



Instituto Politécnico de Santarém

Escola Superior de Educação de Santarém

A Supervisão em Cursos de Formação Inicial para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre na área de Supervisão e Orientação Pedagógica

Suzana Andreia Gaspar da Silva

Orientadora: Professora Doutora Maria João Cardona

2013/09

AGRADECIMENTOS

Durante a realização desta pesquisa muitas foram as pessoas que, direta ou indiretamente, colaboraram. Expresso, assim, o meu sincero agradecimento:

À minha orientadora, Professora Doutora Maria João Cardona, pelo apoio e profissionalismo, pelo empenho, disponibilidade e conhecimentos transmitidos.

Às professoras que participaram nesta pesquisa, tornando-a possível.

À minha família e aos meus amigos, pela ajuda e encorajamento.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	II
ÍNDICE GERAL	III
ÍNDICE DE QUADROS, FIGURAS E GRÁFICOS	V
RESUMO.....	VII
ABSTRACT	VIII
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO DA PESQUISA	4
1. Problema, Questões orientadoras e Objetivos.....	4
CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA	7
Parte I – Formação	7
1. Conceito de Formação.....	7
2. Princípios e Modelos de Formação de Professores.....	11
3. Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal	19
Parte II – Supervisão	27
1. Conceito de Supervisão.....	27
2. Supervisor e Supervisando.....	30
3. Modelos de Supervisão Pedagógica.....	38
CAPÍTULO III – OPÇÕES E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	46
1. Caracterização da Pesquisa	46
2. Instituições Formadoras e Professoras Estudadas.....	47
3. Procedimentos e Instrumentos para a Recolha e Análise de Dados.....	49
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	54
1. Planos de Estudo	54
1.1. Cursos do Magistério Primário (1978/79).....	54
1.2. Cursos de Bacharelato em Professores do Ensino Primário nas ESE (1986/87)	55
1.3. Cursos de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo nas ESE (1998/99 – 2006/07)	59
1.4. Bolonha – Cursos de Licenciatura em Educação Básica (2007/08) e Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2008/09) nas ESE.....	62
1.5. Síntese Comparativa dos Planos de Estudo.....	69
2. Entrevistas – Testemunhos das Professoras	73
2.1. Componente Prática da Formação Inicial	73

2.2. Relação Teoria-Prática na Formação Inicial	76
2.3. Supervisão na Formação Inicial	78
2.4. Implicação da Formação Inicial no Desempenho Profissional	86
2.5. Supervisão na Profissão.....	86
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
1. Resultados, Limitações e Implicações da Pesquisa	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
REFERÊNCIAS WEBGRÁFICAS	100
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	102
ANEXOS	105
• Anexo 1 – Análise de Conteúdo dos Planos de Estudo – Quadros Comparativos	106
– Cursos do Magistério Primário	107
– Cursos de Bacharelato em Professores do Ensino Primário nas ESE	110
– Cursos de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo nas ESE	118
– Bolonha:	
– Cursos de Licenciatura em Educação Básica nas ESE.....	128
– Cursos de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico nas ESE	144
• Anexo 2 – Guião da Entrevista	154
• Anexo 3 – Transcrição das Entrevistas	157
– Professora A – ESE de Castelo Branco	158
– Professora B – ESE de Castelo Branco	160
– Professora C – ESE de Leiria	165
– Professora D – ESE de Leiria	168
– Professora E – ESE de Santarém	172
– Professora F – ESE de Santarém	177
• Anexo 4 – Entrevistas – Perguntas/Respostas – Quadros Comparativos	181
• Anexo 5 – Análise de Conteúdo das Entrevistas – Categorias e Subcategorias – Quadros-Síntese	194
• Anexo 6 – Análise de Conteúdo das Entrevistas	197

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Cursos de Formação Inicial de Professores Estudados	5
Quadro 2 – Princípios da Formação de Professores	11
Quadros 3 e 4 – Princípios da Formação de Professores.....	12
Quadro 5 – Paradigmas de Zeichner (1983).....	17
Quadro 6 – Orientações Conceptuais de Feiman (1990).....	17
Quadro 7 – Estilos de Supervisão de Zahorik (1988).....	35
Quadro 8 – Modelos de Supervisão Pedagógica de Alarcão e Tavares (2007).....	40
Quadro 9 – Modelos de Supervisão Pedagógica apresentados por Tracy (2002)	42
Quadro 10 – Dados das Professoras Estudadas	48
Quadro 11 – Caracterização da Instituição de Trabalho/Atual Situação Profissional das Professoras Estudadas	48
Quadro 12 – Etapas da Pesquisa – Recolha de Dados.....	49
Quadro 13 – Formação Académica e Formação Pedagógica	50
Quadro 14 – Descrição da Legislação Consultada	102

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Modelos de Formação de Professores.....	15
Figura 2 – Períodos da Supervisão – Duffy (1998).....	28
Figura 3 – Modelo de Zimpher e Howey (1987).....	33
Figura 4 – Estilos de Supervisão de Glickman (1985)	35

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Cursos do Magistério Primário

Gráfico 1 – Formação Académica e Pedagógica.....	54
Gráfico 2 – Componentes Prática e Teórica	54
Gráfico 3 – Disciplinas Teóricas	54

Cursos de Bacharelato em Professores do Ensino Primário nas ESE

Gráfico 4 – ESE de Castelo Branco – Formação Académica e Pedagógica	56
Gráfico 5 – ESE de Santarém – Formação Académica e Pedagógica.....	56
Gráfico 6 – ESE de Leiria – Formação Académica e Pedagógica	56
Gráfico 7 – Componente Prática	56
Gráfico 8 – Componente Teórica	57
Gráfico 9 – Disciplinas Teóricas	57

Cursos de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo nas ESE

Gráfico 10 – ESE de Castelo Branco – Formação Académica e Pedagógica	59
Gráfico 11 – ESE de Santarém – Formação Académica e Pedagógica.....	59
Gráfico 12 – ESE de Leiria – Formação Académica e Pedagógica	59
Gráfico 13 – Componente Prática	60
Gráfico 14 – Componente Teórica	60
Gráfico 15 – Unidades Curriculares Teóricas	61

Bolonha – Cursos de Licenciatura em Educação Básica e Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico nas ESE

Gráficos 16, 17 e 18 – ESE de Santarém – Formação Académica e Pedagógica	63
Gráfico 19 – ESE de Castelo Branco – Formação Académica e Pedagógica	63
Gráfico 20 – ESE de Leiria – Formação Académica e Pedagógica	63
Gráfico 21 – Componente Prática	64
Gráfico 22 – Componente Teórica	64
Gráfico 23 – Componentes de Formação – Formação na Área da Docência.....	65
Gráfico 24 – Componentes de Formação – Didáticas Específicas.....	65
Gráfico 25 – Componentes de Formação – Formação Educacional Geral.....	66
Gráfico 26 – Componentes de Formação – Formação Complementar	66
Gráfico 27 – ESE de Leiria e ESE de Castelo Branco – Unidades Curriculares Teóricas.....	66
Gráfico 28 – ESE de Santarém – Unidades Curriculares Teóricas	67
Gráfico 29 – Metodologias de Investigação Educacional	68
Gráfico 30 – Metodologias de Investigação Educacional – Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo	68

RESUMO

Esta pesquisa pretende estudar diferentes cursos de licenciatura da formação inicial de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ministrados nas Escolas Superiores de Educação de Leiria, Santarém e Castelo Branco, entre os anos letivos 1998/1999 e 2006/2007.

Num primeiro momento, esta pesquisa baseia-se na análise dos planos de estudo dos referidos cursos, procurando estudar a relação entre as dimensões teórica e prática da formação. Num segundo momento, e ouvindo professoras formadas nos cursos de licenciatura, é aprofundada a análise da relação teoria-prática e caracterizada a supervisão desenvolvida durante os estágios.

Para uma melhor contextualização e compreensão dos cursos de licenciatura, também é realizada uma análise dos planos de estudo de cursos, ministrados nas instituições citadas, que os antecederam (antigo curso do Magistério Primário, ano letivo 1978/1979, e primeiros cursos de bacharelato das Escolas Superiores de Educação, ano letivo 1986/1987) e sucederam (cursos definidos no período imediatamente posterior à implementação do Processo de Bolonha, anos letivos 2007/2008 e 2008/2009).

No final desta pesquisa, e considerando a análise dos planos de estudo, verifica-se que, comparativamente com os cursos anteriores e posteriores, as licenciaturas estudadas parecem revelar uma articulação mais equilibrada entre teoria e prática, aspeto também salientado durante as entrevistas.

No entanto, o equilíbrio entre as dimensões teórica e prática da formação não é revelador de práticas supervisivas próximas das necessidades das formandas. Os resultados desta pesquisa indicam que, mais importante do que existir um equilíbrio entre teoria e prática, é fundamental que se considere a organização e o desenvolvimento do apoio supervisão durante os estágios, que depende muito das características pessoais e profissionais dos supervisores.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Inicial - 1.º Ciclo do Ensino Básico, Relação Teoria-Prática, Supervisão Pedagógica, Supervisor, Supervisando.

ABSTRACT

This research paper intends to study various undergraduate courses for initial education of Primary School Teachers, provided by the Higher Schools of Education of Leiria, Santarém and Castelo Branco, between the school years 1998/1999 and 2006/2007.

Initially, this paper focuses on the analysis of the curricula of the above-mentioned courses, aiming to study the relation between the theoretical and practical aspects of the training. Subsequently, we shall present a thorough analysis of the relation between theory and practice and a profiling of the dynamics of the supervisory support provided during internships, based on the reports of teachers who concluded the undergraduate courses.

In order to provide a better contextualisation and a better understanding of these undergraduate courses, an analysis is also conducted on the curricula of other courses offered at the above-mentioned institutions, both before (former Primary Teaching course [Magistério Primário], in the school year 1978/1979, and the first bachelor courses provided by Higher Schools of Education in the school year 1986/1987) and after (courses offered in the period immediately following the implementation of the Bologna Process, in the school years 2007/2008 and 2008/2009).

At the end of this paper, and considering the analysis of the curricula, it is found that, compared to the preceding and following courses, the undergraduate courses analysed here seem to reveal a more balanced coordination between theory and practice, an aspect also emphasised during the interviews conducted.

However, this balance between theoretical and practical aspects of the training is not indicative of supervisory practices that better address the needs of the trainees. The results of this research indicate that, more important than the balance between theory and practice, it is essential to consider the organisation and development of the supervisory support provided during the internship programme, which largely depends on the personal and professional characteristics of supervisors.

KEYWORDS: Initial Education - 1st Cycle of Basic Education, Theory-Practice Relation, Pedagogical Supervision, Supervisor, Supervising.

INTRODUÇÃO

A formação de professores tem motivado a realização de vários estudos, incidindo muitos na relação teoria-prática, que pode determinar o sucesso/insucesso dos processos formativos, pois o saber docente deve ser formado pela prática e nutrido pelas teorias da educação. Para Lelis (2001), a relação teoria-prática é um problema crónico que as instituições formadoras têm de enfrentar, de modo a contribuírem para a melhoria do sector educativo.

Muitos autores sugerem uma relação de unidade entre as dimensões teórica e prática da formação, devendo esta perspectiva ser privilegiada nos processos formativos, já que a teoria desvinculada da prática configura-se como contemplação e a prática desvinculada da teoria é pura espontaneidade, é “(...) o fazer pelo fazer” (Saviani, 2005, p. 141).

Uma vez que a supervisão corresponde a um domínio essencial da formação de professores, por influenciar diretamente o desempenho destes profissionais, é crucial que o processo supervisivo se baseie nesta relação dialética entre teoria e prática. Deste modo, a supervisão pode atingir o seu objetivo, que, segundo Alarcão e Tavares (2007), consiste no desenvolvimento do conhecimento e da reflexividade e no repensamento de atitudes, contribuindo para uma prática de ensino mais eficaz, comprometida, pessoal e autêntica.

Neste contexto, a presente pesquisa procura estudar, ao nível da relação teoria-prática e da supervisão, alguns cursos de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo, ministrados nas Escolas Superiores de Educação de Leiria, Santarém e Castelo Branco, entre 1998 e 2007.

Este trabalho está organizado em duas partes, pelo que, primeiramente, são analisados os planos de estudo dos cursos de licenciatura, para estudar a relação teoria-prática, e, numa segunda parte, são ouvidas antigas formandas dos cursos citados, sendo possível, através dos seus testemunhos, complementar o estudo da referida relação e caracterizar a supervisão a que foram submetidas nos períodos de estágio.

Paralelamente à análise destas licenciaturas, e para uma melhor contextualização, são também analisados planos de estudo de alguns cursos de formação de professores ministrados nas mesmas instituições, mas em períodos anteriores (Magistério Primário – 1978/1979; Bacharelato em Professores do Ensino Primário – 1986/1987) e posteriores (Pós-Bolonha – 2007/2008 e 2008/2009), uma vez que importa compreender a evolução ou regressão da relação teoria-prática, ao longo de, sensivelmente, três décadas.

A apresentação desta pesquisa está organizada em cinco capítulos e, em primeiro lugar, é contemplada a sua fundamentação, que inclui o problema, as questões orientadoras e os objetivos. Este primeiro capítulo funciona como um ponto de partida para todo o trabalho,

cuja finalidade é verificar se a relação entre teoria e prática condiciona a supervisão desenvolvida. A temática em estudo afigura-se como relevante, pois permite conhecer e compreender práticas formativas e supervisivas desenvolvidas em cursos de formação inicial de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o que pode ter repercussões futuras.

O segundo capítulo, que apresenta a revisão da literatura, pretende sustentar teoricamente a pesquisa e está dividido em duas partes, referentes à formação e supervisão de professores.

Em primeiro lugar, é contemplado o conceito de formação num sentido lato. Para Zabala (2004), a formação deve conceber-se como “um processo que não se circunscreve aos anos universitários mas que dura toda a vida” (p. 29).

Posteriormente, é introduzido o conceito de formação inicial de professores, que, ao corresponder a um espaço de vivências de auto e heteroformação e ao constituir-se como uma primeira etapa de um processo que continua ao longo da carreira, proporciona aprendizagens que possibilitam o desenvolvimento de novas práticas de trabalho (Cardona, 2006), sendo realizada por instituições específicas e por pessoal especializado, mediante currículos que estabelecem a sequência e o conteúdo instrucional do programa (Garcia, 1999).

De seguida, e na perspetiva de Garcia (1999) e Mialaret (1991), são apresentados alguns princípios em que deve assentar a formação inicial de professores, sendo um dos mesmos, alusivo à relação teoria-prática, mais desenvolvido, em função dos objetivos desta pesquisa.

Neste ponto são, também, apresentados modelos de formação de professores, segundo diversos autores, podendo estes abarcar outras terminologias, como paradigmas e orientações conceptuais. Este domínio assume particular importância, já que é crucial conhecer os moldes em que podem assentar processos formativos tão complexos e de elevada responsabilidade.

Por fim, é apresentada uma súmula do processo formativo de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, a qual permite uma contextualização das alterações que ocorreram ao longo de vários anos, tendo por base a respetiva fundamentação legal.

Numa tentativa de definir globalmente o conceito de supervisão, de apresentar a sua evolução e de apontar as suas finalidades, são contempladas perspetivas de diferentes autores. De uma forma geral, este conceito é entendido como um processo gerador de práticas colaborativas fundamentais ao desenvolvimento das identidades profissionais docentes (Prates *et al.*, 2010), devendo esvaziar-se de poder autoritário e criar condições para o exercício da liberdade de expressão e do pensamento crítico (Moreira, 2005).

Neste contexto, é feita uma alusão ao supervisor, sendo definido o conceito, apresentada a sua *performance* e expostos alguns estilos de supervisão que pode adotar. Segundo Alarcão (2002), o supervisor deve assumir-se como um facilitador de comunidades aprendentes.

Uma vez que a supervisão é um processo dialético que envolve dois, ou mais, atores, é feita referência ao supervisando, que assume uma importância inegável no processo supervisivo, tendo este como principal objetivo potenciar o desenvolvimento de todos os intervenientes (supervisor, supervisando e alunos). Na perspetiva de Delors (1996), o desempenho do supervisor deve conduzir à frutificação dos talentos e potencialidades criativas do supervisando, implicando, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal.

Para terminar, são apresentados vários modelos de supervisão pedagógica, tendo como suporte perspetivas de diferentes autores, numa tentativa de compreender as possibilidades de organização e desenvolvimento do processo supervisivo.

O terceiro capítulo foca as opções e procedimentos metodológicos, sendo caracterizada a pesquisa, apresentadas as instituições formadoras e as professoras que a integram, assim como os procedimentos e instrumentos para a recolha e análise de dados. Nesta pesquisa, que assume uma vertente qualitativa e tem como base metodológica o estudo de caso, participam antigas formandas dos cursos de licenciatura em análise, utilizando-se planos de estudo e entrevistas para a recolha de dados, que são submetidos a uma análise de conteúdo.

O quarto capítulo contém a apresentação e a análise dos dados obtidos nas duas etapas da pesquisa, uma relativa aos planos de estudo e outra referente às entrevistas.

Já o quinto capítulo, referente às considerações finais, contempla os resultados da pesquisa, que permitem responder às questões orientadoras e ao problema e, consequentemente, atingir os objetivos definidos. Nas considerações finais também são contempladas as limitações e as implicações da presente pesquisa, pois esta, apesar de apresentar alguns fatores limitativos, pode fornecer pistas de trabalho e abrir novos caminhos formativos e supervisivos.

De acordo com a análise dos planos de estudo, pode verificar-se que as licenciaturas estudadas, quando comparadas com cursos anteriores e posteriores, relacionavam teoria e prática de uma forma mais equilibrada, sendo este aspeto evidenciado nas entrevistas. Todavia, e através dos testemunhos das professoras, pode constatar-se que o apoio prestado pelos supervisores, subordinado à sua pessoalidade e profissionalidade, é imprescindível, na medida em que o equilíbrio entre teoria e prática, apesar de importante, não permite, por si só, o desenvolvimento de uma supervisão adequada às necessidades formativas.

CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO DA PESQUISA

1. Problema, Questões Orientadoras e Objetivos

Uma pesquisa pressupõe a existência de um problema (Grawitz, 1984), que funciona como eixo orientador de todo o trabalho.

Um problema é um facto, um objeto ou um fenómeno que, por não estar devidamente explicado, pela teoria e pela prática, motiva e incita à realização da pesquisa, surgindo, por exemplo, devido à necessidade de esclarecer lacunas no conhecimento pedagógico ou de estudar novos fenómenos educacionais.

Para Gomides (2002), um problema consiste em dizer, de maneira explícita, clara, compreensível e operacional, qual a dificuldade com que nos defrontamos e que pretendemos resolver.

Esta pesquisa parte, também, de um problema associado a uma motivação: estudar cursos de formação inicial de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ao nível da relação teoria-prática e da supervisão desenvolvida nos estágios.

Cevidanes (2004) afirma que professoras formadas em diferentes décadas referem-se à distância existente entre teoria e prática e às carências com relação ao estágio, estando estas diretamente associadas à supervisão. Logo, é fundamental que os domínios da formação e da supervisão se constituam como objetos de estudo, já que o primeiro pode condicionar o segundo e repercutir-se nos processos de aprendizagem de futuros professores e alunos.

“(…) torna-se necessário conceber os processos formativos dos profissionais da educação como um espaço/tempo articulado de questões ligadas à teoria, investigação e prática da acção educativa, permitindo formar especialistas interventivos, conscientes do valor e das potencialidades da sua área (...) e capazes de fundamentar as suas opções no contacto com a realidade pedagógica” (Pereira, s.d., p. 8).

Gil (1991), ao enunciar algumas regras para a formulação de um problema, refere que este deve ser formulado como pergunta, na medida em que o ato de estruturar perguntas possibilita uma identificação do cenário que envolve o tema, daquilo que se quer pesquisar.

A presente pesquisa também parte de um *problema*, apresentado sob a forma de questão:

A relação teoria-prática condiciona a supervisão desenvolvida em cursos de formação inicial de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Este problema, apesar de generalizado, está direcionado, preferencialmente, para o estudo de cursos de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo, conduzindo, assim, ao levantamento de *questões orientadoras*, que funcionam como pontos de partida para esta pesquisa:

- Quais as características dos planos de estudo dos cursos estudados ao nível da relação teoria-prática?
- Como é que as formandas avaliam a relação teoria-prática nos cursos de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo que frequentaram?
- Como é que as formandas dos cursos de licenciatura avaliam as práticas supervisivas a que foram submetidas nos períodos de estágio?

Partindo destas questões, numa *primeira fase* da pesquisa é feita uma análise dos planos de estudo de cursos de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo, de modo a estudar a relação teoria-prática. Paralelamente, e para uma melhor contextualização dos mesmos, são também analisados planos de estudo de cursos anteriores (Magistério Primário e Bacharelato em Professores do Ensino Primário) e posteriores (Pós-Bolonha), apresentados no quadro 1.

Escolas Superiores de Educação	Cursos de Formação Inicial	Anos Letivos
ESE de Leira	Magistério Primário	1978/1979
	Bacharelato em Professores do Ensino Primário	1986/1987
ESE de Santarém	Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo	1998/1999 – 2006/2007
ESE de Castelo Branco	Pós-Bolonha:	Licenciatura
	Licenciatura em Educação Básica e	2007/2008
	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	Mestrado 2008/2009

Quadro 1 – Cursos de Formação Inicial de Professores Estudados

Numa *segunda fase* são recolhidos testemunhos de formandas que frequentaram os referidos cursos de licenciatura, para aprofundar o estudo da relação teoria-prática e para caracterizar a supervisão desenvolvida nos estágios.

Apesar de existirem estudos sobre a importância da experiência prática na formação de professores, poucos, ou quase nenhuns, analisam as perceções que os “novos” profissionais possuem sobre essa experiência (Sousa, 2010), justificando-se a realização desta pesquisa. Para além disso, e segundo o autor citado, as perceções dos “novos” professores acerca dos

comportamentos dos supervisores são fontes de informação importantes para a melhoria do ensino.

Através destas questões, pretende-se chegar a uma melhor compreensão da forma como a relação teoria-prática condiciona a supervisão, no sentido de encontrar uma resposta, uma solução para o problema, tendo em conta a análise dos planos de estudo e os testemunhos das professoras formadas nos cursos de licenciatura.

Decorrente do problema e das questões orientadoras, esta pesquisa apresenta como *objetivos*, estudar:

- a relação teoria-prática em cursos de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo, ministrados entre os anos letivos 1998/1999 e 2006/2007;
- as práticas de supervisão desenvolvidas nos estágios destes cursos de licenciatura.

Segundo Pereira (s.d.), “a formação de (...) professores surge como um vector estratégico indispensável para operar mudanças de diversa natureza a introduzir no domínio da educação (...)” (p. 2). Por outro lado, e para Santos *et al.* (2008), “(...) a Supervisão Pedagógica constitui, actualmente, um dos campos mais estudados no exercício da profissionalidade docente” (p. 31).

Assim, torna-se urgente e necessário investir em estudos que permitam compreender a natureza de práticas supervisivas desenvolvidas em contextos reais de formação. Este aspeto assume um papel importante, já que os cursos em estudo (Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo) antecederam os atuais (Pós-Bolonha), o que pode justificar a continuidade de algumas práticas formativas e supervisivas.

Neste sentido, a compreensão do passado pode melhorar o presente e otimizar o futuro, pois, e tal como Gomes (2006) refere, baseando-se em Bruner, devemos andar à volta do passado para o reconstruir, corrigindo o que deve ser corrigido, porque se experimentou, e mantendo o que a experiência provou ser eficaz e positivo.

Esta pesquisa pode contribuir, se não for para efetivas mudanças, para possíveis reflexões em torno dos cursos de formação inicial de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e, assim, apresentar pistas que impliquem alterações necessárias, pois a prática assume-se, muitas vezes, como o parente pobre da vertente teórica, podendo condicionar a supervisão.

Para Platz (1994), a intencionalidade última de uma pesquisa desta natureza consiste em garantir que os jovens professores de amanhã possam estar melhor preparados para enfrentarem os crescentes desafios do ensino.

CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA

Parte I – Formação

1. Conceito de Formação

O conceito de formação invadiu o campo educativo, observando-se, nas últimas décadas do século XX, um grande desenvolvimento das práticas formativas, que passaram a ser vistas como respostas, cada vez mais, importantes (Cardona, 2006).

Diversos autores consideram que o conceito de formação está a desvirtuar-se, em função das significações múltiplas e contraditórias a que se refere, sendo impossível fazer um uso razoável do mesmo. Outros autores recusam a utilização deste conceito, por considerarem que corresponde a dimensões não passíveis de investigar.

No entanto, Garcia (1999) afirma que eliminar este conceito não tem sentido, pois, e para Ferry (1983), a formação, ao invés de se limitar ao profissional, invade todos os domínios e dá-se a todos os níveis, desde a primeira infância até à velhice.

Menze (1980, citado por Garcia, 1999) apresenta três definições para o conceito de formação. A primeira encara a formação como educação, preparação. A segunda assume que o conceito não se refere apenas ao campo profissional, mas a muitas outras dimensões, tais como formação de jovens, formação sexual, etc. Por fim, a terceira define formação como uma ação realizada a partir do exterior para contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, referindo-se, geralmente, a sujeitos não adultos. Contudo, Berbaum (1982, citado por Garcia, 1999) sugere a utilização do conceito de formação quando se quer referir a ações com adultos.

Para autores como Ferry (1983) e Garcia (1999), o conceito de formação é suscetível de múltiplas perspetivas e interpretações, podendo ser entendido como uma instituição, enquanto estrutura organizacional que planifica e desenvolve as atividades formativas, como estando ligado a um sistema organizacional, já que o desempenho de funções sociais de transmissão de saberes beneficia o sistema socioeconómico e a cultura dominante, ou, ainda, como um processo de desenvolvimento e estruturação pessoal, que possibilita a maturação interna, as possibilidades de aprendizagem e as experiências dos sujeitos.

Quanto a esta última perspetiva, pode afirmar-se que na formação está presente uma forte componente pessoal, relacionada com a capacidade e vontade formativas e referente às finalidades, metas e valores dos sujeitos, que, em função das suas aprendizagens e experiências, se constituem como seres singulares.

De acordo com Garcia (1999), a formação é um fenómeno complexo e diverso, sendo “(...) o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela ativação e desenvolvimento de processos formativos” (p. 22).

Deste modo, é fundamental que a formação não se limite à mera aquisição de conhecimentos ou ao desenvolvimento de destrezas (Neves, 2007), pois, e segundo Ferry (1983), a associação deste conceito à imagem de uma empresa distribuidora de saberes etiquetados e de pequenas seguranças contribui para o seu desvirtuamento.

Zabalza (2004) considera que os processos formativos devem libertar-se da homogeneização que lhe é característica e apresentar influências diretas no desenvolvimento pessoal, fazendo parte daquilo que Foucault denominava de “tecnologia do eu”.

As instituições formadoras, para ministrarem uma formação de qualidade, devem construir projetos baseados no desenvolvimento pessoal, no desenvolvimento de competências, atitudes e valores, no enriquecimento dos conhecimentos e na experiência, para possibilitar uma maior autonomia profissional.

Ao nível do conceito de formação, Debesse (1982, citado por Garcia, 1999) distingue entre autoformação, heteroformação e interformação. A autoformação realiza-se de forma autónoma e independente, a heteroformação é realizada a partir de outros, por especialistas, tendo sempre em atenção o sujeito participante, e a interformação realiza-se entre os professores e tem como apoio privilegiado a equipa pedagógica.

Neste contexto, importa focar a área da *formação inicial de professores*, que assume um papel muito importante na sociabilização e no desenvolvimento profissional, ao contemplar interações sociais, por exemplo, entre formador e formando, e ao proporcionar aprendizagens que favorecem a procura de metas de aperfeiçoamento, em contextos organizados e institucionais.

Estrela (2002) define a formação inicial de professores como o início de “um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada” (p. 18).

Para Ferry (1983), a formação de professores diferencia-se de outras formações em três dimensões distintas.

Primeiramente, a formação de professores é dupla, pois combina-se formação académica com formação pedagógica. Segundo Mialaret (1991), a formação académica corresponde “(...) ao processo e ao resultado de estudos gerais e específicos feitos num domínio particular por um indivíduo” (p. 9), desenvolvendo competências em disciplinas científicas e uma

cultura geral. Já a formação pedagógica consiste no “(...) conjunto dos processos que conduzem um indivíduo a exercer uma actividade profissional (a de professor) e o resultado desse conjunto de processos” (idem, p. 10).

Em segundo e terceiro lugares, respetivamente, a formação de professores forma profissionais e consiste numa formação de formadores.

Nóvoa (1999) salienta que nas instituições formadoras não se formam apenas profissionais, produz-se, sim, uma profissão, pelo que a formação de professores é das áreas mais sensíveis do sector educativo.

Para Garcia (1999), a formação inicial de professores cumpre três funções, nomeadamente, formação e treino de futuros profissionais, de modo a assegurar uma preparação consonante com as funções que devem desempenhar, controlo da certificação ou permissão para poder exercer a profissão docente e a dupla função de ser agente de mudança do sistema educativo e de contribuir para a socialização e reprodução da cultura dominante.

No sentido de cumprir as funções apresentadas, e em especial a primeira, a formação inicial de professores deve compreender uma forte componente prática, que proporcione um saber-fazer conducente ao pleno desenvolvimento de esquemas de ação que permitam atuar em situações complexas de ensino e resolver problemas encontrados no quotidiano.

Segundo Formosinho (2001), com a componente prática os formandos, neste caso, os futuros professores têm oportunidade de consolidar aprendizagens e de serem avaliados nas dimensões técnica, moral, relacional e intelectual. Porém, e como a dimensão intelectual é privilegiada pelas instituições formadoras, Formosinho *et al.* (2000) afirmam que o processo de formação de professores caracteriza-se, fortemente, por uma valorização da vertente teórica/disciplinar, estando, muitas vezes, ausente a interdisciplinaridade, a reflexão crítica sobre as práticas, a colegialidade, a cooperação e a flexibilização curricular.

Deste modo, as instituições formadoras devem valorizar o papel formativo da componente prática, que visa a aprendizagem das competências básicas, tais como a integração de conhecimentos, capacidades e atitudes de que o professor necessita para o desempenho das suas funções (INAFOP, 2001).

Considerando os aspetos mencionados, a formação inicial de professores deve contribuir para que estes se formem como pessoas e profissionais, para que compreendam a sua responsabilidade no desenvolvimento da escola e dos seus alunos e para que alcancem uma atitude reflexiva em torno da sua prática, pois só assim é possível desempenhar a profissão docente de uma forma consciente, responsável e fundamentada.

Neste sentido, a formação inicial de professores não deve limitar-se à mera transmissão de saberes e à ação pedagógica, pois, para Nóvoa (1991), os processos formativos devem integrar três vertentes estratégicas: pessoa e experiência, profissão e saberes, escola e projetos. Através da integração destas vertentes, os professores podem assumir-se como produtores da sua profissão, mediante práticas refletidas e fundamentadas, provenientes de uma maior consciência crítica relativamente ao contexto socioeducativo, que possibilitem uma transformação pessoal.

Para que os professores se assumam como produtores da sua profissão, Perrenoud (1999) salienta a necessidade de utilizar a investigação na formação, com o objetivo de estimular a apropriação ativa dos conhecimentos científicos, já que ainda não existem conhecimentos teóricos suficientes para ensinar eficazmente.

Todos os processos formativos têm como objetivo atingir metas e a área da formação inicial de professores não constitui uma exceção, estabelecendo-se as suas em função do tipo de professor a formar e do contexto em que este irá trabalhar. Contudo, existem elementos comuns à formação destes profissionais e aos contextos de ensino-aprendizagem.

Segundo Garcia (1999), “(...) as metas e finalidades na formação inicial de professores incluem as dimensões de conhecimentos, destrezas, habilidades ou competências e atitudes ou disposições” (p. 81). Ao atingirem estas metas e finalidades, os professores podem compreender situações de ensino e promover atitudes de abertura, tolerância, aceitação e proteção das diferenças.

A promoção das atitudes citadas assume uma importância fulcral na formação inicial de professores, na medida em que estes devem ser os principais agentes de transmissão e inculcação de valores, que advêm, em larga escala, do seu desenvolvimento pessoal.

Stöer e Cortesão (1999) afirmam que a formação inicial de professores deve perspetivar uma educação multicultural e intercultural, sublinhando a necessidade do professor trabalhar sobre (multicultural) e para (intercultural) os seus alunos. Formosinho (2001) também refere que a formação inicial e as instituições assumem uma enorme responsabilidade “na preparação de agentes de desenvolvimento humano para uma escola para todos, multicultural e inclusiva, comprometida comunitariamente e empenhada socialmente” (p. 37).

Em jeito de síntese, pode referir-se que o Relatório Mundial da UNESCO, de 1997, ao analisar o futuro da educação para o séc. XXI, sublinha a necessidade da formação promover o desenvolvimento pessoal e profissional, privilegiando os domínios de aprender a ser, aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a viver com os outros (Neves, 2007).

2. Princípios e Modelos de Formação de Professores

Sendo numerosas as tipologias e abordagens existentes na formação de professores, variando as concepções do ato de ensinar/aprender e da figura do professor, é possível verificar que estas revelam teorias, princípios, paradigmas, orientações, modelos, entre outros.

Lang (1999) refere que “(...) certas tipologias pretendem sobretudo descrever e ordenar as realidades existentes, outras, mais numerosas, apresentam paradigmas, e pretendem ser concepções mais formalizadas, que possibilitem analisar de forma mais aprofundada as realidades existentes, ou modelos do que é possível ou desejável, ou concepções ideológicas dominantes sobre esta problemática” (p. 156).

• Princípios

Neste ponto são apresentados sete princípios, defendidos por Garcia (1999), que devem nortear a formação de professores. Paralelamente, e visto que em algumas situações existe um cruzamento de ideias, apresentam-se os nove princípios enumerados por Mialaret (1991), para conhecer as perspectivas de ambos os autores e verificar em que pontos são coincidentes.

Garcia (1999)	Mialaret (1991)
<i>1.º princípio</i> - O processo de formação de professores deve assumir a lógica de um <i>continuum</i> .	<i>9.º princípio</i> - Nenhum processo formativo atual se pode fechar sobre si próprio e fixar os seus objetivos de forma definitiva.

