunidades de aprendizagem dos alunos e assim, directa ou indirectamente, na sua motivação e desenvolvimento” (p.131).

No mesmo sentido, Nóvoa (2009) apresenta o trabalho em equipa como uma característica fundamental na definição de um bom professor. De acordo com o autor “os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projectos educativos de escola” (p.3).

A dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem envolve a planificação, operacionalização e regulação do ensino e das aprendizagens, centrando-se no conhecimento científico e pedagógico-didático. Durante as intervenções foi necessário planificar conscientemente todas as aulas, tendo por base o documento orientador Planos e Metas Curriculares. A planificação permitiu-nos organizar as aulas, estabelecer os objetivos e definir atividades limitadas por um determinado tempo, que articulassem os conteúdos. Logo, “A planificação emerge assim como um processo sistematizado, mediante a qual se pode conferir maior eficiência às actividades educacionais para, em determinado prazo, alcançar um conjunto de metas estabelecidas ou repensar sobre os objectivos não atingidos” (Alvarenga, 2011, p.14). Comparando as primeiras planificações com as últimas, é notório que houve uma grande evolução. Inicialmente, tínhamos muitas dificuldades em planificar de acordo com o tema que nos era proposto pela orientadora cooperante e em articular com o que estava estabelecido nos documentos orientadores. Com a repetição das planificações fomos adequando as práticas aos objetivos que pretendíamos atingir, partindo sempre do conhecimento prévio dos alunos. Outra das grandes dificuldades sentidas nesta fase inicial da nossa aprendizagem e formação era a promoção da interdisciplinaridade entre as diferentes áreas disciplinares, apesar da sua importância.

De acordo com Delattre (2006), a interdisciplinaridade tem a função de “elaborar um formalismo suficientemente geral e preciso que permita exprimir numa linguagem única os conceitos, as preocupações, os contributos de uma maior ou menor número de disciplinas que, de outro modo, permaneceriam fechadas nas suas linguagens especializadas” (p.280). Uma vez que o 1.º CEB se caracteriza pela sua monodocência, faz todo o sentido trabalhar as diferentes disciplinas em sintonia e num todo.

Uma vez que a nossa intervenção neste primeiro semestre era de apenas dois dias, foi-nos solicitado que cumpríssemos a carga horária já estabelecida, tendo as nossas intervenções recaído nas áreas disciplinares de Matemática, Português e Estudo do Meio. Todas as semanas fazíamos uma atividade experimental diferente, tentando sempre ir ao encontro do tema abordado nessa semana.

As atividades experimentais são muito importantes para as crianças porque permitem a construção do conhecimento através da experimentação e da observação. Ao experimentarem diversas atividades, as crianças são protagonistas das suas aprendizagens, uma vez que tem a liberdade de experimentar, de observar, de manipular (se possível) e de tirar as suas conclusões. No final, cabe ao educador/ professor, guiar os alunos à resposta da questão-problema.

De acordo com Martins, Veiga, Teixeira e outros (2007) a Educação em Ciências permite: “ promover a construção de conhecimentos científicos e tecnológicos que resultem úteis e funcionais em diferentes contextos do quotidiano”; “fomentar a compreensão de maneiras de pensar científicas e quadros explicativos da Ciência que tiveram (e têm) um grande impacte no ambiente material e na cultura em geral” e “desenvolver capacidades de pensamento ligadas à resolução de problemas, aos processos científicos, à tomada de decisão e de posições baseadas em argumentos racionais sobre questões sócio-científicas” (p.17).

Nesta linha de pensamento, Reis (2008) afirma que “o trabalho investigativo, sempre que envolva a procura de soluções para problemas levantados pelo educador/professor ou pelas crianças, constitui uma instrumento adequado ao desenvolvimento de capacidades como observar, classificar, prever, medir, interpretar, discutir, colaborar e comunicar”. (p.17)

O trabalho em grupo e a pares foi muito estimulado, principalmente na área de Estudo do Meio, através da criação de discussões de temas e construções de materiais.

Em contrapartida, não tivemos oportunidade de explorar a Expressão e Educação Físico-Motora, uma vez que a sua carga horária não correspondia aos dias em que estávamos em intervenção e, esta era lecionada por um professor diferente.

Segundo o Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, nos 3.º e 4.º anos, a carga horária destinada às Expressões Artísticas e Físico-Motoras, como podemos ver na figura 1, é muito mais reduzida que a carga horária das restantes componentes, que por si só já representa uma dedicação menor.

3.º e 4.º anos	
Componentes do currículo	Carga horária semanal
Português . . . . .	Mínimo de 7 horas.
Matemática . . . . .	Mínimo de 7 horas.
Inglês . . . . .	Mínimo de 2 horas.
Estudo do Meio . . . . .	Mínimo de 3 horas.
Expressões Artísticas e Físico-Motoras . . . . .	Mínimo de 3 horas.
Apoio ao Estudo (a) . . . . .	Mínimo de 1,5 horas.
Oferta Complementar (b) . . . . .	1 hora.
Tempo a cumprir . . . . .	Entre 24,5 e 27 horas.
Atividades de Enriquecimento Curricular (c) . . . . .	Entre 3 e 5,5 horas.
Educação Moral e Religiosa (d) . . . . .	1 hora.

**Figura 1. Matriz curricular dos 3.º e 4.º anos do Ensino Básico**

Fonte: Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro. Diário da República n.º 240/2014, Série I. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa

A área das expressões também foi pouco trabalhada, uma vez que a turma era do 4.º ano e como se aproximavam as provas de aferição e as provas nacionais do 4.º ano, havia uma prioridade na preparação dos alunos para que obtivessem sucesso nos seus resultados. As aulas consistiam na revisão dos conteúdos e na resolução de exercícios para a preparação dos alunos.

Embora o perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º ciclo do ensino básico ( Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto) preveja que o professor, no âmbito da Educação Artística: “a) Promove, de forma integrada, o desenvolvimento das expressões artísticas e das competências criativas e utiliza estratégias que integrem os processos artísticos em outras experiências de aprendizagem curricular” e “b) Desenvolve a aprendizagem de competências artísticas essenciais e de processos de pensamento criativo, utilizando os materiais, instrumentos e técnicas envolvidos na educação artística, no âmbito do currículo do 1.º ciclo” tal não é usual nas práticas diárias em contexto de sala de aula, apesar de serem áreas que os alunos gostam muito devido à praticidade, à criatividade e à exploração ( de materiais, do corpo ou da voz). Sendo o 4.º ano o final do 1.º ciclo do ensino básico e a entrada para o 2.º ciclo, e pela

sua exigência avaliativa seria importante que os professores não descorassem das atividades práticas, pela importância que estas têm nas crianças.

Concordando com Perrenoud (2001), “a escola representa, como qualquer actividade profissional, um compromisso externo de longa duração, que absorve muita energia e põe em jogo a criança na sua globalidade.” (p.58)

Já no 2.º semestre tentámos melhorar o que não conseguimos alcançar no semestre anterior, promovendo outro tipo de atividades e utilizando diferentes estratégias. Como se tratava de uma turma de 1.º ano e apresentava muita dificuldade na concentração e em praticamente todas as áreas disciplinares, optámos mais pela exploração oral, por trabalhos a pares e, posteriormente apresentações aleatórias à turma. Tomámos ainda como linha orientadora, a promoção do raciocínio lógico em grande grupo e a promoção de momentos ligados às Expressões Artística e Físico-Motora, contrariamente à experiência do ano anterior.

A dimensão da participação na escola e da relação com a comunidade educativa traduz-se na cooperação do trabalho docente com projetos da escola e com a comunidade e, prevê-se que, o professor: “a) Perspectiva a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva e de intervenção social, no quadro de uma formação integral dos alunos para a cidadania democrática;” e “e) Promove interações com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projectos de vida e de formação dos seus alunos”. De encontro a estes objetivos, na primeira intervenção da PES I, na turma do 4.º ano, foi-nos proposta a criação de um projeto em contexto escolar que integrasse um ou mais encarregados de educação, promovendo assim a interação da família com a escola. Optámos por criar um projeto em que todos os encarregados de educação participassem. Tendo em conta que estávamos na época natalícia, decidimos criar a “Manta com cheirinho a Natal” que decorreu ao longo do mês de dezembro, sendo apresentado à comunidade escolar no dia da festa de Natal da Escola, a 16 de dezembro de 2016. Perante a turma, lançámos o desafio, de em conjunto com os pais, os alunos tinham de, a partir de um retalho, exprimir o significado de Natal. Os alunos podiam escolher um tecido, independentemente da cor ou textura, e tinham de o decorar livremente (com um desenho, uma foto, bordados, pintados, com objetos colados, etc.).

A interação entre a escola e a família são essenciais no desenvolvimento das crianças e, se as crianças sentirem que há preocupação e dedicação por parte da família para com a escola, tendencialmente a criança vai sentir a mesma responsabilidade pela sua instituição. De acordo com Perrenoud (2001)

Muito sensíveis ao que acontece à criança assim que ela lhes escapa, a família e a escola aprendem a contar com as exigências e iniciativas recíprocas, cada uma é chamada a desempenhar um papel educativo e a exercer um controlo sobre as condutas da criança, nenhuma delas domina a situação sozinha.(...) A divisão do trabalho educativo cria entre a família e a escola um sistema de interdependência e de comunicação muito mais denso e complexo do que o que se tece entre a família e o mundo do trabalho dos adultos. (p.33)

Relativamente à dimensão do desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida, o professor tem de ser consciente de que a sua formação é um elemento fundamental para a prática profissional e que, a investigação e a reflexão são elementos essenciais para a sua realização pessoal e profissional. A participação em projetos de investigação também é importante para a construção do seu conhecimento, assim como a sua formação ao longo da vida.

Tendo em conta que nos encontramos a frequentar um mestrado em educação, esta dimensão faz todo o sentido para nós enquanto formandos e enquanto futuros professores. Se por um lado estamos constantemente em aprendizagens através da presença em aulas teóricas, por outro lado, as nossas práticas também nos permitem aplicar os nossos conhecimentos e trabalhar para a construção dos mesmos.

Durante a nossa formação desenvolvemos diversos trabalhos de natureza investigativa que forma muito importantes na construção do nosso perfil e nos nossos saberes. Ainda neste sentido, a nossa instituição de ensino promoveu diversas ações de formação relacionadas com a educação, onde tivemos a oportunidade de participar e de trocar ideias.

A formação contínua tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspetiva de educação permanente. Mas tal aperfeiçoamento tem um efeito positivo no sistema escolar se se traduzir na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. É este efeito positivo que explica as preocupações recentes do mundo ocidental com a formação contínua de professores (Formosinho, 1991, p.238). Neste momento encontramos-nos ainda em fase de formação, de crescimento e evolução e de ano para ano deparamo-nos com constantes desafios.

Como já referimos anteriormente, todo o trabalho de preparação (planificações, realização de materiais, avaliações e reflexões) era partilhado por todos e todos os dias e, sempre que possível, refletíamos com a nossa orientadora cooperante, partilhando assim os seus saberes e experiências connosco e sugerindo-nos novos métodos e estratégias de ensino, visando sempre a nossa evolução.

O trabalho em grupo requereu uma grande harmonia e uma preocupação e união entre todos. O trabalho desenvolvido pelos outros elementos foi tão importante como o meu, mesmo que fossem interações individuais, foi um trabalho desenvolvido para aquela turma e que foi contínuo, não se justificando a falta de ajuda, pois o foco central do nosso trabalho foram os alunos com quem estivemos em contacto. Tanto na primeira intervenção como na segunda, existiu uma grande interação entre todos os membros, tanto a nível de planificação de aulas, como na execução de materiais. Foi fundamental sentirmos o apoio das nossas colegas e sabermos que pudemos contar com elas, seja para nos elogiarem como para criticarem e, conseqüentemente, nos fazerem evoluir. Tanto a PES I como a PES II, principalmente nesta última, exigiu uma grande dedicação da nossa parte e requereu muito tempo de preparação.

Em suma, foi muito interessante podermos contactar com estes dois anos tão dispares, pois um é a entrada no 1.º CEB e, neste caso, a primeira saída do elo familiar e, o outro, é a preparação para entrar num novo ciclo e numa nova escola, o que implica muita preparação. Esta experiência de um ano permitiu-nos perceber tudo o que está por trás de uma aula e de uma turma e, a responsabilidade que é ser-se professor.

## **2. Reflexão crítico-reflexiva sobre as PESEP I e II**

### **2.1. Breve contextualização dos estágios desenvolvidos na PESEP I e II**

O 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB prevê que as Práticas de Ensino Supervisionadas se desenvolvam na mesma sala durante todo o ano letivo, para nos possibilitar o acompanhamento da mesma sala durante esse período. Como já foi referido anteriormente, devido a uma má adaptação do grupo e por vontade própria, optámos por trocar para uma outra sala de outro Jardim de Infância.

Neste sentido, as nossas práticas decorreram no primeiro Jardim de Infância entre os meses de setembro e de dezembro e no segundo Jardim de Infância entre os meses de março e junho.

No primeiro local em que estagiámos, o grupo era composto por 25 crianças, em que 11 pertenciam ao sexo feminino e 14 ao sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade. No segundo Jardim de Infância onde implementámos a PESEP, o grupo era constituído por 25 crianças, das quais 13 pertenciam ao sexo feminino e 12 ao sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. Este grupo destacou-se pelo facto de as crianças terem maioritariamente apenas 5 anos de idade. O grupo era constituído por crianças de 5 anos, 8 crianças de 3 anos e 7 crianças de 4 anos.

Os fundamentos e princípios educativos da educação pré-escolar, de acordo com as OCEPE (Ministério da Educação, 2016) pressupõe: o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança; o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo; a exigência de resposta a todas as crianças e a construção articulada do saber.

No desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança, o educador tem em conta as características da criança, uma vez que esta tem uma identidade própria, com necessidades, interesses e capacidades singulares, e considera a família e a cultura da criança na sua ação educativa, tendo em conta que a criança vive num meio familiar que deve ser valorizado.

No reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, o educador parte das experiências e dos saberes da criança como fundamento de novos conhecimentos e aprendizagens, escuta e dá oportunidade na tomada de decisões, tendo em conta que a criança tem o direito a opinar e a ser escutada e estimula as suas iniciativas.

Na exigência de resposta a todas as crianças, a criança tem o direito a participar na vida do grupo e a uma educação de qualidade, com vista aos seus interesses, necessidades e capacidades. Assim, o educador adota diferentes práticas que correspondam às necessidades da criança, às características individuais e às suas diferenças e promove o desenvolvimento de segurança e autoestima.

Na construção articulada do saber o brincar é valorizado e promotor de aprendizagens, levando ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas. O educador aborda as diferentes áreas do saber, estimula o brincar através da exploração de diferentes materiais e estimula a curiosidade da criança, apoiando também as suas escolhas.

Tendo em conta estes fundamentos e princípios da educação pré-escolar, o nosso grupo tenta desenvolver as práticas envoltas nos mesmos.

## **2.2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas nas PESEPE I e II**

Ser educador de infância representa cada vez mais desafios nos dias que correm e pressupõe ser-se capaz de dar respostas a todos os alunos, independentemente das suas culturas, origens e /ou proveniências. Segundo Arends (2008, p.15) “a competência relativa a matérias escolares já não é suficiente, especialmente para ensinar em salas de aula culturalmente diversificadas e que incluem alunos com várias necessidades especiais. Gostar de crianças, por si só, também não será suficiente para os professores de amanhã”.

Tendo em conta os desafios com que a profissão docente se depara, como já referimos anteriormente, é fundamental apostarmos na nossa formação como fator de desenvolvimento pessoal e profissional, capaz de dar resposta aos desafios que encontra diariamente na sua profissão.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), documento criado com base nos objetivos globais pedagógicos e que serve de apoio na construção do currículo do Jardim de Infância, não faz sentido planear um Ensino Básico se este não for integrado com o trabalho do Pré-Escolar.

A educação Pré-Escolar é o primeiro contacto que a criança tem com a “escola” e representa a saída do seu meio familiar para contactar com uma nova realidade: um local desconhecido, com adultos desconhecidos e com outras crianças de faixas etárias diferentes,

há transições que fazem parte da nossa vida quotidiana e as crianças que frequentam uma instituição educativa experienciam diariamente, pelo menos, a transição do ambiente familiar para o contexto da organização educativa (o acolhimento diário das crianças marca e facilita essa transição) (...)

(Ministério da Educação, 2016, p.97).

É aqui que o Pré-Escolar assume um papel fundamental para com a criança. Primeiramente trabalha-se a confiança e depois introduzem-se novas aprendizagens e desenvolvem-se as atitudes e os valores. A criança assume um papel ativo na construção das suas aprendizagens, gere os seus projetos, cria e comunica.

A educação pré-escolar, estabelecida na Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, destina-se a crianças a partir dos 3 anos de idade até ingressarem no 1.º CEB e, de acordo com as OCEPE (Ministério da Educação, 2016) “é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (p.5).

A profissão docente caracteriza-se essencialmente pela função intencional e especializada de ensinar, através da promoção de aprendizagens. Devido à sua especificidade e às funções que lhe são inerentes, tornou-se fundamental a definição de um perfil profissional, orientador das práticas docentes, estruturado em quatro dimensões: profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade educativa; desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. Cada uma das dimensões apresentadas é operacionalizada pelos domínios e indicadores, que descrevem os aspetos do desempenho docente e os seus deveres.

Indo ao encontro do documento citado anteriormente, e refletindo e analisando as nossas práticas na Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar I e

II, tentámos sempre ir ao encontro dos princípios apresentados nas quatro dimensões apresentando evidências de tal.

A dimensão profissional, social e ética representa o reconhecimento da responsabilidade que o educador tem nas suas funções e o compromisso com a profissão e prevê três domínios: compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional; compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos e compromisso com o grupo de pais e com a escola.

Para as planificações das nossas prática, na definição dos objetivos, bem como nas propostas de atividades, tal como na construção de materiais de apoio para a exploração de conteúdos, como os diapositivos de Powerpoint sobre determinado assunto, requereram investigações constantes e atualizadas, estabelecendo o indicador “reconhecimento de que o saber próprio da profissão se sustenta em investigação actualizada”.

O indicador “reflexão crítica sobre as suas práticas profissionais” foi o mais presente ao longo das semanas, visto que no final de cada intervenção diária era feita uma reflexão em conjunto com a educadora e a minha colega de estágio onde fazíamos uma introspeção sobre todos os momentos do dia, de modo a que nós estagiárias, percebêssemos onde estivemos melhor e onde tínhamos de melhorar. Para além destas reflexões “informais” no final de cada semana era feito um relatório semanal onde refletíamos sobre a intervenção semanal.

Na educação pré-escolar, a intencionalidade do educador exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem. Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar (Ministério da Educação,2016, p.13).

Os relatórios permitiram-nos refletir sobre o que não funcionou nos diferentes momentos e perceber o que poderia ter sido dito e / ou feito, de forma a que na semana seguinte dessemos relevância a esses aspetos, mas acabavam por ser muito repetitivos, não se observando uma evolução entre eles.

Como referem Oliveira e Serrazina (2002) “é ao reflectir sobre a acção que se consciencializa o conhecimento tácito, se procuram crenças erróneas e se reformula o pensamento”. As mesmas autoras (2002, p.4) citam Alarcão (1996) na definição da reflexão sobre a ação, que “consiste numa reconstrução mental retrospectiva da acção

para tentar analisá-la, constituindo um acto natural quando percebemos diferentemente a acção”.

Deste modo, as reflexões diárias e semanais permitiram-nos ter um olhar crítico sobre a nossa prestação, mas principalmente as reflexões críticas e finais de estágio levaram-nos a recuar no tempo e a ser capaz de comparar e refletir sobre as mudanças ao longo do ano.

#### A intencionalidade educativa

implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação. Esta reflexão assenta num ciclo interativo – observar, planear, agir, avaliar – apoiado em diferentes formas de registo e de documentação, que permitem ao/à educador/a tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha (Ministério da Educação, 2016, p. 5).

Neste sentido, a prática reflexiva tem por objetivo a progressão do professor e dos alunos, refletindo sobre as limitações dos alunos e da turma em geral e do trabalho desenvolvido ao longo do ano. A capacidade refletora permite olhar sobre tudo o que foi feito e analisar o trabalho desenvolvido, comparando a evolução e os métodos utilizados em ambas as práticas. Os relatórios crítico-reflexivos realizados ao longo deste Mestrado tiveram e têm como objetivo final ser capaz de refletir sobre o nosso percurso ao longo destes dois anos, para que haja uma consciencialização das nossas ações ao longo da PES. Esta reflexão é entendida como “o primeiro passo para quebrar o acto de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade” (Alarcão, 2005, p.82-83).

Para além da relação entre as crianças e entre as crianças e os adultos, de acordo com as OCEPE (Ministério da Educação, 2016), é fundamental que haja uma relação entre os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar, uma vez que são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança.

Relativamente ao domínio “compromisso com o grupo de pares e com a escola” posso dizer que o trabalho colaborativo foi fundamental para que fosse possível implementar as minhas práticas e só tenho a agradecer à educadora, pela partilha da sua experiência, pela preocupação e pelos feedbacks que me deu e que me permitiram evoluir gradualmente, à minha colega que sempre me auxiliou dentro e fora da sala e que durante as minhas intervenções ajudou sempre a manter o controlo do grupo e à auxiliar que sempre se demonstrou disponível para ajudar em todas as atividades e que controlou sempre o grupo em todas as intervenções. Contrariamente ao que acontecia

no primeiro local de estágio, toda a equipa educativa era muito prestável e sempre que precisávamos de ajuda ou para emprestarem materiais, ou por exemplo, para montar um percurso para um momento de educação física, sabíamos que podíamos contar com a ajuda de qualquer pessoa dentro daquele Jardim de Infância e vice-versa. Durante um projeto do Jardim sobre os moinhos, em que cada sala tinha uma atividade a decorrer e os grupos eram constituídos por crianças de todas as salas estivemos a auxiliar as educadoras das outras salas. Este trabalho colaborativo permite que as coisas fluam e esses concretizem e a troca de saberes é uma mais valia para aprendermos.

A dimensão relativa ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem envolve três vertentes essenciais da profissão docente: a planificação, operacionalização e regulação do ensino e das aprendizagens.

A planificação das práticas pedagógicas implica uma estratégia da ação, coerente e articulada, tendo em conta as características e saberes da criança.

A operacionalização implica o rigor e eficácia na organização das atividades e a gestão da comunicação e da interação em contexto de sala de aula.

A regulação do ensino e das aprendizagens implica a análise das atividades propostas e a sua adaptação, se necessário, às necessidades das crianças.

Os domínios subjacentes a esta dimensão são a “preparação e organização das actividades lectivas”, a “realização das actividades lectivas”, “relação pedagógica com os alunos” e o “processo de avaliação das aprendizagens dos alunos”.

Ainda relativamente à planificação das aulas, procurámos sempre ser rigorosas nas propostas das atividades, adaptando-as ao grupo. A maioria das nossas atividades eram divididas por grupos etários, e adaptadas aos mesmos. Por exemplo, numa atividade experimental, em que as crianças tinham de representar numa folha A4 os procedimentos da experiência, ao grupo dos 3 anos entregávamos uma folha com a imagem de diferentes materiais utilizados e não utilizados na atividade experimental e as crianças tinham de pintar os materiais que foram utilizados. Para o grupo de 4 anos, as crianças tinham de desenhar os materiais e utilizados e pintá-los e o grupo de 5 anos tinha de desenhar, pintar e escrever os materiais utilizados.

Nos momentos de planificar tentámos sempre ter em atenção a criança e a forma como poderíamos promover as aprendizagens acerca daquele tema específico através das propostas de atividades/ momentos.

No diz respeito ao indicador “organização e gestão das estratégias de ensino face à diversidade dos alunos e aos meios e recursos disponíveis” (todas as atividades, fichas, registos ou desenhos eram diferenciados e adaptados aos diferentes grupos

etárias, sendo que os trabalhos em grupo eram praticamente sempre homogêneos, havendo uma mesa para o grupo dos 3 anos, uma para o grupo dos 4 anos e duas para o grupo dos 5 anos.

De acordo com o indicador “comunicação com rigor e sentido do interlocutor” tentámos sempre adequar a linguagem às crianças. Durante as planificações esquematizava sempre as atividades ou exposições ao grupo e preparava sempre o discurso. Sempre que era planificada uma conversa em grande grupo ou uma apresentação de um tema através de diapositivos ou até a explicação científica de um fenómeno, todo o discurso era pensado e adequado, tentando sempre focar nas palavras chave e nas palavras científicas, mas tornando o discurso compreensível.

Quanto ao indicador “desenvolvimento de atividades de avaliação das atividades para efeitos de diagnóstico, regulação do processo de ensino e avaliação e certificação de resultados” avaliámos três crianças de faixas etárias distintas e com personalidades e características totalmente diferentes. Para tal, recorreremos ao documento Sistema de Acompanhamento das Crianças ( SAC) que serve de apoio ao educador para avaliar a criança através da observação, avaliação, reflexão e ação, permitindo assim “obter uma visão clara sobre o funcionamento do grupo em geral, identificar crianças que necessitam de apoio adicional ou atenção diferenciada e perceber aspetos que requerem intervenções específicas” ( p. 59) através do preenchimento das fichas 1g e l1 que dizem respeito à fase 1 da avaliação.

A dimensão da participação na escola e relação com a comunidade educativa considera as ações docentes na concretização dos objetivos da escola, a sua organização e a promoção da relação da escola com a comunidade. O docente assume uma relação de responsabilidade na orientação curricular e educativa, tendo em conta o trabalho colaborativo com os colegas e com a comunidade.

Os domínios subjacentes a esta dimensão são o “contributo para a realização dos objectivos e metas do Projecto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de actividades”, “participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão” e a “dinamização de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação”.

Tendo em conta que as nossas práticas incidiram numa altura em que as atividades anuais e mensais já estavam definidas pelo Jardim de Infância e que, estas propostas foram feitas pelas educadoras, o nosso contributo deu-se pela participação nas atividades e no auxílio prestado no decorrer das mesmas.

Face ao indicador “participação em projetos de trabalho colaborativo na escola” participámos numa atividade escolar “Os moinhos” em que, para além de auxiliarmos nas atividades propostas pelas educadoras do Jardim de Infância e na visita ao moinho, demos continuidade ao tema e explorámo-lo nas semanas de intervenção. Quanto ao indicador “envolvimento em ações que visam a participação de pais e encarregados de educação” desenvolvemos o nosso projeto de envolvimento da família.

Como forma de relacionar os pais com as crianças e com o Jardim de Infância, implementámos um projeto de envolvimento da família indo de encontro do indicador “envolvimento em ações que visam a participação de pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade no desenvolvimento da escola”.

Este projeto surgiu de um consenso entre nós estagiárias e a educadora e demos preferência a um projeto que não interferisse com as práticas normais em sala. Deste modo, optámos por construir um livro com acontecimentos marcantes das crianças, em que os pais tinham de descrever o episódio e acompanhá-lo com fotografias ou desenhos. Como forma de partilhar o resultado com os pais fizemos um livro digital com o programa issuu e reencaminhamos por e-mail para todos. Durante o prazo estabelecido com os pais para a entrega das folhas, as crianças foram trazendo diariamente o trabalho e demonstravam-nos um grande entusiasmo em partilharem connosco o episódio descrito. A participação dos pais foi bastante ativa e o feedback foi muito positivo.

A dimensão do desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida decorre do reconhecimento da profissão docente, legitimado pelo conhecimento específico, o que requer um conjunto de saberes e de conhecimentos científicos, necessários à profissão, que envolve o conhecimento do currículo e da didática, dos conteúdos e dos processos de ensino, bem como a capacidade de adequar os contextos às necessidades das crianças.

O domínio desta dimensão é a “formação contínua e desenvolvimento profissional”.

Face a esta dimensão, concordamos que a formação ao longo da vida é fundamental para nos mantermos atualizados e que, a profissão docente exige o conhecimento profissional (científico, pedagógico e didático). Como alunas em formação somos conscientes de que as aprendizagens são essenciais e que as PESEP, tal como as PES, nos proporcionaram inúmeras aprendizagens e contribuíram para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

Concluindo a análise das quatro dimensões é perceptível a importância que os padrões de desempenho têm na profissão docente, na orientação das práticas docentes e na promoção da qualidade de ensino e que são fundamentais para apoiar os educadores de infância nas suas práticas.

### **3. Síntese global da reflexão**

Refletindo sobre as Práticas de Ensino Supervisionadas e tendo em conta a sua complexidade e importância na evolução e constituição do nosso perfil como futuros professores, somos conscientes de que estamos em constante formação e aprendizagem.

As Práticas de Ensino Supervisionada foram imprescindíveis para a nossa formação, pois permitiram-nos colocar em prática a teoria aprendida na nossa instituição e, desenvolver as nossas práticas em contexto de sala de aula.

A Lei de Bases do Sistema educativo (artigo 7.º) reúne um conjunto de objetivos a ter em conta no ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, os quais tivemos sempre em conta:

a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;

b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;

c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios;

e) Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho;

h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;

i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;

- l) Fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos;
- m) Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias;
- n) Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral;
- o) Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.

A Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico consagra três grandes objetivos gerais: Criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social. Proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes. Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática.

Desta forma, todas as nossas intervenções focaram-se na aprendizagem dos alunos, tentando criar um desenvolvimento global, sempre com especial atenção nos alunos com ritmos de trabalho mais baixos e com mais dificuldades. Tentámos proporcionar diversos momentos de aquisição de saberes, sem nos preocuparmos tanto com o cumprimento do plano de aula, mas sim com a aprendizagem momentânea do aluno, respeitando o ritmo da turma. Uma vez que, como já referimos anteriormente, a maioria dos alunos não frequentou o Jardim de Infância, houve sempre uma grande preocupação de trabalhar os valores, nomeadamente o respeito pelas diferenças físicas, culturas e cognitivas, o cumprimento das normas de sala de aula de forma a tentar manter um ambiente favorável para a aprendizagem, o respeito pelo colega e pela professora, o colocar o dedo no ar para falar, esperar pela sua vez, respeitar opiniões diferentes ou até pedir permissão para ir à casa de banho, chegando a ser necessário criar, em conjunto com os alunos, novas normas para a sala de aula, em que os mesmos as elegeram. Sempre que possível, tentámos implementar atividades experimentais, em que as crianças fossem construtoras das suas aprendizagens e retirassem as suas próprias conclusões.