Quadro 2 – Princípios da Formação de Professores

Nesta perspetiva, o desenvolvimento profissional dos professores não deve corresponder a um processo fechado, mas antes a um ciclo de aprendizagens contínuas, interativas e acumulativas, que continuam para além da formação inicial e que devem promover atualizações e reflexões permanentes sobre a sua atividade.

No *2.º princípio*, Garcia (1999) afirma que a formação de professores deve estar orientada para a mudança, inovação e desenvolvimento curricular, pois verifica-se uma crescente dissociação entre os mesmos. Escudero (1992) salienta que “a formação e a mudança têm de ser pensadas em conjunto; como duas faces da mesma moeda” (p. 57).

Quanto ao *3.º princípio*, Garcia (1999) refere que devem ser estabelecidas pontes entre os processos de formação de professores e o desenvolvimento organizacional da escola, já que, e segundo Escudero (1992), os centros educativos, dadas as suas potencialidades, assumem-se como contextos favoráveis à aprendizagem.

Estes princípios assumem uma importância fulcral, na medida em que a formação de professores deve acompanhar a evolução da sociedade, para não corresponder a um polo

estranque e desatualizado, e deve estabelecer mediações com as escolas, em virtude destas possibilitarem a aprendizagem de aspetos organizacionais fundamentais ao exercício da profissão docente. Não basta saber ensinar, é crucial conhecer o contexto onde se ensina.

Garcia (1999)	Mialaret (1991)
4.º <i>princípio</i> – Deve existir uma necessária articulação entre as vertentes académica e pedagógica da formação.	1.º <i>princípio</i> - A formação pedagógica nunca pode ser realizada sem a académica.
	2.º <i>princípio</i> – É necessário que se estabeleça uma articulação entre formação geral e formação pedagógica.

Quadro 3 – Princípios da Formação de Professores

Os dois autores partilham a opinião de que a formação de professores deve estar associada às vertentes académica e pedagógica, uma vez que ambas são necessárias à construção do saber docente, independentemente das suas especificidades. Para Mialaret (1991), a ligação entre formação académica e pedagógica é fundamental, pois, para além dos conteúdos pedagógicos não substituírem o saber, estes não podem ser transmitidos a “ignorantes”.

Garcia (1999)	Mialaret (1991)
5.º <i>princípio</i> – A componente teórica deve estar articulada com a prática.	3.º <i>princípio</i> - Deve ser estabelecida uma ligação entre o ensino teórico e a formação prática.

Quadro 4 – Princípios da Formação de Professores

A formação de professores deve contemplar uma componente teórica aliada ao trabalho prático, que muitas vezes é relegado para segundo plano, já que os conhecimentos teóricos não são suficientes para ensinar. Por outro lado, é absolutamente necessária uma aproximação dos professores às crianças, de forma a articular o saber e o saber-fazer, tendo em vista o saber ser. Estas são condições para promover uma preparação profissional eficaz e coerente.

Neste contexto, Mialaret (1991), no 4.º *princípio*, afirma que a formação deve fazer-se através do contacto com alunos, apesar de reconhecer que o professor deve ser seguido, nos seus primeiros passos, por professores com mais experiência, para evitar os principais erros, remetendo, assim, para o 5.º *princípio*.

O 6.º *princípio*, apresentado por Garcia (1999) e Mialaret (1991), refere a necessidade de existir uma coerência entre a formação recebida pelo professor e o tipo de ensino a desenvolver pelo mesmo. O 7.º *princípio*, também defendido por ambos os autores, destaca a individualização, na medida em que o processo de formação de professores deve ser heterogéneo e diversificado, ao considerar as características, a personalidade, os interesses, as necessidades e o contexto em que cada professor ou grupo de professores se insere.

Por fim, Mialaret (1991), no 8.^o *princípio*, defende a unidade e diversidade da formação dos professores, afirmando que a compartimentação dos sistemas não beneficia o processo e que a diversidade, em termos de disciplinas optativas e estágios em diferentes contextos, permite melhores escolhas e uma melhor orientação e organização.

Os princípios acima enumerados não esgotam a multiplicidade de abordagens que podem ser feitas à formação de professores, contribuindo, ainda que parcialmente, para uma definição mais clara destes processos formativos tão complexos e de elevada responsabilidade, ao apresentar as bases que os devem sustentar.

Um dos princípios anteriores, pela importância que assume neste contexto, é analisado de uma forma mais detalhada, nomeadamente, o princípio alusivo à *relação teoria-prática*, defendido por Garcia (1999) e Mialaret (1991).

Nas últimas décadas, a questão da articulação entre as componentes teórica e prática na formação de professores tem motivado e constituído o cerne de importantes debates e reflexões, correspondendo esta a um fator importantíssimo, já que a transformação da realidade deriva do movimento dialético estabelecido entre ambas.

De acordo com Borelli (s.d.), a teoria corresponde ao conhecimento e a prática consiste na ação que transforma esse conhecimento e a realidade existente. Esta autora identifica a coexistência de dois tipos de teoria, a académica, produzida por investigadores, e a pessoal, construída a partir da prática, da experiência de vida e dos conhecimentos académicos, atribuindo-lhes a mesma importância.

Christov (1998) afirma que “entre a teoria de um autor que queremos assumir e a prática que pretendemos transformar com esta teoria, existe a nossa teoria” (p. 33).

Neste sentido, pode fazer-se referência ao profissional reflexivo de Schön (1983), pois os professores, baseados na prática e no conhecimento, produzem teorias pessoais, através da reflexão na e sobre a ação. Este autor (1992) considera, assim, que as instituições formadoras devem privilegiar uma forte componente prática, que permita aprender a fazer fazendo.

Numa perspetiva histórica, teoria e prática têm sido objeto de diferentes interpretações, o que leva alguns autores a sugerirem relações de união/unidade ou de conflito/dicotomia.

Das perspetivas que preconizam a unidade, umas enfatizam a teoria, assumindo que os conceitos e representações são formados independentemente do trabalho prático, e outras priorizam a prática e defendem-na como critério de validação das teorias, que se formam com base nos resultados da ação (Gamboa, 2003). Candau e Lelis (1999) também defendem uma

abordagem associativa, onde a prática, enquanto aplicação da teoria, só assume relevância se for fiel aos parâmetros desta, tendo a inovação origem na componente teórica.

Outras perspectivas consideram que a relação teoria-prática baseia-se num conflito, tendo promovido uma valorização do conhecimento académico, em detrimento do pessoal, e gerado uma hierarquia entre pesquisadores (produtores de conhecimento) e professores (consumidores desse conhecimento) (Gamboa, 2003). Para Candau e Lelis (1999), na perspectiva dicotómica teoria e prática estão separadas e são autónomas, enquanto na perspectiva dissociativa, mais extremista, são componentes isoladas e opostas, cabendo aos teóricos pensar, elaborar, refletir, planear e aos práticos executar, agir e fazer.

Apesar das referidas perspectivas, é possível depreender que as componentes teórica e prática não podem ser concebidas separadamente, já que é a relação com esta última que abre caminho para a existência de uma teoria, ou seja, não podem existir teorias isoladas, elas só existem porque os professores as assumem no seu trabalho prático. Vieira (2005) refere-se à impossibilidade da não-relação entre teoria e prática, afirmando que esta relação, na formação de professores, é complexa, multifacetada, idiossincrática, dilemática, local e inacabada.

O modelo do profissional reflexivo de Schön (1983) ilustra bem a relação de unidade entre teoria e prática, reconhecendo a sua importância na formação de professores, pois a reflexão, ao partir de situações práticas, à luz de referenciais teóricos, promove uma efetiva articulação.

A pesquisa é outro elemento que possibilita a articulação entre teoria e prática (Silva, 2002) e a emancipação dos professores, que devem descobrir o gosto pelo questionamento, pelo avanço do saber e do saber-fazer e devem assumir-se como aprendizes, sendo o ensino mais eficaz aquele que está baseado na descoberta (Lemes *et al.*, 2011).

Independentemente de ser reconhecida a existência de uma relação entre teoria e prática, diversos autores consideram que a maioria dos cursos de formação de professores prioriza uma perspectiva dissociativa, caracterizada por um desligamento entre ambas as componentes. Logo, a priorização desta perspectiva leva as instituições formadoras a destituírem-se da sua função de promover um equilíbrio entre teoria e prática, que conduza os futuros professores a rentabilizarem os conhecimentos teóricos para a resolução de problemas práticos.

Pimenta (2012) refere que teoria e prática são trabalhadas em blocos desarticulados na formação de professores, o que, na ótica de Tardif (2002), leva os cursos de licenciatura a serem concebidos em torno de uma lógica disciplinar e fragmentada, constituindo o estágio pedagógico, nas palavras de Alarcão (1996), o parente pobre de todas as disciplinas.

Deste modo, deve ser repensada a organização dos cursos de formação de professores, que devem voltar-se mais para a vertente prática, na medida em que os períodos de estágio permitem fazer a ponte entre o mundo académico e a realidade de uma sala de aula.

Mello (2000) defende que teoria e prática devem estar lado a lado desde o primeiro ano de uma licenciatura, uma vez que, para Lima (2006), é no interior dos estágios que se apresenta grande parte das possibilidades de articulação entre ambas as componentes. Segundo Silva (2002), esta articulação permite alcançar a autonomia e a emancipação dos professores.

O reconhecimento da importância da componente prática não deve, contudo, ser associado à ideia de que a experiência constitui a única forma de desenvolvimento do professor, pois os conhecimentos teóricos são os alicerces indispensáveis a um trabalho prático fundamentado. Winkler (2001) afirma que o professor deve ter acesso a outros tipos de conhecimento, visto que “a experiência de ensino não levará, por si só, à competência profissional” (p. 444).

É crucial que os cursos de formação de professores promovam um equilíbrio entre teoria e prática, na medida em que estes futuros profissionais, no decorrer do seu processo formativo, devem ter a oportunidade de reconstruir e transformar saberes teóricos em práticas, sendo ambas as componentes fundamentais e necessárias à profissão docente. Segundo Lemes *et al.* (2011), a aproximação entre teoria e prática é uma condição necessária para a melhoria da formação dos professores, pois, para Guedes e Schelbauer (2007), prática sem teoria é o agir sem rumo e teoria sem prática é o culto da palavra oca.

• Modelos

Para Ferry (1983), os *modelos* procuram descrever e explicitar uma realidade e consistem numa construção teórica que sistematiza um processo e mostra a especificidade do seu funcionamento e a sua lógica interna. Alguns autores apresentam modelos de formação que visam diferentes práticas formativas e, consequentemente, diferentes profissionais.

Ferry (1983)	• Modelos: Centrado nas Aquisições, no Processo e na Análise.
Formosinho (1986)	• Modelos: Empírico, Teórico, Compartimentado e Ideal Integrado.
Arnot (1997)	• Modelos: Precavido, Reflexivo e Crítico.

Figura 1 – Modelos de Formação de Professores

Segundo Ferry (1983), a formação, no *modelo centrado nas aquisições*, é entendida como aquisição de saberes, saberes-fazer e atitudes definidas como necessárias ao pleno exercício

da profissão, podendo ser diversificado o grau de participação dos professores. Já no *modelo centrado no processo*, o papel do professor é valorizado enquanto agente de formação, assim como as suas características pessoais e projetos de vida individuais e profissionais, sendo as experiências consideradas formativas. O *modelo centrado na análise* valoriza a prática investigativa e o desenvolvimento das capacidades de observação, análise das situações educativas e questionamento do real e recusa a existência de respostas standardizadas.

Formosinho (1986) apresenta modelos em função da relação teoria-prática, pois é importante que a formação compreenda uma componente científica e cultural, que permita responder aos desafios impostos pela sociedade atual baseada na informação (Delors, 1996), e uma componente prática, que, ao assumir-se como o eixo fundamental do processo formativo, se constitua como um espaço integrador dos saberes profissionais (Cardona, 2006).

O *modelo empírico* enfatiza a prática e a aquisição de conhecimentos a partir da mesma. O *modelo teórico* privilegia a teoria e a transmissão de saberes de forma académica. O *modelo compartimentado* separa, no tempo e no espaço, as componentes teórica e prática, não existindo relações entre ambas. Por fim, o *modelo ideal integrado* articula, de forma mais consistente, as referidas componentes no processo de formação de professores.

Arnot (1997) propõe modelos de formação, visando três tipos de profissionais, baseados na necessidade de se formarem professores que operem enquanto agentes de mudança, sobretudo, ao nível da promoção de uma maior igualdade de oportunidades.

O *modelo precavido* promove práticas que informam os professores, sujeitos passivos, sobre a diversidade sociocultural, não proporcionando o desenvolvimento pessoal e a reflexão crítica. No *modelo reflexivo* os professores assumem um papel mais ativo, pois são levados a analisar criticamente as diferentes realidades/contextos onde vão intervir, existindo um maior investimento na formação/desenvolvimento pessoal. O *modelo crítico* conduz os professores a tomarem consciência do seu contexto sociocultural e a considerá-lo na sua intervenção.

Os modelos propostos por Ferry são os que melhor respondem às exigências dos processos de formação de professores, já que cada um privilegia aspetos importantes, como a aquisição de saberes e de saberes-fazer e a valorização do desenvolvimento pessoal e da reflexividade, numa articulação entre teoria e prática. O modelo ideal integrado, de Formosinho, e os modelos reflexivo e crítico, de Arnot, ao privilegiarem os aspetos anteriores, também devem estar na base dos atuais processos formativos. Todavia, e como nem sempre existe uma clara consciência dos princípios teóricos e valores que estão subjacentes a cada um dos diferentes modelos, Cardona (2006) alerta que a sua utilização pode conduzir a certas incongruências.

Zeichner (1983) utiliza o conceito de *paradigma* para se referir a “uma matriz de crenças e pressupostos acerca da natureza e propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação (...)” (p. 3). Este autor considera diferentes paradigmas na formação dos professores, sendo estes definidos em função do grau de estruturação do currículo (aberto ou fechado) e da aceitação dos contextos sociais e institucionais (problemático ou integrado).

Paradigma Tradicional (fechado/integrado)	Assenta na figura do professor e postula um ensino mais tradicional, baseado na transmissão de conhecimentos. A formação pedagógica é considerada uma qualidade intelectual menor.
Paradigma Comportamentalista (fechado/integrado)	Está orientado para a resolução de problemas e considera necessária a existência de objetivos definidos. Os programas de formação devem conduzir os professores a adquirir conhecimentos adequados a situações estandardizadas de ensino-aprendizagem.
Paradigma Personalista (aberto/integrado)	Centra-se nos professores e a formação deve visar e valorizar o seu desenvolvimento pessoal.
Paradigma Investigativo (aberto/problemático)	Valoriza a investigação e a reflexão sobre processos de ensino-aprendizagem e contextos educativos, sendo defendida uma atitude reflexiva por parte dos professores.

Quadro 5 – Paradigmas de Zeichner (1983)

Os atuais processos de formação de professores devem privilegiar os paradigmas personalista e investigativo, uma vez que a valorização do desenvolvimento pessoal e profissional, mediante práticas investigativas e reflexivas, são condições essenciais a um desempenho consciente e crítico, baseado em mecanismos de autodescoberta.

Feiman (1990), baseando-se nos paradigmas de Zeichner, apresenta cinco *orientações conceptuais*, que se referem a um conjunto de ideias sobre as metas da formação de professores e dos meios para as alcançar, devendo estas orientar atividades práticas, tais como planificação do programa, desenvolvimento dos cursos, ensino, supervisão e avaliação.

Orientação Pessoal (personalista)
Centra-se no professor e no seu desenvolvimento pessoal, pelo que ensinar não corresponde apenas a uma técnica, mas antes a uma revelação de si mesmo e dos outros, concretizando-se num currículo formativo em que os conhecimentos teóricos estão ligados à prática. As relações interpessoais desempenham um papel fundamental.

Orientação Crítica/Social (social-reconstrucionista)
Assenta na integração de conteúdos teóricos e práticos e na reflexividade, que, ao invés de corresponder a uma simples análise, deve incorporar um compromisso ético e social de procura de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas. Os professores devem ser ativistas políticos e sujeitos comprometidos com o seu tempo.
Orientação Prática
Baseia-se na experiência e na observação, iniciando-se o processo de aprender a ensinar com observações de “bons professores”, que permitem ao “aprendiz” desenvolver competências práticas e aprender a trabalhar em situações reais. Também resulta de interações com colegas. Gómez (1992, citado por Garcia, 1999) define a abordagem tradicional, onde a prática é central, e a abordagem reflexiva.
Orientação Tecnológica
Centra-se no conhecimento e nas destrezas necessárias para o ensino, decorrendo estas da investigação e de estudos científicos. A competência é definida em termos de ação. Segundo Garcia (1999), os Programas de Formação de Professores Centrada nas Competências baseiam-se nesta orientação, sendo o projeto FOCO, dirigido em Portugal por Estrela, uma evolução dos mesmos.
Orientação Académica
Enfatiza o papel do professor como especialista numa ou em várias áreas disciplinares, constituindo o domínio dos conteúdos o principal objetivo da formação de professores, que, por sua vez, consiste num processo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais. Gómez (1992, citado por Garcia, 1999) diferencia a abordagem enciclopédica, que privilegia o conhecimento do conteúdo, da abordagem compreensiva, onde o professor é um intelectual que compreende a estrutura da matéria que ensina e a forma de a ensinar.

Quadro 6 – Orientações Conceptuais de Feiman (1990)

Estas orientações, apesar de sublinharem diferentes aspetos importantes, devem coexistir no mesmo programa formativo, já que nenhuma, de forma isolada, orienta eficazmente o processo de desenvolvimento, pessoal e profissional, dos professores.

De acordo com os dados apresentados, é possível verificar que a formação de professores pode estar subjacente a uma vasta panóplia de modelos formativos, o que requer uma atenção redobrada por parte das instituições formadoras, que devem seleccionar e articular aqueles que melhor contribuem para a aprendizagem e desenvolvimento destes profissionais.

3. Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal

• Períodos anteriores ao 25 de Abril de 1974

Para Nóvoa (1999), a génese da profissão de professor teve lugar no seio de algumas congregações religiosas que, durante o século XVII e na primeira metade do século XVIII, se foram transformando em verdadeiras congregações docentes.

As funções dos professores foram, assim, desenvolvidas, numa fase inicial, de uma forma subsidiária e não especializada, tendo sido elaborados conjuntos de saberes, técnicas, normas e valores influenciados por crenças e atitudes morais e religiosas.

Devido à presença, cada vez mais, ativa e intensa dos professores, constituindo a segunda metade do século XVIII um marco na história da sua formação, prolongaram-se as práticas escolares elaboradas sob a tutela da igreja, exercidas agora por um grupo de profissionais recrutados pelo Estado.

Este enquadramento estatal, segundo Nóvoa (1999), erigiu os professores em corpo profissional, já que, e de acordo com Domingues (1998), a partir do século XVIII deixou de ser permitido ensinar sem uma licença ou autorização do Estado, concedida na sequência de um exame prévio, que se constituiu como um suporte legal ao exercício da profissão.

No século XIX educação tornou-se quase sinónimo de escolarização e foi concedido aos professores um papel relevante na organização das práticas educativas, o que originou debates acerca da preparação adequada destes profissionais, através de um sistema de formação.

Desta forma, deu-se uma melhoria na qualidade do ensino, permitida pelas associações de professores e pelo Governo Provisório da República, uma vez que o ensino primário oficial foi prestigiado, ao ser entregue a profissionais habilitados para esse fim, e foram criadas Escolas Normais, onde passou a ser ministrado um curso geral de quatro anos (Panão, 1981).

A criação destas escolas constitui um marco na história da profissão docente (Cardona, 2006), pois foram introduzidas transformações na conotação sociológica do estatuto dos professores e no reconhecimento do *status* profissional (Domingues, 1998), sendo o “velho” mestre-escola substituído pelo “novo” professor de instrução primária” (Nóvoa, 1999, p. 15).

No contexto da Ditadura Militar (1926/1933), o ensino e os professores foram encarados com desconfiança e não foram realizados investimentos do Estado na sua formação, tendo sido implementadas políticas desvalorizadoras.

O Decreto n.º 18646, de 19 de julho de 1930, extinguiu as Escolas Normais e criou as Escolas do Magistério Primário, tendo sido abreviada a duração do curso (quatro semestres) e previsto o 2.º ciclo dos liceus ou equivalente para acesso ao mesmo. Porém, a reforma

introduzida em 1936, através do Decreto-Lei n.º 27279, de 24 de novembro, representou o início de uma desvalorização sem precedentes, ao vedar o acesso à 1.ª classe das Escolas do Magistério Primário, implicando o seu encerramento, e ao criar os regentes escolares, que deveriam manter a disciplina, ensinar a boa moral e ajudar a perpetuar a política do Estado, exigindo-se como habilitação a 4.ª classe e o conhecimento dos conteúdos a ensinar.

Após este período “negro” surgiu uma nova esperança, com a reabertura das Escolas do Magistério Primário em 1942, apesar do plano de estudos (Decreto-Lei n.º 32243, de 5 de setembro de 1942) diminuir o tempo de formação e retirar do plano anterior os conteúdos mais complexos, as bases científicas que permitiam assumir o ensino como profissão e os professores como profissionais (Nóvoa, 1989). Posteriormente, os programas das Escolas do Magistério Primário foram definidos pelo Decreto n.º 32629, de 16 de janeiro de 1943.

Nesta fase, moldou-se o controlo moral e ideológico (Ferreira e Mota, 2009), devendo os professores ser submissos, acríticos, burocratas, pouco qualificados e fieis à ideologia (Pereira *et al.*, 2007).

Depois da segunda guerra mundial, o desenvolvimento industrial e a sobreposição do meio urbano ao rural originaram alterações na sociedade portuguesa, traduzindo-se as novas exigências sociais num aumento expressivo do número de escolas e de professores.

O Decreto-Lei n.º 41902, de 9 de outubro de 1958, autorizou o aumento do número de alunos previstos para a matrícula, no ano letivo de 1958/1959, nas Escolas do Magistério Primário e nomeou pessoal docente indispensável.

Numa tentativa de reorganizar as Escolas do Magistério Primário, o Decreto-Lei n.º 43369, de 2 de dezembro de 1960, introduziu alterações curriculares nos planos de estudo, apesar dos programas definidos em 1943 permanecerem. Estas alterações, independentemente de apresentarem ligeiras mudanças, mantiveram-se até 1974 (Abreu e Roldão, 1989; Sampaio, 1977). Segundo o decreto citado, de 1960, o ensino normal primário foi reorganizado, sendo exigido, para admissão às Escolas do Magistério Primário, a aprovação no 2.º ciclo liceal ou equivalente, definido um novo plano de estudos, ampliados, para quatro, os semestres letivos teórico-práticos e intensificado o estudo de disciplinas, como Didática e Pedagogia.

Apesar da promulgação de leis que apresentavam novas perspetivas, este período caracterizou-se por um sistema educativo centralista, autoritário e dependente de um Estado decisor e repressivo que desinvestia na formação dos professores.

As mudanças verificadas continuaram, assim, a ilustrar a ideologia educativa salazarista, assente na ideia de que para “ensinar a ler, escrever e contar” não era necessária grande preparação científica e pedagógica dos professores primários (Pereira *et al.*, 2007).

- **Períodos posteriores ao 25 de Abril de 1974**

O movimento social popular originado pelo 25 de Abril de 1974, aliado às debilidades e incoerências do Estado, contribuiu para uma profunda alteração da inércia que marcou os cursos de formação de professores ministrados nas Escolas do Magistério Primário, tendo sido introduzidas grandes mudanças, ao nível das políticas educativas e do estatuto social e político destes profissionais.

- **Escolas do Magistério Primário**

A partir de 1974/1975, as Escolas do Magistério Primário iniciaram experiências pedagógicas, tais como a criação de cursos para regentes escolares que não possuíam habilitação profissional ou académica e a organização de ações, no âmbito da formação contínua, da sensibilização para os novos programas, entre outras (Abreu e Roldão, 1989).

A introdução ao plano de estudos das Escolas do Magistério Primário, de 1976/1977, referia que a renovação da sociedade portuguesa implicava a atualização das estruturas docentes, constituindo o ensino um mecanismo de realização e de libertação do povo (Pereira *et al.*, 2007). Os professores deveriam, então, assumir um novo papel, enquanto cidadãos plenos e conscientes do dever de intervenção cívica, da realidade social do seu país e da necessidade da sua ação transformadora (Ferreira e Mota, 2009).

As prioridades políticas resultantes da revolução de Abril consistiram, sobretudo, na substituição/renovação de recursos humanos e nas alterações aos planos de estudo, já que os conteúdos de formação adquiriram um maior aprofundamento e integração de áreas do saber.

Neste cenário, foram criados os cursos de Magistério Primário e Infantil (despacho do M.E, de 31 de julho de 1975), com a duração de três anos, e no ano letivo de 1977/1978 funcionou, pela primeira vez, o 3.º ano, que visava colmatar lacunas de aprendizagens anteriores e criar condições para uma formação prática e teórica que implicasse uma abordagem crítica de situações vividas e processos utilizados (Ferreira e Mota, 2009). No ano letivo citado, a habilitação de acesso às Escolas do Magistério Primário foi alterada para o curso complementar dos liceus ou equivalente (Despacho n.º 52/77, de 17 de maio).

Em 1978 foi publicado o último plano de estudos das Escolas do Magistério Primário (Despacho n.º 157/78, de 30 de junho), que apresentava ligeiras alterações, sobretudo, na reorganização das disciplinas por áreas e em outras provenientes de desdobramentos.

– Bacharelato em Professores do Ensino Primário

Num quadro de dificuldades da economia portuguesa, resolvidas com sucesso através do apoio do Fundo Monetário Internacional (FMI), assistiu-se à emergência da formação de nível superior do Professor do Ensino Primário, através do Ensino Superior de curta duração (Decreto-Lei n.º 427-B/77, de 14 de outubro).

Estas e outras medidas foram sustentadas pela necessidade de melhorar a preparação dos trabalhadores e de aumentar a produtividade e a sua força do trabalho, assim como pela ausência de técnicos de nível médio e superior em Portugal.

Em 1979, o ensino de curta duração passou a designar-se por Ensino Superior Politécnico, que apresentava um cunho profissionalizante e tinha como finalidades promover a investigação e o desenvolvimento experimental, apoiar os organismos de ensino e educação, colaborar no desenvolvimento cultural das regiões, prestar serviço à comunidade e formar técnicos (Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de dezembro). Apesar do alargamento da rede do Ensino Superior Politécnico, foram criados, em Aveiro, Braga e Évora, Centros Integrados de Formação de Professores (CIFOP), no âmbito de outros centros universitários.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de dezembro, as Escolas Superiores de Educação adquiriram capacidade legal para formarem professores para todo o Ensino Básico e para realizarem a reconversão dos profissionais no ativo, tendo os cursos e os respetivos planos de estudos sido publicados por portaria do Ministério da Educação. Contudo, e dadas as adversidades existentes no seu início, que provocaram alguns atrasos, a Escola Superior de Educação de Viseu foi a primeira a entrar em funcionamento, no ano de 1983.

Neste enquadramento, foi aprovado o referencial genérico das atividades das Escolas Superiores de Educação, ao nível da formação inicial de Professores do Ensino Primário, através do Decreto-Lei n.º 59/86, de 21 de março.

A Portaria n.º 352/86, de 8 de julho, aprovou os respetivos cursos, que tinham a duração de seis semestres, conferiam o grau de bacharel e deveriam incluir obrigatoriamente as Ciências da Educação (15% a 20%), que abarcavam todos os conteúdos definidos para a vertente pedagógica, exceto as Metodologias Específicas (Cardona, 1993), e a Prática Pedagógica (20% a 25%), que, segundo a Portaria n.º 336/88, de 28 de maio, se constituía como base de aprofundamento da formação nas diferentes componentes do curso, no sentido de desenvolver as competências necessárias ao exercício da profissão.

De acordo com Cardona (1993), o principal aspeto que ressalta corresponde ao “(...) pouco peso dado à formação prática, que permite antever o risco dos cursos se tornarem demasiado

teóricos” (p. 66). Para além de que o estabelecimento de princípios tão gerais pode ter conduzido a projetos formativos muito heterogéneos, impossibilitando a definição de um projeto coerente de formação inicial e contínua a nível nacional.

A extinção das Escolas do Magistério Primário e a criação das Escolas Superiores de Educação preconizaram alterações profundas na política educativa e integraram-se num conjunto de mudanças ocorrido na década de 80, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Esta lei estabeleceu o quadro geral do sistema educativo e, entre outros aspetos, instituiu a escolaridade básica de nove anos e a formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico de nível académico superior, que poderia realizar-se nas Escolas Superiores de Educação e nas Universidades, continuando a ser atribuído o grau de bacharel e outros diplomas e certificados.

O consenso social e político gerado em torno da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo refletiu a intenção de investir na educação de base dos portugueses e na formação dos professores (Pereira *et al.*, 2007).

– Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo

Com as alterações introduzidas na Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1997 (Lei n.º 115/97, de 19 de setembro), a formação de professores alargou-se, também, ao Ensino Superior privado, caracterizando-se este período pela emergência de um Estado regulador que liberalizou estes processos formativos.

As alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 115/97, de 19 de setembro) também se repercutiram ao nível das habilitações para a docência no 1.º Ciclo do Ensino Básico, pois no Ensino Politécnico, para além do grau de bacharel, passou a ser conferido o grau de licenciado, apresentando os cursos a duração normal de três e quatro anos, respetivamente. Os Professores do Ensino Básico passaram, então, a adquirir a qualificação profissional através de cursos superiores que conferiam o grau de licenciado, ministrados em Escolas Superiores de Educação e Universidades.

A nova redação dada aos artigos 13.º e 31.º da Lei de Bases do Sistema Educativo introduziu alterações na formação dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que passaram a ser formados, ao longo de quatro anos, em cursos de licenciatura (Pereira, s.d.). Pela primeira vez, a licenciatura foi consagrada como habilitação mínima exigida para o exercício da atividade docente, colocando em pé de igualdade todos os Educadores e Professores do Ensino não Superior em Portugal (Ferreira e Mota, 2009).

No seguimento das alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo, tornou-se imperativa a implementação de um conjunto de modificações aos cursos do Ensino Superior Politécnico.

Assim, a Portaria n.º 413 – E/98, de 17 de julho, instituiu a conversão dos cursos de formação de Professores do Ensino Básico – 1.º Ciclo, cuja qualificação profissional se adquiria com o grau de bacharel, em cursos de licenciatura, os quais, no que concerne às componentes e ao peso, não sofreram alterações com a transição de três para quatro anos, excetuando o aumento da carga letiva global.

A referida portaria também reorganizou a formação de nível de licenciatura no Ensino Superior Politécnico, decorrente da cessação dos cursos de estudos superiores especializados, e autorizou diversas instituições, como as Escolas Superiores de Educação de Leiria, Santarém e Castelo Branco, a conferir os graus de bacharel e de licenciado.

Segundo Pereira *et al.* (2007), este período caracterizou-se por uma academização da formação inicial dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, traduzindo-se esta em planos de estudo marcados por uma lógica disciplinar, de aprofundamento científico, que incidiam menos nas áreas das Expressões e dos saberes centrados na criança e na sua educação. Este aspeto foi evidenciado pela emergência de conceções relativas ao profissional reflexivo e investigador, expressas em disciplinas da área das Ciências da Educação.

As características da dimensão profissionalizante podiam, na ótica dos autores citados, relacionar-se com as lógicas do Ensino Superior e da sua relação com o recrutamento dos professores, na medida em que estas, possivelmente, sobrevalorizavam a habilitação académica em detrimento da experiência em ensino.

Todavia, a dimensão profissionalizante destas licenciaturas, apesar de reduzida, quando comparada com a apresentada no último plano de estudos das Escolas do Magistério Primário, aumentou comparativamente com os cursos de bacharelato, o que evidenciou uma preocupação por assegurar um trabalho prático de natureza reflexiva.

– Pós-Bolonha

No ano de 1999 foi subscrita a Declaração de Bolonha, que apresentou como objetivo criar, até 2010, um espaço europeu de Ensino Superior coerente, compatível, competitivo e atrativo para estudantes europeus e de países terceiros, fazendo do conhecimento, da mobilidade e da empregabilidade fatores de coesão europeia. Esta declaração originou, assim, alterações na formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A Declaração de Bolonha concretiza uma mudança do paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no

desenvolvimento de competências. Este modelo deve centrar-se nas competências que os jovens formandos devem adquirir e na globalidade das atividades e deve projetar-se para as várias etapas da vida de adulto, devendo estar em consonância com a evolução do conhecimento e dos interesses da comunidade (Ferreira e Mota, 2009).

A publicação dos princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de Ensino Superior, em Portugal, remonta ao ano de 2005, com o Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro. De acordo com estes princípios, o Ensino Superior deve estar estruturado em três ciclos, devem ser instituídos graus académicos intercompreensíveis e comparáveis, devem ser garantidos os instrumentos de mobilidade estudantil no espaço europeu de Ensino Superior, durante e após a formação, e a organização curricular deve funcionar por unidades de crédito acumuláveis e transferíveis (ECTS – *European Credit Transfer System*), substituindo o sistema consignado no Decreto-Lei n.º 173/80, de 29 de maio.

Neste contexto, surgiu uma outra alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto), na qual são delineados os objetivos do Ensino Superior, estabelecidos os princípios para acesso ao mesmo por maiores de 23 anos e por portadores de qualificações pós-secundárias e especificadas as orientações dos seus dois subsistemas, já que tanto as instituições universitárias, como as politécnicas podem, atualmente, conferir os graus de licenciado e de mestre, reservando, contudo, às primeiras o grau de doutor. É, também, consagrado o sistema europeu de créditos curriculares, baseado no trabalho dos estudantes

Esta alteração à LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo) contempla os princípios da formação de educadores e professores, que deve, entre outros aspetos, promover a formação flexível, que permita a reconversão e mobilidade destes profissionais entre diferentes níveis e ciclos de ensino, e a formação integrada, no plano da preparação científico-pedagógica e da articulação teórico-prática. A formação de educadores e professores deve, também, assentar em práticas metodológicas, estimular uma atitude crítica e atuante, favorecer e estimular a inovação e a investigação e conduzir a uma prática reflexiva.

O Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, procede à regulamentação das alterações introduzidas pela LBSE e constitui o regime jurídico dos graus e diplomas conferidos, no que respeita à clarificação de conceitos, à creditação e entrada em funcionamento dos ciclos de estudos e à sua adequação, estabelecendo as disposições e normas transitórias. No Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, são definidas as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência num determinado domínio, deixando de existir a habilitação própria e suficiente que, nas últimas décadas, se constituíram como possibilidades.

Com a transformação da estrutura dos ciclos de estudos do Ensino Superior, a habilitação profissional para a docência exige, agora, o nível de mestrado, o que revela o esforço feito no sentido de elevar a qualificação dos professores, com vista a reforçar a sua preparação e a valorizar o seu estatuto socioprofissional.

Também Pereira (s.d.) refere que a formação de professores, ao se situar ao nível do mestrado, pode contribuir para que se reconheça a importância destes atores na promoção de um desenvolvimento de qualidade essencial à sociedade portuguesa, remetendo, de igual forma, para a necessidade de uma formação inicial exigente e de qualidade.

A titularidade da habilitação profissional para a docência é, atualmente, conferida através de uma Licenciatura em Educação Básica, comum a quatro domínios possíveis (Educador de Infância, Professor do Ensino Básico: 1.º Ciclo, Educador de Infância e Professor do Ensino Básico: 1.º Ciclo e Professor do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico), e de um Mestrado em Ensino, no âmbito destes mesmos domínios. Os atuais processos formativos centram-se nas componentes de Formação Educacional Geral, Didáticas Específicas, Iniciação à Prática Profissional, Formação Cultural, Social e Ética, Formação em Metodologias de Investigação Educacional e Formação na Área da Docência (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro).

Este novo sistema entrou em vigor no ano letivo 2007/2008 e, ao valorizar a dimensão do conhecimento disciplinar, da investigação e da iniciação à prática profissional, pode contribuir para colmatar falhas anteriores. Por exemplo, os modelos integrados, adotados nas décadas de setenta e oitenta, que pretendiam articular a dimensão teórica com o trabalho prático, numa perspetiva de progressão na intervenção pedagógica (Roldão, 2002), não promoveram uma verdadeira interligação entre as componentes científica, psicopedagógica e de iniciação à prática, já que corresponderam a uma mera justaposição aditiva das mesmas (Pereira, s.d.).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, este sistema atual privilegia a componente prática, que se constitui como “(...) o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas (...)” (p. 1321), e enfatiza a Formação em Metodologias de Investigação Educacional, que deve “(...) capacitar os futuros docentes para a adopção de uma atitude investigativa no desempenho profissional (...)” (p. 1324).

Os processos de formação, decorrentes de Bolonha, encontram justificação na necessidade de melhores qualificações profissionais, o que também se repercute ao nível do corpo docente, que, ao ser de qualidade, estável e altamente qualificado, pode contribuir para a prossecução académica dos portugueses, reduzindo as taxas de abandono e de insucesso escolares.

Parte II – Supervisão

1. Conceito de Supervisão

A supervisão pedagógica tem constituído uma área de interesse nuclear no contexto da formação, inicial e contínua, de professores, sendo reveladores desse interesse diversos estudos e conceptualizações que se apresentam como importantes contributos para o seu conhecimento e para uma maior qualificação dos supervisores.

No dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea (2001), supervisão significa revisão de um trabalho realizado, exercida por um supervisor, por uma pessoa de categoria superior ou mais experiente.

Em Portugal, o conceito de supervisão, no domínio das Ciências da Educação, surgiu na década de 80, tendo sido importado de países anglo-saxónicos e desenvolvido por autores como Isabel Alarcão, José Tavares, Flávia Vieira, Idália Sá-Chaves, entre outros.

Este conceito, tal como Harris (2002) defende, não está acabado, pois, para Gomes (2006), corresponde a um campo heterogéneo e infinito que está numa permanente construção dinâmica, que sofreu e continua a sofrer alterações, tal como a cultura e a sociedade a que se refere. Assim, abarcar a supervisão e todas as suas valências é uma tarefa árdua.

Para Gomes (2006) e Vieira (1993), a supervisão em Portugal encontrou-se, e ainda se encontra, associada a conceitos como chefia, dirigismo, imposição e autoritarismo. Todavia, o conceito de supervisão tem vindo a evoluir, ao deixar de se assumir como um processo hierárquico e impessoal de inspeção, domínio e controlo, e a aproximar-se de outras perspetivas, denotando-se mudanças na sua conceptualização e operacionalização.

No âmbito desta evolução, e visto que, para Harris (2002), a supervisão tem assistido a mudanças, desafios, polémicas e novidades, Sousa (2010) identifica duas fases. Na fase mais tradicional, a supervisão corresponde a um processo fechado e centrado na certificação, onde o supervisando assume um papel passivo, cabendo ao supervisor a função de transmitir conhecimentos. Na outra fase, a supervisão consiste num processo aberto, reflexivo e focado no supervisando, que passa a ser entendido como sujeito da sua própria formação, competindo ao supervisor a tarefa de o apoiar e orientar, no sentido de o conduzir à reflexão sobre a prática e de contribuir para o seu desenvolvimento profissional.

Duffy (1998) também define quatro ideologias que representam a evolução da supervisão numa perspetiva histórica, considerando que esta deve ter como objetivo melhorar a prática dos supervisandos e promover o seu crescimento profissional.

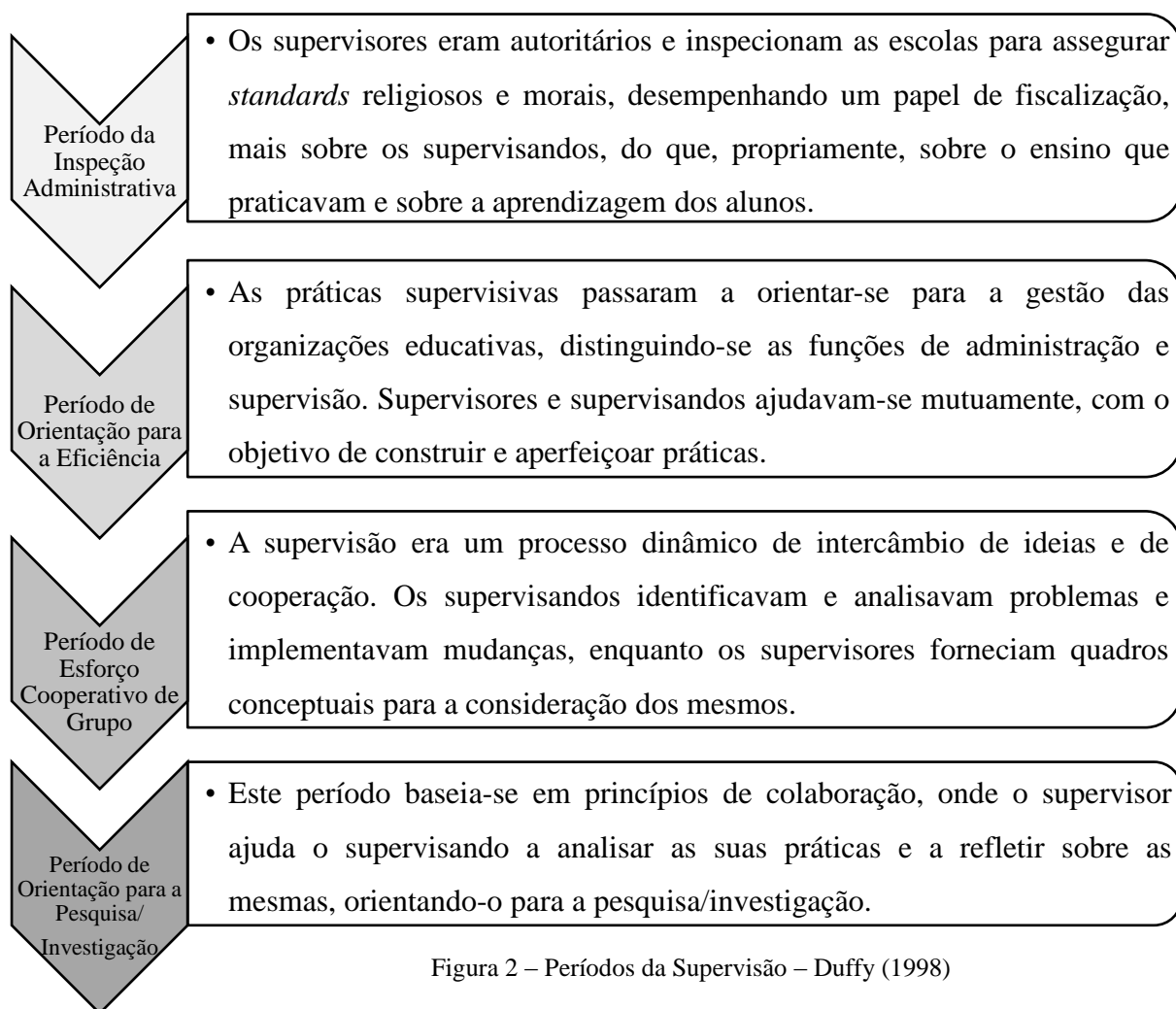


Figura 2 – Períodos da Supervisão – Duffy (1998)

Segundo as fases e períodos apresentados, as atuais práticas supervisivas devem centrar-se, essencialmente, no supervisando e no seu desenvolvimento.

Alarcão e Roldão (2008) consideram que “a noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional” (p. 54). Autores como Alarcão e Tavares (2007) vão mais longe, ao descrever a supervisão como um processo continuado de orientação, que tem como objetivo promover o desenvolvimento profissional e, também, humano dos supervisandos.

De acordo com estas perspetivas, e contrariamente às mais tradicionais que, por estarem associadas à superioridade e à hierarquização, evidenciam algum distanciamento pelas questões humanas, torna-se claro que a supervisão deve promover o desenvolvimento profissional e pessoal dos supervisandos, dotando-os de competências profissionais, técnicas, organizacionais e pessoais, indispensáveis ao exercício da profissão.

Para que o desenvolvimento profissional e pessoal dos supervisandos seja alcançado, é fundamental que, entre estes e os supervisores, se estabeleçam relações interpessoais positivas, baseadas num clima de confiança, segurança, estímulo e apoio.

Assim, as atuais concepções de supervisão devem, não só basear-se em funções formativas de orientação e de aconselhamento, como devem ter sempre em consideração as emoções e os sentimentos (Severino, 2007).

Tal como reconhecem Alarcão e Tavares (2007), a variável afetiva, caracterizadora das relações interpessoais, pode determinar os resultados a atingir no processo supervisoivo.

A valorização da natureza humana no processo supervisoivo promove o desenvolvimento de relações colaborativas, e não hierarquizadas, entre supervisor e supervisando, as quais estão assentes na cooperação, entreajuda e partilha e contribuem para a emergência de uma concepção democrática da supervisão. Neste sentido, “a Supervisão Pedagógica deve ser (...) motivada e movida por processos de participação activa, de reflexão conjunta, de colaboração entusiasmada, de espírito democrático e aberto à mudança” (Prates *et al.*, 2010, p. 21).

As atuais práticas supervisivas devem estar integradas nos períodos de esforço cooperativo de grupo e de orientação para a pesquisa/investigação, apresentados por Duffy (1998), sendo de destacar este último, pois é fundamental que a supervisão se baseie num trabalho colaborativo, promotor de atitudes reflexivas e investigativas.

Neste contexto, deve reforçar-se a orientação reflexiva da supervisão, uma vez que a reflexividade, ao contemplar domínios imprevisíveis, evita o desenvolvimento de práticas rotineiras e inquestionadas e promove o surgimento de atitudes críticas, refletidas e adaptadas às diferentes situações. Para Nóvoa (1993), as práticas educativas conducentes a uma melhoria do ensino passam pela formação reflexiva dos professores, sendo necessário dotá-los de uma visão crítica que lhes permita questionar, aceitar, adaptar e rejeitar indicações.

A essência da supervisão deve consistir, assim, no apoio e na regulação do processo formativo dos supervisandos (Alarcão e Roldão, 2008), através do desenvolvimento da reflexividade, que promove a melhoria das aprendizagens dos alunos (Vieira *et al.*, 2006).

Para além destes aspetos, é fundamental que a supervisão não se limite à sala de aula e contemple a escola, enquanto organização reflexiva, na medida em que este é o contexto global onde supervisores e supervisandos se inserem, repercutindo-se as consequências das práticas supervisivas no desenvolvimento destes, dos alunos e da própria instituição.

Por outro lado, a supervisão, ao iniciar-se na formação inicial, deve prolongar-se, também, na formação contínua, por exemplo, através da supervisão entre pares ou da autosupervisão

(Barreto, 2010), já que a sua finalidade consiste em ajudar os supervisandos a tornarem-se supervisores da sua própria prática (Vieira, 2009).

Tracy (2002) refere que para melhorar o desempenho dos indivíduos é necessário ter em conta o ambiente organizacional total, neste caso, a escola, e criar uma comunidade de aprendizes ao longo da vida.

Na ótica de Ricardo (2010), a supervisão deve promover, essencialmente, o desenvolvimento, a partilha de conhecimentos e dúvidas, a democraticidade, a reflexão, a investigação, a aprendizagem, a formação e a aceitação da mudança, de modo a contribuir para a melhoria da prática docente.

Ao aglutinar todos os aspetos mencionados, a supervisão conduz, inevitavelmente, à inovação, sendo esta pretendida e desejada a todos os níveis, uma vez que constitui o motor do desenvolvimento de todos os intervenientes e da evolução do próprio processo supervisoivo. Como afirmam Alarcão e Tavares (2007), a promoção da descoberta, o comprometimento, a colaboração e a reflexão, certamente, transportam para a escola aquilo de que ela necessita, nomeadamente, a inovação.

2. Supervisor e Supervisando

No dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea (2001), supervisor significa pessoa de categoria superior, com grande experiência, que coordena, dirige ou orienta determinado trabalho.

Em Portugal, a figura do supervisor já era conhecida antes do termo supervisão, associado à prática pedagógica, ter surgido na década de 80, mas assumia outras terminologias, tais como professor metodólogo, assistente de metodologia e, mais recentemente, orientador de estágio, orientador pedagógico, entre outros.

Correspondendo a supervisão a uma atividade bastante complexa, na perspectiva de Stones (1984), depreende-se que quem a pratica tem pela frente um trabalho também bastante complexo, não existindo, segundo Harris (2002), um consenso quanto aos papéis, relações, posições, tarefas, funções e competências associadas à figura do supervisor.

Wallace (1991, citado por Vieira, 1993) apresenta duas formas clássicas de encarar a tarefa do supervisor, indo ao encontro das fases de supervisão apresentadas por Sousa (2010). Na perspectiva prescritiva, o supervisor é considerado uma autoridade única, um juiz do pensamento e da atuação do supervisando, dando lições de bom profissionalismo e servindo de modelo. Na perspectiva colaborativa, o supervisor surge como um colega, detentor de mais conhecimentos e experiência e recetivo por excelência ao supervisando que orienta,

corresponsabilizando-se pelas suas opções e ajudando-o a desenvolver-se para a autonomia, mediante uma prática sistemática da reflexão e da introspeção.

É na perspectiva colaborativa que deve assentar a atuação do supervisor, pois este deve assumir-se como fornecedor de recursos e facilitador de aprendizagens, que renega o controlo, a inspeção e a autoridade, numa postura contrária a um mero transmissor de conhecimentos e modelo a seguir. Para Severino (2007), o supervisor, por possuir mais experiência e conhecimentos mais claros e refletidos sobre situações, dificuldades e problemas do processo educativo, deve assumir-se como orientador e facilitador do ensino.

Ao assumir-se como um facilitador, o supervisor deve adotar atitudes mais questionadoras e reguladoras e menos avaliativas, que estimulem, orientem e suscitem nos supervisandos práticas reflexivas e o gosto pela evolução, pessoal e profissional, e que os levem a assumir a responsabilidade pelo próprio desenvolvimento e a investir na autoformação. Segundo Amaral *et al.* (1996), o supervisor deve ser encarado como um promotor de estratégias que suscitem nos supervisandos o desejo de refletirem e, através da reflexão, a vontade de se desenvolverem em *continuum*.

Estes aspetos não significam que o supervisor não possa envolver-se num tipo de ensino mais tradicional e expositivo, que o leve a assumir, “(...) quando necessário, a função de comunicar informação, descrever teorias, discutir aplicações, exemplificar (...)” (Alarcão, 1996, p. 19). Logo, o supervisor, a par de práticas questionadoras, reflexivas e críticas, pode desenvolver, sempre que se justifique, metodologias mais tradicionais, não se assumindo como um modelo a seguir, mas promovendo, acima de tudo, uma ponte entre os conteúdos teóricos e o trabalho prático a executar.

Pressupondo a supervisão uma abordagem democrática, reflexiva e integradora dos conhecimentos teórico e prático, as atitudes do supervisor devem privilegiar, de igual forma, um desempenho democrático, reflexivo e baseado na articulação entre teoria e prática. Santos *et al.* (2008) referem que na supervisão fundem-se teoria e prática, num exercício de reflexividade, com a finalidade de construir saberes de forma partilhada.

Santos e Brandão (2008) definem, então, o supervisor como um facilitador de aprendizagens, um promotor de desafios, um amigo crítico ou a *critical friendship*, nas palavras de Smith (1996, citado por Sá-Chaves, 2002a). Este amigo, muito presente, estimula o diálogo e, não resolvendo os problemas pelos outros, confronta-os com as suas dificuldades e ajuda-os a descobrirem as soluções, orientando-os nas suas reflexões, de tal forma que estas

se vão tornando um elo de ligação entre teoria e prática, numa dinâmica interativa em que não é alheio o autoconhecimento cada vez mais aprofundado.

Os aspetos referenciados consubstanciam-se em três tarefas que o supervisor deve desempenhar, na perspetiva de Alarcão e Tavares (2007), nomeadamente, promover o desenvolvimento humano e profissional dos supervisandos, o desenvolvimento do espírito de reflexão, do autoconhecimento e da inovação e o estabelecimento e a manutenção de um clima afetivo-relacional.

Este último aspeto, dada a importância que assume, deve estar na base de todos os processos supervisivos, pois o clima afetivo-relacional, permitido e estabelecido pelo supervisor, pode facilitar ou inibir a aprendizagem e o desenvolvimento dos supervisandos.

Para que o supervisor possa assumir-se, efetivamente, como um facilitador de aprendizagens, numa perspetiva reflexiva, investigativa e partilhada, este deve ser, antes de mais nada, um investigador, pois, e para Sousa (2010), só assim é possível despertar atitudes de investigação nos supervisandos. Por outro lado, Moreira (2004) refere que o supervisor deve assumir-se, também, como “perito alargado” em didática e supervisão, para que possa promover uma pedagogia para a autonomia.

Neste sentido, o supervisor, para além de características pessoais e de experiência em ensino, deve possuir formação especializada na área da supervisão, devendo esta constituir uma condição necessária para o desempenho de um cargo de tão grande responsabilidade. A procura autónoma desta formação, mediante a adoção de atitudes investigativas, revela uma preocupação do supervisor por assegurar a atualização dos seus conhecimentos profissionais.

Pode afirmar-se, então, que, no âmbito do processo supervisivo, não é apenas o supervisando que se desenvolve, mas também o supervisor, visto que ambos estão envolvidos na tarefa de aprender e de ensinar, para melhor intervirem. Para Amaral *et al.* (1996), “o supervisor tem como primeira meta facilitar o desenvolvimento do professor mas, ao fazê-lo (ao ajudar a ensinar), também o supervisor se desenvolve porque, tal como o professor, aprende ensinando” (p. 92).

Na ótica de Severino (2007), supervisor e supervisando devem ser considerados como adultos em formação, num processo de crescimento dialético entre ambos, que deve promover o desenvolvimento de capacidades metacognitivas, com destaque para a capacidade de “aprender a aprender”, através da ajuda e cooperação, e onde as relações interpessoais fomentam o crescimento de todos os envolvidos.

O modelo de Zimpher e Howey (1987) apresenta as quatro dimensões indispensáveis a um supervisor competente, as quais resumem e ilustram os aspetos citados anteriormente.

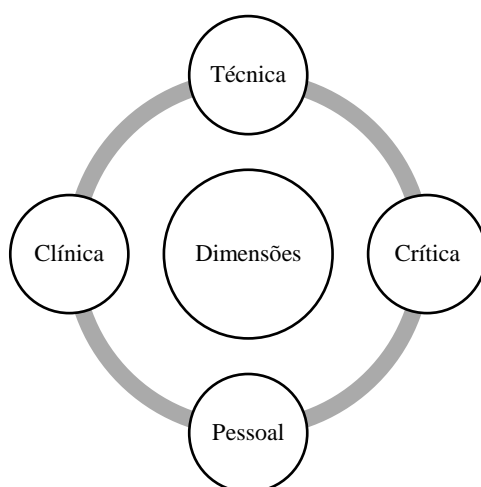


Figura 3 – Modelo de Zimpher e Howey (1987)

A *dimensão técnica* centra-se em questões curriculares, suporta a organização e planificação da supervisão e incide nos objetivos a atingir e nas metodologias utilizadas. A *dimensão clínica* baseia-se na relação dialética entre teoria e prática, reporta-se à capacidade de identificar e resolver problemas e de reformular ações mediante reflexões. A *dimensão pessoal* foca-se nas características pessoais do supervisor, que devem potencializar o desenvolvimento de todos os intervenientes, e nas relações interpessoais positivas que se estabelecem entre este e os supervisandos. Por fim, a *dimensão crítica* relaciona-se com a capacidade do supervisor adotar uma postura crítica e interventiva e de se assumir como agente promotor de mudanças.

Ao supervisor devem ser atribuídos, não apenas os papéis ligados às dimensões técnica, clínica, pessoal e crítica de ensino, mas também o papel de facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento do supervisando, mediante a criação de uma atmosfera empática e de um clima de aprendizagens significativas (Severino, 2007).

Para Vieira (1993), as tarefas do supervisor desenvolvem-se em duas *dimensões*, a *analítica*, referente aos processos de operacionalização da monitoração da prática, e a *interpessoal*, relativa às interações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos, estando as suas competências e funções divididas em três *áreas de reflexão/experimentação*.

A *área de supervisão* consiste no processo de monitoração da prática, nas dimensões analítica e interpessoal, e inclui as regras e os princípios reguladores, os papéis do supervisor e do supervisando, os estilos e modelos de supervisão, a sua instrumentação, etc.

A *área da observação* define-a como estratégia de formação e inclui finalidades, objetos e formas de observar a prática, que devem promover a reflexão e a experimentação. Para melhor observar, o supervisor, na ótica de Stones (1984), deve recorrer a visões diferenciadas que concorram para o sucesso do processo supervisivo: supervisão (ver o que acontece), introvisão (compreender o significado do que acontece), antevisão/previsão (perceber o que poderia acontecer), retrovisão (perceber o que deveria ter acontecido) e segunda-visão (saber como conseguir aquilo que deveria ter acontecido).

Por fim, a *área da didática* privilegia a reflexão/experimentação do supervisando e inclui aspetos referentes ao processo de ensino/aprendizagem (planificação, execução e avaliação; conhecimento das disciplinas, etc.).

Segundo Vieira (1993), para cada área citada, o supervisor adquire e desenvolve competências (atitudes, saberes e capacidades) e desempenha funções. As *atitudes* são de abertura, disponibilidade, flexibilidade e sentido crítico. Os *saberes*, experiencial e documental, correspondem aos saberes próprios dos processos de supervisão, observação e didática. As *capacidades* reportam-se à descrição, interpretação, comunicação e negociação. Já as *funções* a desempenhar pelo supervisor, como informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar, estão inseridas numa perspetiva colaborativa e numa orientação reflexiva.

Neste contexto, e visto que o encorajamento corresponde a uma das principais funções do supervisor, é importante salientar que este não pode, na perspetiva de Tavares (1992), ser considerado como uma simples variável do processo de ensino-aprendizagem, mas antes como a sua própria atmosfera.

De acordo com as tarefas, funções e papéis atribuídos ao supervisor, diversos autores têm realizado estudos sobre os *estilos de supervisão* que este pode adotar, numa tentativa de compreender atitudes e seus efeitos no processo de desenvolvimento dos supervisandos.

Glickman (1985) refere que a utilização preferencial e agrupada de alguns *skills* (prestar atenção, clarificar, encorajar, servir de espelho, dar opinião, ajudar a encontrar soluções para os problemas, negociar, orientar, estabelecer critérios e condicionar) pode conferir ao supervisor um estilo pessoal: *supervisor não-diretivo* (facilita e promove o desenvolvimento dos supervisandos, recaindo sobre estes a responsabilidade), *supervisor colaborativo* (ajuda os supervisandos a resolverem os problemas, através da negociação conjunta) e *supervisor diretivo* (assume o papel de “controlador da situação”, ao condicionar as atitudes dos supervisandos).

Skills Estilos de Supervisão	Prestar atenção	Clarificar	Encorajar	Servir de espelho	Dar opinião	Ajudar a encontrar soluções	Negociar	Orientar	Estabelecer critérios	Condicionar
Não-Diretivo										
Colaborativo										
Diretivo										

Figura 4 – Estilos de Supervisão de Glickman (1985)

Tendo em consideração estes dados, pode referir-se que os estilos de supervisão não-diretivo e colaborativo são os mais enriquecedores e produtivos, devendo fundir-se num só estilo, já que privilegiam, sobretudo, a negociação e a procura conjunta de soluções para os problemas, a partilha de opiniões e o encorajamento e permitem que o supervisor assuma o papel de facilitador de aprendizagens.

Zahorik (1988) também estabelece três tipos específicos de supervisor (*prescritivo*, *interpretativo* e *apoiente*), em função dos estilos adotados, podendo estes praticar uma *supervisão ativa*, baseada na prescrição de comportamentos e na interpretação de ideias, ou *reativa*, assente no apoio aos supervisandos, mediante atitudes de encorajamento.

Tipos de Supervisor	Características	Subtipos de Supervisor
Supervisor Prescritivo	Privilegia a competência técnica, já que a considera mais segura, e diz, diretamente, o que os supervisandos devem ou não fazer.	<ul style="list-style-type: none"> - Académico (privilegia o conhecimento). - Mestre (prescreve instruções e modela os supervisandos). - Mentor (funciona como um tutor, mas não abdica da autoridade). - Crítico (sugere e apoia ações dos supervisandos).
Supervisor Interpretativo	Manifesta um uso acentuado do poder, ao apresentar as suas convicções, sugerir mudanças e impelir à ação, em vez de enfatizar os pontos de vista dos supervisandos.	<ul style="list-style-type: none"> - Humanista (questiona a prática dos supervisandos e sugere pistas para a mudança). - Reformulador (prescreve e exemplifica comportamentos).

Supervisor Apoiante	Apoia os supervisandos, num clima de encorajamento.	<ul style="list-style-type: none"> - Terapeuta (afetivo, empático e encorajador). - Defensor (mediador e cooperante). - Investigador (questionador, avaliador e decisor).
------------------------	---	--

Quadro 7 – Estilos de Supervisão de Zahorik (1988)

Quanto aos estilos apresentados, pode afirmar-se que o supervisor apoiante reúne as características mais importantes, na medida em que a supervisão privilegia o apoio aos supervisandos, numa perspetiva afetiva, empática, encorajadora, cooperante e investigativa.

Independentemente de existirem diferentes estilos de supervisão, que resultam nas mais diversas práticas supervisivas, importa referir que não existem “estilos puros”, pois, e havendo um estilo predominante que permita situar, em termos de categorização, a pessoa e a ação do supervisor, dimensões várias podem ser encontradas (Severino, 2007).

A metáfora do baile, utilizada por Harris (2002), ilustra bem a *performance* dos supervisores, uma vez que estes “(...) terão que ir ao baile e conduzir a dança” (p. 197).

Tal como foi demonstrado, muitos são os autores que se dedicam ao estudo dos papéis atribuídos ao supervisor, dos estilos de supervisão que este pode adotar, entre outros aspetos, referindo-se, em consequência, ao supervisando. Porém, este último é uma figura central no processo supervisivo, já que o seu desenvolvimento, pessoal e profissional, constitui a verdadeira essência e a justificação da supervisão.

Apesar das instituições formadoras representarem o primeiro contacto com a profissão, é a partir do estágio que o supervisando obtém conhecimentos decorrentes da sua experiência no ensino, baseados na relação dialética entre teoria e prática. No final desta experiência, verificam-se alterações na forma de pensar do supervisando, em parte, devido às interações realizadas, que proporcionam oportunidades para observar, praticar, questionar, refletir e construir conhecimento (Sousa, 2010).

Na opinião de Pereira (s.d.), a prática desempenha um papel fundamental na construção do saber profissional, constituindo um contexto privilegiado para os supervisandos desenvolverem processos de compreensão do real e de integração dos conhecimentos, através de atividades diferenciadas que incluem a observação, a análise e a responsabilização progressiva por práticas docentes.

Cada supervisando apresenta características, interesses, capacidades, necessidades de aprendizagem e dificuldades próprias, sobretudo, no que se refere à rentabilização dos

conhecimentos teóricos para a resolução de problemas concretos, necessitando do apoio e da orientação do supervisor.

Sousa (2010) refere que os supervisandos “navegam” no processo de formação inicial com diferentes ritmos, exercendo o supervisor uma forte influência sobre os mesmos. Alguns estudos indicam que esta influência tende a prolongar-se durante o exercício profissional dos supervisandos.

Osunde (1996) estudou as percepções que os supervisandos adquiriram através dos comportamentos e práticas do supervisor e definiu aquelas que foram mais decisivas para as suas experiências. Estudou, também, a ligação entre as práticas desenvolvidas pelos “novos professores”, no primeiro ano de profissão, e aquelas que aprenderam com o supervisor. Através dos resultados, foi possível verificar que as experiências, sobretudo positivas, vivenciadas pelos “novos professores”, enquanto supervisandos, exerceram uma influência decisiva no seu desenvolvimento profissional e nas suas percepções sobre o ensino, assumindo a personalidade do supervisor um elemento decisivo na formação.

Não obstante estes aspetos, a atuação do supervisor pode não ser suficiente para o desenvolvimento dos supervisandos, caso estes não contribuam e não assumam os seus papéis e as suas responsabilidades em todo o processo de supervisão, ou seja, os supervisandos não podem esperar que o supervisor resolva os problemas com que se defrontam, limitando-se a seguir as suas indicações. Pelo contrário, os supervisandos devem assumir um papel ativo no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, mediante atitudes refletidas e auxiliadas pelo supervisor.

Ao nível do desempenho dos supervisandos durante os períodos de estágio, Waite (1995) considera a existência de três tipos de papéis. O *professor estagiário passivo* caracteriza-se por uma atitude comodista e submissa, ao não questionar a autoridade do supervisor e ao imitar a atuação do mesmo. O *professor estagiário colaborativo* respeita as opiniões do seu supervisor, possui competências para abordar e adequar as situações reais e as suas ações, revela boa capacidade de diálogo e de observação e consegue identificar e interpretar as diversas situações através da sua análise. Por fim, a atitude do *professor estagiário que manifesta dificuldades em aceitar opiniões* relativas ao seu desempenho, por parte do supervisor, origina ambientes de desconfiança, adversos e pouco propensos a aprendizagens.

Pelas características enumeradas, os supervisandos devem assumir posturas colaborativas, já que estas possibilitam uma maior produtividade e benefício para todos os intervenientes no

processo supervisivo, que enriquecem as suas competências pedagógicas, científicas e pessoais.

Sousa (2010) considera que, perante a dificuldade de ser professor na atualidade, os supervisandos devem assumir uma atitude crítico-reflexiva e partilhar uma cultura colaborativa.

3. Modelos de Supervisão Pedagógica

Segundo Alarcão e Tavares (2007), a prática da supervisão adquire estruturas, modelos e cenários que se estabelecem na descrição e explicação da realidade supervisiva, devendo estes responder aos interesses de cada um e de todos os intervenientes no processo.

A abordagem de temáticas relativas à supervisão pedagógica remete, inevitavelmente, para os modelos que sustentam, ou deveriam sustentar, este processo, que deve ser baseado, não em conhecimentos do senso comum, mas em fundamentos teóricos que perspetivem o pleno desenvolvimento de supervisores, supervisandos e alunos.

Santos e Brandão (2008) referem que os modelos de supervisão pedagógica permitem aprofundar conceitos, encontrar respostas e refletir sobre as suas diferenças e semelhanças, para perceber a natureza das várias perspetivas, compreender o que cada modelo acrescenta e conhecer os fundamentos teóricos que melhor sustentam práticas supervisivas de qualidade.

Atualmente são muitos e diferentes os modelos de supervisão utilizados, sobretudo, na formação de professores, uma vez que as funções supervisivas foram, e continuam a ser, operacionalizadas de diversas formas por vários autores. Assim, os supervisores devem conhecer os alicerces de cada um dos modelos e diferenciar aqueles que são autênticos.

Como refere Tracy (2002), um modelo, para o ser verdadeiramente, deve possuir algumas premissas, tais como objetivos, teorias, conceitos e normas da sua implementação. A este respeito, a autora apresenta algumas teorias gerais que podem sustentar os modelos (teorias da liderança, da organização, da comunicação, sociológicas, psicológicas e do aconselhamento) e alerta para o facto de que estas não são, frequentemente, articuladas de forma clara por aqueles que os descrevem ou utilizam.

Independentemente dos modelos de supervisão pedagógica desempenharem um papel fundamental no processo supervisivo, é importante referir que estes devem considerar as características de cada supervisando, pois só assim é possível responder às suas necessidades individuais. Importa, também, ter em atenção que os modelos de supervisão não correspondem a compartimentos estanques que se excluem mutuamente, uma vez que podem coexistir em simultâneo, tal como referem Alarcão e Tavares (2007) e Gomes (2006).

Desta forma, não existe um modelo “certo” para supervisionar, uma única forma de fazer supervisão, incompatível com outras, visto que o exercício supervisivo recorre a uma pluralidade de práticas que o tornam útil e apto a responder aos diferentes objetivos de formação e às características de cada supervisando.