Tendo em conta que as expressões são essenciais para o desenvolvimento das capacidades de comunicação e de expressão das crianças e que, permitem fortalecer a capacidade de imaginação, notámos que as mesmas são pouco desenvolvidas nas escolas. A este fator deve-se, por um lado, o pouco conhecimento que os professores têm nestas áreas, dando sempre evidencia às expressões plásticas e, por outro, a

introdução das provas de avaliação e conseqüentemente uma grande preocupação por parte dos professores em que os alunos tenham uma boa classificação nas mesmas.

Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2001) “as Artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno (e) são formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção” (p.149). Neste sentido, é importante que o professor promova atividades de expressões plástica, dramática, musical e motora, de acordo com o objetivo c) enunciado na página anterior.

Assim e, dentro da possibilidade de planificação, na PES I promovemos duas atividades de expressão plástica, alusivas ao outono e, posteriormente ao natal, em que os alunos realizaram dois painéis para afixar num corredor da escola. Estas atividades são usuais na escola em que estagiámos e fazem parte do plano anual de atividades. A nossa participação deveu-se à escolha e seleção dos materiais a utilizar (tintas, colas, tesouras, pinceis, paus, papel de alumínio, etc) e à organização da turma em pequenos grupos.

Na PES II já sentimos uma maior liberdade nas propostas das atividades, tanto por parte da professora cooperante como pela escola, sendo-nos permitido planificar diferentes atividades expressões plástica, dramática, musical e motora.

Aa atividades de expressão físico-motora permitem, de acordo com a Organização Curricular e Programas do 1.º CEB, “elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativa” (resistência, velocidade, flexibilidade, controlo de orientação espacial, etc.); “cooperar com os companheiros nos jogos e exercícios, compreendendo e aplicando as regras combinadas na turma, bem como os princípios de cordialidade e respeito na relação com os colegas e o professor” e “participar, com empenho, no aperfeiçoamento da sua habilidade nos diferentes tipos de actividades, procurando realizar as acções adequadas com correcção e oportunidade”.

Uma vez que a escola tinha uma área bastante grande que nos permitia desenvolver variadíssimas atividades e que, a professora não conseguia desenvolver atividades sozinha com a turma, evitando-as, chegámos ao consenso de que era importante, uma vez que eramos três adultos responsáveis pela turma, desenvolver diversas atividades neste sentido.

Na expressão e educação físico-motora promovemos jogos coletivos semanalmente e fizemos um peddy paper pelo espaço exterior em pequenos grupos e

na expressão e educação musical promovemos diferentes atividades musicais, dando especial foco à dança.

Na execução das atividades tentámos promover sempre a autonomia dos alunos e criámos diversos momentos propícios para o desenvolvimento da criatividade. A implementação de trabalhos em grupo é muito importante para que haja interação entre os alunos, troca de ideias e discussões controladas, de modo a concluírem o que lhes foi proposto. Tanto na PES I como na PES II os alunos trabalharam em grupos diversas vezes.

Segundo Slavin (1995) citado por Pereira, Cardoso e Rocha (2015) o trabalho de grupo

proporciona ótimos benefícios para os participantes deste, na medida em que permite que os alunos que não estão tão à vontade se libertem e desinibam, socializando com os restantes elementos. Os alunos aprendem, também, a aceitar e/ou respeitar a opinião dos colegas, enriquecendo o trabalho com as diversas perspetivas, aproveitando os talentos de cada um, onde o interesse pela investigação/pesquisa é estimulado (p.227).

Esta experiência fez-nos perceber que ser professor é exaustivo, requer uma grande dimensão e não é uma profissão com um horário fixo; o professor leciona durante a semana, mas durante todo o tempo livre está dedicado e focado na profissão, pois existe muito trabalho por trás da sala de aula, mas é provavelmente uma das profissões mais gratificante e satisfatória. O 1.º CEB não era um ciclo que nos despertava muito interesse, sendo o Jardim de Infância o nosso foco neste percurso. Ao experienciarmos este nível de ensino tivemos a possibilidade de modificar a nossa opinião, tendo ganho um grande interesse por este ciclo e termos encontrado a gratificação que procurávamos.

Relativamente às PESEP I e II e refletindo sobre a nossa decisão, podemos afirmar que foi a mais correta e tirámos proveito desta. Trouxemos uma “bagagem” cheia de novos conhecimentos, do trabalho que é ser-se educador. Se tivéssemos iniciado a PESEP I neste Jardim de Infância tínhamos saído com uma experiência muito mais enriquecedora e teríamos melhorado vários aspetos, principalmente o controlo do grupo.

É de salientar a importância que as PES e as PESEP tiveram durante a nossa formação e as oportunidades que nos foram dadas. Para além disso, evidenciamos também que valorizamos e nos identificamos com as quatro dimensões propostas pelos Padrões de Desempenho Docente.

**PARTE II: TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO: CONCEÇÕES DOS SUPERVISORES  
SOBRE AS PRÁTICAS DE SUPERVISÃO NO 1.º CEB**

## **Introdução**

O recurso ao trabalho de investigação na formação inicial de professores, surge como uma estratégia de desenvolvimento profissional, promovendo a criticidade do aluno face ao pensamento e a reflexão sobre a ação.

Este trabalho de investigação surgiu do interesse em conhecer a importância dada às práticas de supervisão, uma vez que são consideradas fundamentais na formação inicial de professores. Concordando com Alarcão e Tavares (2003) a supervisão de professores é um processo de orientação da prática pedagógica, por um outro professor mais experiente, com o objetivo do desenvolvimento profissional do professor.

O presente trabalho de investigação surge da curiosidade de perceber as diferentes conceções que os agentes envolvidos no processo de supervisão pedagógica têm sobre as práticas de supervisão.

Por um lado, queremos compreender a visão do orientador cooperante, que acompanha o professor em formação (aluno) desde o primeiro dia de estágio até ao último, observando cada momento de intervenção e a sua evolução ao longo deste período de experimentação e por outro lado, queremos obter um feedback por parte dos supervisores institucionais, que, para além de professores institucionais e responsáveis pelas aprendizagens teóricas dos alunos em formação, também os acompanham perante as suas práticas, com menos regularidade que os professores orientadores, mas com um papel fundamental para o desenvolvimento do formando a nível profissional e pessoal. Um outro aspeto que importa destacar é, perceber a diferença, sobre as perspetivas de cada um, da importância que cada um dá ao desempenho do outro.

As práticas de supervisão pedagógica na formação inicial de professores só são possíveis pela relação entre as instituições de formação inicial e as escolas onde os formandos iniciam as suas práticas. De acordo com Alarcão (1999) citada por Alarcão e Tavares (2003) a formação inicial de professores, na dimensão profissional, pressupõe uma parceria entre as instituições de formação inicial e as escolas, de modo a promover o desenvolvimento de uma cultura de formação institucional no processo de formação. Esta perspetiva interativa exige, por parte de ambas as instituições, o debate e negociação do projeto de formação, atitudes partilhadas, definição e identificação dos objetivos, planificação em conjunto, co-aprendizagem institucional, questionamento sobre as práticas, boa comunicação, um processo de avaliação conjunto com os

mesmos parâmetros, reflexão para a ação, na ação e sobre a ação e a investigação conjunta.

Desta forma, conseguimos compreender a importância do trabalho colaborativo entre estas duas instituições, tal como dos sujeitos envolvidos no processo de formação inicial de professores.

Relativamente à segunda parte do presente Relatório Final de Estágio, iremos expor o enquadramento teórico do nosso trabalho e por fim, o enquadramento metodológico do mesmo, onde apresentaremos o estudo em causa, aludindo às questões-problema: “Quais as perspetivas dos orientadores cooperantes relativamente às práticas de supervisão possibilitadas aos formandos/futuros professores na formação inicial de professores do 1.º CEB?” e “Quais as perspetivas dos supervisores institucionais relativamente às práticas de supervisão possibilitadas aos formandos/futuros professores na formação inicial de professores do 1.º CEB? E apresentando a análise dos dados obtidos através dos inquéritos por entrevista.

## **1. Definição do problema**

Tomando a investigação científica como uma forma de obtenção relevante e fidedigna de dados, tal como, o estabelecimento de contacto com a realidade científica e na perspetiva de Ketele e Roegiers (1999), como um processo contínuo, paciente e intencionalmente encaminhado e ajustado, tendo em conta a inovação ou o aumento do conhecimento de um dado domínio, face à natureza de estudo e aos objetivos definidos, a nossa investigação assume uma matriz metodológica de carácter descritivo, tendo por base o inquérito por entrevista .

### **1.1. Delimitação do objetivo de estudo/enunciado do problema**

O tema do presente estudo resulta de uma reflexão sobre as práticas docentes no que reporta ao processo superviso das mesmas. Destacamos que, em linha com Rocha (2019), ponderamos o processo superviso “com algum grau de complexidade, dado que conglutina, num mesmo espaço, a dimensão teórica e a dimensão prática” (p. 1226).

Reconhecendo que as práticas supervisivas são consideradas de enorme relevância no que respeita à Prática de Ensino Supervisionada (PES) na formação inicial de professores de 1.º Ciclo de Ensino Básico (CEB), tomamos como questões-problema do nosso estudo: “Quais as perspetivas dos orientadores cooperantes relativamente às práticas de supervisão possibilitadas aos formandos/futuros professores na formação inicial de professores do 1.º CEB?” e “Quais as perspetivas dos supervisores institucionais relativamente às práticas de supervisão possibilitadas aos formandos/futuros professores na formação inicial de professores do 1.º CEB?”

### **1.2. Justificação e relevância do estudo**

Aquando da observação e prática desenvolvida em contexto de estágio do 1.º CEB, apercebemo-nos da importância da PES no desenvolvimento pessoal e profissional dos formandos/futuros professores. Salientamos que as práticas de supervisão possibilitam uma situação ímpar e fundamental de desenvolvimento pessoal e profissional e este se reveste de grande importância, dado que é solicitado ao formando/futuro professor, numa conjectura de complexidade das situações que enfrenta na sua PES, um papel ativo e proeminente na planificação/estruturação e avaliação das suas situações de ensino.

Outra das razões que nos leva a querer investigar esta temática prende-se com a necessidade de querermos aprofundar e enriquecer o nosso conhecimento. O presente estudo tentará perceber de que modo os conhecimentos do formando/futuro professor são potenciados ou limitados pela PES; tal como contribuir para o debate sobre as questões intrínsecas à PES.

## **2. Definição de objetivos**

Partindo do pressuposto que o objetivo da investigação é, na perspetiva de diversos investigadores, tomando como exemplo Graue e Walsh (1998), conhecer cada vez mais o Universo para podermos transformá-lo num lugar melhor, assumimos que “a investigação em educação é essencial para o desenvolvimento e aperfeiçoamento contínuos da prática educativa” (Borg & Gall, 1989, p. 4).

Assim, tendo como suporte esta conjetura e o problema enunciado em momento anterior, constituem-se como objetivos deste estudo:

1. Compreender a importância atribuída pelos orientadores cooperantes às práticas de supervisão no 1.º CEB.
2. Compreender a importância atribuída pelos supervisores às práticas de supervisão no 1.º CEB.
3. Conhecer o tipo de formação que os participantes têm no âmbito do saber respeitante à supervisão pedagógica.
4. Perceber quais as dimensões da supervisão pedagógica mais valorizadas no âmbito da PES.
5. Relacionar a formação dos participantes com as práticas instituídas relativamente à supervisão no 1.º CEB.

## **3. Enquadramento teórico**

Atualmente, as escolas são confrontadas com as constantes evoluções políticas, sociais, culturais, religiosas e tecnológicas e, deste modo, são obrigadas a caminhar de braço dado com estas evoluções de modo a proporcionar um ensino atualizado. Como tal, é necessário a formação de professores competentes “capazes de tomar decisões e efetuarem escolhas fundamentadas perante a incerteza, a instabilidade, a complexidade e a singularidade que caracterizam o acto educativo” (Alarcão, Cachapuz, Medeiros & Jesus, 2005, pp. 19-20). A formação inicial de professores, na perspetiva de

Rocha (2019, p. 1262), particularmente a formação inicial de professores do 1.º CEB, “tem vindo a despertar, de forma crescente e continuada, o interesse e a motivação de diferentes intervenientes na área da educação, para um aumento da qualificação e credibilização da formação destes profissionais da educação”. Esta formação é uma das etapas fundamentais da carreira docente, em que o estágio se assume como um dos momentos mais importantes, potenciador de aprendizagens e aquisição de competências, ou seja é “ neste contacto com o espaço real de ensino que o estudante estagiário conhece os contornos da profissão, tornando-se, pouco a pouco, um membro dessa atividade educativa ( Batista, Graça & Queirós, 2014, p. 78).

Deste modo, é essencial que as instituições de ensino superior (Institutos Politécnicos e Universidades), bem como as escolas cooperantes, procedam ao devido acompanhamento dos professores em formação. Este acompanhamento é essencialmente realizado através da supervisão das práticas pedagógicas em contexto, sendo esta indispensável para o desenvolvimento global do formando, com o principal intuito de o avaliar, através das observações e das reflexões conjuntas (entre os supervisores, os orientadores cooperantes e o formando), de forma a que o formando adquira as competências e conhecimentos inerentes à docência.

Esta secção dedica-se à revisão da literatura, onde iremos desenvolver alguns conceitos chave essenciais para o nosso trabalho investigativo: definição do conceito de supervisão e supervisão pedagógica; enquadramento da supervisão pedagógica no contexto português e a sua implicância na formação inicial de professores e os papéis e funções dos orientadores cooperantes, dos supervisores e do professor em formação.

### **3.1. Supervisão: conceito**

Conscientes de que o conceito de supervisão não é de fácil clarificação e definição, tal como nos diz Rocha (2016, p. 22), “metaforicamente ousamos dizer que *nos deparamos com tantas definições para ‘supervisão’, como pétalas tem a rosa ou rosas tem a roseira*, dada a diversidade das mesmas e a singularidade e personalidade que as diferencia.” Começamos assim por mencionar que o conceito de supervisão tem sofrido várias alterações e evoluções ao longo dos tempos e, assume-se como um conceito polissémico, sobre as diferentes perspetivas de vários autores. Se antes este conceito era muito associado a conotações de “chefia, dirigismo, imposição e autoritarismo” (Vieira, 2003, p. 28) e, novamente, a “ideias de autoridade do mestre e da imutabilidade do saber” (Alarcão & Tavares, 2003, p.17), atualmente, segundo diversos autores, a supervisão aliada à educação surge mais associada a conotações

como orientação, prática, reflexão e avaliação e, na perspectiva de Vieira, Moreira e outros (2006, p. 9), a supervisão surge “como teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem”.

Neste sentido, a supervisão centra-se novamente numa orientação, focalizada nas aprendizagens do professor em formação, através da reflexão e da experimentação.

Por outro lado, Oliveira-Formosinho (2002) entende a supervisão como “apoio à formação, tendo da formação uma conceção integradora de várias dimensões: o currículo, o processo de ensino aprendizagem, a sala de atividades e a escola, a sociedade e a cultura” (p.116), destacando-se assim o desenvolvimento profissional do professor através do saber e do fazer.

A supervisão apresenta um conjunto de processos interativos que se prolongam em momentos distintos como “na planificação (reflexão para a acção), na concretização da acção (reflexão na acção), e na reflexão posterior à concretização (reflexão sobre a acção) (Alarcão, Cachapuz e outros, 2005, p. 24). Assim, de acordo com estes autores, é neste processo contínuo de experiência-reflexão-experiência, que se vai articulando gradualmente o conhecimento teórico com a prática pedagógica, levando a um desenvolvimento global do formando futuro professor.

A tarefa de supervisão das práticas, normalmente é exercida pelo supervisor e/ou pelo orientador cooperante e, acordando com Alarcão e Tavares (2003, p.16), esta supervisão é exercida por um professor com mais experiência e mais informado, de modo a orientar um outro professor ou professor em formação no seu desenvolvimento profissional, com o objetivo de o desenvolver profissionalmente, sustentada numa orientação da prática pedagógica.

Os mesmos autores referem também que, este trabalho colaborativo entre os agentes principais da supervisão, deve proporcionar um conjunto de tarefas e de relações, promovendo um bom ambiente de formação para o futuro professor:

- Bom clima afetivo-relacional
- Desenvolvimento pessoal e profissional
- Espírito de reflexão, auto-conhecimento, inovação e colaboração
- Gosto pelo ensino
- Planificação e avaliação do processo de ensino-aprendizagem
- Análise de programas, textos de apoio, etc.
- Identificação e resolução de problemas
- Interpretação de dados colhidos na observação
- Definição de planos e acção a seguir
- Desenvolvimento do conhecimento profissional (p. 57).

Neste sentido, é perceptível que a supervisão é bastante complexa e reúne um conjunto de saberes e de fazeres, aliados à empatia, afetividade e cooperação entre todos os participantes, proporcionando assim um ambiente estável para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor em formação.

No olhar de Przybylski (1976) a supervisão é entendida como um órgão de controlo do processo educativo com o objetivo de melhorar os resultados das ações da escola:

A supervisão, sendo o órgão administrativo encarregado do desenvolvimento ou condução do processo educativo do estabelecimento de ensino ou do sistema educacional, por certo terá dentre as suas atribuições a implantação de um sistema de controle para fiscalizar, acompanhar e propor a aplicação de ações corretivas com base nos padrões estabelecidos para o desempenho ou para os resultados das ações da escola ou do sistema escolar (p. 156).

Em suma, a supervisão exercida na formação de professores, centra-se essencialmente na orientação pedagógica, por parte do supervisor e do orientador cooperante, da prática do futuro professor. Assim sendo, de acordo com Mintzberg (1995, citado por Alarcão & Tavares, 2003), esta prática implica:

uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver para além dele numa visão prospectiva baseada num pensamento estratégico (p.45).

Na mesma perspetiva, os autores consideram que a supervisão deve-se caracterizar por uma “boa relação interpessoal dinâmica, encorajante e facilitadora de um processo de desenvolvimento profissional e de aprendizagem consciente e comprometido” (p.71), com o objetivo de melhorar as capacidades pessoais e profissionais do professor em formação. Rocha (2016) refere que “a supervisão, na perspetiva dos diferentes autores, assume-se como um processo complexo e interativo, fundamental para o desenvolvimento humano e profissional dos professores e para a edificação de uma conceção da educação como metamorfose/transformabilidade” (p. 40).

Terminamos esta breve alusão à conceptualização de supervisão, com as palavras de Rocha (2018, p. 182), quando refere que, “é-nos, em jeito de síntese, possível aferir que, apesar dos diferentes significados atribuídos pelos diferentes

autores à supervisão e numa perspetiva crítico-constructiva, que todos eles apontam para um aspeto essencial, que é a procura da melhoria do ensino e da aprendizagem nas escolas”.

Resumindo, nas palavras de Machado (2000), o exercício de supervisão deve transcender à simples fiscalização e constituir-se num “trabalho uníssono, esclarecido, determinado e criativo”, realizado “dentro de parâmetros politicamente definidos, publicamente divulgados e devidamente legitimados” (p. 17).

Podemos assim concluir que, a partir das definições mais ou menos aproximadas da exigência atual, as práticas de supervisão promovem o desenvolvimento pessoal e profissional do formando e que, a supervisão, com base numa orientação e reflexão, ajudam na construção do perfil do futuro professor.

Apresentado o conceito de supervisão passamos para uma clarificação do ciclo da supervisão.

### **3.2. Supervisão pedagógica: conceito**

Em Portugal, com a aprovação do Processo de Bolonha, plasmado no relatório Ensino Superior na Europa 2009: evolução do processo de Bolonha, da Rede Eurydice (2009), o ensino superior sofreu muitas mudanças substanciais.

A organização da formação, através da adesão por parte das instituições de ensino superior (ensino universitário e ensino politécnico), ao Processo de Bolonha, de acordo com o Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, instituiu o sistema europeu de transferência e acumulação de créditos (European Credit Transfer and Accumulation System-ECTS) que permitem o reconhecimento europeu das qualificações académicas, através da atribuição de créditos aos estudantes que concluíam as aprendizagens exigidas, permitindo e facilitando a mobilidade dos estudantes, através do Programa Erasmus. Para além disso, o Processo de Bolonha introduziu um modelo de organização do ensino superior em 3 ciclos: licenciatura, mestrado e doutoramento.

Neste sentido, o artigo 44.º, do capítulo VII, garante a mobilidade dos alunos do ensino superior “entre os estabelecimentos de ensino superior nacionais (...) bem como entre estabelecimentos de ensino superior estrangeiros e nacionais, é assegurada através do sistema de créditos, com base no princípio do reconhecimento mútuo do valor da formação e das competências adquiridas”.

Perante estas mudanças, a prática pedagógica e, conseqüentemente, a supervisão pedagógica, ganham um maior enfoque. Rocha (2018) considera que na

base da importância da supervisão pedagógica “posicionam-se referentes conceptuais, delimitados por conceitos teóricos diversos e com um aceitável grau de consensualidade, como o apoio/regulação do ensino/aprendizagem; a reflexão e investigação sobre a ação educativa; a mudança e melhoria de práticas pedagógico-didáticas (sala de aula e extra-aula) e a relação escola/comunidade (p. 182).

A supervisão pedagógica em Portugal, tem sido pensada para o futuro professor. Neste sentido, Alarcão e Tavares afirmam que:

a concepção da escola na actual conjuntura implica que se pense a supervisão e a melhoria da qualidade das aprendizagens que lhe está inerente por referência não só à sala de aula, mas a toda a escola e não só aos professores isoladamente, mas aos professores na dinâmica das suas interações, inseridos numa escola que se quer dialogante, aprendente e qualificante (2003, p.144).

Na mesma linha de pensamento, os autores caracterizam a supervisão como “uma relação interpessoal dinâmica, encorajante e facilitadora de um processo de desenvolvimento profissional e de aprendizagem consciente e comprometido” (p.132) com o objetivo de potenciar ao máximo as capacidades pessoais e profissionais do professor em formação e promover a autonomia do formando, nas tomadas de decisões mais apropriadas, de modo a promover uma boa relação pedagógica com os seus alunos.

Por outro lado, Przybylski entende a supervisão pedagógica como um trabalho colaborativo entre os agentes, que procuram alcançar melhores resultados através das suas práticas em contexto de sala de aula e visa “prestar ajuda técnica no planeamento, desenvolvimento e avaliação das atividades educacionais (...) tendo em vista o resultado das ações pedagógicas, o melhor desempenho e o aprimoramento permanente do pessoal envolvido na situação de aprendizagem” (1976, p.18).

Para Alarcão e Tavares (2003), a supervisão pedagógica deverá ser uma tarefa de colaboração e de ajuda entre os agentes envolvidos, baseada no diálogo e constante e no bom relacionamento entre todos, onde primam o respeito, o empenho, o entusiasmo, a amizade cordial, empática e solidária, sempre com o intuito de trabalhar para atingir os mesmos objetivos. Esta tarefa promove as aprendizagens educativas dos agentes envolvidos, no sentido em que promove “o desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por intermédio de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo os novos agentes” (pp.144-145).

No olhar de Vieira (2010), a supervisão estende-se ao olhar educativo do professor em formação, sendo “uma tarefa complexa e dilemática, mas também

essencial à construção de uma visão da educação como transformação” (p.41). A supervisão da prática pedagógica, de acordo com a autora, regula-se por alguns princípios:

Articulação entre prática reflexiva e pedagogia para a autonomia, com reflexos na definição das finalidades, conteúdos e tarefas de supervisão;

Indagação de teorias, práticas e contextos como condução de criticidade, necessária a que o professor se torne consumidor crítico e produtor criativo do seu saber profissional;

Desenho, realização e avaliação de planos de intervenção onde o professor desafie os limites da sua liberdade e explore campos de possibilidade no ensino e na aprendizagem, por referência a uma visão transformadora da educação escolar;

Criação de espaços de decisão do professor e de condições para que este assuma papéis potencialmente emancipatórios, por referência a critérios como a reflexividade, a (inter)subjectividade, a negociação e a regulação;

Promoção da comunicação dialógica, através do cruzamento de experiências, interesses, expectativas, necessidades e linguagens, num processo interactivo que se caracteriza por um elevado grau de contingência, simetria e democraticidade, facilitador da construção social do saber;

Avaliação participada dos processos e resultados do desenvolvimento profissional e da acção pedagógica, mediante critérios de qualidade definidos à luz de uma visão transformadora da educação. (p.32)

Neste sentido, de acordo com Vieira (2010, p.14), a supervisão pedagógica debruça-se na compreensão e na gestão da complexidade, evitando processos redutores de simplificação da realidade, ou a aplicação tecnicista de soluções pré-definidas aos problemas encontrados, definindo como teoria e prática de regulação de processos de ensino de ensino e aprendizagem, dando resposta a algumas questões fundamentais à prática de supervisão pedagógica, sintetizadas na figura seguinte (Figura 2).



**Figura 2. Supervisão**

Fonte: Vieira, F. (1993). *SUPERVISÃO- Uma prática reflexiva de formação de professores*. 1.ª edição, Edições ASA.Porto

De acordo com Alarcão e Tavares (2003), a supervisão pedagógica

deverá ser uma actividade de mútua colaboração e ajuda entre os agentes envolvidos no processo numa atitude de diálogo e ajuda entre os agentes envolvidos no processo numa atitude de diálogo permanente que passe por um bom relacionamento assente na confiança, no respeito, no empenhamento e no entusiasmo, na amizade cordial, empática e solidária de colegas que, não obstante a diferença de funções, procuram atingir os mesmos objectivos. (p.59)

Segundo Vieira (1993), a supervisão pedagógica assume-se como “uma actuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (p. 28). Paralelamente, Sá-Chaves (2011) apresenta o conceito de supervisão como “um atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação do desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio dever” (p. 119).

Para Rocha (2016), a supervisão pedagógica constitui-se como “um processo de desenvolvimento e aprendizagem incorporado, assimilado e compreendido pela escola e por toda a comunidade educativa, com impacto na melhoria do ensino e da aprendizagem, tendo como objetivo primeiro o aperfeiçoamento das práticas

pedagógicas, assumindo papel relevante em toda esta dinâmica – o supervisor pedagógico” (p.22).

Tal como Vieira (2010), “as propostas teóricas e metodológicas (...) supõem (...) o desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores para a melhoria da qualidade das aprendizagens do alunos” (p.15). Na mesma linha, para Alarcão e Tavares (2003) “a “supervisão” tem-se concentrado fundamentalmente na “orientação da prática pedagógica”. A prática pedagógica incide diretamente sobre o processo de ensino/ aprendizagem, que por sua vez, pressupõe e facilita o desenvolvimento do aluno e do professor em formação”. (p.45) Neste sentido, a reflexão assume-se como fundamental para a transformação pessoal e social do futuro professor, refletindo-se nas suas práticas pedagógicas.

A reflexão, de acordo com Vieira (2010), enquanto instrumento de ação crítica, tem um poder transformador e “reconhece e denuncia a tensão entre o mundo como ele é e como poderia ser, implica o conflito e a subversão, e contém sempre um elemento de risco que é necessário aceitar, enfrentar e controlar” pressupondo que o professor em formação se questione e justifique sobre as suas decisões e sobre as suas ações. No mesmo sentido, o desenvolvimento da reflexividade

Integra a valorização da (inter)subjetividade, pela personalização dos assuntos e das tarefas relativamente a teorias e práticas pessoais, e pelo seu confronto com as dos outros. Requer ainda um elevado grau de comprometimento dos sujeitos com as práticas pedagógicas e de formação, traduzido em atitudes de motivação envolvimento, responsabilidade, esforço, persistência, vontade, resistência pró-activa face aos constrangimentos e subversão de tradições e convenções... no sentido de promover valores de uma educação democrática (p.23).

Rocha (2016), em termos conclusivos, afirma que sobressai da perceção de diferentes autores,

que supervisão pedagógica é, fundamentalmente, interação (reciprocidade, questionamento, informação, estímulo, encorajamento, inspiração, sugestão, avaliação, entre outros), em que o objetivo não se posiciona apenas no desenvolvimento do conhecimento, mas, também, na capacidade de fazer emergir habilidades reflexivas e reconsiderar atitudes, concorrendo para práticas de ensino mais eficazes, mais empenhadas e responsáveis, mais singulares e mais autênticas. Idealmente, se é que assim o podemos dizer, a supervisão pedagógica é, uma ação de colaboração e solidariedade (p. 136).

Sintetizando, podemos afirmar que a supervisão pedagógica no contexto de formação inicial de professores, é parte da prática pedagógica e é essencial para o desenvolvimento profissional e pessoal do professor em formação, onde o formando coloca em prática as aprendizagens teóricas e, num trabalho de cooperação com o supervisor, desenvolve novas competências: a reflexão das suas práticas (antes, durante e depois), a gestão de situações, a visão da educação e o olhar que tem sobre a sala de aula e a escola, sempre com o objetivo de promover as aprendizagens individuais e coletivas dos alunos, mas também do próprio professor em formação, na moldagem do seu perfil como futuro professor.

Após a conceptualização da supervisão pedagógica, cumpre-nos agora passar a apresentar a sua “arena de atuação”: a PES.

### **3.3. O ciclo da supervisão**

Assumindo que o desenvolvimento pessoal e profissional do formando/futuro professor deve ser acompanhado “de perto” pelo supervisor numa ligação próxima, através de um clima de diálogo, de interpretação e análise dos fenómenos educativos, tomamos como referência o ciclo de supervisão apresentado por Alarcão e Tavares (2003). Segundo os autores, este é composto por cinco fases: i) encontro pré-observação; ii) observação; iii) análise dos dados; iv) encontro pós-observação e; v) avaliação do processo realizado e dos efeitos obtidos.