Os supervisores devem desenvolver um sentido crítico com relação aos modelos de supervisão pedagógica, uma vez que estes não são irrefutáveis, nem constituem verdades absolutas, dependendo o seu sucesso de diversas variáveis em interação. A este respeito, Estrela (1994) refere que “se os modelos constituem pólos de referência indispensáveis, é importante (...) a possibilidade de (...) serem analisados, «desmontados», assumidos ou rejeitados de forma consciente e crítica” (p. 58).

Por outro lado, e admitindo que os modelos representam um potencial para o “mundo” da supervisão, é importante que os supervisores tenham consciência que o modo de utilização pode limitá-los. Neves (2007) afirma que um modelo, por si só, não é bom ou mau, mas que a forma de utilização determina a sua capacidade expansiva ou limitativa.

Apesar dos modelos de supervisão pedagógica serem fulcrais, no âmbito do trabalho supervisivo, Tracy (2002) alerta para três perigos que estes podem originar, consubstanciando-se os mesmos em alguns aspetos já referidos, nomeadamente, criar um esforço competitivo entre os seus adeptos, no sentido da submissão da comunidade educacional, conduzir a investigação e a prática através da perspetiva de um único modelo e permitir que limitem e definam as perceções de cada indivíduo.

Os modelos de supervisão pedagógica devem corresponder, assim, a estruturas flexíveis que ajudam a organizar todo o processo, os quais, ao invés de limitarem a ação dos supervisores a padrões restritos, utilizando a metáfora do “muro”, devem apresentar-se como “janelas” que iluminam a investigação e a prática supervisiva.

- **Modelos de Alarcão e Tavares**

Alarcão e Tavares (2007), para responderem à questão “como fazer supervisão?”, agrupam práticas supervisivas em nove cenários.

Na ótica destes autores, estes cenários, apesar de não incluírem todas as formas possíveis de supervisionar, reúnem, “(...) por necessidade de sistematização, as várias facetas mais significativas da *praxis* da supervisão em conjuntos susceptíveis de serem analisados em elementos mais ou menos comuns” (p. 17).

Cenário de Imitação Artesanal
Assenta na imutabilidade do saber, no poder da demonstração como forma de ensinar e na imitação como forma de aprender, pressupondo a existência de bons modelos a seguir.
Cenário da Aprendizagem pela Descoberta Guiada
Baseia-se no conhecimento analítico dos modelos de ensino, em substituição da imitação do “mestre”. Neste cenário, o supervisando, elemento ativo, deve ter conhecimento dos modelos teóricos e oportunidade de observar vários professores em diversas situações.
Cenário Behaviorista
Centra-se na identificação das características do <i>bom ensino</i> e pressupõe a existência de uma relação direta entre atos de ensino, enquanto processo, e seus efeitos na aprendizagem, enquanto produto, possibilitando a obtenção de conhecimentos válidos que permitem controlar métodos e técnicas mais eficazes. Com a identificação das competências de maior utilidade, desenvolve-se um programa de treino (microensino).
Cenário Clínico
Fundamenta-se em princípios de Cogan e Goldhammer, sendo estabelecido um paralelismo entre a clínica e a sala de aula, na qual os supervisandos, elementos dinâmicos, podem observar situações reais de ensino e de aprendizagem. Aos supervisores cabe a tarefa de os ajudar a analisar e a repensar a sua prática, através de um trabalho colaborativo. São definidos cinco passos: assistência direta do supervisor, supervisão de pares, desenvolvimento do currículo, formação contínua e investigação-ação.
Cenário Psicopedagógico
Apoia-se em Stones e o principal objetivo consiste em ensinar a ensinar. O supervisor, num clima de encorajamento, é um agente que exerce uma influência direta sobre a aprendizagem dos supervisandos, que devem contactar com situações reais e diferenciadas, e uma influência indireta sobre a aprendizagem dos alunos. A formação está dividida em conhecimento, observação e aplicação. A supervisão assenta numa relação dialética entre teoria e prática e contempla a preparação e discussão da aula e avaliação do ciclo supervisivo.
Cenário Pessoalista
Assente no modelo desenvolvimentista de Combs, Fuller, Sprinthal e Glickman, centra-se no desenvolvimento da pessoa do supervisando. Neste cenário, é estabelecida uma relação direta entre o grau de desenvolvimento do supervisando e a sua competência profissional, não sendo relevante a observação de modelos exteriores, pois cada um é modelo de si mesmo.

Cenário Reflexivo
Fundamenta-se nos pensamentos de Schön e considera a reflexão, na e sobre a ação, uma estratégia crucial para a construção de conhecimento profissional, dada a imprevisibilidade que caracteriza o cotidiano da prática docente. A formação deve combinar ação, experimentação e reflexão, devendo esta última ser acompanhada por supervisores, que desempenham um papel importante enquanto treinadores, companheiros e conselheiros, no sentido de orientar, estimular, exigir, apoiar e avaliar.
Cenário Ecológico
Inspira-se no modelo de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner e considera as experiências, os contextos e as interações, que incluem as dinâmicas sociais e as dinâmicas resultantes da interação entre a pessoa, em desenvolvimento, e o meio que a envolve, em transformação. A supervisão, para potenciar o desenvolvimento humano e profissional dos supervisandos, deve proporcionar experiências diversificadas em contextos variados e deve possibilitar-lhes o desempenho de novas atividades, a assunção de novos papéis e a interação com desconhecidos. Oliveira-Formosinho (1997) também apresenta esta abordagem baseada numa relação tripartida entre supervisor, professor cooperante e supervisando.
Cenário Dialógico
Baseia-se nos pensamentos de Waite e, neste cenário, a supervisão deve ser dialógica e contextualizada, já que a linguagem e o diálogo crítico assumem um papel de relevo na construção da cultura e do conhecimento específico da profissão docente e na explicitação das circunstâncias contextuais, escolares e sociais que determinam o exercício da mesma. Implica uma observação do discurso dos supervisandos, mais considerados no coletivo do que individualmente, pois este é revelador do seu pensamento e do seu modo de agir. As práticas de supervisão são pautadas por relações simétricas de colaboração, onde o supervisor está munido do seu conhecimento profissional e das suas competências interpessoais.

Quadro 8 – Modelos de Supervisão Pedagógica de Alarcão e Tavares (2007)

Sá-Chaves (2002b) considera, ainda, o *cenário integrador* que, através de uma supervisão não *standard*, permite respeitar o direito à diferença e as variações infindas que ocorrem na atividade docente. Este cenário tem em consideração o supervisor, como pessoa adulta, em presença de um outro adulto, o supervisando, devendo o primeiro facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento do segundo, através da criação de um ambiente emocional positivo e de um espírito de investigação-ação. Neste cenário, devem valorizar-se as experiências passadas, os sentimentos, as perceções e as capacidades de autorreflexão.

- **Modelos apresentados por Tracy**

Este domínio baseia-se, essencialmente, no trabalho desenvolvido por Tracy (2002), sendo, a partir do mesmo, apresentados modelos de supervisão pedagógica na perspetiva de diversos autores.

Modelos da <i>Association for Supervision and Curriculum Development</i> (1982)	Modelo Científico	Defendido por John McNeil, assume que a supervisão é utilizada com o intuito de verificar o nível e a qualidade do ensino apresentados.
	Modelo Clínico	Preconizado por Garman e desenvolvido, posteriormente, por outros especialistas, enfatiza um ensino eficaz, realçando as interações colaborativas entre supervisor e supervisando, através de um clima de confiança e da utilização de critérios de utilidade prática.
	Modelo Artístico	Sugerido por Eisner, baseia-se na sensibilidade, na capacidade percetiva e no conhecimento do supervisor e valoriza a experiência e os detalhes significativos. Este modelo coloca a tónica no potencial e no estilo próprio de cada supervisando, tendo o supervisor como objetivo auxiliar a exploração desse mesmo potencial, através da assistência direta, no sentido de fortalecer os valores que exemplificam uma educação de qualidade.
Modelos de McGreal (1983)	Modelo de Normas Comuns	Valoriza fortemente o ensino e a vertente avaliativa da supervisão, assumindo o supervisor um papel bastante ativo, já que detém, quase exclusivamente, o controlo de todo o processo, mediante observação de aulas e avaliação. O seu objetivo é a tomada de decisões administrativas acerca do desempenho do supervisando, que se assume como um participante relativamente passivo.
	Modelo de Estabelecimento de Objetivos	Baseia-se na assistência ao supervisando e os objetivos são organizados por ordem de prioridades, com base em critérios de importância. É estabelecido um acordo quanto aos resultados especificados, tendo em consideração, fundamentalmente, a aprendizagem dos alunos.
	Modelo de Produto	Centra-se nos resultados especificados e em medidas de desempenho dos alunos, ao nível do comportamento, desenvolvimento de competências, conhecimento da matéria e atitudes para descrever a eficácia do ensino.
	Modelo de Supervisão Clínica	Foca-se mais no processo de ensino e não tanto nos resultados. A avaliação é preterida pela assistência, pelo que a supervisão deve responder às necessidades e interesses do supervisando, que deve decidir o rumo do processo supervisivo. McGreal defende a natureza colegial da relação entre supervisor e supervisando, aproximando-se, assim, de Garman.
	Modelo Artístico ou Naturalista	Considera a natureza imprevisível do ensino e o seu enfoque reside, sobretudo, na teoria. Enfatiza resultados não especificados utilizados para ajudar o supervisando a desenvolver os seus próprios talentos e aptidões.

Modelos de Glatthorn (1984)	Modelo de Supervisão Clínica	Assume que a supervisão científica e artística são exemplos da supervisão clínica, distanciando-se, assim, de Garman. Neste modelo, a supervisão centra-se na aprendizagem do supervisando e tem como objetivo assistir o mesmo e não avaliá-lo, apesar do supervisor manter um controlo do processo. Este é um modelo de assistência, não cabendo ao supervisor realizar a avaliação final.
	Modelo de Desenvolvimento Profissional Cooperativo	Frequentemente designado por modelo de supervisão colegial ou de pares, baseia-se no trabalho conjunto, que contribui para o desenvolvimento profissional de todos os intervenientes. O objetivo da supervisão não é avaliar.
	Modelo de Desenvolvimento Autodirecionado	Apoia-se, não na avaliação, mas antes na monitorização e no controlo do processo supervisivo por parte do supervisor, assumindo o supervisando um papel dominante.
	Modelo de Monitorização Administrativa	Podendo assumir-se como um modelo alternativo ao de supervisão clínica, centra-se em procedimentos de avaliação e de acompanhamento do supervisando. Ao supervisor cabe a missão de realizar observações breves e informais e de planear essa monitorização.
Modelos de Pajak (1993)	Modelo Original	Inclui os modelos de supervisão clínica de Goldhammer, Cogan, Mosher e Purpel e o seu objetivo consiste em prestar assistência e apoio ao supervisando, para que este seja capaz de se autosupervisionar. É crucial a existência de relações de confiança entre supervisor e supervisando, que estimulem o debate aberto e o desenvolvimento da partilha.
	Modelo Humanístico-Artístico	Encontra-se dividido entre o modelo de Eisner e o modelo de intervenção interpessoal, centrado na qualidade das relações humanas estabelecidas entre os diferentes intervenientes, que devem trabalhar em conjunto para melhorar a prática. Este modelo opõe-se a uma supervisão mecânica e burocrática.
	Modelo Técnico Racional/Didático	Apoiado em Acheson, Gall, Hunter, Joyce e Showers, centra-se na assistência ao supervisando, e não na avaliação, e enfatiza o aumento de capacidades cognitivas e de tomada de decisões, mediante a utilização de técnicas e estratégias específicas. O conhecimento é detido e controlado por especialistas, sendo o supervisando um consumidor.
	Modelo de Desenvolvimento Reflexivo	Baseia-se em teorias de diversos autores, incluindo a supervisão do desenvolvimento de Glickman, o modelo de treino cognitivo de Costa e Garmaton, a visão da prática reflexiva de Schön, Zeichner e Liston, entre outros. No âmbito deste modelo, a prática profissional tem origem na capacidade do supervisando para aprender a partir da experiência e para refletir criticamente sobre as suas próprias ações.

Modelos de Sergiovanni e Starratt (1993)	Modelo de Supervisão Clínica	Apoia-se no trabalho desenvolvido na sala de aula e na relação entre supervisor e supervisando. Neste modelo, a responsabilidade da supervisão está acometida à colegialidade da equipa que ambos formam, não sendo desenvolvidos procedimentos de avaliação.
	Modelo de Supervisão Colegial	Incide no trabalho desenvolvido entre supervisor e supervisando, sendo que nenhum dos intervenientes no processo supervisivo detém um poder deliberativo que sobressaia sobre os outros.
	Modelo de Supervisão Autodirecionada	Foca-se na figura do supervisando, que assume um papel preponderante, ao assumir o controlo do seu desenvolvimento. Já a atuação do supervisor é caracterizada por alguma falta de poder funcional.
	Modelo de Supervisão Informal	Assenta em observações espontâneas e não previstas por parte dos supervisores.
	Modelo de Supervisão Baseada na Pesquisa	Baseia-se em procedimentos de investigação-ação, pois o supervisando deve identificar problemas e as suas causas, refletir sobre os mesmos e, em conjunto com colegas e supervisor, procurar e testar as soluções, que devem ser partilhadas.
Modelos de Tracy e MacNaughton (1993)	Modelo Orientado para Objetivos	Centra-se na prossecução dos objetivos definidos. Assim, o supervisando eficiente deve ser capaz de definir objetivos para os seus alunos e de organizar o ensino no sentido destes os atingirem. A supervisão consiste no auxílio a este trabalho. Este modelo implica quatro fases fundamentais, paralelas às da supervisão clínica: reunião de pré-observação, observação, análise e estratégia e reunião de pós-observação.
	Modelo Orientado para Meios	Incide sobre os meios ou estratégias utilizadas pelo supervisando para obter os resultados pretendidos ao nível da aprendizagem dos alunos, assumindo a existência de uma relação causa-efeito entre os mesmos. A supervisão passa, sobretudo, pela avaliação da forma como o supervisando transmite conhecimentos aos alunos e das suas características técnicas.
	Modelo Orientado para o Professor	Foca-se na figura do professor/supervisando que, ao aceitar e ao reconhecer as suas limitações, desenvolve e propõe ações supervisivas, ou seja, perante mecanismos de autosupervisão, a necessidade de mudança parte do professor/supervisando e não do supervisor. A relação entre ambos caracteriza-se por ser positiva, colegial e baseada na confiança.

Quadro 9 – Modelos de Supervisão Pedagógica apresentados por Tracy (2002)

Os modelos de supervisão apresentados, apesar de contemplarem princípios universais e com imediata aplicabilidade a diversas realidades formativas e supervisivas, podem revelar pouca eficácia, dadas as mudanças verificadas no sector educativo. Daí, urge a necessidade de se reinventarem os “antigos” modelos ou de se criarem *novos modelos*.

Tracy (2002) afirma que muitos dos modelos já existentes não teriam qualquer eficácia se fossem implementados atualmente, sugerindo alguns pressupostos a ter em conta na criação de novos modelos:

- a) a escola é constituída por elementos que são aprendizes ao longo da vida;
- b) os formandos/supervisandos são capazes de se responsabilizarem pelo seu desenvolvimento e de se autodirigirem e autosupervisionarem, quando têm acesso a recursos e mecanismos de acompanhamento adequados;
- c) os aprendizes adultos têm necessidades distintas das crianças;
- d) o ambiente organizacional global deve ser considerado, para melhorar o desempenho;
- e) a colaboração conduz a melhores aprendizagens e a elevados graus de motivação.

Santos *et al.* (2008) também referem que deve ser realizado um esforço para desenhar modelos de supervisão que tenham em consideração o ser humano como um todo, não podendo ser feita tábua rasa da subjetividade de cada percurso.

Neste sentido, Tracy (2002) sugere o *modelo do professor como supervisor* ou *modelo de autosupervisão*, o qual, apesar de parecer idealista, necessita de ser concretizado. Este modelo, muito semelhante ao modelo orientado para o professor, caracteriza-se por uma supervisão personalizada, onde os professores/supervisandos responsabilizam-se pela análise e melhoria do seu desempenho e do dos seus alunos, não sendo necessária a presença de elementos externos.

Ao refletir sobre os futuros modelos supervisivos, Santos *et al.* (2008), de entre vários aspetos, como enfoque na aprendizagem, recurso a diversas áreas do conhecimento, necessidade de equipas supervisivas multidisciplinares, força da supervisão interpares e desenvolvimento da competência reflexiva sobre a prática, referem-se à utilização do novo modelo apresentado por Tracy.

Deste modo, é fundamental que novos modelos emergjam, no sentido de suprimir eventuais lacunas e, assim, conduzir à mudança, à inovação.

CAPÍTULO III – OPÇÕES E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1. Caracterização da Pesquisa

De acordo com McMillan e Schumacher (1989), a *pesquisa qualitativa* está mais voltada para a compreensão dos fenómenos sociais, a partir da perspectiva dos participantes, pois, e segundo Bogdan e Biklen (1994), só ao contactar diretamente com as pessoas podemos aprender a descobrir o que estas experienciam, a forma como interpretam as suas experiências e como estruturam o mundo social em que vivem.

A presente pesquisa, dadas as suas características e intencionalidades, enquadra-se numa abordagem de natureza qualitativa, já que pretende estudar e compreender práticas formativas e supervisivas desenvolvidas em contextos de formação inicial de professores.

Ao centrar-se em procedimentos de análise e interpretação de dados, esta pesquisa está subjacente a um *paradigma interpretativo*, que, segundo Rodrigues (2001), permite apreender com rigor a natureza complexa e incerta das situações educativas, que são, essencialmente, humanas e sociais. Esta posição pretende, assim, manter o respeito pela identidade e heterogeneidade dos sujeitos intervenientes (Pereira, 2000) e a máxima autenticidade e profundidade na abordagem das suas representações e atitudes (Quivy e Campenhoudt, 1998).

Neste contexto, é adotado o *estudo de caso* como opção metodológica, que é caracterizado por Ponte (1994) como sendo “(...) um estudo de (...) um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social” (p. 3).

Bell (2008) considera que o estudo de caso está indicado para investigadores isolados, na medida em que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto do problema num curto espaço de tempo.

Nesta pesquisa não é realizado um, mas sim vários estudos de caso, já que os processos formativos e supervisivos, desenvolvidos em diferentes instituições e vivenciados por várias professoras, constituem casos específicos a analisar com igual grau de profundidade, mediante a utilização dos mesmos procedimentos e instrumentos para a recolha e análise de dados.

Uma vez que o estudo de caso corresponde a um modo específico de reunir, organizar e analisar os dados em profundidade, Patton (1990) refere que “cada caso” deve possuir o máximo de informação possível, podendo o investigador, na perspectiva de Coutinho e Chaves (2002), recorrer a múltiplas fontes e técnicas de recolha, como observações, entrevistas, questionários, narrativas, registos áudio e vídeo, diários, cartas, documentos, entre outros.

Esta pesquisa, ao basear-se no estudo de caso, permite estudar e compreender, com algum grau de profundidade, os “casos” apresentados, ao nível da formação inicial (relação teoria-prática e supervisão), recorrendo, para o efeito, a diferentes fontes e técnicas de recolha.

Na ótica de Yin (2005), o estudo de caso constitui a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e por que”, quando o investigador tem pouco poder sobre os acontecimentos e quando o foco se centra em fenómenos contemporâneos inseridos em contextos de vida real. Porém, comporta algumas fragilidades, tais como a falta de rigor, a morosidade que implica e a pouca base para efetuar generalizações científicas.

Laville e Dionne (1999) também consideram que as conclusões de um estudo de caso “valem de início para o caso considerado” (p. 156), não assegurando que as mesmas possam aplicar-se a outros casos. Contudo, esta pode não ser uma regra absoluta, visto que “um caso” pode ajudar a melhorar a compreensão da complexidade de um fenómeno ou situação.

Por outro lado, Lessard-Hébert *et al.* (1994) afirmam que o estudo de caso corresponde ao método mais real, mais aberto e, também, menos controlado, obrigando o investigador a delimitar a matéria de estudo (Bogdan e Biklen, 1994).

Independentemente destas limitações, o estudo de caso assume-se como a opção metodológica privilegiada quando se pretende estudar e compreender aspetos únicos, singulares e, por vezes, transversais a outros casos.

2. Instituições Formadoras e Professoras Estudadas

Em primeiro lugar, importa apresentar o contexto físico onde decorreram as práticas formativas e supervisivas em análise.

A *Escola Superior de Educação de Leiria*, criada em 1979 como escola autónoma, iniciou as suas atividades em 1985, tendo, em 1987, sido integrada no Instituto Politécnico. A sua matriz original estava vocacionada para a formação de Professores do Ensino Básico e Educadores de Infância.

A *Escola Superior de Educação de Santarém*, criada pelo Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de dezembro, como unidade orgânica do Instituto Politécnico, entrou em funcionamento em 1985, com as atividades de profissionalização em serviço dos Professores do Ensino Secundário. A formação inicial de Professores e Educadores de Infância iniciou-se em 1986.

A *Escola Superior de Educação de Castelo Branco*, criada pelo Decreto-Lei citado, iniciou a sua atividade em 1985, com a formação em serviço de Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Em 1986 iniciaram-se os primeiros cursos de formação inicial de Professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico e de Educadores de Infância.

A escolha recai sobre estas instituições formadoras, uma vez que todas estão integradas no Ensino Superior Público Politécnico. Para além deste facto, são instituições que, pertencendo a três distritos diferentes, revelam alguma proximidade geográfica.

Os quadros 10 e 11 fornecem informações sobre a formação inicial e a situação profissional, aquando da realização das entrevistas, das professoras estudadas.

Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo						
	Idade	Início da F.I	Conclusão da F.I	Instituição (ESE)	Anos de Professorado	Tempo de Serviço na Atual Instituição
Professora A	32	1998	2002	Castelo Branco	5	-----
Professora B	32	2001	2005	Castelo Branco	5	10 meses
Professora C	30	2000	2004	Leiria	8	7 meses
Professora D	29	2001	2005	Leiria	7	6 meses
Professora E	28	2001	2005	Santarém	3	1 ano e meio
Professora F	27	2003	2007	Santarém	5	5 anos

Quadro 10 – Dados das Professoras Estudadas

Nesta pesquisa participam antigas formandas de cursos de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo, ministrados nas Escolas Superiores de Educação de Castelo Branco, Leiria e Santarém, entre os anos letivos 1998/1999 e 2006/2007. A escolha recai sobre estes cursos por serem os mais recentes, de entre os processos formativos finalizados, e, também, por estarem na base da minha formação inicial.

Através dos dados do quadro 10, é possível constatar que se constituem como objeto de estudo cursos coincidentes com o início e término dos processos formativos conducentes ao grau de licenciado. Convém, ainda, referir que no seio de cada instituição, as professoras iniciaram e concluíram o seu processo de formação inicial em anos distintos.

As idades das professoras situam-se entre os 27 e os 32 anos, sendo variáveis os anos de professorado, pois algumas referem-se ao tempo de serviço docente efetivo, enquanto outras referem-se ao tempo que decorreu desde que possuem habilitação profissional para a docência.

Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo	
Professora A	“Atualmente estou desempregada.”
Professora B	“(…) trabalho num A.T.L, faço o acompanhamento das crianças depois (...) da atividade escolar (...). (...) não estou colocada.”
Professora C	“Sou professora contratada e (...) trabalho no Centro Escolar de Samora Correia, numa turma de 1.º ano de escolaridade. Estou a fazer uma substituição por doença.”
Professora D	“(…) Trabalho (...) na E.B 1 de Paiol. Sou (...) contratada, estou a fazer uma substituição de uma colega que está em licença de maternidade (...).”
Professora E	“(…) Sou contratada, (...) a instituição onde trabalho situa-se (...) perto da Amadora. É uma escola TEIP (...). (...) que tem autonomia para contratar e, talvez, por isso tenha (...) ficado o segundo ano lá.”

Professora F	“(…) Estou no Agrupamento (...) de Marinhais e trabalho nas cinco escolas do 1.º Ciclo (...). (...) também dou explicações individuais (...).”
--------------	--

Quadro 11 – Caracterização da Instituição de Trabalho/Atual Situação Profissional das Professoras Estudadas

Segundo os dados dos quadros 10 e 11, verifica-se que as professoras C, D e E lecionam em escolas públicas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em regime de contratação, sendo de frisar que apenas a professora E leciona na mesma instituição há mais de um ano. Outras professoras encontram-se em situações diversas, como trabalhar num A.T.L (B), lecionar nas Atividades de Enriquecimento Curricular (F) e, até, estar numa situação de desemprego (A).

Todavia, e independentemente da atual situação profissional, todas as professoras já obtiveram colocação em escolas públicas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com exceção da professora F, que só exerceu funções docentes nas Atividades de Enriquecimento Curricular e em explicações particulares.

3. Procedimentos e Instrumentos para a Recolha e Análise de Dados

Esta pesquisa encontra-se dividida em duas etapas distintas, porém, complementares, que apresentam objetivos específicos, sendo diferentes ao nível dos procedimentos e instrumentos para a recolha de dados, mas semelhantes em termos de análise dos mesmos.

1.ª Etapa	Análise dos Planos de Estudo
2.ª Etapa	Realização de Entrevistas

Quadro 12 – Etapas da Pesquisa – Recolha de Dados

• 1.ª Etapa – Análise dos Planos de Estudo

Nesta pesquisa é contemplada a análise documental, que constitui, para Hoddler (1994), a interpretação de evidências silenciosas.

De acordo com Bardin (2011), a análise documental, enquanto meio de tratamento da informação contida nos documentos, tem por objetivo dar forma e representar de outro modo essa informação, para facilitar uma posterior consulta e referenciação.

Como forma de análise documental, são analisados os planos de estudo dos cursos de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo frequentados pelas professoras que participam nesta pesquisa, para estudar a relação teoria-prática. São também analisados planos de estudo de cursos ministrados nas mesmas instituições (ESE de Leiria, Santarém e Castelo Branco), mas em períodos distintos (Magistério Primário, Bacharelato em Professores do Ensino Primário e Pós-Bolonha), de modo a vislumbrar evoluções ou regressões da referida relação.

A análise dos cursos ministrados nas Escolas do Magistério Primário tem por base o último plano de estudos publicado (Despacho n.º 157/78, de 30 de junho), por ser o mais recente. Já a análise dos cursos de Bacharelato em Professores do Ensino Primário e dos cursos definidos no

Pós-Bolonha tem por base os primeiros planos de estudo publicados, para que, assim, possa existir uma maior uniformização de dados, pois algumas instituições procederam a alterações, sendo estas variáveis de instituição para instituição.

Importa, ainda, salientar que os planos de estudo dos cursos definidos após a implementação do Processo de Bolonha contemplam a Licenciatura em Educação Básica e o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que a habilitação profissional para a docência decorre destes dois ciclos de formação, tendo a escolha recaído sobre este curso de mestrado por ser o único comum às três instituições citadas.

Os planos de estudo são sujeitos a uma análise de conteúdo, a partir da sua publicação no Diário da República, baseando-se esta no trabalho realizado por Cardona (1993), que consiste na análise comparativa dos primeiros planos que suportaram a formação de Educadores de Infância nas Escolas Superiores de Educação Públicas.

A organização deste trabalho de análise parte das definições de formação académica e pedagógica, propostas por Mialaret (1991). Através destas definições, é possível agrupar as disciplinas/unidades curriculares, de acordo com categorias definidas (quadro 13), nas vertentes da formação, uma mais geral e outra mais direcionada para o exercício da profissão.

Formação Académica	Formação Pedagógica
Português	Pedagogia
Língua Estrangeira	Psicologia
Exp./Ed.: Físico-Motora, Musical, Plástica e Dramática	Sociologia
Matemática	Antropologia
Ciências Físico-Naturais	Saúde
Ciências Ambientais	Metodologias/Didáticas
Ciências Humanas (História e Geografia)	Literatura Infantil
Tecnologias da Comunicação e da Informação	Teorias/Fundamentos da Educação
Seminário	História/Filosofia da Educação
Opção	Desenvolvimento Curricular
	Investigação em Educação
	Necessidades Educativas Especiais
	Organização e Administração Escolar
	Ética e Deontologia Profissional
	Prática Pedagógica

Quadro 13 – Formação Académica e Formação Pedagógica

São, assim, elaborados quadros representativos da formação académica e pedagógica (anexo 1), por cursos e por instituições, onde cada disciplina/unidade curricular, definida nos planos de estudo e associada à respetiva categoria, está integrada numa das vertentes formativas citadas, sendo calculadas cargas horárias e percentagens.

Nos quadros referentes aos cursos ministrados no Pós-Bolonha são também definidos os créditos (ECTS) atribuídos a cada unidade curricular, constante dos planos de estudo, e às respetivas componentes de formação/áreas científicas, nomeadamente, Formação Educacional Geral, Didáticas Específicas e Iniciação à Prática Profissional, associadas à vertente pedagógica, e Formação na Área da Docência, associada à vertente académica.

A este respeito, no número 7 do artigo 14.º do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, é referido que a componente de Formação na Área de Docência pretende garantir a formação académica. Contudo, algumas unidades curriculares integradas na componente citada, mais geral e científica, incluem-se na vertente pedagógica, pois conduzem ao exercício da profissão docente, de que é exemplo a unidade de “Processamento da Leitura e da Escrita”.

A partir dos quadros presentes no anexo 1, é feita, no capítulo IV, uma análise conjunta dos planos de estudo, encontrando-se esta dividida nos diferentes períodos formativos/cursos. Esta análise, que considera os dados totais dos processos formativos, expressos em termos percentuais, incide na formação académica e pedagógica e nas componentes prática e teórica, possibilitando a obtenção de elementos sobre a relação teoria-prática. Por fim, é realizada uma síntese comparativa dos planos e cursos estudados, segundo os parâmetros anteriores.

Convém frisar que os planos de estudo dos cursos de licenciatura e de mestrado, referentes ao Pós-Bolonha, são analisados conjuntamente, como se de um só ciclo de formação se tratasse, pois os mesmos, isoladamente, não habilitam profissionalmente para a docência e só com os dados desta articulação é possível estabelecer comparações com cursos anteriores que, num ciclo apenas, proporcionavam a referida habilitação profissional.

A incidência desta análise nas vertentes académica e pedagógica da formação é crucial no âmbito da presente pesquisa, uma vez que os conteúdos pedagógicos, que entram no campo da escola, dos alunos, do processo de ensino, são os que mais contribuem para a aprendizagem da profissão de professor, claro está, a par dos académicos. Mialaret (1991) refere que os conteúdos pedagógicos não podem estar isolados dos académicos, devendo ser estabelecida uma articulação entre formação geral e pedagógica.

• 2.ª Etapa – Realização de Entrevistas

Esta etapa tem como objetivos continuar a análise da relação teoria-prática nos cursos de licenciatura, iniciada com os planos de estudo, e caracterizar a supervisão a que antigas formandas foram submetidas nos períodos de estágio, sendo utilizada a entrevista como técnica de recolha de dados.

Para Sousa (2005), a entrevista, apesar de ter como objetivo a obtenção de dados, através de questões diretas, não deve ser entendida como um interrogatório policial, já que entrevistador e entrevistado devem estabelecer uma conversa amena e agradável, onde este último vai proporcionando as informações que o primeiro espera.

Esta segunda etapa, mediante a realização de entrevistas, pretende clarificar e aprofundar aspetos decorrentes da primeira, assim como obter novos dados e cruzar os mesmos. Segundo Santos (1982), a entrevista, enquanto técnica de recolha de dados, permite avaliar aspetos que outros métodos não avaliam e confirmar, corrigir ou completar outros processos, assumindo-se como o “remate” que possibilita a integração de todos os componentes e elementos obtidos.

Na pesquisa qualitativa, a entrevista constitui uma fonte de informação privilegiada, por permitir, ao entrevistador, compreender a forma como os participantes percebem o real. Contudo, e tal como Bogdan e Biklen (1994) referem, a entrevista pode ser utilizada como estratégia principal de recolha de dados ou integrada num conjunto de instrumentos, como observações, análise documental, entre outros, à semelhança do que se verifica nesta pesquisa.

São realizadas entrevistas semiestruturadas, que permitem obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os mesmos estruturam o tópico em questão. Estas são utilizadas “(...) para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver (...) uma ideia sobre (...) como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 134).

A realização das entrevistas é precedida e suportada por um guião (anexo 2), no qual são definidos blocos temáticos (apresentação, dados das entrevistadas, formação inicial, supervisão e agradecimentos) e respetivos objetivos, assim como diferentes informações e questões.

As professoras mostraram-se disponíveis e interessadas em colaborar nas entrevistas, realizadas no local, dia e hora acordados, e sentiram-se descontraídas para falar sobre diversos temas e exprimir as suas opiniões, existindo um clima favorável à formulação das questões (Bell, 2008). A duração de cada entrevista foi determinada pelas informações que cada professora partilhou.

A informação recolhida pelas entrevistas é sujeita à análise de conteúdo que, para Bardin (2011), se constitui “(...) como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 40), tendo “(...) uma função essencialmente heurística, isto é, serve para a descoberta de ideias e de pistas de trabalho” (Quivy e Campenhoudt, 1998, p. 81).

Bardin (2011) divide a análise de conteúdo de uma entrevista em três fases, sendo estas adotadas na presente pesquisa: pré-análise, que inclui a transcrição e a “leitura flutuante” das entrevistas; exploração do material, que corresponde à codificação em unidades de contexto e de registo e à categorização; tratamento e interpretação dos resultados, que contempla a sua sistematização de acordo com os objetivos iniciais, para responder ao problema da pesquisa.

Assim, e antes de se proceder à sua análise, as entrevistas são transcritas na íntegra (anexo 3), do registo áudio a escrito, de modo a serem evitadas quaisquer distorções, visto que o objetivo é conhecer os contextos, interpretações e significações que lhes oferecem as entrevistadas (Amado, 2001), às quais são atribuídas letras do alfabeto (A, B, C, D, E, F).

Após a transcrição de entrevistas, é feita uma primeira leitura, uma “leitura flutuante” (Bardin, 2011), de todo o material recolhido, sendo elaborados quadros, questão a questão, que contemplam as partes mais significativas dos testemunhos obtidos (anexo 4).

De seguida, realiza-se uma leitura mais profunda do material, recorrendo à análise categorial, onde, através dos dados, são definidas categorias e subcategorias. Para Bardin (2011), a análise de conteúdo implica a definição de três tipos de unidades (contexto, registo e enumeração), sendo os dados codificados de acordo com as mesmas (anexos 5 e 6).