Os autores referem que no *encontro pré observação* estabelecido entre o supervisor e o aluno, o primeiro ajuda o segundo a analisar, a definir as situações problema e a tomar decisões sobre que aspeto irá incidir a observação. Ao aluno cabe a tarefa de identificar o problema e ao orientador definir as estratégias necessárias para que o aluno alcance os objetivos, objetivos esses que incidem primordialmente em dois aspetos. O primeiro aspeto reporta-se à ajuda a prestar ao aluno na análise e tentativa de resolução dos problemas com que se depara, como por exemplo, o modo de preparar uma aula ou de disciplinar os alunos na sala de aula. O segundo situa-se ao nível da decisão a tomar sobre que aspetos vão ser analisados, com o intuito de resolver os problemas. O supervisor deverá prestar especial acuidade ao estabelecimento de uma comunicação positiva com o aluno, clarificando-o sobre o papel que cada um tem no processo, para evitar situações de stress e de ansiedade. Como já mencionado, é o supervisor que determina as estratégias a usar e os fenómenos a observar e, por isso, adotará aquela que considere melhor se adequar ao aluno, que em princípio, segundo os autores, será a de colaboração. No que reporta à segunda fase (a observação), o

supervisor observa a partir de grelhas ou de registos, o fenómeno que se propôs observar, com o intuito de recolher dados sobre o processo de ensino e aprendizagem que permitam ser analisados à posteriori, de modo a compreender o problema. A observação pode incidir no aluno, no professor, nas interações aluno-professor, nos conteúdos, ou outros. Quanto à *análise dos dados*, o supervisor, após a observação, já reuniu um conjunto de dados que terá de ordenar e analisar. Ordenação e análise essa que será mais ou menos demorada, dependendo do tipo de abordagem desenvolvida. No *encontro pós-observação*, o aluno deverá refletir sobre o que se passou na sua interação com os seus alunos e, a partir daí, identificar aspetos a melhorar. Neste intuito, o aluno está a contribuir para a sua aprendizagem e para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, tornando-se num sujeito ativo deste processo. O supervisor deverá ajudar/apoiar o aluno a olhar/percecionar a realidade para lá dos números das categorias e dos incidentes críticos. O supervisor, a partir dos dados que recolheu durante o processo de observação e da interpretação que lhes atribuiu, discute-os com o aluno, assim como discute as estratégias que melhor se adequam para o desenvolvimento pessoal e profissional do aluno. Ou seja, ajuda o aluno na análise dos dados e na atribuição de significado. A última fase que diz respeito à *avaliação do processo realizado e dos efeitos obtidos*, ou seja, à análise do ciclo da supervisão, destacamos que esta nem sempre é tida em conta ou realizada, mas relevamos que é fulcral que o supervisor analise o modo como decorreu o ciclo de supervisão, isto é, que analise todo o processo desenvolvido e os efeitos obtidos, com o intuito deste ser melhorado.

Não podemos, contudo, deixar de mencionar, para finalizar este tópico de desenvolvimento, que a supervisão, de acordo com Abreu (2003) deverá dar resposta a um conjunto de variáveis relacionadas com a formação, gestão e suporte emocional; assim como que, o percurso da supervisão recai sobre situações reais, sobre sujeitos em interação e sobre dinâmicas de colaboração. Salienciamos que existe uma dependência da resolução de problemas, da tomada de decisão ou da definição de uma personalidade para com a interação entre a teoria e a prática, assim como para com a configuração do modo de operar (*modus operandi*) e de processos de progressiva autonomização.

### 3.4. Processos de supervisão da prática profissional: a reflexão

Fazer referência à reflexão quanto aos processos de supervisão remete-nos para o exercício pleno da profissionalidade. Isto é, o desempenho pleno da profissionalidade presume a necessidade e a capacidade do profissional da educação indagar e refletir sobre a função que desempenha, de a analisar, de questionar as ações e as opções tomadas tendo em vista a sua melhoria. São diversas as contribuições prestadas em torno desta problemática, de que salientamos os seguintes autores: Alarcão; Dewey; Freire; Perrenoud; Sá-Chaves; Schön e Zeichner; reconhecendo o contributo de muitos outros.

Dewey (1959) define o pensamento reflexivo como “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (p. 13). Nesse sentido, destacamos que o pensamento reflexivo não é, pois, um exercício espontâneo, mas antes deliberado e consciente.

Schön (2000), um dos autores que perspetiva a prática profissional como reflexiva, enuncia que a prática profissional se caracteriza por apresentar situações de incerteza e de instabilidade, que algumas das vezes não são resolvidas pelo profissional da educação, dado o seu *background* de conhecimento não lhe possibilitar dar a resposta exigida no dia a dia da sua profissão. Estas situações pressupõem a mobilização de conhecimentos e de competências que vão para além dos conhecimentos técnicos obtidos nos processos formativos. A assunção de profissional reflexivo, nesta conceção, espelha-se na capacidade de observar a prática como um espaço e um momento de reflexão crítica. Este professor reflexivo deve problematizar a realidade pedagógica, assim como analisar, refletir e reelaborar criativamente, os percursos da sua ação, de modo a resolver os conflitos, edificando e reedificando o seu papel na prática profissional. Schön (1987) informa-nos que a prática profissional deve ser centrada na reflexão na ação, sobre a ação e na reflexão sobre a reflexão na ação, onde o contexto e as situações vivenciadas na prática são discutidas e refletidas de forma colaborativa, onde o processo de ensino e aprendizagem é objeto de reflexão e de questionamento com vista ao metamorfoseamento. Freire (2008) também valoriza a prática reflexiva, defendendo o abandono de uma prática pedagógica transmissiva, limitada à mera reprodução. O autor menciona que “para o Educador – Educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos – mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada” (p.96). Nesta mesma linha de ideias, Perrenoud (1999) assume que “um profissional reflexivo aceita fazer parte do problema. Reflete sobre sua própria relação com o saber, com as pessoas, o poder, as instituições, as tecnologias, o tempo que passa, a cooperação, tanto

quanto sobre o modo de superar as limitações ou de tornar seus gestos técnicos mais eficazes” (p.9).

Salientamos que, segundo o anteriormente exposto, assume aqui um papel central, o supervisor. Não podemos, porém, deixar de referir que o supervisor deverá gerar em si próprio, atitudes reflexivas sobre tudo aquilo que concretiza e que venha a concretizar, de modo a prosseguir o seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Esta postura deverá, em simultâneo também ser promovida nos formandos/futuros professores que apoia, para assim os ajudar a desenvolver-se no início do seu percurso profissional. Alarcão (1996) informa que o processo de supervisão pressupõe

a interacção consigo e com os outros, devendo incluir processos de observação, reflexão e acção do e com o professor. Este, por sua vez, deverá também 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 a melhorar as práticas pedagógicas para poder promover o sucesso educativo dos seus alunos e o seu próprio sucesso profissional (p.94).

A supervisão das práticas/*practicum* de alguém que se encontra num processo de aprendizagem, de desenvolvimento e de metamorfoseamento implica que o supervisor auxilie o formando/futuro professor a gerar um outro olhar, mais esclarecido, mais apurado, mais penetrante sobre a realidade, transportando-o para uma tomada de consciência dos seus atos e do seu agir nas mais distintas situações. Por seu lado, o formando/futuro professor não deverá apenas refletir sobre o que foi efetuado, mas também compreender como foi, como poderia ter sido, e qual o procedimento a tomar para que as dúvidas, os problemas e os dilemas com que se confronta possam ser solucionados.

Estas questões remetem-nos, de seguida, para a prática de ensino supervisionada na formação inicial de professores.

### **3.5. Prática de Ensino Supervisionada na formação inicial de professores**

Reconhecendo que a formação inicial de professores da responsabilidade das instituições de ensino superior universitário e politécnico constitui um grande desafio para todas estas instituições que a proporcionam, esta constitui um momento fulcral para a formação dos futuros professores. Esta formação visa capacitar os candidatos à profissão com as competências e conhecimentos científicos, técnicos e pedagógicos de base para o desempenho profissional da prática docente nas dimensões profissional e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a

comunidade; desenvolvimento profissional ao longo da vida, de acordo com os Padrões de Desempenho Docentes, preconizados pelo Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro. Imbernón (2005) salienta que é na formação inicial de professores que os futuros professores adquirirão os conhecimentos (teóricos, disciplinares e didático-pedagógicos), denominados de saber curricular (organizado e selecionado de acordo com as instituições de ensino e as disciplinas curriculares), que irão apoiar/ajudar o *modus operandi* do estagiário no estágio supervisionado e que contribuirá para a prática pedagógica dos futuros professores.

No contexto de formação inicial de professores, assumem uma especial importância os estabelecimentos de Educação Pré-Escolas e de Ensino Básico e Secundário onde a PES se desenvolve – escolas cooperantes – assim como os orientadores cooperantes. As Instituições de Ensino Superior (IES) que pretendam organizar e ministrar cursos de formação inicial de professores têm de celebrar protocolos de cooperação com as referidas escolas cooperantes, tendo como propósito a promoção de atividades de iniciação à prática profissional, incluindo a PES e de investigação e desenvolvimento no domínio da educação. A iniciação à prática profissional está prevista no Decreto-Lei, n.º 79/2014, de 14 de maio, alterado pela Declaração n.º 32/2014, de 27 de junho, tal como as restantes componentes de formação, garantindo a sua adequada integração em função das exigências do desempenho profissional, a saber: área da docência; área educacional geral; didáticas específicas; área cultural, social e ética.

A iniciação à prática profissional organiza-se de acordo com os seguintes princípios:

- Inclui a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática supervisionada na sala de atividades ou na sala de aula, nas instituições de educação de infância ou nas escolas;
- Proporciona aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula;
- Realiza -se em grupos ou turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino abrangidos pelo grupo de recrutamento para o qual o ciclo de estudos prepara, devendo, se necessário, realizar-se em mais de um estabelecimento de educação e ensino, pertencente, ou não, ao mesmo agrupamento de escolas ou à mesma entidade titular, no caso do ensino particular ou cooperativo;
- É concebida numa perspetiva de formação para a articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir visando a aprendizagem;
- É concebida numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos e promove nestes uma atitude orientada para a permanente melhoria da aprendizagem dos seus alunos.

A PES corresponde ao estágio de natureza profissional objeto de relatório final (conforme referido na alínea b) do n.º 1 do artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, alterado pelo Decreto-lei n.º 107/2008, de 25 de junho, Decreto-lei n.º 230/2009, de 14 de setembro, e Decreto-lei n.º 115/2013, de 7 de agosto).

Lopes e Bastos (2017) sustentam que a PES

concede aos alunos futuros professores inúmeras oportunidades que de outra maneira não lhes seriam dadas, tais como: aplicação em contexto prático das competências e conhecimentos adquiridos ao longo do curso; aquisição de novos conhecimentos e competências que advêm das várias experiências práticas que surgem no decorrer do estágio ou até mesmo aprimorar os já existentes; a de testarem o seu compromisso com uma carreira profissional; a oportunidade de identificarem as áreas (pessoais e profissionais) mais fortes e onde se sentem mais à vontade, bem como as áreas mais frágeis que necessitam ainda de algum aperfeiçoamento e, ainda, a oportunidade de desenvolverem uma visão mais realista do mundo do trabalho em termos daquilo que lhes é exigido e das possibilidades que o mesmo lhes poderá oferecer” (p. 75).

Consideramos, por último, que a Prática de Ensino Supervisionada deve visar o desenvolvimento dos formandos e o seu desempenho como futuros docentes. Esta deve ainda promover uma atitude crítica e reflexiva perante os desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional.

No âmbito da PES assumem particular relevância o papel e a função dos diferentes supervisores que passamos a apresentar, de seguida.

### **3.4. Papel e função dos supervisores institucionais**

As tarefas de supervisão, segundo Vieira (1993), são exercidas por um professor, por norma mais informado, e que desempenha um papel fundamental na orientação do professor em formação. Esta orientação pode ser feita pelo supervisor e/ou pelo orientador cooperante e pressupõe um conjunto de competências inerentes à tarefa de supervisão: questionar o aluno em formação, informar, sugerir, encorajar e avaliar, tal como nos apresenta a Figura 3.

<i>Áreas de reflexão/ /experimentação</i>	<i>Competências</i>	<i>Funções</i>
<b>Supervisão</b>	<b>Atitudes</b> - abertura - disponibilidade - flexibilidade - sentido crítico	<b>Informar</b>  <b>Questionar</b>
<b>Observação</b>	<b>Saberes</b> (experencial + documental) - do processo de supervisão - do processo de observação - da didática da disciplina	<b>Sugerir</b>
<b>Didática</b>	<b>Capacidades</b> - descrição - interpretação - comunicação - negociação	<b>Encorajar</b>  <b>Avaliar</b>

**Figura 3. Competências e funções do supervisor**

Fonte: Vieira, F. (1993). *SUPERVISÃO- Uma prática reflexiva de formação de professores*. 1.<sup>a</sup> edição, Edições ASA.Porto

Quanto ao conjunto de competências e funções do supervisor, a autora explica que cabe ao supervisor fornecer informação relevante e atualizada, de acordo com os objetivos e necessidades do professor em formação; questionar-se sobre a realidade que observa, confrontar opções alternativas e adotar uma postura reflexiva, promovendo também essa postura no professor em formação; sugerir ideias, práticas e soluções motivadoras e impulsionadoras de projetos; encorajar, em função de sugestão, o professor em formação e avaliar o formando, no sentido formativo e não em torno da classificação. A avaliação e os procedimentos adjacentes devem ser explicados ao aluno e, deve ser feita não apenas pelo supervisor, mas também pelo professor orientador.

Ainda de acordo com a autora, o supervisor desempenha uma tarefa fundamental na formação dos professores, que implica uma vocação intrínseca, aliada a uma formação especializada, que, infelizmente, não se verifica na maioria dos supervisores, ou porque tal não lhes é exigido no processo de seleção, ou porque só recentemente começaram a surgir formações em supervisão. Esta tarefa desenvolve-se em duas dimensões fundamentais que se complementam: a dimensão analítica, que se refere aos processos de monitoração da prática, que se refere aos processos de interação entre os intervenientes envolvidos na monitoração da prática pedagógica.

Noutra perspetiva, Machado (2000) defende que o supervisor deve ter uma visão pedagógica e uma visão política educacional e, como elemento da equipa escolar, tem de implementar formas de ação que visem a melhoria da qualidade escolar, de modo a democratizar o ensino e adaptar a escola às exigências da sociedade e dos seus alunos. Assim, a supervisão deve constituir-se num

trabalho uníssono, esclarecido, determinado e criativo...”, realizado “...dentro de parâmetros politicamente definidos, publicamente divulgados e devidamente legitimados” Tanto a ação supervisora em si como a capacitação de supervisores devem articular-se”...às diretrizes da política educacional do Estado relativas à organização, racionalização e conseqüente democratização do sistema educacional das regiões a que estão afetas (p. 42).

No mesmo sentido, Przybylski (1973) considera que o supervisor é um membro integrante da estrutura organizacional e tem de possuir conhecimentos gerais de organização, sendo necessário conhecer a estrutura em que está inserido, a política e organização escolar e os objetivos subjacentes. Para além disso, o supervisor deve conter habilidades comportamentais e noção de psicologia comportamental.

Neste sentido, Alarcão e Tavares (2003, p.59) atribuem um objetivo essencial ao supervisor para com o professor em formação, sendo que “a função do supervisor consiste em ajudar o professor a ensinar e a tornar-se um bom profissional, para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais”. A tarefa de supervisão implica, segundo os autores, que se faça uma reflexão mútua, tanto por parte do supervisor, como do professor em formação e um trabalho persistente, de modo a desenvolver um conjunto de competências que levem o formando ao saber-fazer, com o intuito de se tornar um bom profissional. O supervisor deve reunir um conjunto de competências:

terá que dominar não apenas os conteúdos programáticos das respectivas disciplinas, mas também possuir uma boa cultura geral e uma formação efectiva nos domínios das ciências fundamentais da educação, da formação de adultos e da formação de professores, do desenvolvimento curricular, das didáticas ou metodologias de ensino e das respetivas tecnologias, ter desenvolvido um certo número de skills específicos, ter um certo número de skills específicos, ter um bom conhecimento de si próprio e ter uma atitude permanente de bom senso (p.59).

De acordo com diversos autores, é necessário que haja um comprometimento ético entre os intervenientes responsáveis pela supervisão. Neste sentido, Mesquita e Roldão (2017) identificam o supervisor como o responsável pelas interrelações com toda a comunidade educativa, promotor do diálogo, de uma atitude responsável no formando, da partilha de ideias, de saberes e de sentimentos, aceitando a perspetiva do professor

em formação, mas por outro lado, dar a conhecer o seu ponto de vista. O supervisor deve ser capaz de “ouvir, promover a colaboração, a autorregulação, a cooperação e a reflexão” (p.75).

Segundo Alarcão e Tavares (2003), os sujeitos que intervêm diretamente no processo de supervisão pedagógica são o supervisor e o professor em formação, adultos em constante desenvolvimento e aprendizagem. Na perspetiva dos autores, a ação do supervisor é, acima de tudo, ajudar o professor em formação a ensinar e a desenvolver-se como um bom professor, tornando-se fundamental que o supervisor ajude a estabelecer e manter uma boa relação com o formando, não descorando a exigência e estimulação; crie condições de trabalho e interação, promovendo o desenvolvimento humano e profissional; promova a reflexão, a inovação e a colaboração; crie condições favoráveis para que o professor em formação mantenha o gosto pelo ensino e pela sua formação contínua; analise de forma crítica os programas curriculares, os textos de apoio, os contextos educativos, etc.; planifique o processo de ensino-aprendizagem; identifique problemas; estabeleça os aspetos a observar e a refletir e as devidas estratégias a adotar; observe; analise e interprete as observações; avalie os processos de ensino-aprendizagem; defina os planos de ação a seguir; promova o espírito profissional, com base nos conhecimentos profissionais;

Ainda nesta perspetiva, os autores reúnem um conjunto de objetivos que o supervisor deve desenvolver no professor em formação (2003, p. 72): promover o espírito de autoformação e desenvolvimento; capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência; capacidade de resolver problemas e tomar decisões esclarecidas e acertadas; capacidade de experimentar e inovar numa dialética entre a prática e a teoria; capacidade de refletir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo; consciência da responsabilidade que coube ao professor no sucesso, ou no insucesso, dos seus alunos; entusiasmo pela profissão que exerce e empenhamento nas tarefas inerentes; capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativa.

De forma a conseguir ajudar o professor em formação, o supervisor

terá que dominar não apenas os conteúdos programáticos das respectivas disciplinas, mas também possuir uma boa cultura geral e uma formação efectiva nos domínios das ciências fundamentais da educação, da formação de adultos e da formação de professores, do desenvolvimento curricular, das didácticas ou metodologias de ensino e das respectivas tecnologias, ter desenvolvido um certo número de skills específicos, ter um bom conhecimento de si próprio e ter uma atitude permanente de bom senso (Alarcão & Tavares, 2003, p.59).

Após a análise de diferentes opiniões de autores, podemos concluir que o supervisor tem de ser um professor com mais formação e mais conhecimento do que o professor em formação e que, desempenha funções distintas como professor. O supervisor deve conhecer a organização e a política escolar em que está envolvido e certificar-se que as normas legislativas estão a ser cumpridos, bem como as metas e os planos curriculares; promover o sucesso das aprendizagens dos alunos, através da partilha de ideias, sugestões e de conhecimentos científicos; ser reflexivo e promover a autorreflexão no professor em formação, fazendo-o questionar-se e autoavaliar-se, com o intuito de se tornar cada vez mais, um melhor profissional; promover diversas oportunidades de aprendizagens; estabelecer um trabalho colaborativo com os intervenientes ; informar o professor em formação sobre as etapas e os processos de avaliação; incentivar o futuro professor e procurar manter-se atualizado com o conhecimento atual. Logo, conseguimos compreender que o supervisor é fundamental na formação dos futuros professores e representa a sua bengala na construção do seu perfil ideal de professor.

A literatura existente sobre a formação de professores centra-se especialmente na supervisão e na supervisão pedagógica e não tanto nos papéis dos agentes envolvidos, neste caso, nos professores orientador e cooperante e no aluno em formação. Neste estudo, entendemos o professor orientador como o professor institucional que acompanha, orienta e ajuda o professor em formação, desde a planificação das aulas até à sua avaliação.

Segundo Alarcão (2009, p.10), o orientador deve “ser alguém que cria condições para que os professores pensem e ajam e façam isso de uma forma colaborativa, de uma forma crítica, indagadora, portanto, com um espírito de investigação que é hoje absolutamente necessário”.

De acordo com Alarcão e Tavares (2003) a função do professor orientador passa pela colaboração com o supervisor, de modo a atingirem os objetivos. Passamos assim a apresentar o papel e a função dos orientadores cooperantes.

### **3.6. Papel e função dos orientadores cooperantes**

Nesta secção pretendemos analisar o papel e função subjacentes ao orientador cooperante, assumindo este um papel fundamental no processo de supervisão pedagógica, num trabalho colaborativo entre o futuro professor/formando (estagiário), e os supervisores institucionais. Segundo Alarcão e Tavares (2003), a função do

orientador cooperante consiste, fundamentalmente, “em ajudar o professor a ensinar e a tornar-se um bom profissional para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais” (p. 59).

O futuro professor/formando quando atinge o momento da prática (*practicum*) é acompanhado/apoiado por diversos profissionais experientes (supervisor institucional – muitas vezes por uma equipa multidisciplinar de supervisores e por um orientador cooperante – professor titular da turma onde é desenvolvida a PES) que edificam um conjunto de conhecimentos de forma andaimada e espiralada, através de diversos exemplos, compreensões, reflexões, imagens e ações ante novas situações que poderão ocorrer no momento de prática dos seus alunos. Evidenciamos que os professores da instituição de ensino superior que promove a formação inicial de professores mobilizam nas suas ações formativas, de acordo com Tardiff (2012, p. 61), “uma amálgama de diferentes saberes, provenientes de fontes diversas, que são construídos relacionados e mobilizados pelos professores de acordo com as exigências de sua atividade profissional.”

Relevamos que entendemos por *orientador cooperante*, o professor titular de turma que acompanha/apoia o professor em formação, durante a sua PES em contexto. Não podemos, contudo, deixar de apresentar o preconizado legalmente pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, no seu artigo 23.º, quanto aos orientadores cooperantes. O referido Decreto-Lei estipula que orientadores cooperantes são:

1 - Os docentes das escolas cooperantes que colaboram na formação como orientadores, doravante designados orientadores cooperantes, são escolhidos pelo órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior, obtida a prévia anuência do próprio e a concordância da direção executiva da escola cooperante.

2 - Os orientadores cooperantes devem preencher, cumulativamente, os seguintes requisitos:

- a) Formação e experiência adequadas às funções a desempenhar;
- b) Prática docente nos respetivos nível e ciclo de educação e ensino e disciplinas nunca inferior a cinco anos.

3 - Em relação a disciplinas em que, nas escolas cooperantes, não existam docentes em número suficiente para satisfazer o requisito constante da alínea b) do número anterior, o órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior pode substituí-lo, excecional e transitoriamente, por requisito que considere adequado e que garanta a necessária qualidade das atividades de iniciação à prática profissional.

4 - Na escolha do orientador cooperante devem ser considerados como fatores de preferência a formação pós-graduada na área de docência em causa, a formação especializada em supervisão pedagógica e a experiência profissional de supervisão.

5 - No âmbito da colaboração com as escolas cooperantes, os estabelecimentos de ensino superior devem apoiar os docentes daquelas escolas, em especial os orientadores cooperantes, no seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no domínio da formação de futuros docentes.

6 - Os orientadores cooperantes são abonados pelo estabelecimento de ensino superior das despesas de deslocação e das ajudas de custo nos termos legalmente fixados sempre que se desloquem para participar em ações de formação e reuniões promovidas por aquele no quadro da parceria estabelecida, e não auferem qualquer outra retribuição pelo exercício das funções de colaboração na formação.

Sintetizando, os orientadores cooperantes são escolhidos pelo órgão competente do estabelecimento de ensino superior, colhida a prévia anuência do próprio e a concordância da direção executiva da escola cooperante. Os orientadores cooperantes devem preencher, cumulativamente, os seguintes requisitos: i) formação e experiência adequadas às funções a desempenhar; ii) prática docente nos respetivos nível e ciclo de educação e ensino e disciplinas nunca inferior a cinco anos. Na seleção do orientador cooperante devem ser considerados como fatores preferenciais, a formação pós-graduada na área de docência em causa, a formação especializada em supervisão pedagógica e a experiência profissional de supervisão.

Segundo Alarcão e Tavares (2003, p.59), a supervisão pedagógica deverá ser uma atividade de mútua colaboração entre os agentes envolvidos no processo com base no diálogo, num bom clima relacional, no respeito, na confiança, no empenhamento, no entusiasmo, na amizade cordial, empática e solidária entre os agentes, independentemente das suas funções, de modo a atingirem todos os mesmos objetivos.

O supervisor institucional e o orientador cooperante desempenham funções semelhantes no acompanhamento e na ajuda prestada aos formandos, sendo que, o primeiro, faz um acompanhamento mais presencial na instituição de ensino e o segundo, faz um acompanhamento constante desde o primeiro dia de estágio até ao último. Neste sentido, Albuquerque e outros (2005, p.15) definem o orientador cooperante como:

um dos principais intervenientes no processo formativo, assumindo o acompanhamento da prática pedagógica, orientando-a e refletindo-a, com a finalidade de proporcionar ao futuro professor uma prática docente de qualidade,

num contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias a um desempenho consciente, eficaz, responsável e competente.

Tal como encontramos no perfil do docente 2014/2015 da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, o orientador cooperante é visto como o “docente da educação pré-escolar ou do ensino básico (1.º ou 2.º ciclo) que orienta a formação pedagógica dos futuros docentes, mediante protocolos de colaboração com os estabelecimentos de ensino superior” (p.16).

O orientador cooperante é responsável pela integração do professor em formação numa ou mais turmas, possibilitando a prática pedagógica. Neste sentido, Lopes e Bastos (2017, p.78) sublinham que o orientador cooperante “permite a integração no estabelecimento de ensino, ajuda a lidar com as contingências diárias, amplia o entendimento sobre o meio em que está inserido e sobre as responsabilidades do seu trabalho e o acompanha efetivamente no contexto real de ação”. Vieira (1993) preconiza que a função do orientador se desenvolve segundo duas dimensões fulcrais da supervisão, uma que se reporta à “dimensão analítica, referente aos processos de operacionalização da monitorização da prática pedagógica e, por outro, a dimensão interpessoal, relativa aos processos de interação entre os sujeitos envolvidos na monitorização da prática pedagógica” (p. 29). Segundo Sá-Chaves (2007), o orientador cooperante deverá se alguém com mais experiência, com mais conhecimento sobre as situações efetivas de prática, *aquela que aconselha* e que permite ao aluno, a partir da sua ajuda, apoio, colaboração, indagação e reflexão sobre as práticas, o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Segundo a autora, o orientador deve adotar a postura de um colega, numa relação aberta, dialogante e leal para que o aluno sinta que tem ali alguém com quem pode contar.

Alarcão e Tavares (2003) aludindo ao pensamento de Mosher e Purpel (1972) referem algumas características que o orientador deve apresentar, tais como, sensibilidade para os problemas, capacidade para estabelecer uma comunicação positiva, capacidade de análise, competências ao nível do relacionamento interpessoal, do ensino e responsabilidade social.

Para concluir salientamos, na perspetiva de Alarcão (2002), que o orientador, devido ao facto de trabalhar com pessoas e com factos, deve possuir algumas competências fundamentais, destacando quatro: i) competências interpretativas; ii) competências de análise e avaliação; iii) competências de dinamização da formação e; iii) competências relacionais. No que reporta às *competências interpretativas*, o orientador (supervisor) deverá ter a capacidade de efetuar uma leitura da realidade

humana, social, política, histórica, cultural e educativa para, antecipadamente, detetar os desafios emergentes no que reporta à escola, à educação e à formação. Quanto às *competências de análise e avaliação*, estas englobam situações, projetos, iniciativas e desempenhos individuais e institucionais. As *competências de dinamização da formação* são fundamentais no apoio e estímulo às comunidades de aprendizagem colaborativa, no apoio na sistematização do conhecimento produzido e na mobilização e gestão de saberes e de estratégias. Por último, as *competências de comunicação e de relacionamento interpessoal*, sem as quais é muito difícil, segundo os autores, explorar as tensões entre o real e o ideal, mobilizar as pessoas, gerir conflitos e criar a empatia necessária ao relacionamento interpessoal construtivo. A autora considera que ser supervisor e fazer supervisão não é um processo meramente técnico, envolve a propriedade de determinados conhecimentos e capacidades relacionais.

### **3.7. Papel e função do professor em formação**

Nas últimas décadas tem se observado em Portugal alterações na formação de professores. Atualmente, em Portugal, a habilitação profissional para professores, desde o ensino pré-escolar até ao secundário, depende do grau mestre numa área específica, sendo primeiramente necessário frequentar a licenciatura e depois o mestrado. Para os futuros professores de educação pré-escolar, de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico é necessária uma licenciatura, com a duração de 3 anos, em Educação Básica e seguidamente ingressar num mestrado da formação de professores, com a duração de 2 anos. Para os restantes mestrados (Ensino de Matemática no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário, Ensino de Biologia e Geologia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, etc.), de acordo com a Tabela de especialidades do grau de mestre na área da Formação de professores, disponível na DGES, os requisitos mínimos de formação para ingressar num dos ciclos de ensino é reunirem um número de créditos estabelecidos, como por exemplo, para o Ensino de Matemática no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário os alunos têm de ter 120 créditos em Matemática e para Ensino de Biologia e Geologia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário os alunos têm de 120 créditos no conjunto das duas áreas disciplinares e nenhuma com menos de 50 créditos.

No artigo 11.º, do Decreto-Lei n.º 79/2014, a iniciação à prática profissional é organizada de acordo com os seguintes princípios:

- a) Inclui a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática supervisionada na sala de atividades ou na sala de aula, nas instituições de educação de infância ou nas escolas;
- b) Proporciona aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula;
- c) Realiza -se em grupos ou turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino abrangidos pelo grupo de recrutamento para o qual o ciclo de estudos prepara, devendo, se necessário, realizar -se em mais de um estabelecimento de educação e ensino, pertencente, ou não, ao mesmo agrupamento de escolas ou à mesma entidade titular, no caso do ensino particular ou cooperativo;
- d) É concebida numa perspetiva de formação para a articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir visando a aprendizagem;
- e) É concebida numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos e promove nestes uma atitude orientada para a permanente melhoria da aprendizagem dos seus alunos.

Na formação de professores, o estágio profissional é fundamental na formação dos alunos, sendo uma das fases mais importantes, pois é nesse momento em que o aluno, futuro professor, tem os primeiros contactos com as turmas e onde tem a oportunidade de colocar em prática parte da teoria que lhe foi dada a conhecer durante a sua formação. É aqui, que o futuro professor tem a oportunidade de desempenhar o papel de professor. De acordo com Roldão e Mesquita (2017, p.19) “a fase da formação inicial, tida por uma preparação formal, é vivida numa instituição de formação de professores, onde o futuro professor assimila conhecimentos pedagógicos e onde começa por realizar as suas práticas de ensino”.

Paralelamente, o estágio supervisionado

concede aos alunos futuros professores inúmeras oportunidades que de outra maneira não lhes seriam dadas, tais como: aplicação em contexto prático das competências e conhecimentos adquiridos ao longo do curso; aquisição de novos conhecimentos e competências que advêm das várias experiências práticas que surgem no decorrer do estágio ou até mesmo aprimorar os já existentes; a de testarem o seu compromisso com uma carreira profissional; a oportunidade de identificarem as áreas (pessoais e profissionais) mais fortes e onde se sentem mais à vontade, bem como as áreas mais frágeis que necessitam ainda de algum aperfeiçoamento e, ainda, a oportunidade de desenvolverem uma visão mais realista do mundo do trabalho em termos daquilo que lhes é exigido e das possibilidades que o mesmo lhes poderá oferecer (Lopes & Bastos, 2017, p. 75).

O estágio supervisionado requer um trabalho de cooperação entre os agentes envolvidos: o(s) supervisor(es), o orientador cooperante e o formando/futuro professor (professor em formação). Relativamente ao professor em formação, segundo o Decreto-lei n.º 42/2005 de 22 de fevereiro

o estudante desempenha o papel central, quer na organização das unidades curriculares, cujas horas de contacto assumirão a diversidade de formas e metodologias de ensino mais adequadas, quer na avaliação e creditação, as quais considerarão a globalidade do trabalho de formação do aluno, incluindo as horas de contacto, as horas de projecto, as horas de trabalho de campo, o estudo individual e as actividades relacionadas com avaliação, abrindo-se também a actividades complementares com comprovado valor formativo artístico, sócio-cultural ou desportivo (Preâmbulo).

Qualquer atividade que tenha por objetivo desenvolver a competência de aprendizagem dos alunos, de acordo com Vieira (2010), devem sustentar-se nas características, nos interesses, nas necessidades e nas aprendizagens anteriores dos alunos, conseguindo a progressão no processo de aprendizagem. Como tal, o professor tem de procurar informações sobre o percurso de aprendizagem anterior do(s) aluno (s), através do questionamento, da observação e do registo desse mesmo progresso, de modo a que o professor consiga responder às necessidades dos alunos e, desta forma, as suas propostas sejam relevantes na construção do processo de aprendizagem dos mesmos.

De acordo com a autora, o papel do professor em formação fomenta-se em quatro tarefas fundamentais na sua operacionalização em contexto pedagógico: reflexão, experimentação, regulação e negociação, partilhando um quadro que sintetiza cada uma das tarefas:

Tabela 1

*Papéis dos alunos numa pedagogia para a autonomia*

1. Reflexão	Consciencialização do saber disciplinar  Consciencialização do processo de aprender	(especificar objectos de reflexão de acordo com a área de saber)  Reflectir sobre: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentido de auto-controlo</li> <li>• Atitudes, representações, crenças, preferências e estilos</li> <li>• Finalidades, prioridades, estratégias (meta/cognitivas, sócio-afectivas)</li> </ul>
----------------	---	--

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tarefas (enfoque, finalidade, pressupostos, requisitos)</li> <li>• Processo didáctico (objetivos, actividades, avaliação, papéis...)</li> </ul>
2. Experimentação	Experimentação de estratégias de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descobrir e experimentar estratégias na aula</li> <li>• Usar estratégias fora da aula</li> <li>• Explorar recursos/situações (pedagógicos/não-pedagógicos)</li> </ul>
3. Regulação	Regulação de experiências de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Monitorizar atitudes, representações, crenças</li> <li>• Monitorizar conhecimento e capacidade estratégicos</li> <li>• Avaliar resultados e progressos de aprendizagem</li> <li>• Definir objectivos de aprendizagem</li> <li>• Fazer planos de aprendizagem</li> <li>• Avaliar o processo didáctico</li> </ul>
4. Negociação	Co-construção de experiências de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhar em colaboração com os pares</li> <li>• Trabalhar em colaboração com o professor</li> <li>• Tomar iniciativas, realizar escolhas, tomar decisões</li> </ul>

*Fonte: adaptado de Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva e Fernandes, 2006*

Contrariamente ao que se passava anteriormente, o professor deixou de assumir um papel central na educação, sendo os alunos o seu maior foco, promovendo novos e melhores métodos promotores da aprendizagem.

Na perspetiva de Day (2001), o desenvolvimento profissional foca-se igualmente nas aprendizagens dos alunos e para os alunos, “o desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula” (p. 21).

O Decreto-Lei n.º 240/2001 aprova o perfil geral de desempenho profissional dos educadores e professores dos ensinos básicos e secundários, evidenciado por quatro dimensões: dimensão profissional, social e ética, dimensão de desenvolvimento do

ensino e da aprendizagem, dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

De entre todas as alíneas do perfil geral de desempenho profissional, evidenciamos as que mais se identificam com o perfil e a prática do professor em formação, não descurando as restantes, que se constituem essenciais no perfil dos docentes. Assim, de acordo com as características evidenciadas no perfil geral de desempenho, previstas no Decreto-Lei nº 240/ 2001, podemos concluir que o professor: “promove aprendizagens curriculares no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam”; “desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos”; “incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais”; “reflete sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projecto de formação” e “utiliza a avaliação, nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação”.

O professor em formação durante as suas práticas pedagógicas, tem a responsabilidade de assumir o compromisso total com os alunos envolvidos, sempre com o objetivo de promover o sucesso nas aprendizagens dos mesmos. Durante o seu período de estágio, o professor em formação, terá de desenvolver um bom trabalho colaborativo, com a envolvência dos supervisores institucionais, do orientador cooperante, dele próprio e dos elementos pertencentes ao seu grupo de estágio (caso existam).

Neste sentido, evidenciamos que a supervisão pedagógica centra-se na melhoria das práticas pedagógicas e tende para uma conceção que inclui relações colaborativas, democráticas e reflexivas entre os vários intervenientes, e que engloba também, a autoaprendizagem, bem como a capacidade de criar, gerir e partilhar

conhecimento e desenvolver competências diversificadas, designadamente de autonomia profissional (Alarcão & Roldão, 2008; Sá-Chaves, 2000).

Concluído o enquadramento teórico, passamos a apresentar abaixo, a componente metodológica do estudo.

#### **4. Metodologia**

O presente estudo tem por objetivo primeiro, compreender as conceções dos supervisores e dos orientadores cooperantes sobre as práticas de supervisão no 1.º CEB. Para tal, recorreremos a um estudo de carácter qualitativo, em que as questões a investigar não foram definidas a partir da operacionalização de variáveis ou de hipóteses previamente formuladas, mas segundo objetivos de exploração, descrição e compreensão do fenómeno em estudo na sua complexidade, dando primazia ao contacto com os sujeitos no seu meio natural. Para tal, recorreremos à realização de entrevistas semiestruturadas com técnica não documental (observação não participante) privilegiada de recolha de dados. Salientamos que a metodologia utilizada considerou que o conhecimento é construído intersubjetivamente a partir de uma interação estreita entre o sujeito cognoscente e o objeto. A interpretação da realidade passou pela consideração e captação dos significados atribuídos pelos entrevistados aos diferentes aspetos da sua interação.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, pp.47-48), a abordagem qualitativa é uma metodologia de investigação que procura descrever e enfatizar a teoria fundamentada, bem como o estudo das perceções pessoais e defendem que deve contemplar uma das seguintes características: i) a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; ii) é descritiva, os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números; iii) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; iv) os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares; v) que foram recolhidos se vão agrupando e; vi) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa

Deste modo, a metodologia utilizada neste estudo, como referido anteriormente, assume um carácter qualitativo, com foco nos pareceres dos nossos participantes. Neste sentido, a nossa investigação qualitativa, “preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social, usando

procedimentos empíricos com o intuito de gerar e interrelacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade” (Afonso,2005, p.18).

O intuito deste trabalho investigativo traduz-se na forma sistemática de obter respostas à questão que levantámos inicialmente: Quais as perspetivas dos orientadores cooperantes relativamente às práticas de supervisão possibilitadas aos formandos / futuros professores na formação inicial de professores do 1.º CEB? Esta metodologia constitui uma ferramenta de trabalho fundamental para a compreensão dos pareceres dos participantes, de modo a compreendermos a importância das Práticas de Ensino Supervisionadas na formação dos futuros professores. Tal como afirma Tuckman (2000, p.5), “a investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões.”

#### **4.1. Tipo de investigação**

A presente investigação surge da tentativa de encontrar resposta à questão apresentada na secção anterior e com base nos objetivos previamente estabelecidos:

- Compreender a importância atribuída pelos orientadores cooperantes às práticas de supervisão no 1.º CEB;
- Compreender a importância atribuída pelos supervisores às práticas de supervisão no 1.º CEB;
- Conhecer o tipo de formação que os participantes têm no âmbito do saber respeitante à supervisão pedagógica;
- Relacionar a formação dos participantes com as práticas instituídas relativamente à supervisão no 1.º CEB;
- Perceber quais as dimensões da supervisão pedagógica mais valorizadas no âmbito da PES.

#### **4.2. Participantes e sua caracterização**

No tipo de abordagem metodológica utilizada privilegiámos uma seleção dos participantes de forma criteriosa e intencional, em detrimento de uma seleção aleatória e numerosa, ou seja, a seleção dos participantes foi sujeita a determinados critérios que nos permitissem aprender o máximo sobre o fenómeno em estudo (práticas supervisivas no 1.º CEB), em linha com Vale (2000).

A presente investigação tem como participantes, professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico, na qualidade de orientadores cooperantes, do ensino português público,

da cidade de Viseu e supervisores institucionais de um estabelecimento de ensino superior público da região centro de Portugal com vínculo institucional com o Agrupamento a que pertencem os referidos orientadores.

A seleção dos orientadores cooperantes prendeu-se assim com o facto de estes terem um vínculo protocolar com a instituição de ensino superior público da região centro de Portugal, ao nível do acompanhamento dos formandos/estagiários que frequentam o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, em contexto de 1.º CEB.

Quanto aos supervisores institucionais, como se depreende, a sua escolha deveu-se ao facto de estes serem os responsáveis pelo acompanhamento ao nível supervisoivo dos estagiários que frequentam o referido Mestrado; além da facilidade de acesso à sua participação no presente estudo.

Pensamos assim que a participação quer de orientadores cooperantes quer de supervisores institucionais possibilitou-nos uma melhor compreensão das práticas supervisivas em linha com os objetivos definidos para a investigação pensada. Privilegiámos assim, essencialmente, a compreensão das perspetivas dos sujeitos, estando interessados no modo como as pessoas dão significado às coisas, e em apreender as perspetivas participantes, na esteira de Bogdan e Biklen (1994).

A investigadora é uma futura professora do 1.º CEB em formação que procura compreender e demonstrar a importância das Práticas de Ensino Supervisionadas durante a formação de futuros professores. Conhecedores que a fiabilidade e a validade do estudo depende muito do modo “decisivo” como o investigador (ou equipa de investigação) se envolvem no estudo e que o investigador é o principal meio de recolha e análise dos dados, implicando ser um elemento fulcral no desenlace do estudo, salientamos que nos envolvemos na investigação como um *insider* e norteámos o nosso trabalho pela tentativa de sermos capazes de refletir sobre ela como um *outsider*. Consideramos que pelo facto de existir alguma proximidade na relação entre o investigador e os participantes no estudo, esta constituiu uma vantagem, no sentido de existir um maior e diversificado conhecimento mútuo dos intervenientes na investigação. Estamos assim de acordo com Bogdan e Biklen (1994) quando asseveram que a investigação em educação pode tirar partido da relação de proximidade existente entre o investigador e o objeto de estudo.

A partir da análise das tabelas seguintes iremos caracterizar mais pormenorizadamente os participantes dos orientadores cooperantes entrevistados, seguindo-se dos supervisores institucionais.

### 4.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Tuckman (2000, p. 516) diz-nos que são várias as fontes de obtenção de dados num processo investigativo no âmbito educacional, apresentando a entrevista como um dessas possibilidades. Patton (2002) aponta para três tipos de entrevistas que se situam entre as que são totalmente informais ou de conversação e as que são altamente estruturadas e fechadas. Quanto ao grau de estruturação, Bogdan e Biklen (1994) referem que estas variam, desde as entrevistas estruturadas até às entrevistas não estruturadas. Contudo, estes autores mencionam ainda que as entrevistas semiestruturadas tem a vantagem de o investigador ficar com a certeza de obter dados comparáveis entre os vários sujeitos. Neste sentido, neste estudo, optámos pelas entrevistas semiestruturadas, por nos parecerem mais adequadas ao contexto e por possibilitarem uma maior segurança ao investigador. As entrevistas usadas não são padronizadas e o entrevistador não desenvolveu a pesquisa para testar uma hipótese específica, em linha com David e Sutton (2004). Nós, na qualidade de investigadores criámos uma lista de temas-chave, de questões a serem apresentadas. Este tipo de entrevista conferiu à não diretividade um papel importante, sendo, porém, importante para a sua operacionalização a existência de um “guião” (Fox, 1987), uma “orientação” (Vermersch, 1996) ou uma “grelha” (Kaufman, 1996). As entrevistas foram então orientadas por um guião onde se encontram questões gerais que foram sendo exploradas mediante as respostas dadas pelos inquiridos, indo ao encontro do preconizado por Bogdan e Biklen (1994). Salientamos que, como refere Vermersh (1996), este guião serviu de orientação, às questões a colocar, mas que este não foi rigidamente seguido. Tratou-se de um guia para que os sujeitos falassem sobre os assuntos, procurando servir a dinâmica de conversação que a entrevista constituiu (ver anexos 1 e 2).

Realizámos 9 entrevistas a orientadores cooperantes e 7 entrevistas a supervisores institucionais. Destacamos que tomámos como referência para a realização das entrevistas, o pensamento de Biggs (1986, citado por Bogdan & Biklen (1994, p.136) quando nos diz que as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os indivíduos estarem à vontade e falarem livremente dos seus pontos de vista. Por outro lado, em todas as entrevistas, enquanto investigadores colocámos questões que exigissem alguma exploração de ideias. Como menciona Bogdan e Biklen (1994, p. 136), “as entrevistas, devem evitar perguntas que possam ser respondidas “sim” e “não”,

uma vez que os pormenores e detalhes são revelados a partir de perguntas que exigem exploração”.

Destacamos, a finalizar, que as entrevistas foram efetivadas pela investigadora através do recurso ao gravador, transcritas e analisadas com recurso à análise de conteúdo, esta análise foi efetuada de acordo com o preconizado por Bardin (2016).

A análise dos dados está sempre relacionada com as questões levantadas e estabelecidas no início do estudo. Essas questões, bem como os instrumentos utilizados na recolha dos dados encontram-se sintetizadas a partir da Tabela 15.

Utilizámos a entrevista semiestruturada para a recolha de dados, adaptada a cada grupo dos participantes e esta visa, principalmente, compreender a importância atribuída pelos mesmos às práticas de supervisão no 1.º CEB; assim como perceber como a formação e as práticas instituídas influenciam o formando/futuro professor. Para Bogdan e Biklen (1994, p.134), a entrevista “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente aspetos do mundo”. Para Haguette (2010), a entrevista é “um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado” (p.81). Desta forma, a entrevista torna-se a técnica de recolha de dados mais apropriada para a obtenção de dados subjetivos.

#### **4.4. Procedimento**

Para colocarmos em prática a nossa investigação, foi necessário reunir um conjunto de procedimentos antecedentes à investigação. Numa primeira fase foi necessário criar dois guiões de entrevistas adaptados aos participantes, sendo que num, as questões reportam-se aos orientadores cooperantes e, no outro, aos supervisores institucionais. A segunda fase remete-nos para a disponibilidade do entrevistado. Após a seleção dos entrevistados foi efetuado, um primeiro contacto por e-mail, a todos os orientadores cooperantes e supervisores institucionais. Uma vez que não obtivemos o número de respostas esperadas, tentámos o contacto via telemóvel, presencial e novamente por e-mail. Seguiu-se uma terceira fase e, que se revelou crucial nesta investigação, que se reportou à disponibilidade dos entrevistados para concederem a entrevista. Salientamos que no período em que foram estabelecidos os contactos, os entrevistados encontravam-se num período de avaliações e, posteriormente, de férias, pelo que não foi possível contar com a participação de todos os inicialmente previstos.

#### **4.5. Técnicas de tratamento e análise de dados**

O processo de análise de dados envolve várias etapas para aferir o significado dos dados recolhidos (Creswell, 2007; Flick, 2009 & Minayo, 2001), o que não difere na análise de conteúdo.

No que reporta às diferentes etapas/fases inerentes à análise de conteúdo, relevamos que as terminologias utilizadas pelos diferentes autores são bastante semelhantes. Nesse sentido, apresentamos as mencionadas por Bardin (2016): i) pré-análise; ii) exploração do material e; iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação e, as elencadas por Wolcott (1994): i) descrição; ii) análise e; iii) interpretação. Posicionando-nos nas fases apresentadas por Wolcott (1994), salientamos que, a *descrição* corresponde à escrita de textos oriundos dos dados originais registados pelo investigador. A *análise* é um processo de organização de dados, onde se devem evidenciar os aspetos essenciais e identificar fatores-chave. Quanto à *interpretação*, esta reporta-se ao processo de obtenção de significados e inferências a partir dos dados obtidos. Não podemos, contudo, deixar de referir que Miles, Huberman e Saldaña (2014) propõem um modelo de análise para a investigação qualitativa que se situa em três fases: i) a redução dos dados; ii) a apresentação dos dados e; iii) as conclusões e verificação. A *redução dos dados* reporta-se ao processo de seleção, simplificação e organização de todos os dados obtidos, durante a investigação. A *apresentação dos dados* corresponde ao momento em que a informação é estruturada e compactada para que o investigador possa ver rápida e eficazmente o que se passa no estudo. O terceiro momento, *as conclusões e verificação*, refere-se à extração de conclusões de toda a informação recolhida, organizada e compactada.

Destacamos que tivemos em consideração o pensamento dos autores atrás referenciados no que reporta às técnicas de tratamento e análise dos dados.

#### **5. Apresentação e discussão dos dados**

Nesta secção partilhamos os dados obtidos através das entrevistas realizadas aos orientadores cooperantes e aos supervisores institucionais.

Na primeira parte caracterizamos os orientadores cooperantes ao nível pessoal e profissional e apresentamos as opiniões relativas à importância das práticas de supervisão no 1.º CEB. Na segunda parte caracterizamos os supervisores institucionais

ao nível pessoal e profissional e apresentamos as suas perspetivas quanto à importância das práticas de supervisão no 1.º CEB.

Os dados são apresentados em tabelas, juntamente com uma descrição sucinta dos mesmos.

Dada a nossa opção por uma abordagem qualitativa, pretendendo assim “absorver ao máximo, os valores, crenças e processos do facto social [práticas de supervisão] em análise, de maneira a dotar o investigador da visão do mundo através da perspectiva dos actores que visa estudar (Rodrigues, 2011, p. 172), não utilizando um universo tão amplo como o usado pelas abordagens quantitativas e assentindo na importância que a discussão dos dados tem para o resultado da investigação, apresentamos, de seguida, a referida discussão, de modo a podermos dar resposta às questões que levantámos inicialmente no que reporta às opiniões dos orientadores cooperantes e dos supervisores institucionais.

### 5.1. Orientadores cooperantes

Tal como já referimos anteriormente, alguns dos participantes da presente investigação são professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na qualidade de orientadores cooperantes, da cidade de Viseu.

Nesta secção apresentamos, em tabelas, os dados obtidos através das entrevistas, iniciando com a caracterização pessoal e profissional dos participantes.

Tabela 2

*Distribuição dos orientadores cooperantes por sexo e idades*

<b>Sexo</b>	<b>N<sup>1</sup></b>	<b>Idade</b>	<b>N</b>
Masculino	0	---	0
Feminino	9	(35-45)	1
		(45-55)	2
		(55-65)	6

Através da análise da Tabela 2, podemos constatar que todos os entrevistados pertencem ao sexo feminino, o que confirma os dados da EIGE (2016), quando referem que, embora a docência tenha começado por ser uma profissão masculina, hoje, as mulheres estão *sobrerrepresentadas* no ensino básico na maioria dos Estados-

<sup>1</sup>Nas tabelas designa-se por (N) o número de respostas

membros da UE. As idades dos orientadores cooperantes variam entre os 35 e os 65 anos de idade, sendo que o entrevistado mais novo tem entre os 35 e os 45 anos de idade; dois dos participantes têm entre os 45 e os 55 anos de idade e seis têm entre os 55 e os 65 anos de idade. Assim, podemos concluir que a maioria dos entrevistados insere-se na faixa etária entre os 55 e os 65 anos de idade. Estes dados estão em linha com os apresentados no relatório anual *Education at a Glance 2018* (OECD, 2018), onde é indicado que apenas 1% dos professores portugueses possui uma idade inferior aos 30 anos. Os números divulgados pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico permitem-nos entender a dimensão do envelhecimento da classe docente em Portugal. No referido relatório é referido que a força do trabalho docente de Portugal tem envelhecido na última década e está entre os mais velhos de todos os países da OCDE (OECD, 2018).

Tabela 3

*Distribuição dos orientadores cooperantes por anos de serviço*

<b>Tempo de serviço</b>	<b>N</b>
20	1
30	1
31	1
35	1
38	2
39	2

Ao analisarmos a Tabela 3, verificamos que dos nove participantes, dois deles são professores há 39 anos; assim como outros dois têm 38 anos de serviço. Os restantes participantes, afirmaram terem 20, 30, 31 e 35 anos de serviço respetivamente.

Comparando a Tabela 2 com a Tabela 3, podemos afirmar que os participantes pertencentes à faixa etária mais alta (entre os 55 e os 65 anos de idade) são os mesmos que têm mais anos de serviço, variando entre os 33 e os 39 anos de carreira, sendo que iniciaram a sua atividade profissional na faixa etária entre os 20 e os 24 anos de idade.

Tabela 4

*Distribuição dos orientadores cooperantes de acordo com as habilitações académicas e por áreas de especialização*

<b>Habilitações académicas</b>	<b>N</b>	<b>Áreas de especialização</b>	<b>N</b>
Magistério primário	4	1.º CEB	3
Licenciatura	6	Geologia e Gestão	1
Pós-Graduação	2	Administração e Gestão Escolar	3
Mestrado	2	Matemática e Ciências (2.º Ciclo)	1
		Ciências da Educação	1
		Formação em Supervisão Pedagógica	2
		Formação de Formadores	1

A Tabela 4 permite-nos aferir que quatro participantes possuem como habilitação académica, o Magistério Primário. Destes quatro participantes, para além do Magistério Primário, um tem uma Formação complementar em Administração e Gestão Escolar; outro tem formação em Supervisão Pedagógica e possui Mestrado em Ciências da Educação; outro tem Licenciatura em Supervisão Pedagógica e Formação de formadores e, por último, um dos participantes tem também uma Licenciatura em Administração e Gestão Escolar.

Salientamos que um dos participantes possui Pós-Graduação em Supervisão, Licenciatura em 1.º Ciclo do Ensino Básico e Mestrado em Supervisão e Orientação Educativa. Outro dos entrevistados possui apenas Licenciatura em 1.º Ciclo do Ensino Básico. Um terceiro participante, para além da Licenciatura em 1.º Ciclo do Ensino Básico, tem Formação em Geologia e Gestão. Outro inquirido é licenciado em 1.º Ciclo do Ensino Básico e fez duas formações, uma em formação de professores e outra em Supervisão Pedagógica. Por último, um dos orientadores cooperantes tem Licenciatura em Matemática e Ciências da Natureza e uma Pós-Graduação em Gestão e Administração Escolar.

Deste modo, podemos verificar que apenas um dos entrevistados possui uma Licenciatura, sendo que os restantes fizeram formações complementares e dois possuem Mestrado.

Os dados apresentados confirmam a valorização dada pelos professores à aprendizagem ao longo da vida, ao darem primazia à obtenção de novos graus académicos e à formação complementar e contínua. Os professores reconhecem assim, tal como o recomendado pela UNESCO (1996), que a aprendizagem ao longo da vida não é um ideal longínquo, mas uma realidade que tende cada vez mais a inscrever-se nos factos quotidianos. A educação ao longo de toda a vida deve

fazer com que cada indivíduo saiba conduzir o seu destino, num mundo onde a rapidez das mudanças se conjuga com o fenómeno da globalização, para modificar a relação que homens e mulheres mantêm com o espaço e o tempo (...). A educação ao longo de toda a vida torna-se assim, para nós, o meio de chegar a um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem e ao exercício [de uma] cidadania activa (UNESCO, 1996, p. 90).

Concluimos assim que, o conceito de educação ao longo de toda a vida constituiu uma chave para abrir as portas do século XXI (UNESCO, 1996).

Tabela 5

*Distribuição dos orientadores cooperantes de acordo com o tempo de serviço como orientador cooperante*

<b>Anos de serviço como orientador cooperante</b>	<b>N</b>
2	1
3	1
5	1
6	1
9	2
10-12	1
12	1
14	1

A Tabela 5 compreende os anos de serviço que os entrevistados têm como orientadores cooperantes, sendo que, alguns deles apenas voltaram a orientar professores em formação inicial, no ano 2019-2020.

A partir da análise da Tabela, averiguamos que os anos de serviço como orientador cooperante divergem entre os 2 e os 14 anos de serviço. Dos nove participantes, dois deles possuem os mesmos anos de serviço como orientadores

cooperantes, apesar de haver uma diferença de idades de três anos e uma diferença de tempo de serviço como professor de 4 anos. Um dos entrevistados não soube precisar os anos de serviço, referindo que é entre os 10 e os 12 anos de serviço.

Os professores que constituem a faixa etária mais alta (entre os 55 e os 65 anos de idade) têm dois, três, seis, nove e doze anos de serviço, como orientadores cooperantes respectivamente, sendo que, o tempo de serviço como professor não representa mais anos de serviço como orientador cooperante.

Desta forma, distribuindo os entrevistados por faixa etária, por ordem crescente, podemos concluir que, o primeiro entrevistado conta com vinte anos de serviço e tem cinco anos de experiência como orientador cooperante; o segundo entrevistado conta com trinta anos de serviço e tem doze anos de experiência como orientador cooperante; o terceiro entrevistado conta com 31 anos de serviço e tem nove anos de experiência como orientador cooperante; o quarto entrevistado conta com trinta e três anos de serviço e tem três anos de experiência como orientador cooperante; o quinto entrevistado conta com trinta e cinco anos de serviço e tem nove anos de experiência como orientador cooperante; o sexto entrevistado conta com trinta e nove anos de serviço e tem dois anos de experiência como orientador cooperante; o sétimo entrevistado conta com trinta e oito anos de serviço e tem seis anos de experiência como orientador cooperante; o oitavo entrevistado conta com trinta e nove anos de serviço e tem catorze anos de experiência como orientador cooperante e o último entrevistado conta com trinta e oito anos de serviço e conta com dez a doze anos de experiência como orientador cooperante.

Estes dados, tal como os apresentados nas Tabelas 3, 4, 6 e 7 (cf. Tabelas), confirmam que a instituição de ensino superior com a qual os orientadores cooperantes têm um protocolo de colaboração têm em consideração as recomendações transcritas no Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, nomeadamente no seu artigo 23.º (Orientadores Cooperantes), ponto 2.a), 2.b), e ponto 4. Especificando: “2 – Os orientadores cooperantes devem preencher, cumulativamente, os seguintes requisitos: a) Formação e experiência adequadas às funções a desempenhar; b) Prática docente nos respetivos nível e ciclo de educação e ensino e disciplinas nunca inferior a cinco anos”; “4 – Na escolha do orientador cooperante devem ser considerados como fatores de preferência a formação pós-graduada na área de docência em causa, a formação especializada em supervisão pedagógica e a experiência profissional de supervisão” (p. 2824).

Tabela 6

*Distribuição dos orientadores cooperantes de acordo com os cargos desempenhados*

<b>Cargos desempenhados</b>	<b>N</b>
Coordenador de escola	4
Presidente do conselho escolar	3
Subdiretor de escola	1
Coordenador de departamento	1
Membro do conselho pedagógico	1
Membro do conselho geral	1
Diretor de turma	1
Coordenador de ano	1
Coordenador de grupo	1
Professor titular	1
Professor	1

Podemos constatar, através da análise da Tabela 6, que a maioria dos entrevistados já desempenhou mais do que um cargo.

O primeiro entrevistado desempenhou o cargo de coordenadora de escola e subdiretor de escola; os segundo e terceiro entrevistados desempenharam o cargo de professor titular; o quarto entrevistado para além de professor titular também coadjuvou uma turma; o quinto entrevistado foi coordenadora de grupo dos 3.º e 4.º anos do Ensino Básico; o sexto entrevistado desempenhou o cargo de direção de turma e coordenação de departamento; o sétimo entrevistado foi Presidente do Conselho Escolar, membro do Conselho Geral e Coordenador de ano; o oitavo entrevistado foi Professor Titular e Coordenador de Escola e o nono entrevistado foi Coordenador de Escola e membro do Conselho Pedagógico.