Bardin (2011) afirma que a categorização é um processo de tipo estruturalista que inclui duas etapas, o inventário, que isola os elementos, e a classificação, que procura reparti-los e organizar as mensagens, pelo que, nesta pesquisa, é adotada a “categorização semântica”.

No seguimento deste processo de análise, procede-se, no capítulo IV desta pesquisa, à apresentação e interpretação dos resultados obtidos com as entrevistas, os quais estão organizados nas categorias e subcategorias definidas.

As entrevistas, de um modo geral, possibilitam a obtenção de dados acerca das professoras estudadas, em termos de idade, formação inicial (início, conclusão e instituição formadora) e situação profissional, encontrando-se estes no presente capítulo. Possibilitam, também, a obtenção de dados sobre os seus processos de formação inicial, ao nível da relação teoria-prática e da supervisão desenvolvida nos períodos de estágio, e sobre o desempenho de funções supervisivas. Os dados deste último domínio podem remeter para as conceções que as professoras estudadas possuem sobre a temática da supervisão.

Através da análise das entrevistas, é possível encontrar pontos comuns e divergentes em relatos de professoras que concluíram a formação inicial na mesma instituição e em instituições diferentes, desde 1998 a 2007, tendo por base os respetivos planos de estudo.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

1. Planos de Estudo

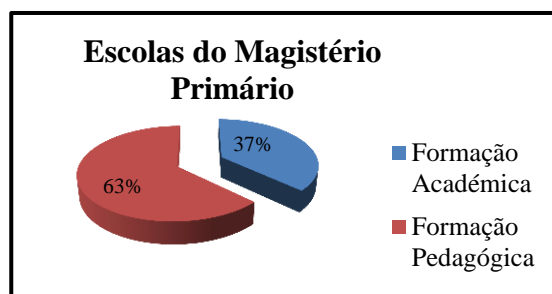
1.1. Cursos do Magistério Primário (1978/79)

Antes de iniciar a apresentação e a análise dos dados relativos aos cursos ministrados nas Escolas do Magistério Primário, importa salientar que o plano de estudos era transversal a todas as instituições. Assim, apenas um plano de estudos (Despacho n.º 157/78, de 30 de junho) é objeto de análise. Importa, também, referir que os cursos ministrados nas Escolas do Magistério Primário, que tinham por base o plano de estudos em análise, decorriam ao longo de três anos de formação (ver quadros 1, 2 e 3 – anexo 1).

- **Formação Académica e Pedagógica**

Nos cursos ministrados nas Escolas do Magistério Primário, e de acordo com os dados do gráfico 1, a formação pedagógica superiorizava a académica (ver quadro 4 – anexo 1).

Gráfico 1



- **Componentes Prática e Teórica**

No que respeita à totalidade da formação ministrada nas Escolas do Magistério Primário,

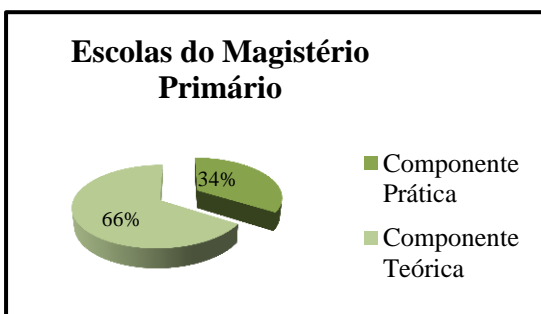


Gráfico 2

pode referir-se, segundo o gráfico 2, que a componente teórica correspondia a 66% e a prática a 34%. Neste sentido, e apesar da componente teórica ser acentuada, a prática correspondia a uma percentagem considerável (ver quadro 4 – anexo 1).

Apesar da supremacia da formação pedagógica, a componente teórica estava direcionada, fundamentalmente, para a vertente académica, tal como é evidenciado pelo gráfico 3. Num universo de 66% de formação teórica, as disciplinas académicas correspondiam a 37% e as pedagógicas a 29% (ver quadro 4 – anexo 1).

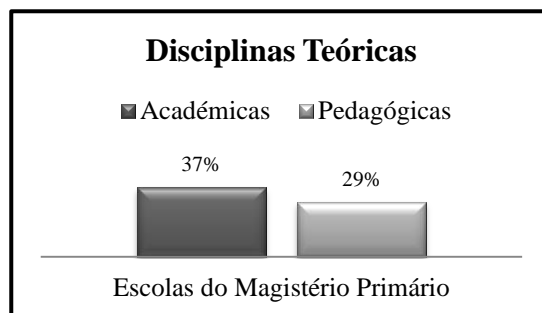


Gráfico 3

A este respeito, convém frisar que a formação pedagógica, na totalidade do curso, só era mais elevada que a académica, em função da integração da componente prática, pois, e em termos de disciplinas teóricas, verificava-se a situação inversa, apesar da diferença entre ambas as vertentes não ser muito acentuada (ver quadro 4 – anexo 1).

Como exemplos de disciplinas teóricas académicas, podiam encontrar-se as Expressões, a Matemática, as Ciências da Natureza, o Português, a História, entre outras, sendo todas importantes ao nível da formação geral e científica de um professor. Já na vertente pedagógica da formação, podiam encontrar-se disciplinas teóricas, por exemplo, no âmbito da Psicologia, Pedagogia, Organização e Administração Escolar, etc. Neste domínio, e não descurando a importância das disciplinas citadas, há a salientar o fraco peso atribuído às Metodologias e a ausência de elementos que remetessem, por exemplo, para as Teorias/Fundamentos da Educação, para a Investigação Educacional e para a Pedagogia Diferenciada/Necessidades Educativas Especiais. Logo, é possível inferir que alguns conteúdos pedagógicos não eram tidos em consideração, pelo menos de um modo explícito, nos planos de estudo dos cursos ministrados nas Escolas do Magistério Primário (ver quadro 4 – anexo 1).

Pelo exposto anteriormente, torna-se claro que os cursos ministrados nas Escolas do Magistério Primário, apesar de apresentarem uma considerável componente prática, em termos teóricos estavam direcionados para a vertente académica, descurando, assim, algumas disciplinas pedagógicas que, a par do trabalho prático, podiam enriquecer os formandos com conhecimentos mais específicos da profissão de professor.

1.2. Cursos de Bacharelato em Professores do Ensino Primário nas ESE (1986/87)

Os cursos de Bacharelato em Professores do Ensino Primário, ministrados nas Escolas Superiores de Educação de Leiria (Portaria n.º 528/86, de 17 de setembro), Santarém (Portaria n.º 547/86, de 24 de setembro) e Castelo Branco (Portaria n.º 595/86, de 11 de outubro), cumpriam o estabelecido no número 1 do artigo 8.º da Portaria n.º 352/86, de 8 de julho, já que se encontravam organizados em seis semestres (ver quadros 5, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14 e 15 – anexo 1).

• Formação Académica e Pedagógica

De acordo com os gráficos 4 e 5, nos planos de estudo da ESE de Castelo Branco e da ESE de Santarém a formação pedagógica superiorizava a académica, apesar das diferenças entre ambas as vertentes serem mais acentuadas no plano da primeira instituição citada. Esta situação podia dever-se ao facto do curso ministrado na ESE de Castelo Branco contemplar,

ao longo dos três anos formativos, percentagens superiores de conteúdos pedagógicos, o que não se verificava em mais nenhum dos cursos analisados (ver quadros 8, 12 e 16 – anexo 1).

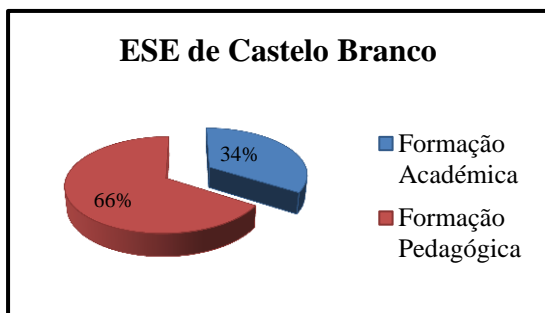


Gráfico 4

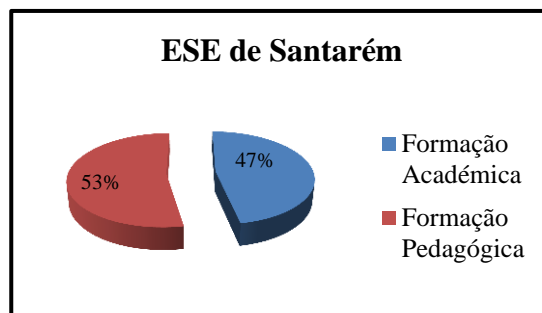


Gráfico 5

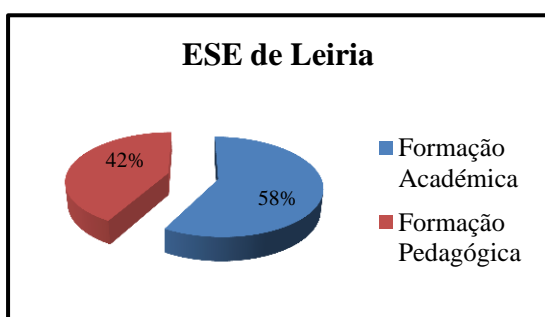


Gráfico 6

No que respeita ao plano de estudos da ESE de Leiria, e tendo em atenção os dados do gráfico 6, há a salientar que, na totalidade do curso, a formação académica era superior (ver quadro 8 – anexo 1).

Perante os dados dos gráficos 4, 5 e 6, torna-se claro que o plano de estudos da ESE de Castelo Branco, no total, apresentava a maior percentagem de formação pedagógica e a menor de formação académica, verificando-se a situação inversa no plano da ESE de Leiria (ver quadros 8 e 16 – anexo 1). Já o plano de estudos da ESE de Santarém registava a menor discrepância entre as duas vertentes de formação, apesar da pedagógica superiorizar a académica (ver quadro 12 – anexo 1).

• Componente Prática

Pode constatar-se, segundo os dados do gráfico 7, que o plano de estudos da ESE de Leiria era o que contemplava a percentagem total mais elevada de prática, seguindo-se do plano de estudos da ESE de Santarém e, por fim, do plano de estudos da ESE de Castelo Branco (ver quadros 8, 12 e 16 – anexo 1).

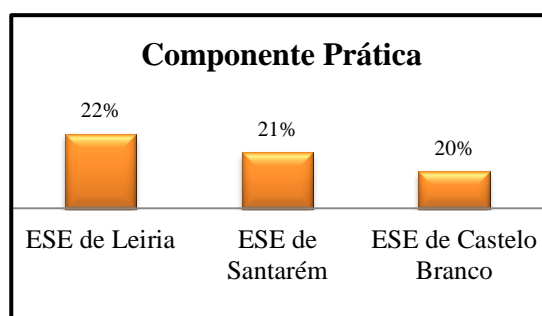


Gráfico 7

Mediante os dados dos quadros 5, 9 e 13 (anexo 1), verifica-se que o plano de estudos da ESE de Leiria era o único que contemplava a componente prática desde o 1.º ano de formação, à semelhança do plano das Escolas do Magistério Primário. Deste modo, o plano de

estudos da ESE de Leiria era o que melhor cumpria o estabelecido no número 2 do artigo 11.º da Portaria n.º 352/86, de 8 de julho, já que a componente prática concretizava-se em períodos de duração crescente (ver quadros 5, 6 e 7 – anexo 1). Os planos de estudo da ESE de Santarém e da ESE de Castelo Branco contemplavam a componente prática a partir do 2.º ano de formação (ver quadros 9, 10, 13 e 14 – anexo 1).

Apesar das percentagens de prática serem diminutas, quando comparadas com as do plano de estudos das Escolas do Magistério Primário, os três planos em análise respeitavam os limites (20% a 25%) associados a esta componente, definidos no número 4 do artigo 8.º da Portaria n.º 352/86, de 8 de julho, situando-se entre os 20% e os 22%. Porém, é de salientar que nenhum dos planos de estudo analisados atingia o limite máximo definido (25%), o que, em parte, revelava o peso pouco acentuado que era atribuído à componente prática, pois, e se este limite era, por si só, relativamente baixo, os referidos planos ainda se encontravam aquém do mesmo (ver quadros 8, 12 e 16 – anexo 1).

- **Componente Teórica**

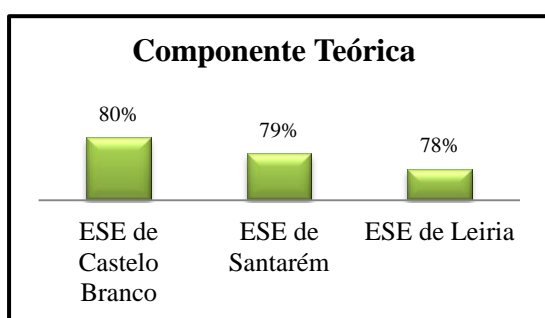


Gráfico 8

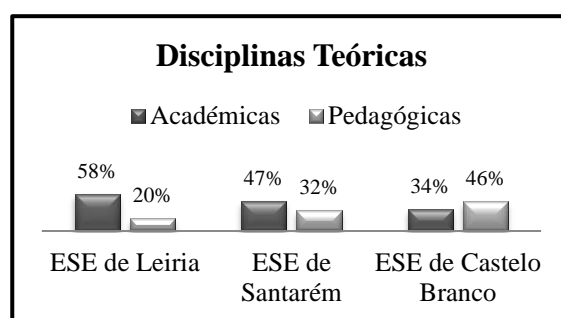


Gráfico 9

Tendo em atenção os dados dos gráficos 7, 8 e 9, é possível afirmar que o plano de estudos da ESE de Leiria, que apresentava a maior carga horária total (168 horas semanais), era o que favorecia mais a componente prática e menos a teórica, apesar desta última privilegiar as disciplinas integradas na formação académica, o que justificava a sua prevalência. O plano de estudos da ESE de Santarém, comparativamente com o plano da ESE de Leiria, apresentava uma componente prática mais reduzida e uma componente teórica mais acentuada, continuando as disciplinas académicas a superiorizarem as pedagógicas, apesar de se ter registado um decréscimo das primeiras e um aumento das segundas. Este facto, aliado ao trabalho prático, justificava a supremacia da formação pedagógica. O plano de estudos da ESE de Santarém apresentava a menor carga horária total (152 horas semanais). Já o plano de estudos da ESE de Castelo Branco era o que favorecia menos a componente prática e mais a

teórica, sendo de destacar que esta privilegiava as disciplinas integradas na formação pedagógica, o que contribuía para a sua supremacia (ver quadros 8, 12 e 16 – anexo 1).

Mediante a análise dos quadros 8, 12 e 16 (anexo 1), pode verificar-se que na vertente académica encontravam-se disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências Naturais, História, Educação Física, Musical, Plástica, entre outras. Já na vertente pedagógica podiam encontrar-se disciplinas de Psicologia, Sociologia, Metodologias/Didáticas, etc.

A este respeito, importa referir que o plano de estudos da ESE de Castelo Branco era o mais completo a nível teórico, pois apresentava, contrariamente aos planos da ESE de Leiria e da ESE de Santarém, disciplinas pedagógicas inovadoras e fundamentais ao exercício da profissão docente, no âmbito da Pedagogia Diferenciada/Necessidades Educativas Especiais e da Investigação em Educação. Por outro lado, o plano de estudos da ESE de Castelo Branco era, também, o que apresentava mais Metodologias, sendo estas praticamente nulas nos planos da ESE de Leiria e da ESE de Santarém, onde apenas eram referenciadas algumas disciplinas de Didáticas (ver quadros 8, 12 e 16 – anexo 1).

Quanto ao cumprimento do estabelecido no número 4 do artigo 8.º da Portaria n.º 352/86, de 8 de julho, nenhum plano de estudos respeitava os limites fixados para as Ciências da Educação, que deviam oscilar entre os 15% e os 20%, e para a Formação Científica e Metodologias Específicas, os quais, apesar de não estarem definidos na lei, deviam variar entre os 55% e os 65%.

Neste sentido, o plano de estudos da ESE de Leiria não atingia o limite mínimo fixado para as Ciências da Educação, situando-se nos 11%, o que podia explicar-se pela fraca formação de cariz pedagógico. Já ao nível da Formação Científica e das Metodologias Específicas, este plano de estudos ultrapassava o limite máximo definido, atingindo os 67%, facto que podia dever-se à elevada percentagem de disciplinas académicas, pois as Metodologias eram escassas (ver quadro 8 – anexo 1).

Por outro lado, os planos de estudo da ESE de Santarém e da ESE de Castelo Branco ultrapassavam os limites máximos fixados para as Ciências da Educação e não atingiam os limites mínimos definidos para a Formação Científica e Metodologias Específicas, independentemente destas últimas serem abundantes no plano da segunda instituição citada. Estas situações podiam justificar-se pelo facto da formação pedagógica superiorizar a académica em ambos os planos de estudo (ver quadros 12 e 16 – anexo 1).

Pode afirmar-se que o curso ministrado na ESE de Castelo Branco era o mais bem conseguido ao nível da relação teoria-prática, contrariamente ao curso ministrado na ESE de

Leiria, que era o mais fraco, sobretudo, do ponto de vista teórico, não obstante contemplar a percentagem mais elevada de prática. O plano de estudos da ESE de Castelo Branco, apesar de apresentar a percentagem mais baixa de prática, sendo a diferença entre esta e as apresentadas nos restantes planos pouco significativa, contemplava a maior percentagem de formação pedagógica e de disciplinas teóricas pedagógicas (ver quadros 8, 12 e 16 – anexo 1).

1.3. Cursos de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo nas ESE (1998/99 – 2006/07)

Os cursos de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo, ministrados nas Escolas Superiores de Educação de Leiria, Castelo Branco e Santarém, foram criados pela Portaria n.º 413 – E/98, de 17 de julho, e os planos de estudo em análise foram definidos pelas Portarias n.º 509/99, de 16 de julho, n.º 513/99, de 19 de julho e n.º 131/2003, de 5 de fevereiro, respetivamente, constituindo esta última uma alteração à Portaria n.º 256/99, de 9 de abril.

Em primeiro lugar, pode referir-se que os cursos de licenciatura em análise decorriam ao longo de oito semestres, cumprindo o estabelecido na Portaria n.º 413-E/98, de 17 de julho, e no número 5 do artigo 13.º da Lei n.º 115/97, de 19 de setembro. Segundo esta lei, os cursos conducentes ao grau de licenciado deviam ter a duração normal de quatro anos (ver quadros 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29 e 30 – anexo 1).

- **Formação Académica e Pedagógica**

Nos três planos a formação pedagógica era sempre superior à académica, o que revelava um maior investimento em conteúdos pedagógicos (ver quadros 21, 26 e 31 – anexo 1).

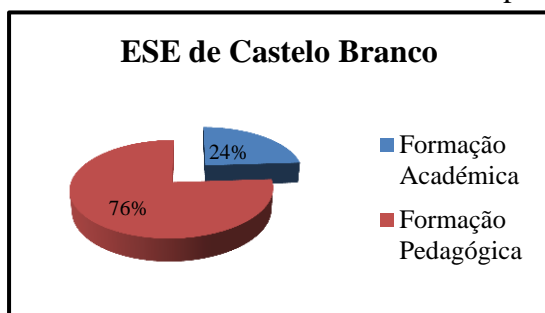


Gráfico 10

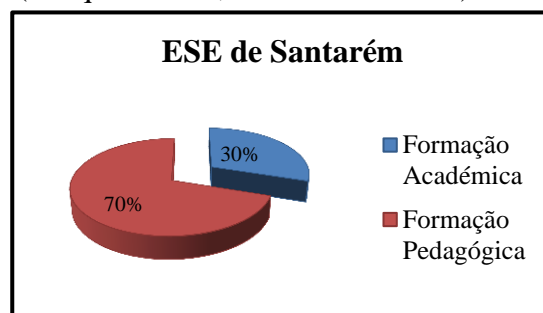


Gráfico 11

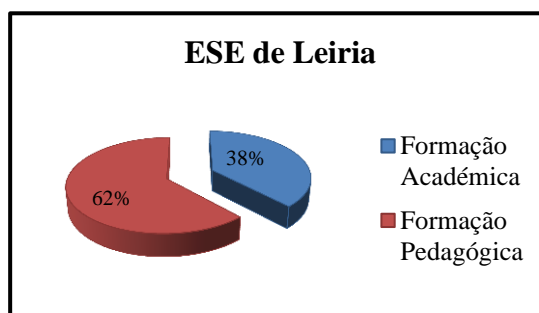


Gráfico 12

De acordo com os dados dos gráficos 10, 11 e 12, o plano de estudos da ESE de Castelo Branco era o que apresentava a maior percentagem de formação pedagógica, seguindo-se do

plano da ESE de Santarém, tal como se verificava nos cursos de bacharelato analisados. O plano de estudos da ESE de Leiria apresentava a percentagem mais baixa de formação pedagógica, apesar da mesma ser superior, sendo de destacar que, no curso de bacharelato, o plano desta instituição era o único que privilegiava a vertente académica (ver quadros 8, 12, 16, 21, 26 e 31 – anexo 1).

- **Componente Prática**

Pode afirmar-se, segundo os dados do gráfico 13, que o plano de estudos da ESE de Santarém apresentava a maior percentagem de componente prática, seguindo-se do plano da ESE de Castelo Branco e, por fim, do plano da ESE de Leiria (ver quadros 21, 26 e 31 – anexo 1).

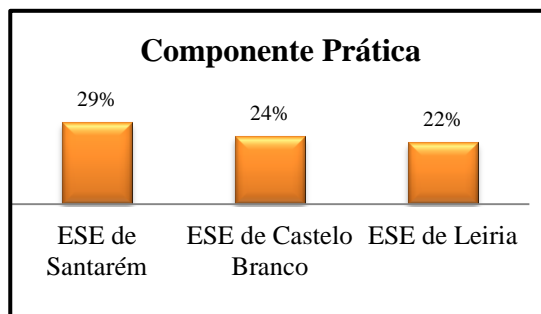


Gráfico 13

Esta situação podia dever-se ao facto do plano de estudos da ESE de Santarém apresentar mais horas totais (3050), diferindo dos cursos de bacharelato, onde o plano da referida instituição apresentava a menor carga horária (ver quadros 8, 12, 16, 21, 26 e 31 – anexo 1).

Neste contexto, importa salientar que só o plano de estudos da ESE de Santarém contemplava a componente prática no 1.º ano de formação, com uma percentagem de, aproximadamente, 10%, enquanto o plano da ESE de Castelo Branco contemplava esta componente a partir do 2.º ano e o plano da ESE de Leiria a partir do 3.º ano (ver quadros 17, 18, 19, 22, 23 e 27 – anexo 1). Através dos dados dos quadros 5, 9 e 13 (anexo 1), pode constatar-se que esta situação contradizia com o que se verificava nos cursos de bacharelato analisados, pois só o plano de estudos da ESE de Leiria apresentava a componente prática desde o 1.º ano, contemplando este, também, a percentagem mais elevada da referida componente (ver quadros 8, 12 e 16 – anexo 1).

- **Componente Teórica**

De acordo com os dados do gráfico 14, o plano de estudos da ESE de Leiria era o mais teórico, seguindo-se do plano da ESE de Castelo Branco e, por fim, do plano da ESE de Santarém (ver quadros 21, 26 e 31 – anexo 1).

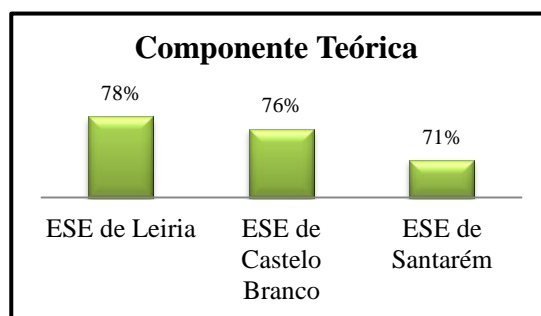
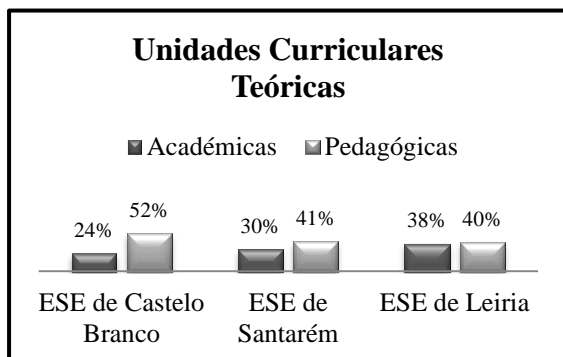


Gráfico 14

Tendo em conta a totalidade da formação, pode verificar-se que as unidades curriculares teóricas pedagógicas prevaleciam sobre as académicas em todos os planos de estudo dos cursos de licenciatura analisados. Assim, e segundo os dados do gráfico 15, é possível



constatar que o plano de estudos da ESE de Castelo Branco apresentava a maior percentagem de unidades curriculares teóricas pedagógicas, seguindo-se do plano da ESE de Santarém e, por último, do plano da ESE de Leiria (ver quadros 21, 26 e 31 – anexo 1).

Gráfico 15

De um modo geral, os planos de estudo dos cursos de licenciatura em análise, com destaque para os da ESE de Santarém e da ESE de Leiria, enriqueceram o seu leque de unidades curriculares teóricas, comparativamente com os planos das Escolas do Magistério Primário e dos cursos de Bacharelato em Professores do Ensino Primário analisados. Estas unidades passaram a estar mais direcionadas para o exercício da profissão docente, para a vertente pedagógica da formação, ao serem valorizadas as Didáticas e contempladas as áreas das Necessidades Educativas Especiais e da Investigação em Educação (ver quadros 4, 8, 12, 16, 21, 26 e 31 – anexo 1). Esta última área assume particular importância, na medida em que, segundo o número 2 do artigo 11.º da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), o desenvolvimento do pensamento reflexivo, assim como de trabalhos de pesquisa e de investigação científica constituíam-se, e ainda se constituem (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto), como objetivos do Ensino Superior.

Ao nível da vertente académica, os três planos de estudo mantiveram, comparativamente com os planos das Escolas do Magistério Primário e dos cursos de bacharelato, unidades curriculares teóricas no âmbito da Matemática, Língua Portuguesa, História, Ciências Naturais, Educação Física, Musical, Plástica, entre outras. Contudo, nos planos de estudo da ESE de Leiria e da ESE de Santarém foi integrada uma unidade curricular teórica importante, relativa às Tecnologias da Informação e da Comunicação, sendo visível um avanço, uma vez que foi tida em consideração a evolução da sociedade (ver quadros 4, 8, 12, 16, 21, 26 e 31 – anexo 1).

O curso de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo ministrado na ESE de Santarém era o que melhor relacionava teoria e prática, pois a componente teórica estava direcionada para a vertente pedagógica, apesar da percentagem de unidades curriculares pedagógicas ser um

pouco inferior à apresentada no plano de estudos da ESE de Castelo Branco, e a componente prática apresentava a percentagem mais elevada. Uma vez mais, o curso de licenciatura ministrado na ESE de Leiria era o mais fraco, já que as percentagens associadas às componentes teórica e prática mantiveram-se inalteradas, comparativamente com as constantes do plano de estudos do curso de bacharelato, e as percentagens de formação pedagógica e de unidades curriculares teóricas pedagógicas, não obstante serem superiores, eram as mais baixas (ver quadros 8, 21, 26 e 31 – anexo 1).

A vantagem da ESE de Santarém podia dever-se ao facto do plano de estudos analisado corresponder a uma alteração do primeiro plano publicado, enquanto na ESE de Leiria e na ESE de Castelo Branco os planos analisados correspondiam à primeira e única versão.

1.4. Bolonha – Cursos de Licenciatura em Educação Básica (2007/08) e Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2008/09) nas ESE

Considerando os cursos de Licenciatura em Educação Básica, ministrados na ESE de Leiria (Portaria n.º 1334/2007, de 9 de outubro), ESE de Santarém (Portaria n.º 1344/2007, de 11 de outubro) e ESE de Castelo Branco (Portaria n.º 1357/2007, de 12 de outubro), importa referir que estes encontram-se organizados em seis semestres, tal como preconiza o número 1 do artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março (ver quadros 32, 33, 34, 36, 37, 38, 40, 41 e 42 – anexo 1). Já os cursos de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ministrados na ESE de Santarém (Despacho n.º 27631/2008, de 28 de outubro), ESE de Leiria (Despacho n.º 31067/2008, de 2 de dezembro) e ESE de Castelo Branco (Despacho n.º 32482/2008, de 19 de dezembro), desenvolvem-se ao longo de três semestres, respeitando as orientações presentes no número 1 do artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março (ver quadros 44, 45, 47, 48, 50 e 51 – anexo 1).

- **Formação Académica e Pedagógica**

Todos os planos de estudo analisados apresentam, no seu conjunto, uma supremacia da formação pedagógica, tendo os cursos de mestrado contribuído decisivamente para esta situação, já que nos mesmos esta vertente superioriza a académica e atinge, em alguns casos, os 100%. Contrariamente, nos cursos de Licenciatura em Educação Básica, e de um modo geral, a formação académica é superior (ver quadros 35, 39, 43, 46, 49 e 52 – anexo 1).

O processo formativo (licenciatura e mestrado) desenvolvido na ESE de Santarém contempla a percentagem mais elevada de formação pedagógica, contrariamente ao que se verificava nos cursos anteriores (bacharelato e licenciatura). Contudo, e segundo os gráficos 16, 17 e 18, podem verificar-se algumas discrepâncias, em função das opções dos formandos

no 3.º ano do curso de Licenciatura em Educação Básica, no que respeita às unidades curriculares opcionais (ver quadros 8, 12, 16, 21, 26, 31, 35, 39, 43, 46, 49 e 52 – anexo 1).

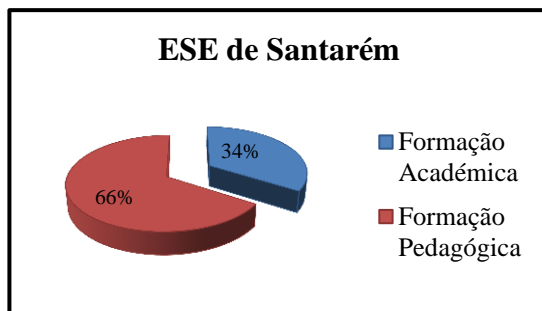


Gráfico 16*

*Escolha das unidades curriculares académicas.

**Escolha das unidades curriculares pedagógicas.

***Escolha de uma unidade curricular académica e de outra pedagógica.

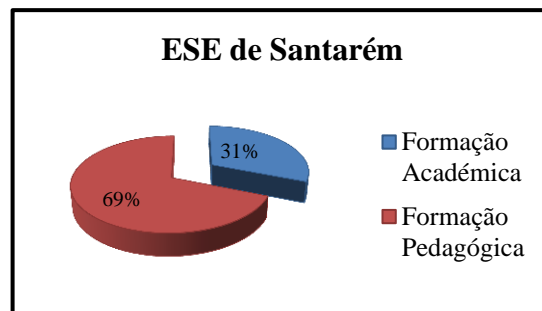


Gráfico 17**

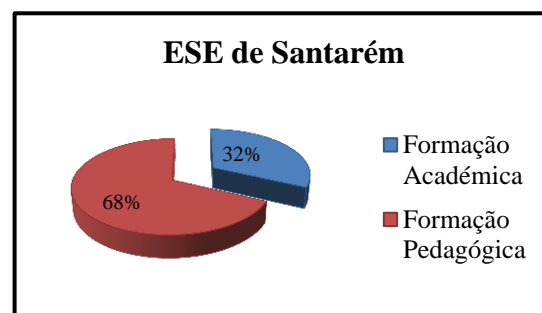


Gráfico 18***

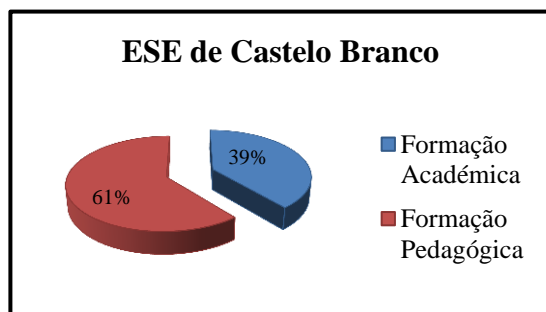


Gráfico 19

Segue-se o processo formativo (licenciatura e mestrado) desenvolvido na ESE de Castelo Branco, onde a formação pedagógica corresponde a cerca de 61% (gráfico 19) (ver quadros 43 e 52 – anexo 1).

De acordo com os dados do gráfico 20, verifica-se que, por último, surge o processo formativo (licenciatura e mestrado) desenvolvido na ESE de Leiria, já que a formação pedagógica corresponde a 59%. Também no curso de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo, o plano de estudos da ESE de Leiria apresentava a percentagem mais baixa de formação pedagógica, independentemente desta ser superior à académica (ver quadros 21, 26, 31, 35 e 49 – anexo 1).

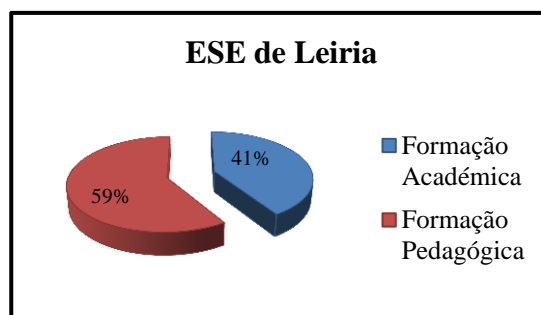


Gráfico 20

- **Componente Prática**

Tendo em conta a totalidade dos processos formativos (licenciatura e mestrado), e através dos dados do gráfico 21 e dos quadros 35, 39, 43, 46, 49 e 52 (anexo 1), pode constatar-se que os planos de estudo da ESE de Santarém são os que, em articulação, maior peso atribuem à componente prática, o que, em parte, justifica a prevalência da formação pedagógica e a sua superiorização com relação aos restantes processos.

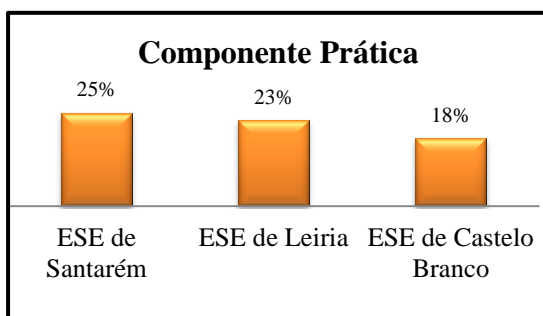


Gráfico 21

Seguem-se os planos de estudo da ESE de Leiria e, por fim, da ESE de Castelo Branco. Como estes últimos planos integram as Metodologias de Investigação Educacional na componente prática, esta corresponde, não a 21%, mas sim a 18% (ver quadros 43 e 52 – anexo 1).

Neste contexto, é importante referir que apenas no processo formativo (licenciatura e mestrado) desenvolvido na ESE de Leiria a componente prática é iniciada no 1.º ano do curso de Licenciatura em Educação Básica, à semelhança do que se verificava nos cursos de bacharelato anteriormente analisados. Já nos cursos de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo, o plano de estudos da ESE de Santarém era o único que contemplava a referida componente desde o 1.º ano (ver quadros 5, 9, 13, 17, 22, 27, 32, 36 e 40 – anexo 1).

Nos processos formativos (licenciatura e mestrado) desenvolvidos na ESE de Santarém e na ESE de Castelo Branco, a componente prática inicia-se no 2.º e 3.º anos, respetivamente, tendo-se verificado um retrocesso, comparativamente com os anteriores cursos de licenciatura (ver quadros 22, 23, 27, 36, 37, 40, 41 e 42 – anexo 1).

- **Componente Teórica**

Mediante uma análise do gráfico 22 e dos quadros 35, 39, 43, 46, 49 e 52 (anexo 1), pode verificar-se que os planos de estudo da ESE de Castelo Branco são os que, no seu conjunto, maior peso atribuem à componente teórica, seguindo-se dos planos da ESE de Leiria e, por fim, dos planos da ESE de Santarém.

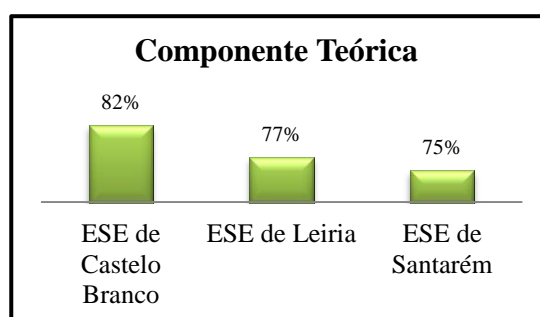


Gráfico 22

A vertente teórica, no âmbito dos cursos de licenciatura e de mestrado, está agrupada em diferentes componentes de formação/áreas científicas, definidas, respetivamente, no número 1 do artigo 14.º e no número 4 do artigo 16.º do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro.

Segundo os dados do gráfico 23 e dos quadros 35, 39, 43, 46, 49 e 52 (anexo 1), verifica-se que a componente privilegiada, na totalidade dos processos formativos (licenciatura e mestrado) em análise, corresponde à Formação na Área da Docência. Esta componente atinge

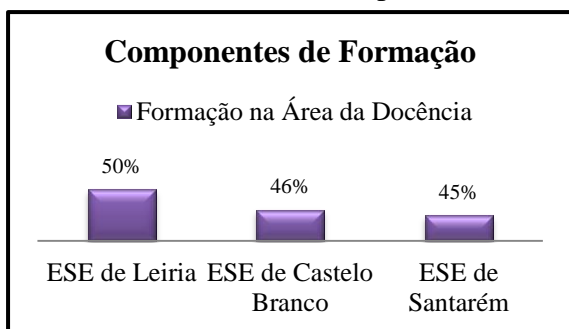


Gráfico 23

a percentagem mais elevada no processo formativo (licenciatura e mestrado) desenvolvido na ESE de Leiria, ao qual se segue o processo desenvolvido na ESE de Castelo Branco e, por fim, o processo desenvolvido na ESE de Santarém.

A este respeito, convém referir que as percentagens totais atribuídas à Formação na Área da Docência, no âmbito dos três processos formativos (licenciatura e mestrado) em análise, são superiores às percentagens totais associadas à vertente académica, independentemente de ambas estarem associadas. Esta situação deve-se ao facto de algumas unidades curriculares integradas na Formação na Área da Docência estarem associadas à vertente pedagógica, em função de se reportarem a conteúdos que conduzem ao exercício da profissão (ver quadros 35, 39, 43, 46, 49 e 52 – anexo 1).

Através dos quadros 35, 39, 43, 46, 49 e 52 (anexo 1), constata-se que as Didáticas Específicas correspondem à terceira componente de formação privilegiada, visto que a prática corresponde à segunda.

As Didáticas Específicas atingem, assim, a percentagem mais elevada no processo formativo (licenciatura e mestrado) desenvolvido na ESE de Santarém, seguindo-se do processo desenvolvido na ESE de Castelo Branco e, por último, do processo desenvolvido na ESE de Leiria (gráfico 24).

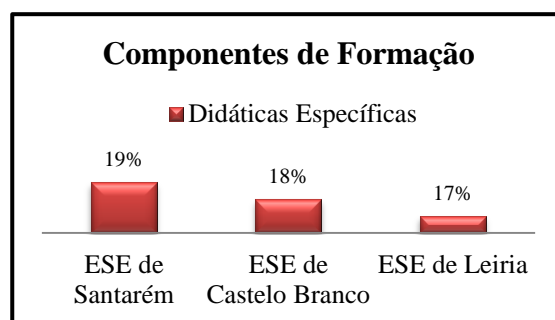


Gráfico 24

Contrariamente a esta situação, os planos de estudo dos cursos de Bacharelato em Professores do Ensino Primário e de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo, ministrados

na ESE de Castelo Branco, eram os que percentagens mais elevadas atribuíam às Didáticas (ver quadros 8, 12, 16, 21, 26 e 31 – anexo 1).

A Formação Educacional Geral é a componente menos privilegiada e, segundo os dados do gráfico 25 e dos quadros 35, 39, 43, 46, 49 e 52 (anexo 1), atinge as percentagens mais elevadas nos processos formativos (licenciatura e mestrado) desenvolvidos nas ESE de Santarém e de Castelo Branco. Esta componente atinge a percentagem mais baixa no processo formativo desenvolvido na ESE de Leiria.

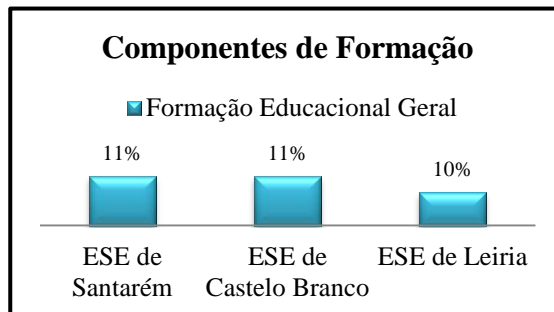


Gráfico 25

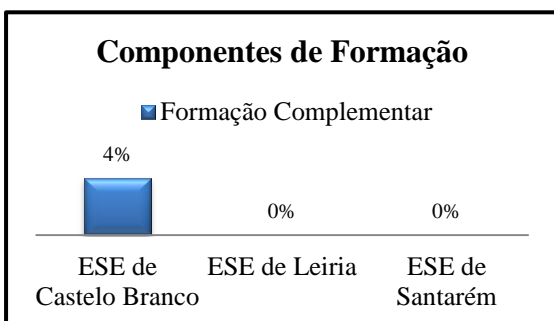


Gráfico 26

É possível constatar, através do gráfico 26, que o processo formativo (licenciatura e mestrado) desenvolvido na ESE de Castelo Branco contempla, ainda, a componente de Formação Complementar (ver quadros 35, 39, 43, 46, 49 e 52 – anexo 1).

Nos processos formativos em análise (licenciatura e mestrado), a componente teórica está, de uma maneira geral, associada à vertente pedagógica da formação. De acordo com os dados do gráfico 27, excetua-se o processo formativo desenvolvido na ESE de Leiria, pois neste a componente teórica está direcionada para as unidades curriculares académicas. A supremacia destas unidades deve-se ao facto deste processo corresponder ao que mais privilegia a componente de Formação na Área da Docência, o que justifica as percentagens mais elevadas da vertente académica, apesar destas serem inferiores às da vertente pedagógica, que só é superior em função da integração da prática (ver quadros 35 e 49 – anexo 1).

Segundo os dados do gráfico 27, o processo formativo (licenciatura e mestrado) desenvolvido na ESE de Castelo Branco privilegia as unidades curriculares teóricas pedagógicas, o que justifica a prevalência da respetiva vertente da formação, apesar da prática ser diminuta. Esta situação é possibilitada por este processo atribuir percentagens elevadas às Didáticas Específicas e à Formação Educacional Geral (ver quadros 43 e 52 – anexo 1).

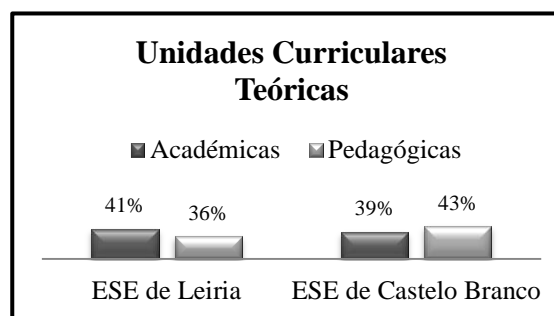


Gráfico 27

Pode referir-se, através dos dados do gráfico 28, que a componente teórica, no processo formativo (licenciatura e mestrado) desenvolvido na ESE de Santarém, está direccionada para

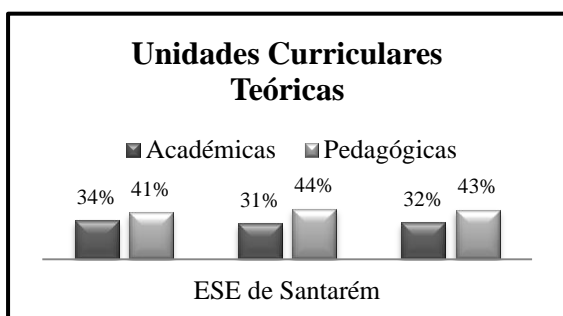


Gráfico 28

as unidades curriculares pedagógicas, podendo as percentagens variar entre os 41% e os 44%, em função das opções dos formandos no 3.º ano do curso de Licenciatura em Educação Básica, no que respeita às unidades curriculares opcionais.

Caso os formandos optem pelas unidades curriculares teóricas integradas na formação académica, estas correspondem a 34% e as pedagógicas a 41%. Já se os formandos optarem pelas unidades curriculares teóricas integradas na formação pedagógica, estas correspondem a 44% e as académicas a 31%. Por fim, se os formandos optarem por uma unidade curricular teórica integrada na formação académica e por outra integrada na formação pedagógica, as primeiras correspondem a 32% e as segundas a 43% (ver quadros 39 e 46 – anexo 1).

O processo formativo (licenciatura e mestrado) desenvolvido na ESE de Santarém é o que investe mais nas componentes de formação associadas à vertente pedagógica (componente prática, Didáticas Específicas e Formação Educacional Geral), as quais, em conjunto, representam cerca de 55%. Este é, também, o processo que investe menos na Formação na Área da Docência, mais associada à vertente académica, a qual atinge uma percentagem de 45%. Estes dados justificam, assim, o facto deste processo formativo apresentar as percentagens mais elevadas de unidades curriculares teóricas pedagógicas e, por conseguinte, de formação pedagógica (ver quadros 35, 39, 43, 46, 49 e 52 – anexo 1).

No âmbito das unidades curriculares teóricas pedagógicas, convém apresentar alguns dados sobre uma área que, pela importância que assume no processo de formação de professores, merece ser destacada, nomeadamente, a Investigação em Educação. Esta área desempenha um papel crucial nos processos formativos decorrentes de Bolonha, já que no Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, é referido que deve ser dada especial ênfase às Metodologias de Investigação Educacional, tendo em conta que o desempenho dos professores deve ser cada vez menos o de um mero funcionário ou técnico e cada vez mais o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares, em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais.

Neste sentido, e tendo em consideração os dados do gráfico 29, pode constatar-se que o processo formativo (licenciatura e mestrado) desenvolvido na ESE Castelo Branco é o que promove mais o desenvolvimento das Metodologias de Investigação Educacional, seguindo-se do processo desenvolvido na ESE de Leiria e, por fim, do processo desenvolvido na ESE de Santarém.

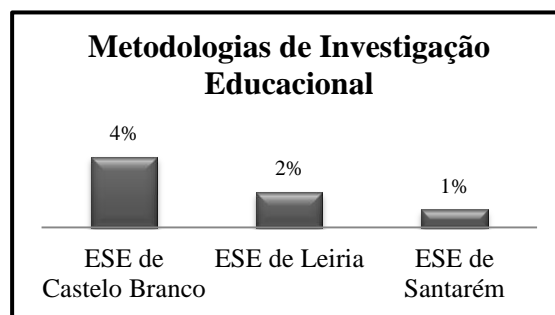


Gráfico 29

A desvantagem da ESE de Santarém deve-se, em parte, ao facto desta área ser contemplada apenas no plano de estudos do curso de mestrado, enquanto nas ESE de Castelo Branco e de Leiria esta é contemplada nos planos dos cursos de mestrado e, também, de licenciatura, respeitando o estabelecido no regime jurídico de habilitação para a docência (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro). Neste regime, a componente de Formação em Metodologias de Investigação Educacional surge na estrutura curricular do ciclo de estudos conducente ao grau de Licenciado em Educação Básica (ver quadros 35, 39, 43, 46, 49 e 52 – anexo 1).

Esta área deveria ser mais desenvolvida na formação de professores decorrente do Processo de Bolonha, já que, e mediante uma análise do regime jurídico de habilitação para a docência, é possível constatar que a mesma, apesar de ser considerada necessária, surge apenas, e tal como já foi referido, na estrutura curricular do ciclo de estudos conducente ao grau de Licenciado em Educação Básica, não lhe sendo atribuído um peso específico.

A perspetiva de Perrenoud (1999) encontra sustentação na atualidade, pois, e segundo o autor, a profissão de professor irá caracterizar-se, durante largos anos, por uma mistura de *bricolage*, *know-how* e alguns conhecimentos científicos, não fazendo a investigação, enquanto estratégia formativa, parte desta mistura.

Comparativamente com os planos de estudo dos cursos de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo, visto que só nestes a área de Investigação Educacional foi contemplada pelas três

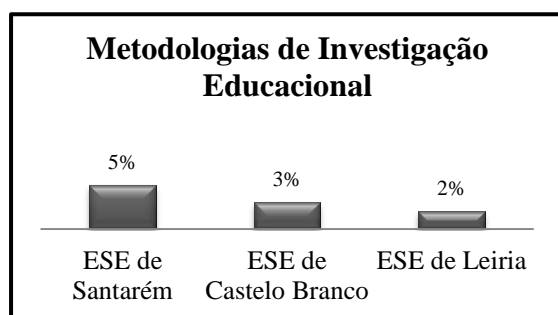


Gráfico 30

instituições em análise, pode afirmar-se, de acordo com os dados do gráfico 30, que a ESE de Santarém regrediu, a ESE de Leiria manteve, sensivelmente, os mesmos valores e a ESE de Castelo Branco evoluiu (ver quadros 21, 26, 31, 35, 39, 43, 46, 49 e 52 – anexo 1).

Em síntese, os planos de estudo dos cursos de licenciatura e de mestrado ministrados na ESE de Santarém são os que, em articulação, apresentam uma componente prática mais acentuada e uma componente teórica mais reduzida, estando esta associada a unidades curriculares pedagógicas, à semelhança do que se verificava no plano do anterior curso de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo, desenvolvido na mesma instituição. Já os planos de estudo dos cursos de licenciatura e de mestrado ministrados na ESE de Castelo Branco são os que contemplam uma componente prática mais reduzida e uma componente teórica mais acentuada, estando esta associada, também, a unidades curriculares pedagógicas. Os planos de estudos dos cursos de licenciatura e de mestrado ministrados na ESE de Leiria são os únicos que evidenciam uma componente teórica direcionada para as unidades curriculares académicas. Seguindo a tendência verificada nos anteriores cursos de licenciatura, o processo formativo (licenciatura e mestrado) desenvolvido na ESE de Santarém é o mais equilibrado (ver quadros 21, 26, 31, 35, 39, 43, 46, 49 e 52 – anexo 1).

1.5. Síntese Comparativa dos Planos de Estudo

Neste ponto, os planos de estudo de cursos de formação inicial de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ministrados nas Escolas Superiores de Educação de Leiria, Santarém e Castelo Branco ao longo dos períodos formativos apresentados, são analisados conjuntamente, para que possa ser elaborada uma síntese comparativa que permita compreender os avanços ou retrocessos da relação teoria-prática.

• Formação Académica e Pedagógica

No plano de estudos das *Escolas do Magistério Primário* a formação pedagógica (63%) superiorizava, em larga escala, a académica (37%) (ver quadro 4 – anexo 1).

Nos cursos de *Bacharelato em Professores do Ensino Primário* verificou-se um retrocesso, já que a superioridade da formação pedagógica não era extensível a todos os planos de estudo. Por exemplo, no plano da ESE de Leiria a formação académica (58%) superiorizava a pedagógica (42%). Já no plano de estudos da ESE de Santarém a formação pedagógica, apesar de superior, apresentava percentagens reduzidas (53%), comparativamente com o plano das Escolas do Magistério Primário, verificando-se uma diferença muito ténue entre ambas as vertentes. Desta situação excluía-se o plano de estudos da ESE de Castelo Branco, onde a formação pedagógica atingia percentagens superiores (66%) às contempladas no plano das Escolas do Magistério Primário (ver quadros 4, 8, 12 e 16 – anexo 1).

Com a passagem para os cursos de *Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo* observou-se um avanço assinalável, já que em todos os planos de estudo analisados a formação pedagógica

superiorizava a académica, à semelhança do que se verificava nas Escolas do Magistério Primário. Para além disso, nos planos de estudo dos cursos de licenciatura as percentagens de formação pedagógica apresentavam os valores mais elevados até então registados, chegando o plano da ESE de Castelo Branco a atingir os 76%. Excetuava-se o plano de estudos da ESE de Leiria, que apresentava a percentagem mais baixa de formação pedagógica (62%), sendo esta inferior, por exemplo, à contemplada no plano das Escolas do Magistério Primário (ver quadros 4, 8, 12, 16, 21, 26 e 31 – anexo 1).

Na transição para o *Processo de Bolonha*, que integra a Licenciatura em Educação Básica e o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, voltou a verificar-se um retrocesso, já que as percentagens totais de formação pedagógica, apesar de superiores, são mais baixas, comparativamente com as contempladas nos planos de estudo dos anteriores cursos de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo. É de assinalar que os planos de estudo da ESE de Leiria, referentes à licenciatura e ao mestrado, são os que, em conjunto, percentagens mais baixas atribuem à formação pedagógica (59%), seguindo, assim, as tendências de cursos anteriores. Nalguns casos, os planos de estudo dos cursos de licenciatura e de mestrado, em articulação, apresentam percentagens de formação pedagógica inferiores às contempladas nos planos dos cursos de Bacharelato em Professores do Ensino Primário (Castelo Branco) e do Magistério Primário (Castelo Branco e Leiria) (ver quadros 4, 8, 12, 16, 21, 26, 31, 35, 39, 43, 46, 49 e 52 – anexo 1).

- **Componentes Prática e Teórica**

O plano de estudos das *Escolas do Magistério Primário* apresentava a percentagem mais elevada de prática, cerca de 34%, enquanto a componente teórica correspondia a 66%. Porém, a componente teórica, neste plano, estava associada, maioritariamente, a disciplinas académicas (37%), demonstrando que a formação pedagógica só era superior em função da integração da prática (ver quadro 4 – anexo 1).

Nos cursos de *Bacharelato em Professores do Ensino Primário* foi possível observar um retrocesso assinalável, já que a componente teórica aumentou acima dos 10% e a prática reduziu na mesma proporção, caracterizando-se os planos de estudo por serem excessivamente teóricos. Para além deste aspeto, a componente teórica, de uma forma geral, continuava a privilegiar as disciplinas académicas, tendo-se verificado um aumento das suas percentagens nos planos de estudo das ESE de Leiria (58%) e de Santarém (47%). Desta situação excluía-se o plano de estudos do curso de bacharelato ministrado na ESE de Castelo Branco, onde as disciplinas teóricas pedagógicas eram superiores (46%). Estas situações

justificavam o facto do plano de estudos da ESE de Castelo Branco privilegiar a formação pedagógica, contrariamente ao plano da ESE de Leiria, que privilegiava a académica. Já o plano de estudos da ESE de Santarém só privilegiava a formação pedagógica porque a prática estava integrada na mesma (ver quadros 4, 8, 12 e 16 – anexo 1).

No período formativo da *Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo* o panorama da formação destes professores melhorou um pouco, pois, de uma forma geral e comparativamente com os planos de estudo dos cursos de bacharelato, as percentagens de prática aumentaram e, em consequência, diminuíram as de teoria. Excetuava-se o plano de estudos da ESE de Leiria, que manteve a percentagem total de prática nos 22% e de teoria nos 78%, à semelhança do que se verificava no curso de bacharelato. Apesar desta melhoria global, os planos de estudo dos cursos de licenciatura não conseguiram alcançar a percentagem de prática contemplada no plano das Escolas do Magistério Primário (ver quadros 4, 8, 12, 16, 21, 26 e 31 – anexo 1).

As melhorias trazidas pelos cursos de licenciatura verificaram-se, também, na essência da componente teórica, que, nos três planos de estudo analisados, privilegiava as unidades curriculares pedagógicas, contrariamente ao que se verificava nos planos das Escolas do Magistério Primário e de alguns cursos de bacharelato. Os planos de estudo dos cursos de licenciatura ministrados nas ESE de Castelo Branco e de Leiria eram, respetivamente, os que atribuíam as percentagens mais e menos elevadas às unidades curriculares teóricas pedagógicas e, como tal, à formação de cariz pedagógico, mantendo, assim, as linhas dos cursos de bacharelato (ver quadros 8, 12, 16, 21, 26 e 31 – anexo 1).

Com o *Processo de Bolonha* verificou-se um retrocesso, comparativamente com os cursos anteriores (licenciatura), pois os planos de estudo das licenciaturas e dos mestrados, em articulação, contemplam percentagens mais reduzidas de prática e mais acentuadas de teoria. Importa salientar que os planos de estudo da ESE de Castelo Branco apresentam, no conjunto da licenciatura e do mestrado, percentagens de prática inferiores (18%) às contempladas no curso de bacharelato. Desta situação, excetuam-se os planos de estudo da ESE de Leiria, que apresentam uma melhoria a este nível, apesar desta não ser muito significativa, tendo a componente prática aumentado em 1%, o que totaliza 23% (ver quadros 8, 12, 16, 21, 26, 31, 35, 39, 43, 46, 49 e 52 – anexo 1).

Ao nível da natureza da componente teórica também se verificaram regressões, com a passagem para o Processo de Bolonha, pois a supremacia das unidades curriculares pedagógicas não é geral, contrariamente ao que se verificava nos anteriores cursos de

licenciatura. Assim, os planos de estudo da ESE de Leiria, relativos aos cursos de licenciatura e de mestrado, privilegiam as unidades curriculares teóricas académicas (41%), à semelhança do que se verificava nos planos das Escolas do Magistério Primário e do curso de bacharelato ministrado na mesma instituição, sendo a percentagem atual superior à do primeiro plano citado e inferior à do segundo. Os planos de estudo das ESE de Castelo Branco e de Santarém continuam a favorecer as unidades curriculares teóricas pedagógicas, tal como se verificava nos anteriores cursos de licenciatura. Contudo, é de salientar o decréscimo destas unidades (43%) nos planos de estudo da ESE de Castelo Branco, se se efetuar uma comparação com os valores percentuais registados nos cursos de bacharelato e de licenciatura (ver quadros 4, 8, 12, 16, 21, 26, 31, 35, 39, 43, 46, 49 e 52 – anexo 1).

- **Apreciação Global**

De acordo com os dados expostos, a relação teoria-prática, contemplada nos planos de estudo dos cursos em análise, não tem constituído um processo linear, sendo ilustrativa de sucessivos avanços e recuos que em nada beneficiam a formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Tal como se pode verificar, das Escolas do Magistério Primário para os cursos de Bacharelato em Professores do Ensino Primário verificaram-se retrocessos significativos, ao nível da relação teoria-prática. Destes últimos para os cursos de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo foram visíveis as evoluções. Porém, com o Processo de Bolonha voltaram a ocorrer recuos, não tão expressivos como os anteriores, mas que merecem ser evidenciados.

De uma forma global, pode afirmar-se, com segurança, que os cursos de Bacharelato em Professores do Ensino Primário eram os mais desequilibrados, do ponto de vista teórico-prático, uma vez que apresentavam as percentagens mais baixas de prática e estavam direcionados, preferencialmente, para a vertente académica da formação. Já os cursos de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo eram os mais equilibrados, pois privilegiavam, incontestavelmente, a formação pedagógica e, apesar de não apresentarem uma componente prática tão expressiva como acontecia nas Escolas do Magistério Primário, contemplavam uma vertente teórica mais consistente e direcionada para os conteúdos pedagógicos.

Assim sendo, os atuais processos de formação de professores, apesar de o tencionarem, não conseguem colmatar lacunas anteriores e ser verdadeiramente equilibrados, ao nível da relação teoria-prática, permanecendo os contornos assumidamente teóricos de outros períodos formativos/cursos.

2. Entrevistas – Testemunhos das Professoras

As diferentes categorias de análise, emergentes da leitura das entrevistas, convergem com os blocos temáticos e questões presentes no respetivo guião. Estas categorias estão divididas em dois grandes domínios, um relativo à formação inicial das professoras entrevistadas, que inclui a relação teoria-prática e a supervisão desenvolvida nos estágios, e outro referente ao desempenho de funções supervisivas pelas mesmas. Este último domínio remete para as conceções que as professoras possuem sobre a supervisão (ver quadros 1 e 2 – anexo 5).

Por outro lado, as subcategorias, resultantes das categorias e do isolamento dos dados mais significativos das respostas das professoras entrevistadas a diferentes questões, permitem uma análise mais rigorosa das mensagens (ver quadros 1 e 2 – anexo 5).

2.1. Componente Prática da Formação Inicial

Em primeiro lugar, importa referir que todas as professoras entrevistadas atribuem um peso considerável à prática, tendo sido referido por algumas que esta foi a componente mais importante do processo de formação inicial (ver quadro 1 – anexo 4).

Ribeiro (2000) salienta que a componente prática constitui-se como o eixo central do currículo da formação e da supervisão.

“(…) na formação inicial, a parte prática (…) é a mais importante (…)” (Professora D – ESE de Leiria).

“(…) a componente prática foi essencial, foi (…) o mais importante (…)” (Professora E – ESE de Santarém).

Assumindo a componente prática uma importância fulcral nos processos de formação inicial das professoras entrevistadas, e de acordo com o quadro 1 (anexo 6), pode verificar-se que o *contacto com a realidade profissional* é muito valorizado, incluindo este o contacto com diferentes meios, instituições, alunos, dificuldades, conteúdos, etc.

Para Machado (1999), as experiências práticas representam um primeiro contacto com a realidade da profissão, sendo estas fundamentais, não só, por esse contacto que proporcionam, mas, também, porque permitem ultrapassar angústias e ansiedades iniciais.

“(…) O contacto com as crianças, (…) com realidades diferentes, meio rural, meio urbano, com outras instituições (…) foi bastante (…) importante (…)” (Professora A – ESE de Castelo Branco).

“(…) o contactar com o 1.º Ciclo alertou-nos para coisas que (…) a teoria não nos alertou (...). (...) permite (...) contactar (...) com os conteúdos, (...) com as dificuldades que surgem (...). (...) com a necessidade (...) de alterarmos a nossa prática, em função (...) do público que temos.” (Professora E – ESE de Santarém).

“(…) no terreno, tivemos oportunidade (...) de deparar-nos com as reais dificuldades sentidas (...), como (...) saber lidar com a diversidade de alunos (...). (...) não é fácil fazer esta diferenciação pedagógica, se

não tivéssemos oportunidade de nos formarmos (...) em contextos reais (...).” (Professora F – ESE de Santarém).

É de salientar a referência feita ao contacto com os conteúdos, pois, e segundo Garcia (1999), uma das metas e finalidades da formação de professores corresponde ao domínio dos conhecimentos, destacando-se o conhecimento do conteúdo.

A diferenciação pedagógica é mencionada pelas professoras E e F (ESE de Santarém), o que pode dever-se ao facto do plano de estudos (Portaria n.º 131/2003, de 5 de fevereiro), que suportou o processo de formação inicial de ambas, corresponder ao que maior percentagem atribuía às Necessidades Educativas Especiais (ver quadros 21, 26 e 31 – anexo 1).

Outras professoras alegam que a prática permitiu fazer a *ponte para a teoria*, permitiu *aplicar e consolidar conhecimentos teóricos* (ver quadro 1 – anexo 6).

Lemes *et al.* (2011) referem que o estágio é a porta primordial para a efetivação da teoria.

“(...) destaco, também, o facto (...) de na formação prática ser possível fazer (...) a ponte com a formação teórica.” (Professora C – ESE de Leiria).

“A parte prática foi fundamental, pois (...) tivemos oportunidade de aplicar todos os conhecimentos (...).” (Professora F – ESE de Santarém).

Esta relação entre teoria e prática assume uma importância decisiva na formação inicial. Formosinho (2001) refere que a capacidade de transformar e adequar os conhecimentos curriculares em conhecimentos passíveis de serem mobilizados para a resolução de problemas práticos corresponde a um dos objetivos da iniciação profissional.

Porém, as professoras B e F alertam para a impossibilidade de se aplicar alguma teoria à prática (ver quadros 3 e 9 – anexo 4). Pimenta (2002), ao citar alguns professores, afirma que “na prática a teoria é outra” (p. 52).

“(...) o facto de nós termos contacto (...) com a realidade (...). (...) deu-nos uma visão mais (...) realista, porque, às vezes, aquelas teorias (...) são todas muito bonitas, mas, (...) quando (...) estamos em frente de uma turma, algumas (...) não se verificam.” (Professora B – ESE de Castelo Branco).

“(...) apesar delas (...) dizerem (...) que é tudo possível, é tudo bonito, é tudo colorido. (...) na prática (...) verificamos que as coisas não são (...) tão fáceis de concretizar.” (Professora F – ESE de Santarém).

Esta observação é muito frequente, já que existe um certo grau de “desconfiança” em relação a determinados conteúdos teóricos, que se situam ao nível do idealismo. Boreli (s.d.) refere que muitos professores popularizaram a expressão “teoria é uma coisa, prática é outra”.

Também são valorizados os *períodos de observação* da prática dos professores cooperantes, pois, através destes, as professoras entrevistadas realizaram aprendizagens sobre a profissão (ver quadro 1 – anexo 6).

“(…) nesta instituição, começamos a estagiar (…) desde o 1.º ano, apesar de ter sido só uma semana de observação, (…) foi muito importante (…)” (Professora F – ESE de Santarém).

Para Garcia (1999), os períodos de observação são muito enriquecedores, uma vez que permitem desenvolver competências práticas e aprender a trabalhar em contextos autênticos.

Segundo os dados do quadro 1 (anexo 6), algumas professoras referem que o trabalho prático proporcionou *aprendizagens práticas* do dia-a-dia de uma escola/sala de aula, as quais não se aprendem nas instituições formadoras, onde o universo é, essencialmente, teórico.

“(…) a componente prática permitiu um contacto com o contexto real do 1.º Ciclo, possibilitando aprendizagens práticas que, muitas vezes, não se aprendem na teoria.” (Professora C – ESE de Leiria).

Como consequência dos aspetos mencionados, as professoras D e F (ESE de Leiria e Santarém) consideram que a componente prática assumiu um papel decisivo na *aquisição de experiência profissional*, essencial à entrada na profissão (ver quadro 1 – anexo 6).

“(…) a parte prática (…) é a mais importante, porque (…) acabamos por adquirir a experiência para depois ir (…) para o mercado de trabalho.” (Professora D).

De acordo com Lemes *et al.* (2011), o estágio é um meio privilegiado para conhecer a realidade da profissão e o futuro ambiente de trabalho, possibilitando um aperfeiçoando de saberes, um aumento de capacidades e uma compreensão da complexidade da prática.

Tal como mostra o quadro 2 (anexo 6), as professoras C e D (ESE de Leiria) destacam o *acompanhamento dado por supervisores e professores cooperantes* na formação prática, pois foram “figuras” importantes no e para o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

“(…) destaco o acompanhamento dado por supervisores e professores cooperantes, o qual foi fundamental a um maior entrosamento na prática, já que foram os mesmos que nos iniciaram na profissão e nos deram auxílio para nos tornarmos, progressivamente, professores.” (Professora C).

Importa frisar que as professoras E e F (ESE de Santarém), ao nível da formação prática, evidenciam o *desenvolvimento de ferramentas de trabalho*, como as *planificações* e as *reflexões* (ver quadro 2 – anexo 6).

Soares (2009) sugere, como função supervisiva, uma orientação baseada numa prática reflexiva que ajude o supervisando a desenvolver-se.

Por outro lado, as planificações são uma ferramenta de trabalho indispensável a qualquer professor, uma vez que organizam a prática.

“(…) na formação prática, achei relevante (…) a exigência dos (…) supervisores em (…) pedirem uma planificação e um momento de reflexão, que eram dois dos aspetos em que (…) insistiam sempre e (…) que foram importantes (…)” (Professora E).

A professora D (ESE de Leiria) salienta, como relevante na formação prática, o *trabalho de grupo* desenvolvido entre os estagiários (ver quadro 2 – anexo 6).

“Eu acho que foi muito bom, até porque (...) o trabalho era executado em grupo, cada colega (...) estagiava numa das semanas, íamo-nos apoiando sempre.” (Professora D).