É de salientar que a maioria dos participantes foi coordenador de escola.

Tabela 7

*Distribuição dos orientadores cooperantes de acordo com a formação em Supervisão*

<b>Formação em supervisão</b>	<b>N</b>
Sim	4
Não	5

A partir da Tabela 7, podemos concluir que dos nove participantes, quatro possuem formação em Supervisão e cinco não possuem formação em Supervisão. Dos participantes que afirmaram terem formação em Supervisão, o primeiro entrevistado possui uma Pós-Graduação em Supervisão e um Mestrado em Supervisão e Orientação Educativa; o segundo entrevistado tem formação em Supervisão Pedagógica e Formação de formadores; o terceiro entrevistado tem Formação em Supervisão Pedagógica e Mestrado em Ciências da Educação e, o quarto entrevistado tem uma Licenciatura em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores.

Terminada a caracterização dos orientadores cooperantes ao nível pessoal e profissional, apresentamos, abaixo, os dados obtidos quanto à importância atribuída pelos entrevistados às práticas de supervisão no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Tabela 8

*Supervisão: características fundamentais*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>N</b>
1. Supervisão	1.1. Características fundamentais da supervisão	Orientação	9
		Orientação de estratégias	2
		Acompanhamento	2
		Feedback	1
		Reflexão	1
		Regulação	1
		Autorreflexão	1
		Autocrítica	1
		Experimentação	1
		Avaliação	1
		Auxílio na planificação	1

Ao analisarmos a Tabela 8, podemos tirar uma ilação de que ambos os entrevistados consideram que as características fundamentais da supervisão se situam no âmbito da orientação, do acompanhamento, mas também de (auto)reflexão, da (auto)crítica, o que vai ao encontro da perspetiva de Alarcão e Tavares (2003), quando referem que a supervisão de professores em formação é entendida como “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” e tem como objetivo “o desenvolvimento profissional do professor” (p.16). A “orientação” relevada como uma das principais características da supervisão pelos orientadores cooperantes é uma categoria elencada por Glickman (1990, citado por Alarcão & Tavares, 2003) quando se refere aos *skills* interpessoais que emergem como fundamentais do papel do supervisor e valorizada por Alarcão & Canha, (2013). Esta é

uma ideia também corroborada por Oliveira-Formosinho (2002), ao defender que “a supervisão é um processo sistemático em que uma candidata a educadora [o educador] recebe apoio, suporte e orientação de uma educadora [um educador] mais experiente e especializada para fazer a sua aprendizagem profissional, em diálogo - comunicação com a instituição em que a aluna de práticas se está a formar e com a abertura deliberada à comunidade e à cultura envolventes” (p.116). Não podemos, contudo, ainda deixar de referir, nesta linha de ideias, que Vieira (1993) defende que a supervisão se desenvolve fundamentalmente na dimensão analítica, através dos processos de operacionalização da monitoração da prática pedagógica e na dimensão interpessoal, face à interação entre os sujeitos envolvidos nessa monitoração da prática pedagógica.

“I: o que é para si a supervisão?

OC1: olha é de facto, a supervisão...acaba por ser uma ajuda na prática daquilo que vai ser (...) no fundo a profissão de cada um de nós, não é? É no **fundo uma orientação** mesmo porque nós estamos a supervisionar alguma coisa que já temos alguma experiência e acho mesmo que quem trabalha com supervisão devia ter alguma experiência em terreno.

I: e supervisão pedagógica?

OC1: como disse há pouco... é praticamente o mesmo, **orientar, ajudar a...** não pelo facto de acharmos que temos mais conhecimento sobre, sobre, sobre a questão, porque não temos, mas se calhar é a questão de termos algumas (...) orientações de estratégias que vamos implementado por passar, lá está, por várias turmas, por vários alunos, por vários locais, porque acabamos por não estar vinculados a um espaço e a uma turma, que é o que acontece a maior parte das vezes agora, não é?”.

“I: o que é para si a supervisão?

OC2: para mim a supervisão é, é, é dar... alguns instrumentos de... e **orientar**.

I: e supervisão pedagógica?

OC2: é **orientar** os, os, os formadores, os futuros formadores. **Dar indicações de estratégias**, de orientação pedagógica (pausa). Penso que será isso”.

“I: o que é para si a supervisão?

OC8: ora... a supervisão passa por **ajudar o aluno, orientando-o... ajudar** no que for preciso”.

Salientamos que tanto o acompanhamento (2) por parte do orientador cooperante, como a orientação para novas estratégias (2) constituem características fundamentais da supervisão; assim como o feedback (1), a regulação (1) a reflexão, a autorreflexão (1), a autocrítica (1), o auxílio na planificação das aulas (1) e a avaliação das mesmas (1).

“I: e o que é para si a Supervisão Pedagógica?

OC5: vai um bocadinho de [ao] encontro a isto, certo? Será no fundo uma **regulação das práticas entre todos os intervenientes** no processo educativo, onde o papel do orientador cooperante, na minha perspetiva, é fundamental... numa dinâmica de **acompanhar, orientar, levar a uma autorreflexão e autocrítica**. Na minha perspetiva, o orientador deverá levar o aluno a adquirir as competências técnicas,

levá-lo a refletir sobre o que fez, levá-lo a melhorar, **fazer uma autorreflexão e uma autocrítica** e no fundo contribuir para um melhor desempenho”.

I: o que é para si Supervisão?

OC6: **orientação**, ver se está tudo bem, orientar alguém...

I: e supervisão pedagógica?

OC6: **orientar**... dar pistas para alguém que desenvolva um trabalho melhor... fazer uma **avaliação** no final... **dar dicas** se a prestação foi boa ou não”.

Algumas das características da supervisão acima apresentadas, nomeadamente, a reflexão e a experimentação, estão em linha com o pensamento de Vieira (1993), quando menciona que a supervisão num contexto de formação pressupõe “uma monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (p.28). Outras, tal como estas características evidenciadas pelos interlocutores, são defendidas por Alarcão (1996) quando consigna que a supervisão deve

“incluir processos de observação, reflexão e acção do e com o professor. Este, por sua vez, deverá também 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 a melhorar as práticas pedagógicas para poder promover o sucesso educativo dos seus alunos e o seu próprio sucesso profissional” (p.94).

Destacamos, por último, o contributo de Sá-Chaves (2000) quando menciona que quando nos reportamos às questões da supervisão, supervisionar não significa ser superior, mas abrir os horizontes ao formando/futuro professor para um leque de competências que lhe possibilitam ver o outro, negociar com ele, construir sentidos a partir de uma atitude colaborativa, usar a reflexão como meio de consolidação ou de reconceptualização, tendo sempre presente o princípio da pessoalidade e do efeito multiplicador da diversidade para o desenvolvimento pessoal e coletivo e para a apreensão de sentidos próprios.

Tabela 9

*Orientador cooperante: importância atribuída às práticas de supervisão*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>N</b>
2. Importância atribuída pelos orientadores cooperantes às práticas de supervisão no 1.º CEB	2.1. Papel do orientador cooperante nas práticas de supervisão	Ajudar o estagiário	3
		Contribuir para a aquisição de competências técnicas	3
		Orientar	3
		Dar sugestões	1
		Tirar dúvidas	1
		Promover o bom relacionamento com os alunos	1
		Auxiliar na postura a adotar em sala de aula	1
		Ajudar a chegar a todos os alunos	1
		Transmitir conhecimentos	1
		Acompanhar	1
		Contribuir para a autoavaliação e para autorreflexão	1
		Ajudar na progressão do professor em formação	1
		Sugerir novas práticas e estratégias	1
		Avaliador	1
		Reflexivo	1
		Ser conhecedor	1
		Ter empatia com o professor em formação	1
	Promover a aprendizagem	1	
	2.2. Características fundamentais do orientador cooperante	Realçar o mais correto	2
		Ser objetivo	2
		Saber fazer o que é pedido ao professor em formação	1
		Saber supervisionar	1
		Colaborar com o professor em formação	1
		Ser crítico	1
		Ser prático	1
		Ser exigente	1
		Ser amigo	1
Criativo		1	
Experiente	1		
Incutir regras	1		
Orientador	1		
Conhecedor ao nível técnico	1		
Dominar todas as questões educativas	1		
Ser reflexivo	1		
Ter empatia	1		
Ter capacidade de transmitir o que está a acontecer no momento	1		
Ser atento	1		

	Fazer um acompanhamento antes da aula	1
	Verificar os materiais	1
	Reunir competências pessoais e científicas	1
	Reunir competências pedagógicas	1
	Compreensivo	1
	Permitem colocar em prática as aprendizagens teóricas	1
	Possibilitam o contacto com a realidade	1
	Proporcionam a experiência com uma turma	1
2.3. Importância das práticas de supervisão	Permitem adquirir novas aprendizagens	3
	Ajudam o professor em formação a evoluir e a melhorar	3

A Tabela 9 reflete a importância atribuída pelos orientadores cooperantes às práticas de supervisão no 1.º CEB, bem como o papel e as características inerentes ao orientador cooperante.

Face ao papel do orientador cooperante, os entrevistados referiram que se traduz, maioritariamente, na orientação (3). na ajuda a prestar ao estagiário/ professor em formação (3) e no contributo para a aquisição de competências técnicas (3).

“I: na sua opinião, qual é o papel do orientador cooperante na prática e ensino supervisionada?

OC1: lá está... é **ajudar** o estagiário a ser sempre melhor... **sugerir** quando algo não corre tão bem... estar ali para **tirar dúvidas**... no fundo é **orientar**”.

O papel do orientador cooperante também se traduz nas sugestões dadas durante as práticas do professor em formação (1), na promoção de um bom relacionamento com os alunos (1) e no esclarecimento das dúvidas dos professores em formação (1).

“I: na sua opinião, qual é o papel do orientador cooperante na prática de ensino supervisionada?

OC4: eu acho que, na minha perspectiva, é tentar **ajudar** os novos professores a **saberem trabalhar na sala de aula**, de maneira mais pedagógica e também **na parte da relação, que eles devem ter com os miúdos** porque são difíceis nesta idade. E cada vez são mais difíceis os miúdos. Saber estar dentro da sala de aula, saber chegar a todos os alunos de uma maneira individualizada e saber transmitir o conhecimento que lhe é pedido ao nível científico”.

Para além do acompanhamento durante as práticas de sala de aula, um dos orientadores cooperantes ressalta a necessidade do acompanhamento antes das

práticas em sala de aula, interferindo pouco durante as práticas do professor em formação, aliada à avaliação no final de cada prática, em que refletem sobre as mesmas.

“I: e qual é o papel do orientador cooperante?

OC6: eu acho que é muito importante. **Antes da aula porque podemos ajudar** e dizer o que pode fazer e a melhor estratégia perante a turma... Depois, **durante o desempenho eu acho que não devemos interferir muito**. Perante a pessoa devemos deixar estar a trabalhar, sentir as dificuldades. Depois **no fim fazer uma avaliação e dizer o que correu bem e o que correu mal** para que a próxima vez seja melhor”.

Salientamos que o orientador cooperante é um dos intervenientes mais presente na formação inicial dos professores. De acordo com Alarcão e Canha (2013, p. 83) esta dimensão formativa traduz-se numa ação “de acompanhamento e monitorização das atividades (...) tendo uma intencionalidade orientadora, formativa (...) que acentua a sua orientação transformadora, de natureza reflexiva e autonomizante assente em interações que, concretizadas em dinâmicas de realização e sustentadas por atitudes de abertura e de corresponsabilização, se afirmam como instrumentos ao serviço do desenvolvimento”. Realçando esta visão, pressupõe-se que o orientador cooperante saiba supervisionar, fazer o que é pedido ao professor em formação e reúna competências pessoais, científicas e pedagógicas.

Relativamente às características do orientador cooperante, através da Tabela 9, conseguimos perceber que a maioria dos orientadores cooperantes evidencia características distintas: realçar o mais correto (2), fazer um trabalho colaborativo com o professor em formação (1), saber supervisionar (1), saber fazer o que pede ao professor em formação para fazer (1), ser objetivo (2), ser crítico (1), ser atento (1), ser prático (1), ser amigo (1), reflexivo (1), exigente (1), orientador (1) e compreensivo (1).

“I: e quais é que acha que são as características fundamentais num orientador cooperante?

OC1: Olhe, a primeira é eu achar que devemos **ser muito críticos**. Mas muito críticos de **uma forma positiva** e não negativa, porque (pausa) temos sempre a tendência de ver tudo o que, o que não é bom fazer. Mas eu acho que devemos, enquanto cooperantes realçar aquilo que se está a fazer mais correto. Porque realçando aquilo que é mais correto, nós vamos vendo aquilo que também vamos fazendo de menos correto. Tenho um bocadinho a ideia, ao contrário daquilo que é o normal”.

I: quais são as características fundamentais para se ser orientador cooperante?

OC8: **ter um espírito de colaboração com o outro**... tem que ter algum sentido de, de...de ajuda, com alguém que é menos experiente e compreensão daquilo que possa não saber. Para além de tudo de gostar também de ter um trabalho colaborativo”.

Algumas das características relativas ao orientador cooperante evidenciadas pelos interlocutores estão de acordo com o enunciado por Sá-Chaves (2007), dado que a autora considera que o orientador cooperante deverá ser alguém, à partida, com mais experiência, com mais conhecimentos sobre as situações reais da prática, aquele que aconselha e que possibilita ao formando/futuro professor, através da ajuda e apoio, de colaboração, da reflexão e de indagação das práticas, o seu desenvolvimento pessoal e profissional. O orientador cooperante deverá arregar uma postura de um colega, numa relação aberta, dialogante, leal, para que o formando/futuro professor sinta que tem ali um elemento com quem pode, de facto, contar. O orientador deve ser objetivo, prático, exigente, criativo e amigo, desenvolvendo um trabalho colaborativo com o professor em formação. Neste sentido, Chiavenato (2009), partilha que “os seres humanos não actuam isoladamente e sim por interações com outros seres semelhantes (...). Nas interações humanas, ambas as partes envolvem-se “mutuamente”, uma influenciando a atitude que a outra irá tomar e vice-versa” (p. 20).

Para além das características identificadas, o orientador cooperante deve reunir competências pessoais, científicas e pedagógicas (1), dominar todas as questões educativas (1), ter capacidade de transmitir o que está a acontecer no momento e inculcar regras.

“I: Quais são as características fundamentais para se ser orientador cooperante?  
OC8: Basicamente aquilo que queremos que seja um professor. Há três competências pelas quais eu me oriento e eu acho essências. As **competências pessoais**, que englobam **a ética, os valores**, pronto, **a pessoa em si**. Depois temos as **competências científicas** que é **os conhecimentos** e depois a **competência pedagógica**, que ao fim ao cabo, o professor necessita mesmo disso, de **saber fazer, saber transmitir**. Basicamente é isso”.

Durante o percurso do professor em formação, o orientador cooperante deve contribuir para a aquisição de competências técnicas, partilhando com ele as suas competências científicas e contribuir para que o formando seja capaz de se autoavaliar e autorrefletir sobre as suas práticas, concordando com Alarcão e Tavares (2003) quando afirmam que “ensinar os professores a ensinar deve ser o objetivo principal de toda a supervisão pedagógica” (p. 34). As afirmações acima apresentadas pelos orientadores cooperantes são partilhadas por Alarcão e Tavares (2003), dado que os autores consideram que para que o orientador cooperante desempenhe um papel positivo e sério, não pode apenas dominar os conteúdos programáticos, ele deverá também deter “uma boa cultura geral e uma formação efectiva nos domínios das ciências fundamentais da educação, da formação de adultos e da formação de professores, do desenvolvimento curricular, das didácticas ou metodologias de ensino

e das respectivas tecnologias, ter desenvolvido um certo número de skills específicos, ter um bom conhecimento de si próprio e ter uma atitude permanente de bom senso” (p. 59).

Para além do acompanhamento diário, o orientador cooperante deve fazer um acompanhamento antes da aula (1) e verificar os materiais antes mesmo de serem utilizados pelo professor em formação (1).

Quando questionados sobre a importância das práticas de supervisão, todos os participantes afirmam serem muito importantes, pois permitem colocar em prática as aprendizagens teóricas (3) e possibilitam ao professor em formação contactar com a realidade (3).

“I: considera que as práticas de supervisão são fundamentais na formação dos futuros professores?

Entrevistado: sim, sim!

I: e porquê?

OC6: porque só assim têm **contacto com a realidade**”.

Face às práticas de supervisão, estas permitem adquirir novas competências (1), ajudam o professor em formação a evoluir e a melhorar como futuro docente (1) e proporcionam a experiência de contacto com uma turma (3).

I: considera que as práticas de supervisão são fundamentais na formação de futuros professores? Porquê?

OC2: Sim, são muito importantes... Eu acho que é muito importante. Acho que é muito (...) é aquilo que vocês já deviam trazer na bagagem e não trazem! E que vos faz, que vos faz muito bem. Esta experiência a nível de (...) do 1º ciclo, depois alguns vão para o pré-escolar, outros para o 2.º ciclo. Acho que esta passagem vos faz muito bem. O facto de **lidar com a realidade...**”.

“I: considera que as prática de supervisão são fundamentais na formação de futuros professores?

OC1: sim, sim!

I: porquê?

OC1: porque é onde eles **colocam em prática aquilo que aprenderam nas aulas** e acho que agora são diferentes, acho que vão se melhorando, ate porque vão aproveitando e, na minha opinião muito bem, todos os recursos que vão tendo à sua volta e eu acho que isso também tem sido um esforço das instituições com quem tenho colaborado enquanto cooperante é, a instituição fazer com que os orientandos se vão aperfeiçoando nesta questão”.

Os dados obtidos e apresentados na Tabela 9 estão em linha com as categorias sobre as atitudes do orientador relativamente ao formando/futuro professor apresentadas por Glickman (1985, citado por Alarcão & Tavares, 2003): prestar atenção, clarificar, encorajar, servir de espelho, dar opinião, ajudar a encontrar soluções para os problemas, negociar, orientar, estabelecer critérios e condicionar.

Em suma, as práticas de supervisão, como já constatámos anteriormente, são de extrema importância para o professor em formação, sendo este “o momento em que o aluno revela a sua criatividade, independência e carácter. (...) O estágio curricular supervisionado é, durante os estudos, a disciplina que conduz à descoberta de meios importantes para o preparo do trabalho a ser executado em qualquer profissão” (Bianchi et al., 2005, p.1).

Tabela 10

*Avaliação: dimensões mais valorizadas*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>N</b>
<b>3. Dimensões da supervisão mais valorizadas pelos orientadores cooperantes</b>	3.1. Aspetos mais relevantes na avaliação dos futuros professores	Dominar os conhecimentos científicos e pedagógicos	5
		Saber estar na sala de aula	4
		Adequar a metodologia	4
		Adaptar a linguagem	2
		Saber planificar	2
		Segurança	2
		Diversidade	2
		Ter uma visão alargada sobre a turma	2
		Criatividade	2
		Pontualidade	2
		Material utilizado	2
		Relação com os alunos	2
		Impor regras	2
		Conhecer os alunos e os seus interesses	1
		Interdisciplinaridade	1
		Assiduidade	1
Estratégias utilizadas na sala de aula	1		
Desenrolar da aula	1		

Ao analisarmos a Tabela 10, percebemos que os orientadores cooperantes consideram a avaliação dos futuros professores uma das dimensões mais importantes da supervisão, o que está em concordância com o pensamento de Vieira (2010), quando evidencia que a avaliação do desenvolvimento profissional e da prática pedagógica faz parte dos princípios reguladores da supervisão pedagógica e deve ser feita através de critérios de qualidade. Nesta perspetiva, os critérios mais relevantes no processo de avaliação para a maioria dos orientadores cooperantes são o domínio dos conhecimentos científicos (5), o saber estar na sala de aula (4) e a adequação da metodologia (4). Alarcão e Canha (2013, p. 19) também salientam que a supervisão é vista como um processo de acompanhamento de uma atividade através de processos de normas que são enquadradas por um referencial e operacionalizados em ações de

monitorização em que a avaliação está presente. Por seu lado, Mesquita e Roldão (2017) assumem que

a supervisão pedagógica não visa apenas a iniciação dos professores na docência, ela é também instrumento importante no processo de acompanhamento e monitorização da organização do processo de ensino, na conceção, gestão e avaliação da aula, com reflexos no desenvolvimento da profissionalidade docente através das dinâmicas instituídas e dos processos de reflexividade conseguidos (p. 10).

Conjeturando que a avaliação dos formandos/futuros professores implica, por si só, um amplo leque de distintas circunstâncias, o carácter sistemático, contínuo e reflexivo da ação supervisiva aumenta expressivamente pois será este o garante da melhoria dos sujeitos. Assim, uma avaliação de qualidade constitui-se, inequivocamente, como um mecanismo reprodutor da promoção da aprendizagem e, conseqüente, da eficiência pedagógica das práticas em contexto de PES, em ensino do 1.º CEB.

“I: quais são os aspetos que considera mais relevantes na avaliação dos orientandos?

OC4: Para além da **parte científica** que é muito importante, a escola é um local de aprendizagem. Os meninos se aprenderem errado é muito mau, não é? Vocês têm que estar muito bem preparados a nível científico para não darem esses erros. Depois o aspeto da vossa avaliação é a tal coisa. O **saber estar na sala de aula**. Eu costumava dizer, não sei se já disse a vocês, é estar de costas e conseguir ver o que se passa atrás de vocês. Ou seja, ter um olho global na turma toda. Não focar, porque muitas vezes o que acontece é que vocês focam-se num, ou dois ou três e esquecem-se dos outros. Vocês têm que ver a turma toda! Têm de saber onde está o aluno X, o aluno Y e ir logo quando é necessário. Ter um conhecimento muito bom da turma e saber estar na turma, o que é muito, muito importante para poder chegar aos alunos, a todos, a todos”.

Para além dos aspetos anteriormente identificados, os participantes consideram terem em conta a adaptação da linguagem (2), o saber planificar (2), a segurança (2), a diversidade (2), a visão alargada sobre a turma (2), a criatividade (2), a pontualidade (2), o material utilizado durante a aula (2), a relação com os alunos (2), a imposição de regras (2), o conhecimento dos alunos e os seus interesses (1), a interdisciplinaridade (1), a assiduidade (1), as estratégias utilizadas na sala de aula (1) e o desenrolar da aula, quanto às dimensões mais valorizadas no processo de avaliação.

“I: quais são os aspetos que considera fundamentais na avaliação dos orientandos?

OC1: o todo. Eu acho que **é o todo**. Não é só o facto de **terem conhecimentos pedagógicos**, eu acho que têm também de ter a parte pedagógica, tem de estar muito bem explorada, **a postura que têm, o relacionamento que têm com os nossos alunos**. Acho que tudo isso é uma envolvente. acho que não podemos

pegar só e dizer “Ah! Temos orientandos que são muito bons em termos teóricos, sabem muito bem as coisas que estão a transmitir, dedicaram-se muito e depois sabem explicar aquilo muito bem para eles, mas depois acaba por não chegar aos meninos, ou porque o relacionamento não está muito bem feito, ou porque a metodologia que utilizaram pode, aquilo pode ficar muito bonito no quadro mas não chega aos meninos e, portanto, eu acho que tem de ser o todo. Porque temos de ser professores num todo e eu acho que aqui é mesmo isso e quando avalio, avalio mesmo isso. Avalio o todo, **avalio a parte pedagógica, a parte científica, a parte da relação humana.**

“I: quais são os aspetos que considera mais relevantes na avaliação dos orientandos?

OC7: são as 3 competências que lhe falei atrás. É ver a pessoa, depois vê-la também a **nível científico**, o que **domina** e o **saber fazer**. A **assiduidade, a pontualidade... a criatividade**, isso é importantíssimo no 1.º ciclo, o material que utiliza, o saber descer ao nível etária. Basicamente é isso”.

A perspetiva apresentada pelos inquiridos revela que a avaliação é uma preocupação destes, considerando para tal, no nosso entendimento, a teoria da supervisão. Pretendemos com isto referir que as opiniões transpõem a identificação das principais funções da supervisão, sendo que estas, essencialmente, objetivam a melhoria dos procedimentos educativos de formação (a prática geral do sujeito, o estilo do sujeito, ...), desenvolver o potencial de aprendizagem do indivíduo a partir de procedimentos de questionamento, de reflexão e de avaliação, posicionados em todos os momentos da sua intervenção (planeamento (antes da ação), ação, no decorrer da ação e pós-ação), potenciar as aptidões de organização e a conceção de ambientes de trabalho organizados e eficientes e de culturas de desenvolvimento profissional.

Tabela 11

*Orientadores cooperantes: relação da formação com as práticas instituídas*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>N</b>
<b>4. Relação da formação dos orientadores cooperantes com as práticas instituídas</b>	4.1. Necessidade de formação em relação às práticas instituídas	Sim	5
		Não	4
		Supervisão pedagógica	4
		Práticas em sala de aula	1

A partir da Tabela 11 podemos verificar que a maioria dos participantes considera ser importante haver uma formação complementar às habilitações académicas dos professores (5). Como complemento à prática de orientador cooperante, quatro dos professores do 1.º CEB afirmaram ser necessária uma formação

em Supervisão Pedagógica e um afirmou ser essencial uma formação de práticas em sala de aula.

“I: na sua perspectiva, acha que as necessidades exigidas pelas práticas de orientação vão ao encontro do que lhe foi dado a conhecer durante a sua formação?

OC2: sim... mais ou menos... **eu acho que sim!** Aliás, **eu gostei muito de fazer essa formação em supervisão Pedagógica.** Gostei mesmo muito.

I: o que acha que poderia ser mais valorizado na formação para orientadores cooperantes e que é essencial nas práticas de supervisão?

OC2: eu acho que **todos deviam ter formação em supervisão pedagógica.**

A formação em Supervisão eu acho que é muito importante porque nos vai dar **uma mais valia para podermos estar dentro da sala de aula e muitas vezes resolver certos conflitos com os nossos alunos**”.

“I: na sua perspectiva acha que as necessidades exigidas pelas práticas de supervisão vão ao encontro daquilo que lhe foi dado a conhecer durante a sua formação?

OC7: **sim**, basicamente sim. Embora a prática seja um bocadinho diferente da teoria. Mas não é a mesma coisa do que estarem no terreno. **É isso que falta. Saber o que é lecionar num 1.º ciclo.**

I: o que acha que poderia ser mais valorizado na formação para orientadores cooperantes e que é essencial nas práticas de supervisão?

OC7: é isso mesmo, **as práticas na sala de aula**”.

“I: o que poderia ser mais valorizado na formação para orientadores cooperantes e que é essencial nas práticas de supervisão?

OC9: talvez uma formação... **uma formação em supervisão**... em que aprendêssemos como lidar com certas situações... já que as coisas estão sempre a mudar, não é?”.

Dos participantes que concordam com a necessidade de uma formação complementar, quatro deles possuem formação em Supervisão e referem ser essencial para as práticas em sala de aula.

A importância atribuída à “necessidade de formação complementar”, justifica-se, pela necessidade aceite da “formação contínua de professores” e devidamente instituída na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro “o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e competências profissionais...” (art.º 35.º, n.º 1) e “melhorar a competência profissional (...) adquirir novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo...” (Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de outubro, art.º 26.º n.º 1). Pensamos ainda que, em grande parte, também se justifica, pelas características da sociedade pós-moderna, nomeadamente pelas características da atual escola e dos alunos e hoje, que colocam novas exigências ao saber, ao saber fazer e, sobretudo, ao saber como fazer profissionais e quais os melhores processos supervisivos a adotar nesse sentido. Neste âmbito, Schön (1996) menciona que o modelo das ciências aplicadas se evidencia incompleto na explicação que ostenta quanto à(s) competência(s) prática(s) em

situações divergentes e, nesse propósito, propõe: “procuremos, então, para o seu lugar uma epistemologia do agir profissional que se encontra implícito no processo artístico e intuitivo e que alguns práticos fazem intervir face às situações de incerteza, de instabilidade, de singularidade e de conflito de valores” (p. 205).

Relativamente aos cinco participantes que não acham ser necessária uma formação, estes apontam para a experiência em sala de aula como suficiente para a promoção de novas aprendizagens.

“I: acha que as necessidades exigidas pelas práticas de supervisão vão ao encontro daquilo que lhe foi ensinado durante a sua formação?

OC6: **sim**, acho que sim.

I: o que acha que poderia ser mais valorizado na formação para orientadores cooperantes e que é essencial nas práticas de supervisão?

OC6: agora assim de repente nada...**o resto vem com a experiência**”.

A perspetiva apresentada por estes cinco inquiridos é contrária ao perspectivado pelo “desenvolvimento profissional” que se edifica não apenas no domínio de conhecimentos sobre o ensino sustentados na prática, mas também em atitudes do professor, relações interpessoais, aptidões associadas ao processo pedagógico entre outras, os professores terão de mobilizar nas suas práticas não apenas saberes específicos das áreas disciplinares que lecionam, mas um integrado de outras competências que concorrem para o sucesso dessas práticas e, naturalmente para o seu desenvolvimento e realização profissional e pessoal. Silva (2000) reforça que o desenvolvimento profissional envolve três dimensões fundamentais: “a do saber (conhecimentos específicos), a do saber fazer (desempenho profissional, atitudes perante o acto educativo) e a do saber ser e saber tornar-se (relações interpessoais, autopercepção, motivações, expectativas)” (p. 103), o que contraria a opinião destes interlocutores, quando sustentam as suas opiniões apenas na importância da experiência da sala de aula para a não necessidade de formação complementar.

## **5.2. Supervisores institucionais**

Além dos orientadores cooperantes participaram na presente investigação 7 (sete) supervisores institucionais de um estabelecimento de ensino superior público da cidade de Viseu com vínculo institucional com o Agrupamento a que pertencem os referidos orientadores.

Nesta secção apresentamos e discutimos os dados obtidos através de inquéritos por entrevista, a partir de tabelas, onde é apresentada a caracterização pessoal e profissional dos participantes e as concepções que os mesmos têm sobre as práticas de supervisão no 1.º Ciclo do Ensino Básico, tal como já anteriormente feito com os orientadores cooperantes.