2.2. Relação Teoria-Prática na Formação Inicial

As opiniões das professoras dividem-se equilibradamente, incluindo no seio de cada instituição, o que pode dever-se às visões que possuem sobre os cursos de formação inicial, que, apesar de desenvolvidos nos mesmos contextos e orientados por planos de estudo iguais, podem ter sido operacionalizados de formas distintas (ver quadro 2 – anexo 4).

“(...) considero que não existiu uma articulação tão boa quanto o desejável (...) entre as componentes prática e teórica (...)” (Professora C – ESE de Leiria).

“(...) houve uma boa articulação entre a componente prática e teórica (...)” (Professora D – ESE de Leiria).

Os cursos de formação de professores devem articular teoria e prática, pois, e para Pimenta (2012), a construção da identidade destes profissionais ocorre do confronto entre ambas.

Independentemente desta divisão de opiniões, todas as professoras, com exceção da professora F (ESE de Santarém), apontam falhas à relação teoria-prática, sendo, também, apresentados alguns aspetos positivos (ver quadro 2 – anexo 4).

De acordo com o quadro 3 (anexo 6), algumas professoras, que concluíram a formação inicial em instituições diferentes e que apresentam opiniões divergentes quanto à referida relação, evidenciam um *desfasamento entre conteúdos teóricos e trabalho prático*.

“(...) muitas disciplinas teóricas estavam desfasadas da prática docente e pouco, ou nada, contribuíram para o exercício da minha profissão.” (Professora C – ESE de Leiria).

“(...) num universo de quarenta cadeiras, se calhar, só dez é que (...) considero que houve uma relação (...) mais próxima e em que foi feito (...) mais articulação.” (Professora E – ESE de Santarém).

Mialaret (1991) alerta para a necessidade das instituições formadoras desenvolverem planos de estudo que não desliguem a teoria da prática, pois só assim podem ser fornecidas experiências decisivas.

Já as professoras B (ESE de Castelo Branco), C e D (ESE de Leiria) referem que os cursos de formação inicial apresentavam uma *excessiva componente teórica* e uma *diminuta componente prática*. Logo, e para estas professoras, a prática deveria ter sido mais enriquecida, iniciando-se mais cedo, contrariamente à componente teórica, que era muito acentuada, o que contribuía para o desfasamento já referido (ver quadro 3 – anexo 6).

Para Mialaret (1991), não devem adiar-se os primeiros contactos entre o professor e os seus alunos.

“(...) a Prática (...) podia ter sido mais cedo. (...) quanto mais cedo se começa na prática, depois (...) a teórica já tem mais sentido, (...) uma coisa complementa (...) a outra.” (Professora B).

“(...) a componente teórica era (...) mais pesada (...). (...) a prática deveria (...) ter iniciado no 1.º ano, pois o contacto com a realidade (...) deve ser proporcionado o mais cedo possível.” (Professora C).

Segundo Alarcão (1996), os atuais currículos, ao serem normativos, hierarquizam os conhecimentos, assumindo o conhecimento teórico um lugar de destaque, pelo que as instituições devem rever os mesmos, de modo a incluir uma forte componente prática.

Em virtude da prática não ter sido suficientemente desenvolvida, a professora D alerta para uma questão importante, que se prende com o trabalho burocrático (ver quadro 10 – anexo 4).

“(...) existe todo um conjunto de tarefas que o professor (...) tem que fazer, desde as reuniões, a relatórios, (...) todo um processo que eu senti que (...) não ia preparada (...).” (Professora D).

Apesar destes aspetos, Mialaret (1991) defende que o professor só deve exercer o trabalho prático quando conseguir impedir os principais erros, para que os alunos não sejam prejudicados, indo ao encontro do relato da professora B (ver quadro 2 – anexo 4).

“(...) os professores (...) diziam que (...) colocar-nos muito cedo (...) não era boa ideia, porque ainda não tínhamos grandes conhecimentos (...) da parte teórica (...).” (Professora B).

Por outro lado, as professoras E e F (ESE de Santarém) afirmam ter existido um *desenvolvimento satisfatório da componente prática* na sua formação inicial, uma vez que esta foi desenvolvida desde o 1.º ano (ver quadro 3 – anexo 6).

“(...) o peso dado à prática, (...) em (...) carga horária, foi suficiente (...) e a forma como foi progredindo (...) foi bem gerido. (...) ainda que não tenha sido feito grande articulação (...).” (Professora E).

Estes dados encontram sustentação na análise dos planos de estudo que suportaram os cursos frequentados pelas professoras. Como o plano de estudos do curso de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo ministrado na ESE de Santarém (Portaria n.º 131/2003, de 5 de fevereiro) era o que maior percentagem de prática apresentava (29%), ambas as professoras (E e F) consideram que esta foi suficiente. O plano de estudos do curso ministrado na ESE de Castelo Branco (Portaria n.º 513/99, de 19 de julho) apresentava a segunda percentagem mais elevada de prática (24%), o que leva a que apenas uma professora (B) considere que esta poderia ter sido mais desenvolvida. Já o plano de estudos do curso ministrado na ESE de Leiria (Portaria n.º 509/99, de 16 de julho) contemplava a percentagem mais baixa de prática

(22%), levando a uma uniformização de opiniões, pois ambas as professoras (C e D) reconhecem que esta foi pouco desenvolvida (ver quadros 21, 26 e 31 – anexo 1).

Independentemente de apresentarem opiniões divergentes quanto à relação teoria-prática, as professoras E e F (ESE de Santarém) *destacam disciplinas teóricas* que, na sua opinião, articularam bem ambas as componentes, sendo de destacar que o respetivo plano de estudos privilegiava a vertente pedagógica (ver quadro 31 – anexo 1; quadro 3 – anexo 6).

“Destaco as cadeiras (...) de Didática (...) e as (...) da Psicologia (...), para mim, foram das mais fundamentais.” (Professora F).

2.3. Supervisão na Formação Inicial

Todas as professoras entrevistadas, com exceção da professora B (ESE de Castelo Branco), consideram que a supervisão desenvolvida na formação inicial assumiu um papel preponderante e influenciou o seu desempenho profissional, independentemente de algumas lacunas que possa ter apresentado (ver quadros 7 e 8 – anexo 4).

“O processo de supervisão a que fui submetida está presente no desempenho da minha profissão e influencia o mesmo (...).” (Professora C – ESE de Leiria).

“(...) a supervisão é sempre importante para a nossa formação (...).” (Professora D – ESE de Leiria).

Contudo, a professora B afirma que a supervisão, quando bem desenvolvida, é importante num processo de formação inicial de professores (ver quadro 7 – anexo 4).

“(...) a supervisão (...) é importante, não (...) como aconteceu comigo, mas acho que (...) deve ser feita (...). (...) a supervisão serve (...) para (...) crescermos. (...) e (...) orientar-nos.” (Professora B).

• Papel do Supervisor

Neste domínio são apresentados aspetos positivos e negativos da supervisão praticada pelo supervisor da escola de formação nos cursos frequentados pelas professoras entrevistadas.

Na ótica de Alarcão e Tavares (2007), o supervisor é o orientador pedagógico, o educador que deve ajudar o supervisando a desenvolver-se e a aprender como adulto e profissional.

- Aspetos positivos:

Em primeiro lugar, importa referir que apenas as professoras A e F (ESE de Castelo Branco e Santarém) consideram positivo o apoio dos supervisores da escola de formação (ver quadro 4 – anexo 4). Todavia, as restantes professoras também destacam alguns aspetos positivos, tal como se pode observar de seguida.

“Foi (...) bastante positivo (...).” (Professora A).

“(...) considero que foi positivo.” (Professora F).

De um modo mais ou menos explícito, todas as professoras consideram que a supervisão permitiu o *desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva*, o que permite inferir que esta foi amplamente explorada nos cursos de licenciatura em análise (ver quadro 4 – anexo 6).

Schön (1992) considera que a supervisão deve contribuir para desenvolver capacidades reflexivas, sendo esta uma das mais importantes dimensões da profissionalidade docente.

“(…) posso referir (…) as reflexões (…) realizadas (…), tendo por base o trabalho prático. (…) permitiam mudanças, possíveis melhorias e aprendizagens.” (Professora C – ESE de Leiria).

“Foram importantes (…) na questão de (…) fazermos o balanço, de refletirmos, o que é que correu bem, o que é que correu mal (…).” (Professora E – ESE de Santarém).

Severino (2007), apoiando-se em outros autores, refere que o supervisor deve assumir um papel ativo na construção do seu conhecimento e no seu desenvolvimento, enquanto o supervisor deve assumir-se como um promotor, um facilitador da reflexão, que proporciona uma consciencialização das práticas, dos problemas e das suas estratégias de resolução.

Na perspetiva de algumas professoras entrevistadas, a supervisão assumiu-se como um mecanismo de *orientação da prática* (ver quadro 4 – anexo 6). Sousa (2010) defende que a supervisão deve consistir numa ferramenta de orientação e formação.

“(…) o supervisor é sempre importante, uma vez que nos orienta (…).” (Professora D – ESE de Leiria).

Segundo Soares (2009), o supervisor deve assumir a função de orientador, no sentido de promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos supervisandos.

Ao nível da *postura do supervisor/apoio supervísivo*, as opiniões das professoras destacam poucos elementos positivos e são únicas, não se verificando um consenso entre as mesmas.

De acordo com o quadro 4 (anexo 6), pode constatar-se que os poucos elementos referidos baseiam-se na inovação, disponibilidade e flexibilidade do supervisor, no acompanhamento e orientação que proporcionava, na relação de amizade e de colaboração que estabelecia com os supervisandos e na liberdade de ação dada aos mesmos, tendo esta liberdade sido mencionada, direta e indiretamente, por três professoras (B, E, F).

Também na supervisão as professoras destacam a *elaboração de planificações*, sendo estas fundamentais a uma prática docente organizada e estruturada, o que demonstra a importância que assumiram nos cursos de licenciatura em análise (ver quadro 5 – anexo 6).

“A supervisão permitiu (…) o desenvolvimento de ferramentas de trabalho importantes, tais como as planificações (…).” (Professora C – ESE de Leiria).

“(…) vou voltar a frisar (…) a questão da planificação e dos momentos de reflexão. (…) a relevância que dou (…) à supervisão (…) foi alertarem-me para esses dois momentos.” (Professora E – ESE de Santarém).

Os restantes *aspetos positivos*, decorrentes da supervisão praticada pelo supervisor, constituem ideias isoladas que não revelam unanimidade (ver quadro 5 – anexo 6).

A professora A (ESE de Castelo Branco) faz referência ao *enriquecimento do conhecimento*, já que, na sua ótica, a supervisão permitiu que desenvolvesse a capacidade de pensar sob várias perspetivas, contribuindo para um aumento de saberes.

Já a professora C (ESE de Leiria) afirma que a supervisão permitiu estabelecer uma *ponte entre teoria e prática*, orientando, assim, a transferência de conteúdos teóricos para a resolução de problemas práticos. Para Lemes *et al.* (2011), relacionar teoria e prática promove o comprometimento do professor na busca pela melhoria constante do ensino.

Por fim, a professora D (ESE de Leiria) afirma que a supervisão, apesar de algumas falhas, apresentou resultados satisfatórios e *preparou profissionalmente* os supervisandos, em função do *trabalho de equipa* que se estabeleceu entre *supervisor e professor cooperante*.

- Aspetos negativos:

Pode verificar-se, através dos dados do quadro 4 (anexo 4), que para as professoras B, C, D e E, pertencentes às três instituições em análise, o apoio do supervisor ficou aquém do desejado, sendo os aspetos negativos citados por estas e, também, por algumas que consideram positivo o referido apoio.

“(…) nem foi positivo, nem foi negativo (…).” (Professora B – ESE de Castelo Branco).

Tendo em atenção os dados do quadro 6 (anexo 6), para algumas professoras entrevistadas a *supervisão* desenvolvida na formação inicial foi *pouco presencial*. Este é um aspeto negativo bastante evidenciado, já que a presença dos supervisores nas escolas do 1.º Ciclo não era muito frequente e a durabilidade das observações realizadas era extremamente curta.

“(…) ia observar as nossas aulas uma vez por semana e num curto período de tempo, (…) não lhe dava uma visão (…) completa sobre o trabalho que estávamos a desenvolver.” (Professora D – ESE de Leiria).

“(…) foram observações curtas, momentâneas, de uma hora, de duas, que acabam por transmitir pouco daquilo que foi o meu estágio.” (Professora E – ESE de Santarém).

Na ótica de Cevidanes (2004), o supervisor deve encaminhar os supervisandos para o local de estágio, deve estar presente, deve acompanhá-los e orientá-los durante a sua aprendizagem.

A *inexperiência dos supervisores no 1.º Ciclo do Ensino Básico* também se destaca nos testemunhos das professoras entrevistadas (ver quadro 6 – anexo 6). Para Ricardo (2010), o supervisor deve possuir, pelo menos, 10 anos de experiência como professor.

“(…) o facto do supervisor não ter experiência no 1.º Ciclo (…) originava algumas falhas na orientação, pois muitas das sugestões eram difíceis de aplicar à prática.” (Professora C – ESE de Leiria).

“(…) a supervisora que nos acompanhou (…) era uma pessoa que não tinha (…) experiência de terreno e eu acho que isso se verifica (…)” (Professora D – ESE de Leiria).

Segundo Cevidanes (2004), o supervisor deve possuir conhecimentos teóricos e práticos, constituindo esta uma condição para promover a sua inserção no contexto escolar e a elaboração de reflexões críticas da *praxis*.

Ao nível da *postura do supervisor/apoio supervísivo*, podem mencionar-se, primeiramente, os testemunhos das professoras A e B (ESE de Castelo Branco), pois, na opinião da primeira, este era pouco recetivo às ideias dos supervisandos e mantinha, no ponto de vista da segunda, uma postura passiva e avaliativa do desempenho dos mesmos (ver quadro 6 – anexo 6).

Estas professoras apontam, assim, para uma supervisão mais autoritária e inspetiva, ao referirem o espírito impositivo e observador/fiscalizador dos supervisores (Barreto, 2010).

A professora B refere que o supervisor não dava direções específicas aos supervisandos, podendo este aspeto, na sua ótica, ser positivo ou negativo (ver quadro 6 – anexo 6).

“(…) não (…) dava direções (…) específicas, deixava-nos (…) ir fazendo (...). (...) quem não tinha experiência andava (...) perdido. Foi o que eu (...) senti (...)” (Professora B).

O supervisor da professora B, assim como os supervisores das professoras E e F, que também referem a liberdade de ação, enquanto aspeto positivo, seguiam o estilo não-diretivo (Glickman, 1985). Porém, alguns estudos concluem que não é lícito supor que uma atitude não-diretiva é mais aceite e mais eficaz na formação de professores (Alarcão, 1996).

De acordo com o quadro 6 (anexo 6), as professoras C, D e E afirmam que o apoio dos supervisores deveria ter sido mais partilhado e participativo, no sentido de acompanharem os supervisandos na preparação das aulas, de partilharem materiais, de proporem estratégias, entre outros aspetos, não se limitando apenas à reflexão sobre a ação.

“(…) penso que este apoio poderia ter sido mais presente, mais partilhado (...). (...) ficando as orientações muito aquém do desejado.” (Professora C – ESE de Leiria).

Na opinião da professora D (ESE de Leiria), esta supervisão afastada ficou a dever-se, em parte, à *inexperiência dos supervisores no 1.º Ciclo do Ensino Básico*.

Deste modo, os supervisores foram pouco presentes e pouco envolvidos na formação dos supervisandos, não promovendo ambientes de aprendizagem baseados na efetiva cooperação (Gomes, 2006).

As professoras B e E (ESE de Castelo Branco e Santarém) alertam para um outro aspeto negativo associado à supervisão, a *artificialidade*, o que pode indicar que as práticas desenvolvidas nos estágios foram e são, tendencialmente, artificiais (ver quadro 7 – anexo 6).

“(...) a supervisão foi artificial, (...) esses momentos achei-os artificiais.” (Professora E).

Ricardo (2010) afirma que, na atualidade, existe uma certa teatralização, pois facilmente se prepara uma encenação, consistindo as práticas supervisivas em inutilidades sem efeitos positivos. Este autor, inspirando-se numa metáfora de Bourdieu, refere que, ao invés de se clarificar o conceito de supervisão, este continua a ser rodeado com flores.

Por considerarem a reflexividade importante, as professoras B e E (ESE de Castelo Branco e Santarém) também afirmam que a *periodicidade dos momentos de reflexão* com o supervisor constitui um aspeto negativo, uma vez que estes eram escassos e deveriam ter existido com uma maior frequência, dadas as suas potencialidades ao nível da aprendizagem e desenvolvimento dos supervisandos (ver quadro 7 – anexo 6).

“(...) houve (...) poucos momentos de reflexão, a posteriori, daquilo que foi feito.” (Professora E).

A professora F (ESE de Santarém), apesar de considerar positiva a supervisão praticada na formação inicial, aponta para uma *limitação de supervisores*, afirmando que esta deveria ter sido desenvolvida por mais profissionais, de preferência, com formação em áreas distintas, para suplantir eventuais lacunas (ver quadro 7 – anexo 6). Santos *et al.* (2008) também salientam a necessidade de existirem equipas supervisivas multidisciplinares.

Globalmente, é possível afirmar que a supervisão desenvolvida na formação inicial das professoras entrevistadas, associada à figura do supervisor, foi considerada menos positiva, já que os aspetos negativos reúnem um maior consenso (ver quadros 4, 5, 6 e 7 – anexo 6).

• **Papel do Professor Cooperante**

Sendo o percurso dos alunos marcado pelo confronto com muitos professores e tendo cada um deles um estilo próprio de intervir, cujos aspetos positivos e/ou negativos estarão presentes quando iniciarem a sua atividade profissional (Pacheco, 1995), configura-se como significativa a imagem do professor cooperante, pela associação intrínseca ao processo de ensino-aprendizagem (Severino, 2007).

- Aspectos positivos:

Quatro professoras (A, C, D e F), num universo de seis, consideraram positivo o apoio dos professores cooperantes do local de estágio (ver quadro 5 – anexo 4).

O aspeto positivo que reúne maior consenso prende-se com a *experiência dos professores cooperantes no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (ver quadro 8 – anexo 6).

“(...) como era uma pessoa com mais experiência do que nós, ia-nos sempre dando algumas dicas.”
(Professora A – ESE de Castelo Branco).

Este aspeto é muito importante para as professoras entrevistadas, pois, e enquanto supervisandas, sentiram que o apoio dos supervisores estava desprovido desta experiência que permite enquadrar a prática na realidade profissional. Na perspetiva destas professoras, a experiência no “terreno” é uma condição essencial para o exercício de funções supervisivas.

Nos testemunhos das professoras entrevistadas são apontados vários aspetos positivos à *postura e apoio dos professores cooperantes*, sendo estes citados, na maioria, por aquelas que reconhecem os benefícios deste apoio. Estes aspetos, apesar de não serem comuns às professoras, estão associados, maioritariamente, à experiência destes profissionais no 1.º Ciclo (partilha de conhecimentos, estratégias e materiais, orientação prática) e à sua presença no dia-a-dia dos supervisandos (disponibilidade, apoio no terreno) (ver quadro 8 – anexo 6).

A professora D (ESE de Leiria) também faz referência ao *clima empático*, estabelecido entre professor cooperante e supervisando, como um aspeto positivo, podendo este determinar a qualidade das interações estabelecidas (ver quadro 8 – anexo 6).

Para Pinho (1990), as atitudes dos supervisores podem ser geradoras de representações empáticas e não-empáticas, por parte dos supervisandos.

“(...) apesar (...) de eu ter plena noção (...) que não se cria uma empatia tão grande como se cria com o professor cooperante (...)” (Professora D).

Segundo Alarcão e Tavares (2007), para que o processo de supervisão se desenrole nas melhores condições, é necessário criar um clima favorável, uma atmosfera afetivo-relacional positiva, de entajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática entre o supervisor e o supervisando.

- Aspectos negativos:

Para as professoras B e E (ESE de Castelo Branco e Santarém), o apoio dado pelos professores cooperantes não foi muito positivo, sendo os aspetos negativos apresentados por estas e, também, pela professora F (ESE de Santarém). Estes aspetos centram-se, sobretudo, na *postura e apoio dos professores cooperantes* (ver quadro 5 – anexo 4; quadro 9 – anexo 6).

“O papel do professor cooperante deveria ser positivo (...) e eu tinha muitas expectativas em relação ao apoio dos professores cooperantes, (...) porque dou mais crédito (...) a esses professores (...).” (Professora E).

Na opinião das professoras B e E (ESE de Castelo Branco e Santarém), os professores cooperantes do local de estágio não se envolveram muito no processo de formação dos supervisandos, sendo de notar algum distanciamento (ver quadro 9 – anexo 6).

Para a professora B, o professor cooperante do local de estágio seguia a mesma linha do supervisor da escola de formação.

“Deixavam-nos, estávamos ali entregues e deixavam-nos fazer.” (Professora B).

Já a professora E considera que os professores cooperantes, apesar de se terem mostrado disponíveis para receber os supervisandos na sua sala de aula, utilizaram os mesmos como um recurso e não se envolveram no seu processo de formação, ao não partilharem a sua experiência e os seus conhecimentos e ao não cooperarem, na verdadeira aceção da palavra.

“(...) acho que se demitem do papel (...) de cooperante, (...) são disponíveis, mas cooperam pouco.” (Professora E).

A questão da partilha deve ser evidenciada, pois pensar o trabalho em função da mesma potencia o desenvolvimento de todos os intervenientes (Tavares, 1996).

A professora F (ESE de Santarém), que considera positivo o apoio dos professores cooperantes, refere que estes davam poucas orientações críticas, no sentido de analisar a prática, sendo esta tarefa desenvolvida pelos supervisores (ver quadro 9 – anexos 6).

De um modo geral, e independentemente destes aspetos negativos, pode afirmar-se que a supervisão praticada pelo professor cooperante do local de estágio assumiu contornos mais positivos, comparativamente com as práticas supervisivas desenvolvidas pelo supervisor da escola de formação, tendo o apoio deste último sido associado a uma vertente mais negativa (ver quadros 4, 5, 6, 7, 8, 9 – anexo 6).

• Possíveis Consequências da Supervisão no Desempenho Profissional

Uma vez que a supervisão desenvolvida na formação inicial, associada ao supervisor, assumiu contornos menos positivos, todas as professoras referem que poderiam ser *melhores profissionais*, caso as práticas supervisivas tivessem sido diferentes, correspondendo a *preparação* e a *segurança* a domínios bastante evidenciados (ver quadro 10 – anexo 6).

“(...) se as práticas supervisivas tivessem sido diferentes, (...) no sentido de serem mais participativas, mais presentes e mais fundamentadas, no início (...) teria tido uma maior segurança, sendo (...) uma melhor profissional (...).” (Professora C – ESE de Leiria).

“(...) se a Prática tivesse sido mais acompanhada (...), (...) quando (...) iniciei a profissão, seria uma profissional melhor preparada, com outra bagagem.” (Professora E – ESE de Santarém).

Outras professoras referem que as práticas supervisivas, ao serem diferentes, poderiam ter contribuído para uma maior *diversidade de ideias*, para uma maior abertura a outras perspetivas, enfim, para uma preparação que implicasse outras formas de pensar e de agir (ver quadro 10 – anexo 6).

“(...) se a supervisão tivesse sido diferente, talvez, a minha maneira de pensar em relação à Prática Pedagógica também tinha sido diferente (...).” (Professora B – ESE de Castelo Branco).

Neste sentido, é importante que a supervisão se centre nos aspetos metodológicos, didáticos, afetivos e interpessoais da relação educativa, para potenciar o crescimento pessoal e profissional dos supervisandos (Machado, 1999).

Por outro lado, as professoras C e F (ESE de Leiria e Santarém) consideram que poderiam ser *piores profissionais*, caso a supervisão não tivesse promovido o desenvolvimento de uma *postura crítico-reflexiva*, que corresponde ao principal aspeto positivo decorrente das práticas supervisivas exercidas pelo supervisor da escola de formação (ver quadro 10 – anexo 6).

“(...) hoje não conseguia ter esta postura crítica (...) e reflexiva (...) e (...) seria uma pior profissional, porque não colocaria em questão as minhas práticas, (...) de maneira a poder-me tornar (...) uma melhor profissional e fazer os alunos aprenderem de uma melhor maneira.” (Professora F).

Se a supervisão não tivesse promovido a reflexividade, estas professoras garantem que não teriam desenvolvido uma postura crítica com relação à sua prática. Para Schön (1992), os mecanismos de reflexão são competências essenciais para o desenvolvimento do professor, já que o ajudam a compreender problemas, descobrir novas soluções e determinar ações futuras.

A perspetiva da professora F encontra sustentação nos pressupostos defendidos por Alarcão e Tavares (2007), pois a supervisão deve influenciar, direta e indiretamente, a aprendizagem e o desenvolvimento dos supervisandos e dos alunos, respetivamente.

As professoras C e E (ESE de Leiria e Santarém) consideram que, independentemente da supervisão praticada na formação inicial, atualmente seriam ser as *mesmas profissionais*, em função da *influência da experiência* no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento (ver quadro 10 – anexo 6).

“(...) independentemente das práticas supervisivas a que fui submetida, (...) atualmente, seria a mesma profissional, pois a minha prática é influenciada, sobretudo, pela experiência (...), conceções que possuo sobre um bom profissional.” (Professora C).

Apesar de considerar que poderia ser melhor profissional, a professora A refere que as características da supervisão a que foi submetida não condicionam, em larga escala, o seu desempenho, uma vez que há sempre possibilidade de melhorar (ver quadro 9 – anexo 4).

“(…) como nós (…) estamos sempre abertos a novas experiências, com o contacto com os outros vamos vendo, vamos melhorando as nossas práticas.” (Professora A – ESE de Castelo Branco).

2.4. Implicação da Formação Inicial no Desempenho Profissional

Todas as professoras entrevistadas referem que a formação inicial (teórico-prática) foi fundamental para o desempenho profissional (ver quadro 10 – anexo 4).

“(…) a (…) formação inicial foi (…) fundamental para o atual desempenho da minha profissão (…).” (Professora C – ESE de Leiria).

A maioria das professoras considera que a formação inicial *forneceu bases teórico-práticas* indispensáveis ao exercício da profissão (ver quadro 11 – anexo 6).

“(…) Eu penso que foi (…) bastante importante, (…) porque nós tivemos (…) bastantes bases teórico-práticas (…) para lecionar.” (Professora B – ESE de Castelo Branco).

“(…) na formação inicial, (…) a prática (…) prepara-nos muito para (…) o processo de ensino-aprendizagem, o nosso trabalho com as crianças (…).” (Professora D – ESE de Leiria).

“(…) a formação teórica foi a base (…) indispensável para podermos fazer a ponte para a prática (…).” (Professora F – ESE de Santarém).

A professora E (ESE de Santarém) afirma que a formação inicial, com destaque para a componente teórica, permitiu o *desenvolvimento de competências pessoais e profissionais*, sendo de salientar o espírito crítico-reflexivo (ver quadro 11 – anexo 6).

“(…) alargou horizontes, tomei contacto com outras áreas do saber (...). (...) Ganhei (...) um sentido crítico das coisas.” (Professora E).

Porém, esta professora refere que o seu desempenho é influenciado, sobretudo, pela experiência, que é mais enriquecedora, produtiva e geradora de aprendizagens. Este aspeto remete para o facto desta professora afirmar que seria a mesma profissional, independentemente da supervisão a que foi submetida na formação inicial, visto que a sua aprendizagem e desenvolvimento decorrem, fundamentalmente, da experiência.

2.5. Supervisão na Profissão

Nenhuma professora entrevistada possui *experiência profissional supervisiva*, uma vez que nunca exerceram funções neste sentido (ver quadro 12 – anexo 6).

Todavia, e no caso de um dia serem supervisoras, todas as professoras entrevistadas garantem que privilegiariam um *trabalho colaborativo/de equipa* (ver quadro 12 – anexos 6).

“De certeza que ia trabalhar em conjunto (...), para ver se conseguíamos fazer um trabalho, (...) mais (...) de equipa, do que um trabalho individual para, no final, ser avaliada.” (Professora B – ESE de Castelo Branco).

A supervisão deve ser entendida como um processo de aprendizagem e de cooperação e não apenas como uma mera ferramenta de avaliação, pois, e como refere Moreira (2004), esta deve instituir-se como um instrumento de transformação dos sujeitos e das suas práticas, com implicações nos contextos (i)mediatos da ação pedagógica.

Na sequência deste trabalho colaborativo, a maioria das professoras afirma que adotaria uma *postura democrática* e não autoritária (ver quadro 12 – anexos 6).

“(…) não queria que as minhas estagiárias me vissem como aquela pessoa que ia assistir às aulas (...) e (...) criticar (...) o trabalho (...). (...) queria (...) que elas me vissem como (...) a bengala (...). (...) Queria ser (...) aquela pessoa amiga que as (...) ajudasse a desenvolver um bom trabalho.” (Professora D – ESE de Leiria).

“Nunca adotaria uma postura rígida, autoritária, de dizer «eu é que sei, eu é que mando e vocês vão seguir a minha linha de pensamento».” (Professora F – ESE de Santarém).

Torna-se claro que estas professoras privilegiam os atuais pressupostos de supervisão, que a conceptualizam numa visão clínica, baseada em práticas colaborativas e assente num clima relacional positivo (Sousa, 2010).

O testemunho da professora D menciona, ainda, a questão da amizade, podendo ser feita referência ao “amigo crítico” de Smith (1996, citado por Sá-Chaves, 2002a).

Por outro lado, algumas professoras referem que tentariam desenvolver uma *supervisão presente e participativa*, respeitando a perspetiva colaborativa e contrariando as bases das práticas supervisivas a que foram submetidas (ver quadro 13 – anexo 6).

“(…) tentaria ser muito presente e participativa, para ter a noção do trabalho desenvolvido pelo estagiário e para que este tivesse possibilidade de ser (...) apoiado (...).” (Professora C – ESE de Leiria).

Outras professoras garantem, ainda, que, enquanto supervisoras, apoiariam os supervisandos, através da *partilha de experiências e conhecimentos*, decorrentes do exercício da profissão e do contacto com a realidade da mesma (ver quadro 13 – anexo 6).

“(…) essa supervisão (...) seria (...) mais (...) de tutor, (...) como se fosse um colega de trabalho que seria (...) mais experiente e (...) mais capaz (...).” (Professora E – ESE de Santarém).

Este aspeto remete para a in experiência dos supervisores no 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo esta sido apontada, pelas professoras entrevistadas, como um elemento negativo decorrente da supervisão desenvolvida na formação inicial.

Severino (2007) considera que os supervisores, ao deterem mais experiência e conhecimentos, devem assumir-se, perante os supervisandos, como colegas e colaboradores que “colocam andaimes” (*scaffolding*), no sentido de os ajudar a ir mais além.

Tendo as reflexões assumido uma importância fulcral nos processos de formação inicial das professoras entrevistadas, estas afirmam que, na posição de supervisoras, continuariam a *investir na reflexividade* (ver quadro 13 – anexo 6).

“(…) como refletiram (…) muito comigo e se deu grande importância (…) à reflexão (...), (...) esse foi um aspeto positivo (...) que eu também ia fazer.” (Professora D – ESE de Leiria).

Soares (2009) defende que a supervisão deve implicar práticas pedagógicas e condutas organizacionais que estimulem e desenvolvam atitudes autónomas, participativas e colaborativas, com base na reflexividade, autonomia e investigação-ação.

As professoras C e F (ESE de Leiria e Santarém) referem que dariam *liberdade de ação* aos supervisandos, mas esta, contrariamente àquela que era dada na formação inicial, assentaria num apoio direto e consistente (ver quadro 14 – anexo 6).

“(…) deixando (...) eles seguirem o seu método (...) de ensino (...). (...) deixá-los aplicar (...) as suas ideias e depois (...) verificar (...)” (Professora F).

Ao nível do *apoio superviso*, algumas professoras destacam aspetos muito precisos e singulares que merecem ser evidenciados (ver quadro 14 – anexos 6).

A professora A (ESE de Castelo Branco) garante que advertiria os supervisandos acerca dos aspetos negativos da sua prática, valorizando, porém, os positivos.

Por outro lado, a professora D (ESE de Leiria) afirma que tentaria levar os supervisandos a desenvolverem o trabalho de grupo com crianças do 1.º Ciclo, visto que este foi amplamente explorado na supervisão a que foi submetida durante a formação inicial.

Já a professora E (ESE de Santarém) menciona o domínio dos conteúdos e a diferenciação pedagógica, tendo estes aspetos sido evidenciados noutras partes desta análise. Logo, esta professora refere que exigiria, aos supervisandos, um bom domínio dos conteúdos e aulas diversificadas, ao invés de “bonitas”, assentes na diferenciação pedagógica, remetendo este aspeto para a artificialidade da supervisão, também já evidenciada.

Em suma, as professoras destacam, de um modo geral, o trabalho colaborativo/de equipa como premissa de possíveis práticas supervisivas, caracterizando-se estas por serem mais presentes, participativas, partilhadas e baseadas nos seus conhecimentos e experiência.

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

1. Resultados, Limitações e Implicações da Pesquisa

A presente pesquisa procurou estudar diferentes cursos de Licenciatura em Ensino Básico - 1.º Ciclo, ministrados nas Escolas Superiores de Educação de Leiria, Santarém e Castelo Branco entre 1998 e 2007, numa tentativa de compreender em que medida a relação teoria-prática condiciona a supervisão desenvolvida nos estágios.

Os procedimentos metodológicos, desenvolvidos a partir da problemática, alcançaram dados que, neste momento, permitem responder às *questões orientadoras* que nortearam esta pesquisa e, conseqüentemente, atingir os *objetivos* definidos.

Tendo como suporte a análise dos diferentes planos de estudo, obtiveram-se dados que permitem responder à *primeira questão orientadora*, centrada nas características dos mesmos, ao nível da relação teoria-prática. Para Garcia (1999) e Mialaret (1991) deve existir uma articulação entre as componentes teórica e prática, pois, na ótica de Cevidanes (2004), estas só assumem significado se forem relacionadas e capazes de se revelarem uma à outra.

Num universo de quatro períodos formativos, os cursos ministrados nas Escolas do Magistério Primário contemplavam a percentagem mais elevada de prática, cerca de 34%, apesar de apresentarem algumas carências do ponto de vista teórico.