Tabela 12

*Distribuição dos supervisores institucionais por sexo e idades*

<b>Sexo</b>	<b>N</b>	<b>Idades</b>	<b>N</b>
Masculino	2	(35-45)	2
Feminino	5	(45-55)	3
		(55-65)	2

Ao analisarmos a Tabela 12, percebemos que foram entrevistados 7 supervisores institucionais, dos quais 2 dos participantes são do sexo masculino e 5 do sexo feminino. A maioria dos participantes tem entre os 45 e os 55 anos de idade e os restantes, variam entre os 35 e os 45 anos de idade e os 55 e os 65 anos de idade.

Tabela 13

*Distribuição dos supervisores institucionais por anos de serviço*

<b>Tempo de serviço</b>	<b>N</b>
18	1
19	1
21	2
22	1
35	1
36	1

Através da análise da Tabela 13, percebemos que o tempo de serviço dos supervisores institucionais enquanto professores, varia entre os 18 e os 36 anos. Dos participantes, 2 são professores há 21 anos e os restantes são professores há 18, 19, 22, 35 e 36 anos, o que denota uma vasta experiência docente.

Comparando a Tabela 13 com a Tabela 12, podemos concluir que, os participantes que pertencem à faixa etária entre os 35 e os 45 anos de idade, têm 18 e 21 anos respetivamente de serviço como professores; os supervisores pertencentes à faixa etária entre os 45 e os 55 anos de idade, são professores há 15, 21 e 22 anos e,

os entrevistados pertencentes à faixa etária dos 55 aos 65 anos de idade têm 35 e 36 anos de serviço respetivamente.

Tabela 14

*Distribuição dos supervisores institucionais de acordo com as habilitações académicas e por áreas de especialização*

<b>Habilitações académicas</b>	<b>N</b>	<b>Áreas de especialização</b>	<b>N</b>
Licenciatura	7	Português e Francês	1
Mestrado	7	Ciências de Educação	2
Doutoramento	6	Biologia	1
		Metodologia de Didática das Ciências	1
		Ecologia	1
		Formação de professores de 1.º CEB	1
		Sociologia e Políticas Educativas	1
		Organização e Administração escolar	1
		História	1
		Matemática (1.º e 2.º CEB)	1
		Gestão Curricular	1
		Música	1

A Tabela 14 dá-nos a conhecer as habilitações académicas dos sete supervisores institucionais, sendo que todos possuem o grau de doutor, à exceção de um dos entrevistados, que aguarda a defesa da sua tese de doutoramento.

O primeiro entrevistado é licenciado em Ensino em Português e Francês e possui Mestrado e Doutoramento. O segundo entrevistado tem Mestrado e Doutoramento em Ciências da Educação. O terceiro entrevistado possui Licenciatura em Biologia, no ramo educacional, Mestrado em Metodologia do Ensino das Ciências e Doutoramento na área da Ecologia. O quarto entrevistado possui uma Licenciatura em Ciências da Educação, uma outra Licenciatura em Formação de Professores do Ensino Básico, Mestrado em Sociologia e Políticas Educativas e Doutoramento em Organização e Administração Escolar. O quinto entrevistado tem Licenciatura em História, com formação educacional e estágio profissional no 3.º CEB e Secundário, Mestrado em História Moderna e Doutoramento em História. O sexto entrevistado tem Licenciatura em 1.º e 2.º ciclos na variante de Matemática e de Ciências Naturais e Mestrado em Gestão Curricular, aguardando a defesa do doutoramento também na área do currículo. O último

entrevistado possui Licenciatura em Ensino de Música, na área de Canto, Mestrado em Música, na área de estudos teóricos e Doutorado em Estudos da Criança, na área de Educação Musical.

É-nos assim dado a constatar uma grande diversidade de formações, que vão desde as Ciências da Educação, ao Português e Francês, à Biologia, à Metodologia de Didática das Ciências, à Ecologia, à Formação de professores de 1.º CEB, à Sociologia, às Políticas Educativas, à Organização e Administração Escolar, à História, à Matemática (1.º e 2.º CEB), à Gestão Curricular e à Música . Esta diversidade compõe uma equipa supervisiva multidisciplinar muito rica, constituída pelos orientadores cooperantes e pelos supervisores, no sentido em que, tal como Rocha (2018) refere, são elementos essenciais na formação dos futuros professores, uma vez que facilitam as aprendizagens nas mais diversas áreas e contribuem para o desenvolvimento, tanto pessoal, como profissional do formando, na promoção de estratégias supervisivas promotoras da reflexão e do espírito crítico do professor em formação, provenientes da “perspetiva interdisciplinar sobre o conhecimento possibilitada por estas equipas que, a partir dos seus procedimentos colaborativos e aprofundamento do conhecimento nas diferentes áreas do saber, permitem melhor dar resposta a questões específicas e impercetíveis para outros que não para eles” (p.210). Como advoga Rocha (2016, p. 474), “uma equipa supervisiva com múltiplos professores de diferentes áreas de docência que podem ajudar em termos de complementaridade de conhecimentos”.

Tabela 15

*Distribuição dos supervisores institucionais de acordo com o tempo de serviço como supervisores institucionais*

<b>Anos de serviço como supervisores institucionais</b>	<b>N</b>
6	1
10	2
12	1
13	1
15	1
36	1

A Tabela 15 compreende os anos de serviço que os participantes têm como supervisores institucionais.

De acordo com a Tabela, podemos verificar que os anos de serviço como supervisores institucionais variam entre os 6 e os 36 anos, sendo que dos sete entrevistados, dois deles têm dez anos de serviço como supervisores.

Comparando a Tabela 15, indicadora dos anos de serviço como supervisores institucionais, com a Tabela 13 com a distribuição dos supervisores institucionais por anos de serviço, concluímos que, por ordem crescente, o primeiro entrevistado é professor há dezoito anos e supervisor há seis anos; o segundo entrevistado é professor há dezanove anos e supervisor há quinze anos; o terceiro entrevistado é professor há vinte e um anos e supervisor há dez anos; o quarto entrevistado é professor há vinte e um anos e supervisor há treze anos; o quinto entrevistado é professor há vinte e dois anos e supervisor há dez anos; o sexto entrevistado é professor há trinta e cinco anos e supervisor há cerca de doze anos e o sétimo entrevistado é professor há trinta e sete anos e supervisor há trinta e seis anos. Verificamos assim um vasta experiência dos professores enquanto supervisores institucionais.

*Tabela 16*

*Distribuição dos supervisores institucionais de acordo com os cargos desempenhados*

<b>Cargos desempenhados</b>	<b>N</b>
Professor Supervisor	7
Coordenador de Curso	4
Membro do Conselho Pedagógico	3
Coordenador de Área	2
Formador	2
Professor do Ensino Secundário	1
Subcoordenador de um polo universitário	1
Representante da Assembleia de representantes	1
Vice-Presidente do Conselho Científico	1
Presidente do Conselho Pedagógico	1
Diretor de Departamento	1
Membro da Comissão Científica de Departamento	1
Membro da Assembleia de Representantes	1
Membro do Conselho Técnico Científico	1
Membro da Comissão de Curso	1

Através da análise da Tabela 16, podemos constatar que todos os entrevistados já desempenharam mais do que um cargo ao longo das suas carreiras.

Tendo em conta que os participantes desta investigação são também supervisores, o cargo abrangido a todos é, naturalmente, o de professor supervisor. Dos

sete entrevistados, quatro já foram coordenadores de curso e três foram membros do Conselho Pedagógico.

O SI1 foi professor do ensino Secundário, diretor de turma, formador e coordenador de um curso CEF. O SI2 foi Vice-Presidente do Conselho Científico duas vezes, Presidente da Assembleia de Representantes, membro do Conselho Pedagógico, coordenador da área científica das Ciências da Educação e, atualmente, é coordenador de um curso de mestrado e coordenador de um centro de investigação.

O SI3 foi representante da Assembleia de representantes, Presidente do Conselho Pedagógico, Vice-Presidente do Conselho Científico, Diretor de Departamento e Coordenador de Área. O SI4 coordenou cursos do primeiro ciclo, foi formador de professores de 1.º Ciclo, coordenador de área de Ciências da Educação, coordenador do curso de um mestrado e coordenador de um curso CTESP. O SI5 foi coordenador, membro do conselho pedagógico e, atualmente, é membro do conselho técnico científico. O SI6 foi subcoordenador de um Polo Educacional e membro do Conselho Pedagógico. O SI7 já desempenhou os cargos de docente, supervisora de estágio, membro de comissões de curso e membro do Conselho Pedagógico.

Tabela 17

*Distribuição dos supervisores institucionais de acordo com a formação em supervisão*

<b>Formação em supervisão</b>	<b>N</b>
Sim	1
Não	6

Através da Tabela 17, podemos verificar que dos sete supervisores, apenas um dos professores tem formação em supervisão.

A ausência de uma formação específica em supervisão não implica que não haja formação e conhecimento neste domínio, tal como poderemos verificar:

“I: tem formação em supervisão pedagógica?

SI1: **não**, mas dentro da licenciatura nós tivemos sempre muito relacionado com aquilo que eram as unidades curriculares da didática, da pedagogia, da psicologia e dos seminários, muito no estágio, porque a par do estágio, nós tínhamos também seminário, com os nossos orientadores e supervisores e que estávamos constantemente a fazer referências e trabalhos sobre, não na ótica do supervisor e da supervisão mas, na ótica do professor em formação. Por acaso **foi uma das coisas que foi muito debatida** naquele ano. Isto não quer dizer que eu tenha uma formação específica em supervisão, não tenho, ok? Nem mestrado, nem pós-graduação, não tenho”.

“I: teve formação na área de supervisão?

SI2: **não**. Isso aí não tive. A formação em supervisão **foi a formação com os pares**, com os meus pares. Olha o professor João também, outros que me foram... **fui começando a perceber** como é que era, **como é que era a supervisão** e fui me inteirando um bocadinho do que é que poderia fazer, mas nunca tive assim nenhuma unidade específica sobre isso. Ah! Embora **tenha estado** muito tempo **a trabalhar com uma formação complementar da área da supervisão Pedagógica** mesmo e aí eu **orientava trabalhos, coorientava trabalhos da área da supervisão e, claro, comecei a ter uma ideia do que é que era a Supervisão**”.

“I: tem formação em supervisão?

SI3: **não**. Não tenho formação específica em supervisão. Na época em que **concluí o mestrado** (1989) ainda **não existia formação específica em supervisão**”.

“I: tem formação em Supervisão?

SI4: hum (...) propriamente dita, **não**, não é? Ainda que, por exemplo, em termos de creditação como formador, **eu sou creditado enquanto formador na área da Supervisão**, na área **do Currículo**, na área **da Avaliação**, na área **da Sociologia da educação**, portanto **são várias componentes, mas propriamente formação não**.

Apesar da evidência da ausência de formação contínua ou complementar na maioria dos supervisores, verificamos que a larga experiência dos mesmos nesse âmbito lhes possibilita um *background* muito vasto a esse nível, permitindo-lhes, no nosso entendimento, desenvolver a sua função com uma grande propriedade. São diversos os autores (Alarcão, 2009; Nóvoa, 1991; Schön, 1992; Teodoro, 2006; Zeichner, 1995) que atribuem grande relevância à experiência pessoal e profissional dos docentes. Contudo, não podemos deixar de tomar este dado como bastante relevante para a análise dos dados, dado que Peters (1989), ao analisar o papel do supervisor, destaca que muitos dos que exercem esta função a assumem sem grande preparação. Consideramos assim que se estes supervisores exercem a sua função com qualidade, através de uma formação especializada em supervisão podê-la-iam ainda desempenhar com maior qualidade e proficiência. Salientamos que os supervisores enfrentam grandes desafios que lhes exigem segurança, conhecimento, competência profissional e espírito de liderança.

Tabela 18

*Supervisão: características fundamentais*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>N</b>
<b>1. Supervisão</b>	1.1. Papel do supervisor nas práticas de supervisão	Refletir	4
		Orientar	3
		Ajudar	3
		Ter um olhar externo	2
		Criticar	2
		Ter empatia	2

	Motivar	1
	Encorajar	1
	Criativo	1
	Observar	1
	Confiar no estagiário	1
1.2. Características fundamentais do supervisor	Profissional	4
	Ter experiência ao nível da lecionação num dos 3 ciclos de ensino	2
	Conhecimentos na dimensão pedagógica e didática	2
	Ter espírito aberto	2
	Ser competente	2
	Ter sensibilidade	1
	Ter coragem	1
	Gostar de supervisionar	1
	Ter uma visão holística do que é o 1.º ciclo	1
	Questionador	1
	Reflexivo	1
	Crítico	1
	Adepto à mudança	1
	Recetivo à inovação pedagógica	1
	Sensato	1
	Equilibrado na maneira de ser	1
	Ter empatia com o formando	1
	Afetivo	1
	Encorajador	1
	Comunicativo	1
	Colaborativo	1
	Ter conhecimentos científicos	1
	Ter formação na área pedagógica	1
	Saber comunicar	1
1.3. Perfil e prática do supervisor	Estar disponível	3
	Ter conhecimentos científicos	2
	Conhecer a organização escolar	2
	Observar o relacionamento com o outro	1
	Atento	1
	Atualizado	1
	Recetivo à mudança	1
	Inovador	1
	Desenvolver a sua capacidade de empatia e de acolhimento	1
	Conhecer o sistema educativo	1
	Ser capaz de olhar para supervisão de uma forma mais abrangente	1
	Ter um perfil eclético	1
	Flexível	1
	Atitudinal	1
	Cognitivo	1
	Ser um exemplo pela sua prática	1

A Tabela 18 reporta às características fundamentais da supervisão sobre o olhar dos supervisores institucionais e, estrutura-se em três aspetos: o papel do supervisor, as características fundamentais do supervisor e o perfil e a prática do supervisor.

Através da análise dos dados obtidos, podemos afirmar que o papel do supervisor durante as práticas de supervisão inicia-se com a observação dos alunos no contexto da prática supervisionada, acompanhada pelas reflexões constantes no final de cada prática, num trabalho colaborativo entre o supervisor institucional, o professor em formação e o orientador cooperante, com o intuito de se refletir e autorrefletir sobre o que e como foi feito acontece e o que poderia ser melhorado naquele contexto, sempre num trabalho de orientação, visando sempre a progressão do perfil do professor em formação. Desta forma, cabe ao supervisor ajudar o professor em formação, encorajando-o e motivando-o.

No início das práticas de supervisão é fundamental que o supervisor estabeleça uma relação de empatia e de confiança com o professor em formação e vice-versa, e que se faça entender que todo o trabalho envolvido durante a prática, é um trabalho de orientação.

Tal como defendem Alarcão e Tavares (2001, p.120) “a função dos supervisores é, fundamentalmente, encorajar os professores a trabalharem em conjunto, como colegas, numa atitude indagadora e transformadora”.

“I: qual é que é o papel do supervisor na prática profissional?

SI1: bom... é assim... os papéis ou, o papel, que o professor da Prática Supervisionada tem, pode ou deve ter, não é? Se calhar não são iguais de pessoa para pessoa, ou não são reconhecidos como tal, não é? Porque eu acho que há uma visão muito intrínseca, muito pessoal, daquilo que é a forma como nós fazemos a Supervisão. Temos uma visão profissional, não é? Em que **vamos observar os nossos alunos em contexto de Prática Supervisionada** e, esse papel, **começa pela observação**, começa, para mim, na minha perspetiva, observação daquilo que é a prática dos nossos alunos naquele contexto, passa, logo a seguir, pela **reflexão** sobre o que acontece, como é que acontece e como é que poderia ser potenciado aquele trabalho e aquele desempenho daqueles contextos e passa, também, paralelamente, pela **orientação** fora daquilo que é o espaço da Prática Supervisionada.

(...). E de **grande responsabilidade**, não **só perante o grupo que está a acompanhar**, mas também sobre as crianças em que esse grupo vai atuar e um pouco, também, associada à **responsabilidade partilhada com o professor cooperante**, não é? que recebe voluntariamente o seu espaço de atuação e aí, também há uma certa responsabilidade porque é uma forma de encontrar discursos(...).”

“I: na sua perspetiva, qual é que acha que é o papel do supervisor nas práticas profissionais?

SI4: o papel do supervisor, no qual eu me revejo, digamos assim, é **um orientador das práticas pedagógicas** dos alunos em formação. **Aconselha, orienta** obviamente faz um novo ponto de situação mais de cariz **avaliativo**, sobretudo naquelas reflexões quando vamos à escola reunimo-nos no final e gosto sempre de fazer uma **reflexão**, não apenas avaliativa, mas também terá que ser avaliativa, não é? Mas sobretudo de orientação, naquela perspetiva de apontar determinados pontos que são suscetíveis de ser melhorados, não é? Obviamente **apontar** os pontos também bem concebidos que também têm de ser valorizados até porque é

um estímulo sempre importante para os alunos em formação. Mas sobretudo um **orientador da ação educativa, da ação Pedagógica**, didática em sala de aula, mas não só em sala de aula, não é?

Outras das características refletem-se no olhar externo que o supervisor tem sobre a escola; nas ajudas dadas ao professor em formação (3), a empatia (2), entre o supervisor institucional e o professor em formação e as críticas positivas (2), de modo a contribuir para o crescimento do aluno.

“I: qual é o papel do supervisor na prática de ensino supervisionada?

SI2: olhe... Eu acho que o supervisor tem um papel muito importante na Prática de Ensino Supervisionada, na medida em que, **vai ajudar o aluno**, o formando, **a construir** a sua própria, **a sua própria maneira, ação de lidar** com a maneira de ser professor também e de vir a ser professor educador também. Vai ajudá-lo nesse **crescimento** do, do, do formando, enquanto futuro professor, portanto **ele vai ajudar o formando a crescer a construir o seu saber didático, a refletir sobre aquilo que está bem, que pode melhorar**, etc.”.

“I: qual é o papel do Supervisor na Prática Profissional?

SI3: portanto, eu acho que o principal papel é ajudar o futuro professor a tornar-se um bom profissional e, para isso, **tem que motivar e encorajar**, mas sempre **criticando construtivamente** e, abordando os aspetos positivos. Pronto, isto para mim são os dois pontos fundamentais. Depois, acho que também tem **de propor metodologias e estratégias de motivação em sala de aula** e nas escolas, **ajudar a desenvolver competências de espírito crítico, criativo e reflexivo**, bem como **na resolução de problemas. Questionar sempre de uma forma reflexiva**, os procedimentos sugeridos pelo futuro professor e **ajudá-lo a melhorar as suas práticas**. Hum... fundamentalmente, também **criar boas relações interpessoais** que estimulem a confiança, a comunicação, a partilha e a entajuda. É a parte afetiva, **eu relevo muito a parte afetiva**”.

“I: qual é que é para si o papel do supervisor na prática, profissional?

SI5: a meu ver acho que é muito importante, porque em vários planos, no plano científico... começava por aí porque de facto **tem formação numa área específica** e pode em **função dessa mesma formação, contribuir para que, colmatar determinadas falhas que se aperceba no decurso da ação**, da ação, dos, dos, dos, estagiários e também igualmente no plano pedagógico, em virtude primeiramente da sua própria formação também... da experiência acumulada, faz com que possa realmente estar atento a determinados aspetos da performance dos alunos em contexto de estágio. **É uma visão externa**, exterior digamos assim... **porque não está permanentemente na escola**, ao contrário de por exemplo do orientador que permanentemente está com os estagiários, e, portanto, essa visão **de alguma maneira é positiva** porque é uma visão **mais distante**... é uma visão, e às vezes importa ter visões um pouco mais **distantes para percebermos melhor a realidade**, por outro lado também me parece importante, porque, uma vez que é um digamos que um **supervisor** que está em diferentes têm diferentes núcleos de estágio, **percorre várias escolas**, isso **permite-lhe** também ter digamos **um termo de comparação**, ou seja, a observar um grupo de estagiários não se cinge apenas àquele grupo, **tem realmente dados que lhe permite estabelecer comparações com outros**, com outros alunos, de outros grupos, no ano em que exercitar supervisão e também ao longo da experiência que vai tendo das diferentes escolas, penso que isso é muito positivo.

A motivação, o encorajamento, o desenvolvimento do espírito crítico no professor em formação, a criatividade e a confiança no estagiário também são aspetos fundamentais no papel do supervisor.

Através das críticas, positivas e negativas, e deste trabalho colaborativo e reflexivo, o supervisor também influencia o professor na construção da sua própria ação, maneira de lidar com determinadas situações e na construção do seu perfil de professor.

Por outro lado, devido à experiência e aos conhecimentos científicos, bem como a formação numa determinada área, o supervisor tem o dever de contribuir para colmatar determinadas falhas na ação do professor em formação, seja pela planificação de aulas, seja pela transmissão de certos conteúdos e, contribui também para a transmissão de novos conhecimentos ao professor supervisor.

Segundo Alarcão e Tavares (2003, p. 61), o supervisor deve “criar um clima favorável, uma atmosfera afetivo-relacional e cultural positiva, de entreajuda recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, simpática, colaborativa e solidária entre o supervisor e o professor”. Sendo a supervisão pedagógica um processo educativo resultante do percurso formativo do professor em formação, percebemos que não nos é possível encontrar uma definição do perfil ideal de supervisor, mas existe um conjunto de características e de critérios que asseguram a equidade da supervisão.

Ao analisarmos as diferentes opiniões dos supervisores institucionais, podemos dizer que as características fundamentais de um supervisor, passam, primeiramente por ter lecionado num dos 3 ciclos de ensino, seja no 1.º, no 2.º ou no 3.º CEB (2), tenha formação pedagógica e detenha conhecimentos na dimensão científica, pedagógica e didática (2). O supervisor deverá ter experiência na área profissional na área que irá supervisionar, de forma a poder orientar corretamente o professor em formação em função do ciclo de ensino em que está inserido e saber atuar perante um determinado grupo de alunos desse mesmo ciclo de ensino, que são completamente diferentes de grupos de outros ciclos de ensino, bem como, ter conhecimentos científicos daquilo que é lecionado naquele ciclo de ensino e ter formação na área da pedagogia.

“1: quais é que são as características fundamentais para se ser supervisor?  
SI1: é assim (...) eu acho que é muito importante, seja no ciclo no qual ele esteja a supervisionar, ou não. Pode ter lecionado noutros ciclos, que é o meu caso. Ou seja, já **ter experiência ao nível da leção**, porquê? Porque precisa desse contacto para saber tomar decisões no momento certo, como atuar com determinado grupo de crianças e com determinado número de situações. Portanto, a leção nos outros ciclos é um fator importante por este motivo. Dá experiência, permite-nos conhecer a realidade administrativa e burocrática daquilo que é a escola e que eu acho que é uma função que devia estar integrada no vosso estágio em si, porque há muita informação paralela relativamente àquilo que é ensinar. Não é só o

planificar as aulas. (...) seria a **dimensão pedagógica e didática**, que advém também, mas não só, da formação académica e científica, mas advém deste contacto que eu acabei de referir.

Outra característica é uma certa **sensibilidade para gerir o grupo em si**, gerir os egos desse grupo e gerir também as capacidades e as fragilidades que possam ser identificados(...) Outra característica, eu acho que é, **não ter medo de confrontar** aquilo que é, aquilo que há pouco dizia, **o discurso da instituição**, que é um discurso académico, mas fomentado em estudos académicos e que deriva de muita experiência(...)

Ah! **E gostar obviamente do que faz**, não é? Porque há pessoas que estão talhadas para isso, porque gostam muito de fazer a supervisão e há outras que podem não estar e, eu acho que isso é um papel muito importante”.

“I: quais são as características que considera fundamentais para ser supervisor?

SI5: as características... penso que há duas dimensões que podemos, podemos e devemos considerar, primeiro a **dimensão de formação**, acho que é importante que os **supervisores tenham formação**, tenham formação **na área pedagógica**, acho que isso é uma mais valia e realmente isso faz com que realmente se apercebam da realidade e possam avaliar de uma forma mais efetiva os estagiários e os alunos que estão a fazer o estágio. Essa é realmente uma dimensão que me parece importante, depois é também e foco-me também, portanto na dimensão, acho que é imponente a **dimensão científica**. Trata-se de professores com uma formação profunda no plano científico, e nesse sentido acho que podem ser uma mais valia para os alunos que estão a fazer estágio. **Nós**, neste momento **estamos com supervisores doutorados** que a esmagadora maioria, se calhar todos são **doutorados em áreas específicas** outros nas áreas de ciências da educação e se realmente **dá-lhe um conhecimento muito grande das matérias** e acho que **podem ser sem dúvida uma mais-valia na formação dos, dos discentes”**.

Segundo Alarcão e Tavares (2003, p.34) “ensinar os professores a ensinar deve ser o objetivo principal de toda a supervisão pedagógica”. Neste sentido, o supervisor deve ser um exemplo de profissionalismo, do que é ser um bom professor, de como deve ser-se professor e gostar do que faz.

Sempre que necessário, o supervisor deve ter coragem para confrontar o discurso da instituição, num sentido de reflexão e discussão, em colaboração com o orientador cooperante sobre aquilo que pode e deve ser mudado no contexto de sala de aula e que é mais benéfico, tanto para o professor em formação como para os alunos. Assim, o supervisor deve ser também criativo, estar adepto à mudança e recetivo à inovação pedagógica.

Ainda no domínio das competências socio-pessoais, consideramos as competências comunicativa, afetiva e encorajadora, fundamentais no processo relacional. De acordo com o que defende Vieira (1993), o encorajamento arroga um papel inestimável na relação de supervisão, a sua carga afetiva tem influência considerável, o equilíbrio emocional do docente, tal como a sua postura geral perante o processo de formação profissional.

Na visão dos supervisores institucionais, o supervisor deve ser sensível (1), ter coragem para confrontar o discurso da instituição (1), gostar do que faz (1), ter uma visão holística do que é o 1.º ciclo (1), ser reflexivo (1), estar adepto à mudança e recetivo à inovação pedagógica (1), ser sensato e equilibrado na maneira de ser (1), ser afetivo, encorajar o professor em formação e ser comunicativo (1).

O trabalho colaborativo (1) entre o supervisor e o professor em formação também é imprescindível, tal como os conhecimentos científicos (4) que o supervisor deve ter e transmitir ao professor em formação. Para além das características indicadas anteriormente, o supervisor deve ter formação na área pedagógica (1), deve saber comunicar (1), ser competente (2), ter espírito aberto (2) e ser um bom profissional (1).

Baseando-nos nas opiniões dos supervisores institucionais, o perfil do supervisor é constituído pelas competências pessoais: ser atento ao que se passa dentro da sala de aula, observar a prática do professor em formação, inovador, disponível para ajudar, para ouvir e para refletir sobre as práticas, flexível e atitudinal; pelas competências científicas: o domínio de conteúdos científicos que o supervisor tem em determinada área e ciclo de ensino e o conhecimento que tem sobre o funcionamento do sistema educativo e da organização escolar e pelas competências pedagógicas, o saber fazer e passar esse saber ao professor e formação. Esta partilha de experiências é fundamental na construção do perfil do professor em formação e nas suas aprendizagens. Para Nóvoa (1997, p. 26), “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

“1: o que valoriza mais no perfil e na prática de um professor supervisor?  
SI1: tem de ser alguém que tem de **ter espírito aberto** e tem de **estar disponível**. Disponível **para receber**, disponível **para ouvir**, disponível **para refletir** e também **para entrar em debate!** Porque os relacionamentos e as perspetivas dos docentes não são iguais, não é? Portanto, também temos de estar disponíveis para isso. E depois temos que ter... para mim... como é muito importante para mim a questão de **observar** o outro e ver como é que reage, **ver como é que se relaciona, ver como é que se pensou em conceber uma atividade**...hum, como eu sou muito sensível a essa dimensão, eu acho que essa é uma das características essenciais e sim, mais uma vez, não querendo dizer, por favor não me cortem as palavras nisto ( risos) é evidente que **tem de ter conhecimento científico**. (...)”.

Finalizamos este tópico de análise, sustentados pelo pensamento de Alarcão (1996); Alarcão e Tavares (2003) e Schön (1983) e nos resultados dos dados obtidos referindo, no âmbito das características fundamentais da supervisão, que os processos supervisivos constituem-se como oportunidades únicas e irrepetíveis de integração e de

construção de novas significações pessoais e irrepetíveis de integração e de edificação de novas significações pessoais, em direção a patamares mais intrincados de exercício pessoal e profissional, estratégias impulsionadoras de reflexão, indagação de si próprio e dos outros, tais como exibição de dúvidas, incertezas, dubiedades, indecisões, inquietações e de pontos de vista, discussão conjunta, em grupo sobre os mesmos. Assumem aqui particular relevância, o confronto com pontos de vista dissemelhantes ou subordinação ao *feedback* do orientador cooperante, do supervisor institucional e dos colegas de PES. Destacam-se ainda, a resolução de problemas em grupo, o diálogo socrático entre supervisores e formando/futuro professor sobre os *comos* e os *porquês* das práticas de ambos, a preparação de diários sobre as experiências vivenciadas, a escrita de narrativas ou a elaboração de relatórios. A cooperação e interação na aprendizagem, o reconhecimento da necessidade e do valor do apoio e da ajuda dos outros, a observação do *modus operandi* dos colegas de PES e posterior diálogo crítico-reflexivo entre todos e a observação do *modus operandi* do orientador cooperante, acompanhada de prática/*practicum*, *feedback*, reforço e monitorização são aspetos fundamentais no que à supervisão diz respeito.

Tabela 19

*Supervisores institucionais: importância atribuída às práticas de supervisão*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>N</b>
<b>2. Importância atribuída pelos supervisores institucionais às práticas de supervisão no 1.º CEB</b>	2.1. Importância das práticas de supervisão	Espaço de reflexão	2
		Transforma o conhecimento teórico em conhecimento didático e pedagógico	2
		Possibilita a prática de todos os conhecimentos	2
		Contacto com as turmas	1

Sendo a prática de supervisão fundamental nas práticas pedagógicas do professor em formação, procurámos conhecer qual a importância dada por cada participante à mesma. Evidenciamos que concordamos com o entendimento de Mesquita e Roldão (2017), ao assumirem a supervisão como “um meio facilitador do desenvolvimento de habilidades práticas e, tipicamente enfatizam um contexto de formação em que o formando (supervisionado) está em relação com um membro mais experiente da profissão (supervisor)” (p. 58).

A Tabela 19 demonstra-nos que as práticas de supervisão são deveras importantes na formação dos futuros professores, no sentido em que, é um espaço de

reflexão, que permite transformar o conhecimento teórico em conhecimento didático e pedagógico (2).

“I: considera que as práticas de supervisão são fundamentais na formação dos futuros professores? Porquê?

ESI2: eu acho que sim. **São mesmo muito importantes** (...) No fundo **vão ajudar o professor a transformar aquilo que é o conhecimento teórico** que vai aprendendo ao longo das disciplinas que vai tendo, ao longo da sua formação **em conhecimento didático e profissional**. Portanto, se, ele vai ter de adquirir certas competências, vai adquirir competências, vai tentar, no fundo tornar-se um verdadeiro professor. E é a supervisão que vai ajudar neste caminho”.

“I: Considera que as práticas de supervisão são fundamentais na formação dos futuros professores? E porquê?

ESI3: **são fundamentais** porque os conhecimentos científicos só não chegam. Não é? Portanto para... de acordo com o tipo de alunos que, que, que nós temos, não é? Nós temos que saber utilizar determinado tipo de estratégias e, portanto, **sem o aspeto didático é evidente que não se podem formar bons profissionais**”.

Os dados acima apresentados estão em concordância com o pensamento de Schön (2000) ao considerar que as práticas de supervisão visam o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva sobre a ação profissional. A sala de aula é o espaço primordial da análise das estratégias e metodologias de ensino e da tomada de decisões pedagógicas. A dimensão reflexiva da supervisão desenvolvida sob a influência de Schön (1983, 1987, 2000) e Zeichner (1993) alicerça a metodologia formativa na reflexão como modo de desenvolvimento de um conhecimento profissional contextualizado e sistematizado numa constante dinâmica interativa entre a ação e o pensamento. Os dados ainda nos permitem confirmar que o processo formativo inerente a esta abordagem em que as práticas de supervisão são muito importantes na formação dos futuros professores, constituindo um espaço de reflexão, que possibilita a transformação do conhecimento teórico em conhecimento didático e pedagógico, combina ação e reflexão sobre a ação, isto é, reflexão dialogante sobre o observado e o vivido sustentada numa metodologia do aprender a fazer fazendo, que conduz à construção ativa do conhecimento na ação. As perceções dos inquiridos apontam ainda, tal como refere (Alarcão, 2008) para a “eliminação da dicotomia teoria/prática” (p.29).

As práticas de supervisão também possibilitam ao professor em formação contactar com uma ou mais turmas, nos contextos reais e possibilitam a prática das aprendizagens teóricas.

“I: considera que as práticas de supervisão são fundamentais na formação inicial dos professores? E porquê?

SI4: **absolutamente fundamentais**. Aliás, não é possível fazer formação de professores sem ter este tipo de formação mais prática e muito particularmente nos

contextos próprios, não é? **Com os atores próprios deste tipo de ação**, nomeadamente na perspectiva dos nossos cooperantes, ou seja, formação de professores não é só sem supervisores, é sem cooperantes que de alguma forma também são supervisores, não é? (...).

Estes resultados vão ao encontro do defendido por Roldão (2010), quando refere que, nas questões que se relacionam com a conceção e práticas de supervisão verificamos que o foco da supervisão é a prática, prática que, no caso português, é “apoiada por supervisores e orientadores, seminários e tutorias e tendo como referentes os saberes adequados, mobilizáveis a partir de conhecimentos leccionados ou resultantes de pesquisas individuais e colaborativas” (Roldão, 2010, p. 12).

Tabela 20

*Avaliação: dimensões mais valorizadas*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>N</b>
<b>2. Dimensões da supervisão mais valorizadas pelos supervisores institucionais</b>	2.1. Aspectos mais relevantes na avaliação dos futuros professores	Conteúdos científicos	5
		Criatividade	3
		Relação do professor com o aluno e vice-versa	2
		Estratégias pedagógicas	2
		Aceitar críticas	2
		Pontualidade	2
		Assiduidade	2
		Capacidade de aplicar os conhecimentos	2
		Planificação	1
		Articulação dos conteúdos	1
		Capacidade de o professor em formação dar o lugar de destaque ao aluno	1
		Não ir com uma ideia pré-concebida sobre o desempenho do aluno	1
		Ser capaz de se autoavaliar	1
		Organizado	1
		Autonomia	1
		Iniciativa	1
		Empenho	1
		Motivação	1
		Atitude	1
		Adequação da linguagem	1
Saber estar	1		
Conhecimento do currículo	1		
Estabeleça relações entre o conhecimento e a vida real	1		

A Tabela 20 dá-nos a conhecer as características mais importantes para os supervisores institucionais, relativamente à avaliação do professor em formação. No

momento de avaliação, existe um conjunto de aspetos que são mais importantes para cada supervisor institucional, sendo que, os conhecimentos científicos (5) e a iniciativa (3) têm um maior peso para os supervisores.

“I: quais é que são os aspetos que considera mais relevantes na avaliação dos futuros professores em formação?

SI6: portanto, desde logo na **atitude**, na **linguagem**, no **saber estar**, no **conhecimento que tem dos contextos, do próprio currículo, das próprias características dos alunos** que se apresentam à frente. Portanto, as características dos aprendentes, **a noção que tem dos fins, dos objetivos e dos valores** que estão conseguidos naquele nível e ciclo de ensino e **depois o conhecimento científico e do conteúdo**, o que é extremamente importante.

Portanto, eu poderia dizer que sempre que penso naquilo que se deve avaliar, as 7 dimensões do Conhecimento Profissional de Showman devem estar aqui em causa e devem ser reportadas para aquilo que o professor supervisor deve ser capaz de avaliar (...).”

“I: quais são os aspetos que considera mais relevantes na avaliação dos orientandos?

SI7: a **empatia** criada na relação com os alunos, **o domínio dos conhecimentos científicos, a capacidade de reformular em situação e a criatividade**”.

Voltamos a reiterar, tal como em momento anterior, que Alarcão e Canha (2013) defendem que a supervisão é vista como um processo de acompanhamento de uma atividade através de processos de normas que são enquadradas por um referencial e operacionalizados em ações de monitorização em que a avaliação está presente. Reforçamos que a finalidade principal da avaliação é formular juízos de valor acerca da qualidade global da competência do professor, neste caso, em formação, diferente da finalidade da supervisão, que é a de promover o crescimento individual, para além do nível atual de desempenho. Queremos, porém, destacar que a avaliação do futuro professor, quando bem orientada e integrada no processo de ensino-aprendizagem, pode prestar um grande contributo para que o aluno aprenda mais e melhor e, além disso, aprenda a pensar, aprenda a aprender, aprenda a ser crítico, construtivo e desenvolva a capacidade de controlo da sua própria aprendizagem no sentido do seu engrandecimento como ser humano e como cidadão (Valadares & Moreira, 2009).

Quanto à perspetiva revelada pelos supervisores institucionais quanto à importância atribuída aos conhecimentos científicos está em linha com o preconizado por Tavares (1997), quando se reporta à competência científica, competência esta que implica o conhecimento dos conteúdos relacionados com os conteúdos de determinada especialidade e que incide diretamente sobre uma área do saber, do conhecimento, ou a sua interseção com outras áreas. Ser competente é essencial para poder ser um bom profissional. Perrenoud (2000) também valoriza as competências científicas, ao integrá-

las conjuntamente com as técnicas, as comunicativas, as relacionais, as reflexivas, as críticas e as éticas no perfil do professor. Esta valorização do conhecimento científico também está em linha com o estipulado no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, no anexo 2, II, ponto 2, alínea b), o professor do 1.º CEB deve: “b) desenvolver as aprendizagens, mobilizando integralmente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem”.

Outra das características enumeradas é o facto de que o supervisor não deve ter uma ideia pré-concebida do professor em formação e deve estabelecer uma boa relação com o aluno (2).

“I: quais é que são os aspetos que considera mais relevantes na avaliação dos orientandos?

SI1: (...) A primeira coisa que eu acho que é importante na avaliação **é não ir com uma ideia pré-concebida sobre o desempenho daquele aluno**. Porque o que acontece neste modelo é que se termina uma licenciatura e, portanto, há uma média associada, há um desempenho ao longo dos 3 anos e depois há a candidatura ao mestrado, esse sim, que engloba outras competências, outras capacidades e domínios daquilo que foi trabalhado antes e daquilo que vai ser agora trabalhado (...) Depois (...) acho que no 1.º ciclo a **relação do professor com o aluno e vice-versa** (...). A forma como se relaciona com os alunos, a sensibilidade que tem na linguagem, nomeadamente como se dirigem aos alunos, a seleção das palavras que dizem mete muita comichão.

Já disse dois fatores que eu acho muito importantes. Isto não quer dizer que eu tenha referido estes dois fatores, que o **científico** não seja importante porque eu o refiro em 3.º lugar. Não! Eu acho que ele é igualmente importante. Têm todos o mesmo grau de importância, mas, no científico nós podemos intervir mais facilmente (...).”

O estabelecimento de uma boa relação com o aluno está de acordo com o que é defendido por Rocha (2016), quando menciona que “o *supervisor* deve constituir-se num agente de mudanças, facilitador e mediador, gerando uma relação de harmonia entre os diferentes interlocutores” (p. 199).

O professor em formação deve ser capaz de aplicar os seus conhecimentos (2), ter atitude (1), adequar e adaptar a sua linguagem aos alunos (1), adotar uma postura exemplar na sala de aula e na escola, conhecer o currículo (1) do ciclo em que está inserido e ser capaz de estabelecer relações entre o conhecimento e a vida real nas suas práticas de sala de aula(1).

“I: quais é que são os aspetos que considera mais relevantes na avaliação dos orientandos?

SI5: a meu ver, eu acho que pronto nós temos um guião que seguimos por um conjunto de critérios, eu valorizo posso, em termos gerais valorizo muito os **conhecimentos no plano científico** de facto para mim acho que isso é importante, um professor não deve falhar no plano científico e obviamente **a parte pedagógica, o exercício, a forma como transmite os conhecimentos**, hum... a forma como, **como aplica, como desenvolve, como pensa e como exercita**

**estratégias de ensino-aprendizagem, os recursos**, acho que são, são aspetos essenciais e acho que aí às vezes os alunos tem de arriscar porque se não fazem nessa altura, acho que depois à medida que vão avançando na profissão isso vai ser mais, mais difícil de fazer, mas acho que é realmente muito importante”.

Para além destas características, o supervisor deve avaliar as estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor em formação (2), a capacidade de o aluno aceitar críticas (2) e aspetos como, a assiduidade, a pontualidade, a autonomia, o empenho e a motivação.

“1: quais são os aspetos que considera mais relevantes na avaliação dos orientandos?

SI3: o **espírito crítico, a capacidade de aceitar críticas, a criatividade na proposta de estratégias, criatividade e diversidade na proposta de estratégias... E o espírito de iniciativa**, para o desenvolvimento de determinadas tarefas, ou seja, a autonomia, não é? Basicamente é isso”.

A avaliação dos futuros professores é o fator mais importante durante as suas práticas pedagógicas, visto que todo o seu percurso durante aquele período de formação, será classificado com uma nota final baseada em diferentes critérios, tanto pelo orientador cooperante como pelos supervisores institucionais. Durante todos os momentos de atuação durante as suas práticas e, considerando Mesquita e Roldão (2017)

o supervisionado está, em todas as situações, não só a mostrar o seu trabalho ao escrutínio do outro, mas também os seus comportamentos, as suas performances, a sua expressão escrita, a sua oralidade, bem como a sua forma de pensar e sentir (p.57-58).

As características evidenciadas pelas palavras dos entrevistados são elas também defendidas, em grande parte, por diferentes autores, destacamos alguns atributos relativos à *participação* e à *elaboração*; mas, alguns dos aspetos ponderados como fundamentais para a formação docente, tal como o que se reporta à *reflexão crítica* sobre a prática pedagógica (Alarcão, 2000; Schön, 1987; Zeichner, 2008; entre outros) e o que se relaciona com a *planificação* – atributo ao qual é dada uma grande importância como auxiliar da prática pedagógica, nos estudos apresentados por Zabalza (2000) e Silva (2013).

Tabela 21

*Supervisores institucionais: relação da formação com as práticas instituídas*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>N</b>
4. Relação da formação dos supervisores institucionais com as práticas instituídas	4.1. Necessidade de formação em relação às práticas instituídas	Ter lecionado num dos ciclos	1
		Contemplar visões holísticas de como é que é a supervisão	1
		Desenvolver a relação do supervisionado com o supervisor	1
		Haver mais formações em Supervisão	1
		Ter formação científica na área para a qual vão supervisionar	1
		Haver uma formação sobre a Escola	1
		Ter acesso a estudos relacionados com a realidade local	1
		Refletir em torno da escola	1
		Organizar eventos entre supervisores de todas as áreas	1

A partir da Tabela 21, é notório que todos os entrevistados possuem opiniões distintas entre si, face à necessidade sentida pelos supervisores, em formações relativas às práticas de supervisão, sugerindo diversas e diferentes formas de promover novas aprendizagens: promover formações de supervisão e científicas, na área para a qual vão supervisionar, num cenário de um conhecimento mais profundo daquilo que é a Escola, proporcionar o acesso a estudos relacionados com a realidade local, promover momentos de reflexão sobre a Escola e organizar eventos entre supervisores em todas as áreas.

Face às necessidades sentidas nas práticas de supervisão, é fundamental que o supervisor tenha lecionado num dos 3 ciclos de ensino, contemple visões holísticas de como é que é a supervisão, desenvolva a relação do supervisionado com o supervisor e reflita em torno da Escola.

“I: na sua perspetiva, acha que as necessidades exigidas pelas práticas de supervisão vão ao encontro daquilo que lhe foi dado a conhecer na sua formação? SI1: (...) Um dos aspetos que eu acho essencial é **ter lecionado num dos ciclos, ter contacto real com esse mundo e ter responsabilidade com os alunos** e, não estou a dizer que isto é suficiente, mas acho que é muito importante. (...) Sim, acho que pode ser uma mais valia. (...) Mas também deveria, nesses espaços de cursos de supervisão, seja para o grupo de professores que eu acabei de dizer, que não tiveram contacto algum com alunos e para os outros que possam ter tido ao longo da sua vida, **é necessário falarmos em supervisão não só no domínio das Ciências da Educação mas falarmos efetivamente nas áreas específicas: Português, Matemática, Ciências da Natureza, Educação Física, Musica, Expressão Plástica...** Porquê? **Porque no 1.º ciclo nós estamos a falar de uma rede de áreas que se integram, de alguma maneira, ou pelo menos tentam responder a esse princípio**, daquilo que é o funcionamento em 1.º ciclo e da forma

como ele está concebido e que tem especificidades. Portanto, neste sentido eu acho que sim, é interessante, mas vamos observar. **Um professor de educação física não observa da mesma maneira que um professor de Português. (...)**”.

I: o que é que acha que poderia ser mais valorizada na formação para professores supervisores e que é essencial nas práticas supervisionadas?

SI5: primeiro é isto a formação dos professores supervisores, é uma formação, quer dizer, nós não, há pouco esqueci-me de dizer isso, mas eu, eu na altura ainda faço agora, procuro participar ir a colóquios, encontros na área da educação história sobretudo nas áreas da educação histórica e nesses encontros discutem-se estas, estas matérias. Uma formação, digamos **uma formação**, entre aspas, **formal, de supervisores** portanto **dedicada a supervisores do ensino superior** eu não sei se ela existe neste plano, desconheço, se calhar, até pode existir ao nível da ação de ações de formação necessária (...) às vezes **deveríamos ter acesso a estudos mais a ver com a realidade mais local**, se calhar **devíamos apostar também nós próprios em procurar promover o conhecimento da realidade local...** se calhar... para dar um exemplo, o que é que poderia ser mais valorizado... se calhar... se calhar... **deveríamos procurar organizar eventos em que pudessemos conversar, supervisores, sobre esta matéria.** Acho que seria bom...”.

Os dados remetem-nos para a necessidade de formação em relação às práticas instituídas. Formação essa que situa no âmbito das competências nucleares (científicas, técnicas), transversais ou genéricas e específicas, tal como defendido por Lucia e Lepsinger (1999).

Terminamos relevando que o papel dos supervisores (supervisor institucional e orientador cooperante) assumem particular destaque na análise dados obtidos, tal como o do formando/futuro professor. Destaca-se a necessidade de uma formação reflexiva, indagadora e crítica, uma formação potenciadora de uma reflexão crítica sobre o trabalho que o professor em formação desenvolve e promove; de uma reflexão sobre o desenvolvimento, nos alunos, de competências de reflexão profissional e de ação profissional. A utilização do *feedback* formativo, construtivo, como estratégia de supervisão fundamental. A adaptabilidade da supervisão às necessidades do aluno, promovendo a necessidade de desenvolvimento, no formando/futuro professor, da capacidade de ser supervisor de si próprio (auto-supervisão). Pressupõe-se um formando/futuro professor com a capacidade de estabelecer uma boa relação com os supervisores institucionais, o orientador cooperante e os colegas de grupo de estágio. Um futuro professor com competências ao nível da planificação, da articulação de conteúdos, do conhecimento de estratégias pedagógicas diversificadas, da aceitação de críticas, da pontualidade, da assiduidade, da autoavaliação, da organização, autonomia, iniciativa, empenho, motivação, da aplicação adequada de conhecimentos, da atitude, da adequação da linguagem ao contexto, do saber estar, do conhecimento do currículo e do estabelecimento de relações entre o conhecimento e a vida real. Não esquecendo, porém, a capacidade de dar lugar ao destaque que o aluno deve ter.

## Conclusão

### Conclusões do estudo

O presente trabalho de investigação “Conceções dos supervisores sobre as práticas de supervisão no 1.º CEB assumiu uma enorme importância para nós, uma vez que nos proporcionou uma grande aprendizagem no olhar da supervisão pedagógica. Tendo em conta que este Relatório Final de Estágio significa o término da formação académica do Mestrado frequentado, não faria maior sentido perceber a importância das práticas supervisionadas na formação inicial de professores e conhecer as conceções que os orientadores cooperantes e supervisores têm sobre as mesmas.

O intuito deste trabalho, como já referimos anteriormente, advém da procura de respostas às duas questões levantadas inicialmente: “Quais as perspetivas dos orientadores cooperantes relativamente às práticas de supervisão possibilitadas aos formandos / futuros professores na formação inicial de professores do 1.º CEB?” e “Quais as perspetivas dos supervisores relativamente às práticas de supervisão possibilitadas aos formandos / futuros professores na formação inicial de professores do 1.º CEB? Para conhecermos os pareceres dos participantes procurámos recolher toda a informação fiável através da realização de entrevistas semiestruturadas com técnica não documental, com base nos objetivos previamente estabelecidos: 1. Compreender a importância atribuída pelos orientadores cooperantes às práticas de supervisão no 1.º CEB; 2. Compreender a importância atribuída pelos supervisores às práticas de supervisão no 1.º CEB; 3. Conhecer o tipo de formação que os participantes têm no âmbito do saber respeitante à supervisão pedagógica; 4. Perceber quais as dimensões da supervisão pedagógica mais valorizadas no âmbito da PES; 5. Relacionar a formação dos participantes com as práticas instituídas relativamente à supervisão no 1.º CEB. Salientamos que os objetivos foram atingidos e a metodologia utilizada serviu adequadamente o propósito do estudo.

Para compreendermos a importância atribuída pelos orientadores cooperantes às práticas de supervisão no 1.º CEB, procurámos entender as **conceções de supervisão e supervisão pedagógica** dos participantes, através da identificação do conceito de supervisão. Todos os orientadores cooperantes revelaram um bom entendimento sobre a conceção de supervisão pedagógica. Os interlocutores afirmaram que as práticas pedagógicas são fundamentais na formação dos futuros professores, na promoção de um contexto real pedagógico e que, só faz sentido aliado à supervisão das mesmas, através do trabalho colaborativo entre os seus participantes (supervisor,

orientador e professor em formação). Outras características relativas à supervisão, evidenciadas pelos orientadores cooperantes reportam-se ao processo de orientação, com base no acompanhamento do formando, no *feedback* dado durante as suas práticas e na reflexão sobre o seu desempenho.

No que respeita à **importância atribuída pelos supervisores (supervisor institucional e orientador cooperante) às práticas de supervisão no 1.º CEB**, da mesma forma em que os orientadores cooperantes consideram que as práticas de supervisão são fundamentais na formação de futuros professores, também os supervisores são detentores da mesma opinião, no sentido em que esta possibilita ao aluno contactar com um contexto real, com a oportunidade de desenvolver as suas práticas com turmas de diferentes ciclos de ensino, em que o professor em formação transforma o conhecimento teórico em conhecimento didático e pedagógico e torna-se um espaço de reflexão. Arrogam ainda que estas assumem particular importância dado possibilitarem a transformação do conhecimento teórico em conhecimento didático e pedagógico, possibilitarem colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos teoricamente; assim como, um contacto com as turmas.

Concluimos que o papel do orientador cooperante nas práticas de supervisão assume especial enfoque, na perspetiva dos interlocutores, no que diz respeito ao perfil por eles ambicionado; i) ajudar o estagiário; ii) contribuir para a aquisição de competências técnicas; iii) orientar; iv) dar sugestões; v) esclarecer dúvidas; vi) promover um bom relacionamento com os alunos; vii) auxiliar na postura a adotar em sala de aula; viii) ajudar a que a aprendizagem seja possibilitada a todos os alunos; ix) transmitir conhecimentos; x) acompanhar; xi) contribuir para a autoavaliação e para autorreflexão; xii) ajudar na progressão do professor em formação; xiii) sugerir novas práticas e estratégias. Os sujeitos assumem como características fundamentais do orientador cooperante: i) realçar o mais correto; ii) saber fazer o que é pedido ao professor em formação; iii) saber supervisionar; iv) Colaborar com o professor em formação; v) ser objetivo; vi) ser crítico; vii) ser prático; viii) ser exigente; ix) ser amigo; x) criativo; xi) experiente; xii) incutir regras; xiii) orientador; xiv) conhecedor ao nível técnico; xv) dominar todas as questões educativas; xvi) ser reflexivo; xvii) ter empatia; xviii) ter capacidade de transmitir o que está a acontecer no momento; xix) ser atento; xx) fazer um acompanhamento antes da aula; xxii) verificar os materiais; xxiii) reunir competências pessoais e científicas; xxiv) reunir competências pedagógicas; xxv) ser compreensivo; xxvi) permitir colocar em prática as aprendizagens teóricas; xxvii)

possibilitar o contacto com a realidade; xxviii) proporcionar a experiência com uma turma.

As práticas pedagógicas permitem assim a aquisição de novas aprendizagens e ajudam o professor em formação a evoluir e a melhorar.

No que reporta às **características inerentes à supervisão das práticas pedagógicas**, onde incluímos o perfil dos supervisores institucionais e dos orientadores cooperantes, os interlocutores consideram que a supervisão das práticas pedagógicas é uma tarefa de orientação do professor em formação, em que o supervisor ajuda, motiva, encoraja e critica de forma construtiva o formando/futuro professor. Esta tarefa é desenvolvida essencialmente através da observação das práticas pedagógicas do formando e na reflexão sobre as mesmas. As características fundamentais da supervisão situam-se no âmbito da orientação, do acompanhamento, mas também de (auto)reflexão, da (auto)crítica. Evidenciam-se assim: i) a orientação; ii) o acompanhamento; iii) o feedback; iv) a reflexão; v) a regulação; vi) a autorreflexão; vii) a autocrítica; viii) a experimentação; ix) a avaliação e; x) o apoio na planificação.

Destacam-se em termos conclusivos, neste âmbito, nomeadamente, quanto ao **perfil dos supervisores**: i) ter experiências ao nível da lecionação num dos 3 ciclos de ensino (1.º, 2.º e 3.º CEB); ii) disponibilidade; iii) observação e relacionamento com o outro; iv) conhecimento científico; v) atenção; atualização de conhecimentos; vi) recetividade à mudança; vii) inovação; viii) empatia e acolhimento; ix) conhecimento do sistema educativo; x) visão abrangente da supervisão; xi) perfil eclético; xii) flexibilidade; xiii) competências atitudinais; xiv) competências cognitivas; xv) “espelho” exemplo através das suas práticas.

O papel dos supervisores nas práticas de supervisão deve situar-se ao nível do: i) observar; ii) refletir; iii) orientar; iii) ter um olhar externo; iv) ajudar; v) motivar; vi) encorajar; vii) criticar; viii) ser criativo; ix) ter empatia e; x) confiar no estagiário. Assumindo como características fundamentais: i) conhecimentos na dimensão pedagógica e didática; ii) ter sensibilidade; iii) ter coragem; iv) gostar de supervisionar; v) ter uma visão holística do que é o 1.º CEB; vi) ser questionador; vii) ser reflexivo; viii) ser crítico; ix) ser adepto da mudança; x) ser recetivo à inovação pedagógica; xi) ser sensato; xii) ser equilibrado na maneira de ser; xiii) ter empatia com o formando; xiv) ser afetivo; xv) encorajar; xvi) ser comunicativo; xvii) ser colaborativo; xviii) ter conhecimentos científicos; xix) ter formação na área pedagógica; xx) ser profissional; xxi) ter espírito aberto; xxii) ser competente e; xxiii) saber comunicar.

Salienta-se, em termos conclusivos, neste âmbito, o papel do supervisor, em que, durante as práticas supervisivas, inicia todo o processo com a observação dos formandos/futuros professores no contexto da Prática de Ensino Supervisionada, acompanhada pelas reflexões constantes, antes, durante e depois de cada prática, sempre num trabalho de orientação, apoio e acompanhamento, visando sempre a progressão do perfil do professor em formação. Cabe assim ao supervisor ajudar o professor em formação, encorajando-o e motivando-o. Assumem particular relevância, as competências socio-pessoais, destacando-se as competências comunicativa, afetiva e encorajadora, fundamentais no processo relacional. O encorajamento arroga um papel fundamental na relação de supervisão. O supervisor deve estabelecer uma relação de empatia e de confiança com o formando/futuro professor e vice-versa, e deve fazer-se entender durante todo o trabalho desenvolvido durante a prática (trabalho de orientação).

Relativamente ao **tipo de formação** que os participantes têm no âmbito do saber respeitante à supervisão pedagógica evidenciamos que, dos 9 participantes, 5 não têm formação em supervisão e também não consideram como sendo essencial para o desempenho das suas funções, uma vez que consideram os anos de serviço e as respetivas aprendizagens alcançadas ao longo dos anos são suficientes. Quanto aos supervisores, dos 7 participantes, apenas 1 tem formação especializada em supervisão e 6 não possuem formação em supervisão, apesar de que, as formações nas mais diversas áreas e os anos de serviço que têm como orientadores cooperantes ou supervisores, bem como os seus saberes científicos e pedagógicos são essenciais e satisfatórios para a orientação do professor em formação. Este trabalho colaborativo permite que a troca de saberes seja uma mais valia para aprendermos. Um trabalho colaborativo entre o supervisor institucional, o professor em formação e o orientador cooperante possibilitador da reflexão e da autorreflexão sobre o que e como foi feito acontece e o que poderia ser melhorado naquele contexto, sempre num trabalho de orientação, visando sempre a progressão do perfil do professor em formação.

No que concerne à formação dos orientadores cooperantes as áreas de especialização são: 1.º ciclo, Geologia e Gestão, Administração e Gestão Escolar, Matemática e Ciências e Ciências da Educação. Relativamente aos supervisores institucionais, as áreas de especialização são: Português e Francês, Ciências de Educação, Biologia, Metodologia de Didática das Ciências, Ecologia, Sociologia e Políticas Educativas, Organização e Administração Escolar e um dos participantes detém de uma formação de professores de 1.º CEB. Esta diversidade de formações,

tanto dos orientadores cooperantes como dos supervisores, tornam-se essenciais para o trabalho colaborativo de formação interativo, na formação inicial de professores, envolvendo o orientador cooperante, o supervisor e o formando/professor em formação.

Para percebermos quais são as **dimensões da supervisão pedagógica mais valorizadas no âmbito da PES** fundamentámo-nos nos aspetos mais relevantes na avaliação do professor em formação, tendo em conta que, como em todas as formações, existe uma componente avaliativa associada ao desempenho do formando.

Os entrevistados destacam como aspetos mais relevantes na avaliação dos futuros formandos: i) dominar os conhecimentos científicos e pedagógicos; ii) saber estar na sala de aula; iii) adequar a metodologia; iv) adaptar a linguagem; v) saber planificar; vi) segurança; vii) diversidade; viii) ter uma visão alargada sobre a turma; viii) criatividade; xix) pontualidade; x) material utilizado; xi) relação com os alunos; xii) impor regras; xiii) conhecer os alunos e os seus interesses; xiii) interdisciplinaridade; xiv) assiduidade; xv) estratégias utilizadas na sala de aula; xvi) desenrolar da aula; xvii) não ir com uma ideia pré-concebida sobre o desempenho do aluno; xviii) relação do professor com o aluno e vice-versa; xix) planificação; xx) articulação dos conteúdos; xxi) conteúdos científicos; xxii) estratégias pedagógicas; xxiii) capacidade de o professor em formação dar o lugar de destaque ao aluno; xxiv) aceitar críticas; xxv) pontualidade; xxvi) assiduidade; xxvii) ser capaz de se autoavaliar; xxvii) organizado; xxviii) criatividade; xxix) autonomia; xxx) iniciativa; xxxi) empenho; xxxii) motivação; xxxiii) capacidade de aplicar os conhecimentos; xxxiv) atitude; xxxv) adequação da linguagem; xxxvi) saber estar; xxxv) conhecimento do currículo e; xxxvi) estabeleça relações entre o conhecimento e a vida real.

Salientamos que a avaliação deve ser feita com base em determinados critérios avaliativos, sendo que determinados critérios não têm a mesma importância para cada um dos participantes. Assim sendo, os critérios mais relevantes na avaliação do desempenho do formando são o domínio dos conhecimentos científicos e pedagógicos, as estratégias pedagógicas utilizadas, a capacidade de aplicar os conhecimentos, articulação dos conteúdos e a planificação; as relações pessoais entre todos os intervenientes; o conhecimento do currículo do ciclo de ensino em questão; a capacidade de estabelecer relações entre o conhecimento e a vida real e a adaptação da linguagem à faixa etária dos alunos; a capacidade de dar destaque aos alunos; a capacidade de se autoavaliar e de aceitar críticas; ser assíduo e pontual; ser organizado, autónomo, motivado e criativo.

Por último, no que concerne à **relação da formação com as práticas instituídas**, é destacado pelos interlocutores, a necessidade de formação em supervisão e em práticas em sala de aula. Salienta-se a importância de: i) ter lecionado num dos ciclos; ii) contemplar visões holísticas de como é que é a supervisão; iii) desenvolver a relação do supervisionado com o supervisor; iv) haver mais formações em Supervisão; v) ter formação científica na área para a qual vão supervisionar; vi) haver uma formação sobre a Escola; vii) ter acesso a estudos relacionados com a realidade local; viii) refletir em torno da escola e; xix) organizar eventos entre supervisores de todas as áreas. Concluimos assim que a formação em supervisão é importante, tal como a formação científica na área de formação, daí a necessidade de criação e frequência de ações de formação especializadas.

Por fim, importa salientar a falta de formação no âmbito da supervisão, manifesta tanto pelos supervisores como pelos orientadores cooperantes.

Desta forma, podemos concluir que, de um modo geral, conseguimos responder às questões levantadas inicialmente e que, apesar de não conseguirmos um elevado número de participantes no nosso estudo, tivemos a possibilidade de conhecer diferentes perspetivas sobre as práticas de supervisão.

### **Considerações finais**

O presente Relatório Final de Estágio representa a conclusão de uma nova etapa de formação.

Para além do conceito da supervisão, um dos conceitos mais abordados ao longo deste relatório foram as práticas pedagógicas e a importância das mesmas na formação inicial de professores.

Como aluna de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, não posso deixar de referir a importância que as PES e PESEP tiveram no meu desenvolvimento pessoal e profissional.

O mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB na ESEV, como já referimos anteriormente, possibilitou-nos a passagem pela experiência de lecionação em diferentes níveis de ensino: inicialmente, começámos por observar as práticas dos orientadores cooperantes na EPE, 1.º e 2.º CEB, de forma a podermos conhecer não só as turmas, mas todo o procedimento e desenrolar de uma aula e, gradualmente, iniciarmos as nossas práticas pedagógicas.

O primeiro ano do mestrado incidiu no 1.º CEB, sendo que o primeiro contexto em que ficámos inseridas foi o 4.º ano, seguindo-se do 1.º ano. Para além de termos tido a possibilidade de nos integrarmos em dois ciclos completamente distintos, sendo que um representa a saída do Pré-Escolar e o início do Ensino Básico e, o outro, o fim do 1.º Ciclo e o início do 2.º Ciclo do Ensino Básico, também tivemos a experiência de estarmos inseridas em duas escolas diferentes, o que nos possibilitou conhecer também a administração de cada uma e, perceber que, de escola para escola, existem normas, regras e políticas adaptadas.

AS PES e as PESEP proporcionaram-me experiências essenciais e permitiram-nos adquirir inúmeras aprendizagens ao nível pessoal, social, científico, didático e pedagógico.

A possibilidade que nos é dada ao fazermos diferentes estágios ao longo da nossa formação, permitiu-nos colocar em prática todas as aprendizagens teóricas inerentes à nossa formação e moldar o nosso perfil enquanto formandos, mas também enquanto futuros professores. Foram estes primeiros contactos que nos possibilitaram compreender todo o trabalho inerente ao perfil e papel de um professor e a responsabilidade que este acarreta.

Para finalizar, é importante referir que o trabalho em grupo de estágio foi essencial, pois permitiu-nos a partilha de aprendizagens, mas também nos ajudou em todo o trabalho envolvido (planificação, custos dos materiais, construção de materiais, etc.). A partilha de ideias, as reflexões conjuntas, a pesquisa em grupo e a partilha de conhecimentos são fulcrais no nosso desenvolvimento.

Relativamente ao trabalho de investigação, apesar das suas limitações e, voltando a frisar, a inexperiência no trabalho investigativo, podemos afirmar que representou o nosso maior desafio pessoal até então.

O presente trabalho de investigação permitiu-me adquirir novas aprendizagens teóricas, requereu inúmeras pesquisas, leituras e seleção de informação, aliadas a reflexões críticas constantes. Consideramos que este trabalho foi fundamental na construção do nosso conhecimento e que nos permitiu conhecer de forma mais aprofundada a constituição do nosso sistema de ensino, bem como os conceitos inerentes à formação inicial de professores, nomeadamente no âmbito da supervisão.

## **Limitações do estudo**

Uma das limitações reporta-se à impossibilidade manifesta de entrevistar todos os orientadores cooperantes e supervisores inicialmente previstos, dada a indisponibilidade manifesta por estes, o que limitou o nosso estudo, no que diz respeito a uma maior diversidade de opiniões.

Face às dificuldades sentidas, a maior dificuldade deve-se à inexperiência na realização deste tipo de trabalho, havendo uma grande insegurança e desconforto neste campo. Outra das dificuldades que evidenciamos é a falta de tempo na dedicação ao mesmo. Apesar do tema nos ser familiar, a falta de conhecimento aprofundado sobre o mesmo representou um grande desafio, mas que foi fundamental no desenvolvimento pessoal e na compreensão do mesmo.

Apesar das práticas de supervisão fazerem parte da formação inicial de professores, deparámo-nos com uma escassez de literatura atual e recente.

Uma sugestão que nos parece fazer todo o sentido, seria compreender também as conceções dos formandos/futuros professores sobre as práticas de supervisão e comparar as visões de todos os envolvidos (tríade de supervisão pedagógica).

Por último, não poderíamos terminar este relatório sem evidenciar que tentámos ser o mais rigorosos possível face às nossas dificuldades e que, apesar de não termos sido capazes de superar as altas expectativas, o mesmo representa uma superação pessoal e académica fruto de uma grande dedicação.

## Referências bibliográficas

- Abreu, Wilson Correia (2003). *Supervisão, Qualidade e Ensinos Clínicos: Que Parcerias para a Excelência em Saúde. Cadernos Sinais Vitais*. Coimbra: Formasau.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Alarcão, I. (Org) (1996). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (org.) & outros (2001). *Escola Reflexiva e Supervisão - Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional. Que Novas Funções Supervisivas? In J.Oliveira-Formosinho (Org.). *A Supervisão na Formação de Professores. Da Sala à Escola I*. Porto: Porto Editora, 217-237.
- Alarcão, I. (2005). *Escola reflexiva e a nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I. (2008). Do olhar supervisivos ao olhar sobre a supervisão. In M. Rangel (Org.). *Supervisão pedagógica: princípios e práticas (8.ª ed.)*. Campinas. SP: Papirus, 11-56.
- Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência. *Sísifo Revista de Ciência da Educação*, 8, 119-127.
- Alarcão, I., Cachapuz, A., Medeiros, T. & Jesus, H. (2005). *Supervisão- Investigações em Contexto Educativo*. Aveiro: Nova Gráfica.
- Alarcão, I.; Canha, B. (2013) *Supervisão e colaboração – uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem (2,ª ed.)*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedagogo.
- Albuquerque, A., A., & Januário, C. (2005). *A supervisão pedagógica em educação física: a perspectiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Alvarenga, I. (2011). *A planificação docente e o sucesso do processo ensinoaprendizagem: estudo na Escola Básica Amor de Deus*. (Memória Monográfica). Cabo Verde: Universidade Jean Piaget. Disponível em: <http://bdigital.unipiaget.cv:8080/jspui/bitstream/10964/269/1/lvaldina%20Alvarenga.pdf>.
- Arends, Richard I. (2008). *Aprender a Ensinar*. Madrid: Editora McGraw-Hill, 7º ed.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. (3.ª reimp. da 1.ª ed.). São Paulo: Edições 70.
- Batista, P., Graça, A. & Queirós, P. (2014). O estágio profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação Física. Porto: FADEUP.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação. Um guia para pesquisa em ciências sociais e da educação*. Col. Trajectos. Lisboa: Gradiva.
- Bianchi, A.; Alvarenga, M.; Bianchi, R. (2005). *Orientação para Estágio em Licenciatura*. São Paulo: Pioneira Thomson.

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borg, W. R., & Gall, M. D. (1989). *Educational research. An introduction* (5th ed.). White Plains, NY: Longman.
- Chiavenato, I. (2009). Recursos humanos. *O capital humano das organizações*. Editora Campos: Brasil.
- Cortesão, L. (1998). *O arco-íris na sala de aula: processos de organização de turmas: reflexões críticas*. Lisboa: IIE.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia da investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. (2.a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- David, M., & Sutton C. (2004). *Social Research the Basics*. London: Sage Publications Ltd.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.
- Delattre, P. (2006). Investigações interdisciplinares. Objectivos e dificuldades. In Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (org.), *Interdisciplinaridade: antologia* (pp. 279-298). Lisboa: Campo das Letras.
- Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de outubro. Diário da República n.º 234/1989, Série I de 1989-10-1 (Ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário).
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30. (Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário).
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30. (Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico).
- Decreto-Lei 42/2005, de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 37/2005, Série I-A de 2005-02-22. (Princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu do ensino superior).
- Decreto-Lei nº 74/ 2006, de 24 de março. Diário da República n.º 60/2006, Série I-A de 2006-03-2.(regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, em desenvolvimento do disposto nos artigos 13.º a 15.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), bem como o disposto no n.º 4 do artigo 16.º da Lei n.º 37/2003, de 22 de Agosto (estabelece as bases do financiamento do ensino superior).
- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio de 2014. Diário da República n.º 92/2014, Série I de 2014-05-14. (Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário).
- Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro de 2014. Diário da República n.º 240/2014, Série I de 2014-12-12. (Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, e à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, determinando a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina

obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como à definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e à criação de um novo grupo de recrutamento).

Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro. Diário da República n.º 176/2016, Série I de 2016-09-13. (Procede à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de março, à quarta alteração ao Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, e à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 113/2014, de 16 de julho).

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. (Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva).

Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro. Diário da República n.º 206/2010, Série II de 2010-10-22. ( Estabelece a nível nacional os padrões de desempenho docente).

Despacho Normativo n.º 10-A/2018, de junho de 2018. Diário da República n.º 116/2018, 1º Suplemento, Série II de 2018-06-19. (Estabelece o regime de constituição de grupos e turmas e o período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino no âmbito da escolaridade obrigatória).

Dewey, J. (1959). *Como pensamos - Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição* (3.ª ed.). São Paulo: Companhia Editora.

Direção- Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2016). *Perfil do Docente (2014/2015)*. Lisboa

EIGE – European Institute for Gender Equality. (2016). *Gender in education and training*. Vilnius: EIGE. Disponível em [http://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/ti\\_pubpdf\\_mh0216897enn\\_pdfweb\\_20170124120643.pdf](http://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/ti_pubpdf_mh0216897enn_pdfweb_20170124120643.pdf).

Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3.ª ed.). São Paulo: Artmed.

Fox, D. (1987). *El proceso de investigación en educación*. (2.ª ed). Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S. A.

Freire, M. (1992). *Observação, Registro, Reflexão: Instrumentos Metodológicos*. Série Seminários. São Paulo: Espaço Pedagógico.

Freire, P. (2014). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Graue, M. E, & Walsh, D. (1998). *Studying Children in Context: Theories, Methods, and Ethics*. California, EUA: Sage Publications Ltd.

Haguette, T. M. (2010). *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. São Paulo: Editora Vozes.

Imbernón, F. (2005). *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 5.ª ed. São Paulo: Cortez.

Jesus, S. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto.

Kaufmann, Jean-Claude (1996). *L'Entretien Compréhensif*. Paris: Éditions Nathan.

Ketele, J, M.; Roegiers, X. (1998). *Metodologia da Recolha de Dados*. Instituto Piaget.

Kron, M.; Serrano, M. A.; Afonso, L. J. (2014). *Crescendo Juntos – Passos para a Inclusão na Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14. (Lei de Bases do Sistema Educativo-estabelece o quadro geral do sistema educativo).
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997, Série I-A de 1997-02-10. ( Lei Quadro da Educação Pré-Escolar).
- Lopes, N. & Bastos, A.M. (2017). *La práctica de enseñanza supervisada en formación inicial de profesores del 1.º ceb: dinámicas en la UTAD*. Revista Prácticum, 2(2), 69-83. Disponível em: <https://revistapracticum.com/index.php/iop/article/viewFile/31/76>.
- Lucia, A., & Lepsinger, R. (1999). *The Art and Science of Competency Models*. San Francisco: JosseyBass/Pfeiffer.
- Machado, L. M. (Org.).(2000). Quem embala a escola? Considerações a respeito da gestão escolar”. In *Administração e Supervisão: questões para o novo milénio*. São Paulo: Pioneira Educação.
- Machado, J. (2017). Prefácio. In E. Mesquita, & M. C. Roldão. *Formação Inicial de Professores*. Lisboa: edições sílabo.
- Martins, I., Veiga, L. M., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couciro, F. (2007). *Explorando: Educação em Ciências e Ensino Experimental. Formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Miles, M., Huberman, A., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Soucerbook* (3.ª rd). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Minayo, M. C. S. (Org.). (2001). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Moreira, M. A. (2009). *A avaliação do (des)empenho docente: perspectivas da supervisão pedagógica*. Braga, 2009. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10366/1/24.M.A.Moreira.pdf>.
- Ministério da Educação (2001) *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004) *Organização Curricular e Programas. 1.º Ciclo Ensino Básico (4.ª ed.)*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Montadon, C. e Perrenoud, P. (2001). *Entre pais e professores, um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola*. Oeiras: Celta Editora.
- Nóvoa, A. (1991). *A Formação contínua entre a pessoa-professor e a organização escola*. Inovação, 4(1), 63-76.
- Nóvoa, A. (coord) (1997). *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). *Para una formación de profesores construída dentro de la profesión*. Revista de Educación, 350, 203-218.
- OCDE (2018). *Education at a Glance. OECD indicators*.

- OCDE (2018), *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>.
- Oliveira-Formosinho, J. (1991). *Modelos Organizacionais de Formação Contínua de Professores*. In Formação Contínua de Professores, Realidades e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). Introdução. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Supervisão na Formação de Professores I - Da Sala à Escola* (Vol. 1.º, pp.9-18). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI (Ed.). Refletir sobre e prática profissional, 30-42. Lisboa: APM.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Pereira, C., Cardoso, P. A., Rocha, J. (2015). *O trabalho de grupo como fator potenciador da integração curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto. Disponível em: <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/159/155>.
- Perrenoud, P (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, 12, 5-21.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Peters, A. (1989). Fundamentos da Supervisão. *Revista associados – PUC*.
- Przybylski, E. (1976). *O supervisor escolar em ação*. 1ª edição. Sagra. Porto Alegre.
- Montadon, C. e Perrenoud, P. (2001). *Entre pais e professores, um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola*. Oeiras: Celta Editora.
- Reis, P. (2008). *Investigar e Descobrir – Atividades para a Educação em Ciência nas Primeiras Idades*. Chamusca: Edições cosmos.
- Rocha, J. (2016). *Prática de Ensino Supervisionada: Que Possibilidades de Desenvolvimento Profissional?* Tese de Doutoramento em Educação, especialidade em Supervisão e Avaliação. Universidade de Aveiro, Aveiro. Disponível em <http://hdl.handle.net/10773/16790>.
- Rocha, J. (2018). *O papel da supervisão pedagógica na formação de professores do 1.º CEB*. In Livro de atas do III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE 2018): III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE 2018), Bragança, Portugal, 708-715. Bragança, Portugal: Instituto Politécnico de Bragança.
- Rocha, J. (2018). *Supervisão pedagógica: discussão de modelos de supervisão em uso na formação inicial de professores do 1.º CEB* (pp. 180-217). In A. Balça, C. Pomar, C. Costa, I. Bezelga, L. Moreira, & O. Magalhães (Coord.). *A Formação de Educador@s e Professor@s: Olhares a partir da UniverCidade de Évora*. 1.ª ed. Évora, Portugal: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP | UE). ISBN 978-989-8550-73-6 (impresso).
- Rocha, J. (2019). *Formação Inicial de Professores: um modelo emergente de supervisão*. In J. Pinhal, C. Cavaco, M.ª J. Cardona, F. Costa, J. Marques, & A. R.

- Faria (Orgs.) (2019). A investigação, a formação, as políticas e as práticas em educação – 30 anos de AFIRSE em Portugal. Atas do XXV Colóquio da AFIRSE Portugal (pp. 1262-1273). Lisboa: AFIRSE Portugal e Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-8272-35-5. Disponível em: <http://afirse.ie.ul.pt/coloquios/xxv-coloquio-2018/atas-2018/> e <http://hdl.handle.net/10400.19/6216>.
- Rodrigues, Auro de Jesus (2006). *Metodologia científica: completo e essencial para a vida universitária*. Avercamp.
- Rodrigues, M. (2011). *O Tratamento e Análise de Dados*. In H. Silvestre, & J. Araújo (Coord.). *Metodologia para a Investigação Social* (pp. 171-210). Lisboa: Escolar Editora.
- Roldão, M. (1999). *Currículo e Gestão Curricular. O Papel das Escolas e dos Professores*. Mendes, M. (Ed.), Fórum, Escola, Diversidade E Currículo. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2010). *Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional*. Col. Situações de Formação. (1.<sup>a</sup> ed). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. C., Mesquita, E. (2017). *FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES- A Supervisão Pedagógica no Âmbito do Processo de Bolonha*. 1.<sup>a</sup> edição. Edições Sílabo. Lisboa
- Ruiz, João Álvaro (2006). *Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos*. 6. ed. São Paulo: Atlas.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2007). *Formação, Conhecimento e Supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais* (2.<sup>a</sup> ed.). Aveiro: Edições Universidade de Aveiro.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schön, D. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un Nuevo Diseño de la Enseñanza y el Aprendizaje en las Profesiones*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Schön, D. (1996). *Educando o praticante reflexivo: rumo a um novo desenho para o ensino e a aprendizagem nas profissões*. São Francisco: Jossey-Bass, Inc.silva
- Schön, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Silva, A. M. (2000). *A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação*. *Educação & Sociedade*, 21(72), 89-109.
- Silva, M. I. (2013). *Prática Educativa, Teoria e Investigação*. *Interacções*, 27, 283-304. Disponível em: [revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/download/3412/2726+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt](http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/download/3412/2726+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt).
- Sousa, A. (2017). *Amostragem no âmbito da investigação científica- Porquê e para quê?* «Correio dos Açores: Opinião», 23 de Novembro de 2017, p. 13. Disponível em:

[https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/5370/1/Sousa\\_CA\\_23-11-2017\\_p.%2013.pdf](https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/5370/1/Sousa_CA_23-11-2017_p.%2013.pdf).

- Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tavares, J. (1997). *A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico* (pp. 59-73). In I. Sá-Chaves (Org.). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.
- Teodoro, A. (2006). *Professores, para quê? Mudanças e Desafios na Profissão Docente*. Porto: Profedições.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (1996). *A educação: um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.
- Valadares, J., & Moreira, M. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa: sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Almedina.
- Vale, I. (2000). *Didáctica da Matemática e Formação Inicial de Professores num Contexto de Resolução de Problemas e de Materiais Manipuláveis*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Vermersch, P. (1996). *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF Éditeur.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Vieira, F., Moreira, A. M., Barbosa, I., Paiva, M., Fernandes, S., I. (2010). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. 2.<sup>a</sup> edição. Edições Pedagogo. Mangualde.
- Wolcott, H., F. (1994). *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis, and Interpretation*. (1.<sup>a</sup> ed.). Sage Publications, Inc.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Lisboa: Edições ASA.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores – Ideias e Práticas*. Lisboa: EDUCA.
- Zeichner, K. (1995). *Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar?* In Volver e pensar la educación (Vol.II, pp. 385-398). Coruña/Madrid: Fundación Paideia/Ediciones Morata.
- Zeichner, K. (2008). *Uma análise crítica sobre “a reflexão” como conceito estruturante na formação docente*. *Educação & Sociedade*, 29 (103), 535-554. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>.

## ANEXOS

### Anexo 1- Guião de entrevista I

#### Guião de entrevista I

A presente entrevista insere-se num projeto de investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu, com o objetivo de compreender de que modo os conhecimentos do formando/futuro professor são potenciados ou limitados pela Prática de Ensino Supervisionada (PES); assim como, conhecer e analisar as diferentes perspetivas dos interlocutores sobre as questões que se relacionam com a PES.

Numa primeira parte da entrevista pretendemos recolher elementos que caracterizem os entrevistados pessoal e profissionalmente, de modo a conhecer o seu percurso formativo e as implicações deste nas suas práticas enquanto orientadores cooperantes.

Numa segunda fase da entrevista, temos como objetivos principais, compreender a importância atribuída pelos orientadores cooperantes às práticas de supervisão no 1.º CEB e a implicação da PES na formação inicial de professores, a partir das suas representações.

Agradecemos, desde já, a sua colaboração e disponibilidade.

#### 1. As conceções dos orientadores cooperantes sobre as práticas de supervisão no 1.º CEB

<b>Guião de entrevista semiestruturada a orientadores cooperantes do 1.º Ciclo do Ensino Básico</b>			
<b>Blocos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Questões/Assuntos</b>	<b>Observações</b>
Legitimação da entrevista e garantia da confidencialidade	Legitimar a entrevista e assegurar a confidencialidade das informações	-Sou aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e no âmbito da realização do relatório final de estágio cumpre-me a realização desta entrevista que irá ser efetuada a orientadores cooperantes. Questiono se está interessado/a em cooperar	-Criar um clima de empatia e confiança -Indicar os objetivos da entrevista -Assegurar o caráter confidencial das informações

		comigo e eu garanto a confidencialidade da mesma	
	Motivar o entrevistado	-Saliento que necessitamos da sua colaboração para podermos fazer um estudo comparativo entre os orientadores cooperantes e os professores supervisores. A sua colaboração é imprescindível para o êxito do trabalho investigativo	-Informar, em linhas gerais do nosso trabalho de investigação -Esclarecer que não há respostas corretas ou erradas
Identificação dos participantes	Caracterizar os participantes do estudo ao nível pessoal e profissional	-Gostaria de saber a sua idade, se não quiser responder pode-me indicar se está dentro de um dos intervalos (entre os 25 e os 35 anos; entre os 36 e os 45 anos; entre os 45 e os 55 anos; mais de 55 anos) -Há quanto tempo é orientador/a cooperante? - Que tipo de formação profissional possui? Formação inicial e pós-graduada? - Que cargos desempenha e/ou desempenhou?	- Comparar a idade, a formação, os cargos e os anos de serviço
Definição do conceito de supervisão	Identificar o conceito de supervisão na perspetiva dos participantes	- O que é para si “supervisão”? - Como define “supervisão pedagógica”? - Quais as características que considera fundamentais num supervisor?	- Entender as conceções de supervisão dos participantes
Importância atribuída pelos orientadores cooperantes às práticas de supervisão no 1.º CEB	Compreender a importância atribuída pelos orientadores cooperantes às práticas de supervisão no 1.º CEB	- Na sua opinião, qual é o papel do orientador cooperante na prática de ensino supervisionada? - Quais são as características que considera fundamentais para se ser orientador cooperante? -Considera que as práticas de supervisão são fundamentais na formação de futuros professores? Porquê?	- Descrever o perfil do orientador cooperante e as práticas de supervisão
Dimensões da supervisão mais valorizadas pelos orientadores	Perceber quais as dimensões da supervisão pedagógica mais	-Quais são os aspetos que considera mais relevantes na avaliação dos orientandos?	- Analisar e avaliar os processos avaliativos na

cooperantes no âmbito da PES	valorizadas pelos orientadores cooperantes no âmbito da PES	-Identifique os aspetos que considera mais importantes a serem avaliados no aluno ( pontualidade, assiduidade, conteúdo, avaliação, aplicabilidade prática da planificação,...)?	supervisão pedagógica
Formação dos orientadores cooperantes e as práticas instituídas relativas à supervisão no 1.º CEB	Relacionar a formação dos orientadores cooperantes com as práticas instituídas relativamente à supervisão no 1.º CEB	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Em que área(s) se especializou como professor?</li> <li>- Há quanto tempo se formou como professor?</li> <li>- Há quanto tempo exerce como professor?</li> <li>- Teve formação na área da supervisão?</li> <li>- Exerce ou exerceu cargos com funções de supervisão pedagógica</li> <li>- Na sua perspetiva acha que as necessidades exigidas pelas práticas de supervisão vão ao encontro do que lhe foi dado a conhecer durante a sua formação?</li> </ul>	Conhecer o melhor percurso formativo do entrevistado
Diferenças das práticas supervisivas no 1.º CEB em função dos anos de serviço	Verificar se há diferenças significativas nas práticas de supervisão no 1.º CEB utilizadas pelos orientadores cooperantes em função dos anos de serviço	<ul style="list-style-type: none"> <li>-O que acha que poderia ser mais valorizado na formação para orientadores cooperantes e que é essencial nas práticas supervisionadas?</li> <li>- O que valoriza mais no perfil e na prática de um orientador cooperante?</li> <li>-Que mudanças mais relevantes durante a sua prática como orientador cooperante foi realizando?</li> </ul>	Perceber a influência dos anos de serviço na metodologia do trabalho do orientador

## Anexo 2- Guião de entrevista II

### Guião de entrevista II

A presente entrevista insere-se num projeto de investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu, com o objetivo de compreender de que modo os conhecimentos do formando/futuro professor são potenciados ou limitados pela Prática de Ensino Supervisionada (PES); ; assim como, conhecer e analisar as diferentes perspetivas dos interlocutores sobre as questões que se relacionam com a PES.

Numa primeira parte da entrevista pretendemos recolher elementos que caracterizem os entrevistados pessoal e profissionalmente, de modo a conhecer o seu percurso formativo e as implicações deste nas suas práticas enquanto professores supervisores.

Numa segunda fase da entrevista, temos como objetivos principais, compreender a importância atribuída pelos professores supervisores às práticas de supervisão no 1.º CEB e a implicação da PES na formação inicial de professores, a partir das suas representações.

Agradecemos, desde já, a sua colaboração e disponibilidade.

#### 1. As conceções dos supervisores sobre as práticas de supervisão no 1.º CEB

<b>Guião de entrevista semiestruturada a professores supervisores institucionais</b>			
<b>Blocos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Questões/Assuntos</b>	<b>Observações</b>
Legitimação da entrevista e garantia da confidencialidade	Legitimar a entrevista e assegurar a confidencialidade das informações	-Sou aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e no âmbito da realização do relatório final de estágio cumpre-me a realização desta entrevista que irá ser efetuada a orientadores cooperantes. Questiono se está interessado/a em cooperar comigo e eu garanto a confidencialidade da mesma	-Criar um clima de empatia e confiança -Indicar os objetivos da entrevista -Assegurar o caráter confidencial das informações

	Motivar o entrevistado	-Saliento que necessitamos da sua colaboração para podermos fazer um estudo comparativo entre os orientadores cooperantes e os professores supervisores. A sua colaboração é imprescindível para o êxito do trabalho investigativo	-Informar, em linhas gerais do nosso trabalho de investigação -Esclarecer que não há respostas corretas ou erradas
Identificação dos participantes	Caracterizar os participantes do estudo ao nível pessoal e profissional	-Gostaria de saber a sua idade, se não quiser responder pode-me indicar se está dentro de um dos intervalos (entre os 25 e os 35 anos; entre os 36 e os 45 anos; entre os 45 e os 55 anos; mais de 55 anos) -Há quanto tempo é professor supervisor? - Que tipo de formação profissional possui? - Que cargos desempenha e/ou desempenhou?	- Comparar a idade, a formação, os cargos e os anos de serviço
Importância atribuída pelos professores supervisores às práticas de supervisão no 1.º CEB	Compreender a importância atribuída pelos professores supervisores às práticas de supervisão no 1.º CEB	-Qual é o papel supervisor na prática profissional? -Quais são as características fundamentais para ser supervisor? -Considera que as práticas de supervisão são fundamentais na formação de futuros professores? Porquê?	- Descrever o perfil do professor supervisor e as práticas de supervisão
Dimensões da supervisão mais valorizadas pelos professores supervisores no âmbito da PES	Perceber quais as dimensões da supervisão pedagógica mais valorizadas pelos professores supervisores no âmbito da PES	-Quais são os aspetos que considera mais relevantes na avaliação dos orientandos? -Identifique os aspetos que considera mais importantes a serem avaliados no aluno ( pontualidade, assiduidade, conteúdo, avaliação, aplicabilidade prática da planificação,...)?	- Analisar e avaliar os processos avaliativos na supervisão pedagógica
Formação dos professores supervisores e as práticas instituídas relativas à	Relacionar a formação dos professores supervisores com as práticas instituídas relativamente à	- Em que área(s) se especializou como professor? - Há quanto tempo se formou como professor? - Há quanto tempo exerce como professor?	Conhecer melhor o percurso formativo do entrevistado

supervisão no 1.º CEB	supervisão no 1.º CEB	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teve formação na área da supervisão?</li> <li>- Exerce ou exerceu cargos com funções de supervisão pedagógica</li> <li>- Na sua perspetiva acha que as necessidades exigidas pelas práticas de supervisão vão ao encontro do que lhe foi dado a conhecer durante a sua formação?</li> </ul>	
Diferenças das práticas supervisivas no 1.º CEB em função dos anos de serviço	Verificar se há diferenças significativas nas práticas de supervisão no 1.º CEB utilizadas pelos professores supervisores em função dos anos de serviço	<ul style="list-style-type: none"> <li>-O que acha que poderia ser mais valorizado na formação para professores supervisores e que é essencial nas práticas supervisionadas?</li> <li>- O que valoriza mais no perfil e na prática de um professor supervisor?</li> <li>-Que mudanças mais relevantes durante a sua prática como professor supervisor foi realizando?</li> </ul>	Perceber a influência dos anos de serviço na metodologia do trabalho do supervisor