Os planos de estudo dos cursos de Bacharelato em Professores do Ensino Primário originaram um retrocesso visível, uma vez que, e tal como refere Cardona (1993), apresentavam uma fraca componente prática e assumiam contornos muito teóricos.

Já os cursos de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo evoluíram ao nível da componente prática, comparativamente com os anteriores (bacharelato), apesar dos planos de estudo continuarem, segundo Pereira *et al.* (2007), a estar direcionados para a vertente teórica.

Por último, os processos formativos decorrentes de Bolonha, que integram os cursos de licenciatura e de mestrado, independentemente de procurarem colmatar “falhas” anteriores, continuam a promover uma formação teórica muito acentuada, sendo de destacar o retrocesso verificado com relação aos cursos antecedentes.

Excetuando os planos de estudo das Escolas do Magistério Primário, é visível que os restantes, independentemente das alterações verificadas e dos aspetos mais ou menos bem conseguidos, valorizavam, e continuam a valorizar, a vertente teórica, privilegiando uma lógica disciplinar (Formosinho *et al.*, 2000). Contudo, Garcia (1999) refere que o estágio deve constituir o núcleo estrutural de qualquer currículo de formação de professores, não devendo ser considerado um apêndice, mas um conteúdo tão, ou mais, importante como os outros.

Apesar destes aspetos, pode afirmar-se que os cursos de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo articulavam de uma forma mais equilibrada as dimensões teórica e prática da formação, pois, e mesmo esta última sendo mais reduzida, comparativamente, por exemplo, com a contemplada no plano de estudos das Escolas do Magistério Primário, os conteúdos teóricos eram mais diversificados e direccionados para a vertente pedagógica.

Constituindo o estudo de cursos de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo o ponto central desta pesquisa, foi possível continuar a análise da relação teoria-prática através de relatos de antigas formandas, dando seguimento à *segunda questão orientadora*.

Segundo as entrevistas, todas as professoras, por diversas razões, consideram a componente prática muito importante. Para Alarcão (1996), a prática aproxima os alunos, os futuros professores, do mundo real, possibilitando um aprender a fazer fazendo.

Quanto à articulação entre as componentes teórica e prática, as opiniões das professoras divergem no seio de cada instituição, tendo sido apontado, de uma forma geral, um excessivo desenvolvimento da primeira e um fraco investimento na segunda. Apenas as professoras E e F (ESE de Santarém) consideram que o peso atribuído à componente prática foi suficiente, uma vez que o respetivo plano de estudos (Portaria n.º 131/2003, de 5 de fevereiro) contemplava a percentagem mais elevada (29%).

Algumas professoras também afirmam que a componente teórica estava desfasada da prática a desenvolver no estágio. Logo, e em algumas situações, foi notória a existência de uma perspetiva segmentada do saber, onde a componente prática funcionava separadamente das restantes e as áreas científicas funcionavam num contexto isolado (Roldão, 2001). Este aspeto conduzia à “desresponsabilização” por parte dos professores e à eternização da dualidade e da conflitualidade entre teoria e prática, inibindo o desenvolvimento de uma profissionalidade docente mais fundamentada (Pereira, 2004, citado por Pereira, s.d.).

Estes dados encontram sustentação na análise dos planos de estudo, pois os cursos de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo contemplavam uma componente teórica acentuada.

Independentemente das características dos cursos de licenciatura analisados, as professoras reconhecem que a formação inicial foi fundamental para o desempenho da profissão. Todavia, esta deve ser entendida como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional que não fornece “produtos acabados” (Garcia, 1999).

Os dados expostos, ao permitirem responder às duas questões orientadoras já citadas, possibilitam, também, a prossecução do *primeiro objetivo* desta pesquisa, baseado no estudo da relação teoria-prática em cursos de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo.

Através das entrevistas obtiveram-se dados que permitem responder à *terceira questão orientadora*, centrada na avaliação que as professoras fazem da supervisão a que foram submetidas na formação inicial. Em consequência, estes dados possibilitam a prossecução do *segundo objetivo* desta pesquisa, que se baseia no estudo das práticas supervisivas desenvolvidas nos estágios dos cursos de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo.

Em primeiro lugar, importa salientar que a caracterização e avaliação da supervisão desenvolvida nos estágios dependem bastante da personalidade e profissionalidade dos supervisores, o que conduz a muitos aspetos singulares. No entanto, foi possível obter dados comuns nos testemunhos das professoras, sendo aqui apresentados os mais relevantes.

A generalidade das professoras entrevistadas considera, mais ou menos explicitamente, que o desenvolvimento da reflexividade correspondeu ao principal aspeto positivo decorrente da supervisão praticada pelo supervisor. Alarcão e Tavares (2007) referem que os supervisores devem levar os supervisandos a refletir e a fazer críticas e autocríticas construtivas, para que possam ser capazes de gerar conhecimento através da análise e da reflexão.

Pereira *et al.* (2007) referem que os cursos de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo foram profícuos no surgimento e desenvolvimento de práticas reflexivas e investigadoras, indo ao encontro das metas e finalidades da formação de professores. Este facto reflete-se nos planos de estudo, pois todas as licenciaturas analisadas contemplavam a área de Investigação em Educação, o que não acontecia em cursos anteriores.

Por outro lado, e de um modo geral, as professoras entrevistadas afirmam que os supervisores praticaram uma supervisão afastada, pouco presencial, participativa e partilhada, caracterizando-se, sobretudo, por reflexões realizadas após a ação.

Alarcão e Tavares (2007) referem que o supervisor não deve dar receitas de como fazer, deve, sim, criar junto do professor, com o professor e no professor um espírito de investigação-ação, num ambiente emocional positivo, humano e desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor, pessoa e profissional.

Também é referido que os supervisores que acompanharam algumas professoras estavam desfasados da realidade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em virtude de não possuírem experiência. Para estas professoras, a orientação não foi suficiente e a supervisão foi artificial e “floreada”, dada a impossibilidade de se colocarem em prática certos pressupostos.

Segundo Santos e Brandão (2008), o supervisor deve ser encarado como uma pessoa adulta, com mais experiência, que ajuda os supervisandos a progredir, pelo que, a par de competências noutras áreas, deve possuir competências práticas.

Globalmente, a supervisão, associada à figura do supervisor da escola de formação, assumiu contornos menos positivos, na perspetiva das professoras entrevistadas. Já o apoio prestado pelos professores cooperantes do local de estágio foi considerado positivo pela maioria, pois favoreceu a partilha, um acompanhamento mais próximo, presente e fundamentado, em parte, por estes possuírem experiência no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Independentemente das características que as diferentes formas de apoio possam assumir, é fundamental que a prática seja entendida como uma tripla e interativa situação de formação que envolve, de forma simultânea, os alunos (futuros professores), os profissionais no terreno (professores cooperantes) e os professores da escola de formação (Canário, 2001).

De uma forma geral, e apesar de alguns aspetos citados, as professoras entrevistadas consideram a supervisão importante na formação inicial, tendo esta apresentado influências no desempenho da profissão, sobretudo, ao nível da reflexividade.

No sentido de responder ao *problema* desta pesquisa, e mediante a análise dos planos de estudo e das entrevistas, pode referir-se que a supervisão praticada nos estágios é condicionada, não tanto pela relação teoria-prática, mas, acima de tudo, pela natureza do apoio superviso, que se resume, essencialmente, às características do supervisor.

No entanto, existem alguns dados relevantes que merecem ser evidenciados, em parte, por indicarem uma ligeira conexão entre a relação teoria-prática e a supervisão desenvolvida nos períodos de estágio. Assim, as professoras que concluíram a formação inicial na ESE de Leiria (C e D), onde a componente prática apresentava a percentagem mais baixa (22%), consideram menos positivo o apoio dado por supervisores. No caso das professoras que concluíram a formação inicial nas ESE de Castelo Branco (A e B) e de Santarém (E e F), as opiniões, acerca do apoio dos supervisores, dividem-se, o que pode justificar-se pelo facto da componente prática assumir percentagens mais expressivas (24% e 29%, respetivamente).

Com as entrevistas obtiveram-se outros dados, relacionados, não com a experiência profissional supervisiva das professoras entrevistadas, uma vez que estas nunca exerceram funções neste sentido, mas, sim, com as conceções que possuem sobre a supervisão. Estas conceções, apesar de não estarem associadas à problemática da pesquisa, podem determinar futuras práticas supervisivas em contextos de formação inicial e contínua de professores.

Apesar de existirem aspetos singulares, as opiniões das professoras são muito idênticas, ressaltando domínios comuns a considerar, pela relevância que assumem neste contexto.

Regra geral, as professoras entrevistadas concebem a supervisão como um trabalho colaborativo, de equipa, baseado na cooperação entre supervisor e supervisando e assente em

posturas democráticas. Na opinião de Severino (2007), supervisor e supervisando devem assumir “(...) um compromisso de qualidade no seu desempenho, devendo estabelecer um plano de acção dinâmico e colaborativo, que se deverá pautar pela flexibilidade, adaptabilidade e sensibilidade (...)” (p. 47).

Para Sá-Chaves (2002b), a supervisão deve promover interações colaborativas e reflexivas, de modo a desenvolver nos supervisandos um quadro de valores, capacidades e competências necessárias ao seu sucesso, tendo em conta as condições únicas de cada ato educativo.

Partindo do pressuposto defendido por Sá-Chaves, pode referir-se que as professoras privilegiam práticas supervisivas conducentes ao desenvolvimento da reflexividade. Segundo Vieira (1993), a supervisão é “(...) uma actuação de monitorização sistemática e continuada da prática (...), sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação” (p. 28).

De acordo com Vieira (1993), a tradição de supervisão em Portugal tem assumido contornos de natureza prescritiva, conferindo ao supervisor o papel dominante na tomada de decisões, enquanto o supervisando adota uma atitude passiva, da qual decorre o total desconhecimento sobre o seu próprio papel. Logo, a postura a adotar por estas professoras, enquanto supervisoras, pode contribuir para que a supervisão se afaste desta orientação.

Na perspetiva de algumas professoras entrevistadas, a experiência no ensino constitui uma condição indispensável para o pleno desempenho de funções supervisivas, tendo a inexperiência dos supervisores sido apontada como um aspeto negativo decorrente da supervisão desenvolvida na formação inicial. Assim, algumas professoras entendem que, no papel de supervisoras, seriam capazes de apoiar os supervisandos no exercício da profissão, já que possuem conhecimentos e experiência no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Para Alarcão e Tavares (2007), a supervisão de professores é um 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” (p. 16).

Tendo em atenção estes dados, é possível afirmar que as conceções das professoras entrevistadas privilegiam várias facetas dos modelos de supervisão pedagógica, que devem coexistir com frequência. Segundo Estrela (1994), não existe um modelo de bom professor e, consequentemente, de bom supervisor, mas antes uma infinidade de modelos possíveis, resultando de um estilo pessoal em interação com as variáveis em situação.

As principais conceções que as professoras entrevistadas possuem e as práticas supervisivas a que foram submetidas na formação inicial correspondem a dois campos antagónicos, uma vez que, enquanto supervisoras, adotariam uma postura diferente da adotada

pelos seus supervisores, baseada no trabalho de equipa, num apoio mais presente, partilhado e promotor da reflexividade e na experiência que possuem no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Deste modo, as conceções das professoras entrevistadas contemplam as quatro dimensões (técnica, clínica, pessoal e crítica) indispensáveis a um supervisor competente, propostas por Zimpher e Howey (1987).

As professoras entrevistadas, ao assumirem o papel de supervisoras, podem contribuir para uma melhoria da supervisão desenvolvida em Portugal, em contextos de formação inicial e contínua, já que as suas conceções, contrariamente às práticas supervisivas a que foram submetidas, são, em tudo, concordantes com referenciais teóricos fundamentais e necessários na atualidade. Como consequência, podem contribuir, diretamente, para o sucesso dos supervisandos e, indiretamente, para o sucesso dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Alarcão (2002) refere que a principal função da supervisão consiste em fomentar ou apoiar contextos de formação que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutem no desenvolvimento profissional dos agentes educativos e na aprendizagem dos alunos, que nela encontram um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem.

Independentemente de ter atingido os seus objetivos, esta pesquisa apresenta algumas *limitações*, constituindo a complexidade do tema em estudo um dos principais fatores limitativos, pois os domínios da formação e da supervisão de professores são muitos vastos.

Outra limitação desta pesquisa prende-se com o facto da mesma incidir, preferencialmente, nos cursos de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo, não tendo, por exemplo, sido realizadas entrevistas a professores que concluíram a sua formação inicial nas instituições em estudo, desde o Magistério Primário até ao Processo de Bolonha.

Como esta pesquisa apresenta uma natureza qualitativa, baseada no estudo de caso, outra das limitações corresponde à dificuldade em efetuar generalizações através dos resultados, os quais podem, contudo, ser reveladores de diferentes realidades formativas e supervisivas.

Para além destas limitações mais gerais, no decorrer da pesquisa foram vários os fatores limitativos encontrados. Por exemplo, o acesso a algumas fontes bibliográficas afigurou-se como um fator limitativo, na medida em que determinadas obras foram difíceis de encontrar.

No campo dos procedimentos e instrumentos para a recolha de dados, diversos aspetos constituíram-se como fatores limitativos.

Em primeiro lugar, não foi tarefa fácil proceder à análise de planos de estudo referentes às décadas de setenta e oitenta do século passado, já que estes, por vezes, não contemplavam toda a informação necessária, não sendo esta disponibilizada pelas respetivas instituições.

Também foi difícil encontrar antigas formandas de cursos de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo, ministrados nas Escolas Superiores de Educação de Leiria, Santarém e Castelo Branco, que se encontrassem disponíveis para participar na pesquisa, o que, em parte, condicionou a dimensão da amostra.

Apesar das limitações apresentadas, esta pesquisa pode ter *implicações* futuras. Por exemplo, pode contribuir para se repensar a natureza dos atuais cursos de formação inicial de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ao nível da relação entre as dimensões teórica e prática, pois esta última é, normalmente, pouco acentuada, comparativamente com a primeira, não existindo uma clara articulação entre ambas.

Para Mialaret (1991), a prática na aula deve ser esclarecida pelos fundamentos teóricos e estes só podem erguer-se mediante uma prática conhecida e refletida.

Esta pesquisa também pode contribuir para que se reconsiderem os moldes em que assenta o apoio supervisoivo, desenvolvido em diferentes contextos, e a formação de supervisores, visto estes assumirem um papel central no processo de supervisão, cujo sucesso depende, muitas vezes, das suas características pessoais e profissionais.

Ricardo (2010) refere que o supervisor deve possuir experiência em ensino e em supervisão pedagógica e deve apresentar características humanas, sociais e democráticas.

Por outro lado, esta pesquisa pode fornecer pistas para a realização de trabalhos futuros, os quais podem superar algumas das limitações apresentadas, sobretudo, ao nível da amostra, que pode ser enriquecida.

No sentido de dar continuidade a este trabalho, e mediante a realização de entrevistas, podem ser estudadas práticas supervisivas desenvolvidas em cursos de formação inicial de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ministrados em diferentes períodos formativos, desde o Magistério Primário até ao Processo de Bolonha, nas instituições em estudo ou, até mesmo, noutras instituições. Porém, este trabalho deve continuar a ter por base a análise dos planos de estudo dos respetivos cursos.

Um aprofundamento desta pesquisa, aumentando o número de professores a entrevistar e o de instituições e cursos a analisar, pode contribuir para uma mudança de práticas formativas e supervisivas, a qual, por sua vez, pode concorrer para uma melhoria do sistema de formação e de supervisão de professores.

Cada vez mais é necessário investir em medidas que contribuam para uma análise mais crítica, análise esta que apoie uma mudança positiva, no âmbito da formação inicial e contínua dos professores em Portugal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, I. & Roldão, M. C. (1989). A evolução da escolaridade obrigatória em Portugal nos últimos vinte anos. In C. Mourão, E. L. Pires & I. Abreu (Orgs.). *O Ensino Básico em Portugal* (pp. 41-94). Porto: Edições ASA.
- Academia das Ciências de Lisboa (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 9-40). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Supervisão na Formação de Professores I - Da Sala à Escola* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Mangualde: Edições Pedago.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2.^a ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Amado, J. (2001). Um estudo etnográfico da indisciplina na aula. In A. Estrela & J. Ferreira (Orgs.). *Investigação em Educação* (pp. 167-179). Lisboa: Educa.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Annot, M. (1997). Gender equality, critical reflection and teacher training. In F. Neto, R. Soares, T. Joaquim & T. Pinto (Orgs.). *Igualdade de Oportunidades e Educação. Formação de Docentes* (pp. 53-75). Lisboa: Universidade Aberta/Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo* (5.^a ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (2008). *Como Realizar um Projecto de Investigação* (3.^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1, pp. 25-38.
- Candau, V. M. & Lelis, I. A. (1999). A relação teoria-prática na formação do educador. In V. M. Candau (Org.). *Rumo a Uma Nova Didática* (10.^a ed.) (pp. 56-72). Petrópolis: Vozes.
- Cardona, M.^a J. (1993). A formação de educadores de infância nas Escolas Superiores de Educação públicas – Análise comparativa dos primeiros planos de estudo. *Revista ESES*, 4, pp. 65-73.
- Cardona, M.^a J. (2006). *Educação de Infância. Formação e Desenvolvimento Profissional*. Chamusca: Ed. Cosmos.
- Christov, L. H. (1998). Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência. In A. A. Guimarães, C. H. Mate, E. B. G. Bruno, F. C. B. Vilela, L. R. Almeida, L. H. Christov *et al.* *O Coordenador Pedagógico e a Educação Continuada* (pp. 31-34). São Paulo: Edições Loyola.
- Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), 221-244.

- Delors, J. (Org.). (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Domingues, D. (1998). Professores e prática pedagógica na escola de massas. In M. M. Silva (Coord.). *A Educação Escolar em Mudança* (vol. II, pp. 3-168). Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Duffy, F. M. (1998). The ideology of supervision. In G. R. Firth & E. F. Pajak (Eds.). *Handbook of Research on School Supervision* (pp. 181-199). New York: Macmillan.
- Escudero, J. M. & López, J. (Eds.). (1992). *Los Desafíos de las Reformas Escolares*. Sevilha: Arquetipo.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática da Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores* (4.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M.T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista da Educação*, 11 (1), 17-27.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. In R. Houston (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 212-233). New York: Macmillan.
- Ferry, G. (1983). *Le Trajet de la Formation. Les Enseignants entre la Théorie et la Pratique*. Paris: Dunod.
- Formosinho, J. (1986). Quatro modelos ideais de formação de professores: o modelo empiricista, o modelo teorista, o modelo compartimentado e o modelo integrado. In *Comunicações do Colóquio: As Ciências da Educação e a Formação de Professores* (pp. 82-105). Lisboa: GEP/ME.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1, pp. 37-54.
- Formosinho, J., Ferreira, F. & Machado, J. (2000). Universitarização da formação de professores e profissionalidade docente. In *V Congresso Galego-Português de Psicopedagogia* (Actas), 6 (4), 345-351.
- Gamboa, S. S. (2003). A contribuição da pesquisa na formação docente. In A. M. Realy & M. G. Mizukami. *Formação de Professores: tendências atuais*. (pp. 116-130). São Carlos: Edufscar.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de Professores. Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gil, A. C. (1991). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa* (3.^a ed.). São Paulo: Editora Altas.
- Glickman, C. D. (1985). *Supervision of Instruction. A Developmental Approach* (2.^a ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Grawitz, M. (1984). *Méthodes des Sciences Sociales*. Paris: Éd. Dalloz.
- Harris, B. (2002). Paradigmas e parâmetros da supervisão em educação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Supervisão na Formação de Professores II – Da Organização à Pessoa* (pp. 133-223). Porto: Porto Editora.
- Hodder, I. (1994). The interpretation of documents and material culture. In N. Dezin & Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 393-402). London: Sage Publications.
- INAFOP (2001). *Perfil Geral do Desempenho do Educador e do Professor e Perfil Específico do Desempenho do Educador de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lang, V. (1999). *La Professionnalisation des Enseignants*. Paris: PUF.
- Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A Construção do Saber. Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas*. Porto Alegre: Editora UFMG.
- Lelis, I. A. (2001). Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? *Educação & Sociedade*, 74, pp. 43-58.

- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Machado, C. (1999). O estágio pedagógico na formação inicial de professores. Um espaço entre a teoria e a prática, entre a idealidade e a realidade. In *Investigar e Formar em Educação: Actas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (vol. II, pp. 49-53). Aveiro: SPCE.
- McMillan, J. & Schumacher, S. (1989). *Research in Education: a conceptual introduction*. Glenview: Scott, Foresman and Company.
- Mello, G. N. (2000). Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, 14 (1), 98-110.
- Mialaret, G. (1991). *A Formação dos Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Moreira, M. A. (2004). O papel da supervisão numa pedagogia para a autonomia. In F. Vieira *et al.* (Orgs.). *Pedagogia para a Autonomia: resistir e agir estrategicamente. Actas do 2.º Encontro do Grupo de Trabalho – Pedagogia para a Autonomia*, 2, pp. 133-147. Braga: CIEd – Universidade do Minho.
- Moreira, M. A. (2005). *A Investigação-Ação na Formação em Supervisão no Ensino do Inglês*. Braga: Universidade do Minho.
- Nóvoa, A. (1989). *Os Professores - Quem são? Onde vêm? Para onde vão?*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa/Instituto Superior de Educação Física.
- Nóvoa, A. (1991). Concepções e práticas de formação contínua de professores. In J. Tavares (Org.). *Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas* (pp. 15-38). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (1999). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão Professor* (2.ª ed.) (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1993). Nota de apresentação. In K. Zeichner. *A Formação Reflexiva de Professores: ideias e práticas* (pp. 9-12). Lisboa: Educa.
- Oliveira-Formosinho, J. (1997). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de educadores de infância. *Inovação*, 10 (1), 89-110.
- Osunde, E. O. (1996). The effect on student teachers of the teaching behaviors of cooperating teachers. *Education*, 1156 116 (4), 612-618.
- Pacheco, J. (1995). *Formação de Professores: teoria e prática*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.
- Panão, E. (1981). Formação inicial de professores do ensino primário. *Revista da Universidade de Aveiro*, 1-2, pp. 85-102.
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage Publications.
- Pereira, P. C. (2000). *Amor e Conhecimento. Reflexões em torno da Razão Pedagógica*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1999). Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, 106, pp. 7-26.
- Pimenta, S. G. (2002). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In S. G. Pimenta & E. Ghedin (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (2.ª ed.) (pp. 17-52). São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G. (2012). *O Estágio na Formação de Professores - unidade, teoria e prática* (11.ª ed.). São Paulo: Cortez.

- Pinho, L. (1990). Empatia do professor e mobilização do aluno: linhas gerais de um projecto de investigação. In J. Tavares & A. Moreira (Eds.). *Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão* (pp. 47-58). Aveiro: Universidade de Aveiro/PIDACS.
- Platz, D. L. (1994). Criteria for selecting cooperating teachers: views of prestudent teachers, student teachers and cooperating teachers. *Education*, 115 (2), 297-301.
- Ponte, J. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3 (1), 3-18.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, D. (2000). A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In I. Alarcão (Org.). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 87-96). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, A. (2001). A investigação do núcleo magmático do processo educativo: a observação de situações educativas. In A. Estrela & J. Ferreira (Orgs.). *Investigação em Educação* (pp. 59-70). Lisboa: Educa.
- Roldão, M. C. (2001). A formação como projecto – do plano-mosaico ao currículo como projecto de formação. *Cadernos de Formação de Professores*, 1, pp. 6-20.
- Roldão, M. C. (2002). Formar profissionais: a centralidade do saber e do agir profissionais *versus* a discussão sobre modelos. *Revista de Educação*, 11 (1), 157-159.
- Sá-Chaves, I. (2002a). Práticas de supervisão: tempo e memórias de formação. *Infância e Educação. Investigação e Práticas. Revista do GEDEI*, 4, pp. 70-78.
- Sá-Chaves, I. (2002b). *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Ministério da Ciência e Tecnologia, Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Sampaio, J. S. (1977). *O Ensino Primário – 1911-1969: contribuição monográfica* (vol. III – 3º período 1955-1969). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos, F. (1982). *Entrevistar: a teoria e a prática*. Lisboa: Plátano Editora.
- Saviani, D. (2005). *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (9.^a ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Schön, D. (1983). *The Reflexive Practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Book.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação* (pp. 77-91) Lisboa: D. Quixote/Instituto de Inovação Educacional.
- Severino, M. A. (2007). *Supervisão em Educação de Infância: supervisores e estilos de supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stöer, S. R. & Cortesão, L. (1999). *“Levantando a Pedra” – da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stones, E. (1984). *Supervision in Teacher Education. A counselling and pedagogical approach*. London: Methuen.
- Tardif, M. (2002). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- Tavares, J. (1992). *A aprendizagem como construção de conhecimento pela via da resolução de problemas e da reflexão*. Aveiro: Edições CIDInE.
- Tavares, J. (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve. Relações Interpessoais*. Porto: Porto Editora.
- Tracy, S. J. (2002). Modelos e abordagens. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola* (pp. 19-92). Porto: Porto Editora.

- Vieira, F. (1993). *Supervisão - Uma Prática Reflexiva de Formação*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Revista Educação & Sociedade*, 29 (105), 197-217.
- Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I. (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago.
- Waite, D. (1995). *Rethinking Instructional Supervision. Notes on its Language and Culture*. London: Falmer Press.
- Winkler, G. (2001). Reflection and theory: conceptualizing the gap between teaching experience and teacher expertise. *Educational Action Research*, 9 (3), 437-449.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso: planejamento e métodos* (3.^a ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Zabalza, M. A. (2004). *La Enseñanza Universitária. El Escenario y sus Protagonistas*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Zahorik, J. (1988). The observing-conferencing role of university supervisory. *Journal of Teacher Education*, 38 (2), 9-16.
- Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34 (3), 3-9.
- Zimpher, N. & Howey, K. (1987). Adapting supervisory practices to different orientations of teaching competence. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2, pp. 101-127.

REFERÊNCIAS WEBGRÁFICAS

- Barreto, J. M. (2010). *A Supervisão Pedagógica nas Actividades de Enriquecimento Curricular, no 1º Ciclo do Ensino Básico, num Agrupamento de Escolas de um Concelho do Distrito de Vila Real*. Retirado em 5 de abril de 2013 da World Wide Web: http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/678/1/MsC_jmfdbarreto.pdf.
- Borelli, J. (s.d.). *Pensando a Relação Teoria e Prática na Formação Docente*. Retirado em 1 de abril de 2013 da World Wide Web: http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/18_Julma_Borelli.pdf.
- Cevidanes, M. E. (2004). *O Estágio Supervisionado - Uma Perspectiva Reflexiva*. Retirado em 14 de setembro de 2010 da World Wide Web: http://www.prograd.ufes.br/documentos/seminarios_graduacao/o_estagio.doc.
- Ferreira, A. G. & Mota, L. (2009). *Do Magistério Primário a Bolonha. Políticas de Formação de Professores do Ensino Primário*. Retirado em 8 de fevereiro de 2011 da World Wide Web: <http://www.exedrajournal.com/docs/01/69-90.pdf>.
- Gomes, M. L. (2006). *As Práticas Supervisivas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário na Região Autónoma da Madeira*. Retirado em 5 de abril de 2013 da World Wide Web: <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/145/1/MestradoLurdesGomes.pdf>.
- Gomides, J. E. (2002). *A Definição do Problema de Pesquisa a Chave para o Sucesso do Projeto de Pesquisa*. Retirado em 3 de abril de 2013 da World Wide Web: <http://wwwp.fc.unesp.br/~verinha/ADEFINICAODOPROBLEMA.pdf>.
- Guedes, S. & Schelbauer, A. (2007). *Relação Teoria e Prática no Curso de Formação de Professores*. Retirado em 1 de abril de 2013 da World Wide Web: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/201-4.pdf>.

- Lemes, C., Assis, C., Braga, E. & Almeida, G. (2011). *A Teoria e a Prática na Formação de Professores: desafios e dilemas*. Retirado em 1 de abril de 2013 da World Wide Web: <http://www.cepel.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/didatica/co/CO%20458-1148-1-SM%5B1%5D.pdf>.
- Lima, S. (2006). *Entre a Teoria e a Prática: desafios e possibilidades na formação de professores*. Retirado em 1 de abril de 2013 da World Wide Web: http://www.neppi.org/gera_anexo.php?id=489.
- Neves, I. (2007). *A Formação Prática e a Supervisão da Formação*. Retirado em 10 de setembro de 2010 da World Wide Web: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/17/SeE12A_FormacaoIvoneNeves.pdf?sequence=2.
- Pereira, C. M. (s.d.). *O Lugar da Investigação na Formação de Professores*. Retirado em 20 de fevereiro de 2011 da World Wide Web: <http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/788/1/Com.%20SPCE-%20O%20lugar%20da%20inv..pdf>.
- Pereira, F., Carolino, A. M., Tormenta, R. & Sousa, C. (2007). *A Formação Inicial de Professores do 1.º CEB nas Últimas Três Décadas do Séc. XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente*. Retirado em 8 de fevereiro de 2011 da World Wide Web: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v20n1/v20n1a08.pdf>.
- Prates, M. L., Aranha, A. & Loureiro, A. (2010). *Liderança: supervisão e aprendizagem partilhada na escola actual*. Retirado em 5 de abril de 2013 da World Wide Web: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3446/1/41-134-1-PB.pdf>.
- Ricardo, L. (2010). *Supervisão Pedagógica - à procura de uma objectividade*. Retirado em 5 de abril de 2013 da World Wide Web: <http://revistaensinareaprender.blogspot.pt/2010/12/ac-supervisao-pedagogica-procura-da.html>.
- Santos, M. A. & Brandão, M. I. (2008). *A Supervisão Pedagógica numa Articulação entre a Preparação do Educador, a Formação do Aluno e a Qualidade da Educação das Crianças - A Função da Escala de Empenhamento do Adulto na Concretização deste Processo*. Retirado em 7 de setembro de 2010 da World Wide Web: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/151/Cad_7SupervisaoPedagogica.pdf.txt?sequence=2.
- Santos, C., Gonçalves, D., Ferraz, F. & Quinta e Costa, M. (2008). *Escola como Sistema, Mundo de Vida e (Re)organização: reptos à supervisão pedagógica*. Retirado em 5 de abril de 2013 da World Wide Web: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/144/Cad_7EscolaComoSistema.pdf?sequence=2.
- Silva, K. A. (2002). *Articulação Teoria e Prática na Formação de Professores: a concepção oficial*. Retirado em 1 de abril de 2013 da World Wide Web: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9184/1/ARTIGO_ArticulacaoTeoriaPratica.pdf.
- Soares, M. (2009). *A Supervisão Pedagógica: uma leitura dos tempos*. Retirado em 1 de abril de 2013 da World Wide Web: <http://www.cfaematosinhos.eu/Supervisao%20Pedagogica.pdf>.
- Sousa, J. G. (2010). *Supervisão Pedagógica: o papel do orientador/o papel do estagiário. Revisão Bibliográfica*. Retirado em 5 de abril de 2013 da World Wide Web: http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/516/1/msc_jgamsousa.pdf.
- Vieira, F. (2005). *Pontes (In)visíveis entre Teoria e Prática na Formação de Professores*. Retirado em 1 de abril de 2013 da World Wide Web: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss1/articles/flavia2.pdf>.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto n.º 18646. D.R. n.º 166, Série I de 19-7-1930.	Institui as Escolas do Magistério Primário, destinadas à preparação do professorado primário, elementar e infantil, em substituição das Escolas Normais Primárias, que ficam extintas.
Decreto-Lei n.º 27279. D.R. n.º 276, Série I de 24-11-1936.	Estabelece as bases em que deve assentar o Ensino Primário.
Decreto-Lei n.º 32243. D.R. n.º 208, Série I de 5-9-1942.	Regula o funcionamento das Escolas do Magistério Primário.
Decreto n.º 32629. D.R. n.º 12, Série I de 16-1-1943.	Aprova os programas das Escolas do Magistério Primário.
Decreto-Lei n.º 41902. D.R. n.º 219, Série I de 9-10-1958.	Autoriza o Ministro da Educação Nacional a elevar, no ano letivo de 1958/1959, o número de alunos previsto no artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 32243, de 5 de setembro de 1942, e a nomear em comissão, nesse ano, pessoal docente indispensável.
Decreto-Lei n.º 43369. D.R. n.º 279, Série I de 2-12-1960.	Altera o plano de estudos das Escolas do Magistério Primário e insere outras disposições relativas ao seu funcionamento.
Despacho n.º 52/77. D.R. n.º 114, Série II de 17-5-1977.	Altera a habilitação de acesso às Escolas do Magistério Primário para curso complementar dos liceus ou equivalente.
Decreto-Lei n.º 427-B/77. D.R. n.º 238, 2.º Suplemento, Série I de 14-10-1977.	Cria o Ensino Superior de curta duração.
Despacho n.º 157/78, de 30-6. D.R. n.º 160, Série II de 14-7-1978.	Publica o último plano de estudos das Escolas do Magistério Primário.
Decreto-Lei n.º 513-T/79. D.R. n.º 296, 3.º Suplemento, Série I de 26-12-1979.	Define a rede de estabelecimentos do Ensino Superior Politécnico, anteriormente designado Ensino Superior de curta duração.
Decreto-Lei n.º 173/80. D.R. n.º 124, Série I de 29-5-1980.	Institucionaliza o regime de créditos nas Universidades.
Decreto-Lei n.º 59/86. D.R. n.º 67, Série I de 21-3-1986.	Aprova o referencial genérico das atividades das Escolas Superiores de Educação, em matéria de formação inicial de Educadores de Infância e Professores do Ensino Primário.
Portaria n.º 352/86. D.R. n.º 154, Série I de 8-7-1986.	Regulamenta os princípios gerais a que deve obedecer a atuação das Escolas Superiores de Educação, no que respeita à formação inicial de Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Primário e Básico.
Portaria n.º 528/86. D.R. n.º 214, Série I de 17-9-1986.	Autoriza a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria a conferir os graus de bacharel em Educação Pré-Escolar e em Ensino Primário e o diploma do curso de Professores do Ensino Básico nas variantes de Português e Francês, Educação Visual e Educação Física e aprova os respetivos planos de estudo.

Portaria n.º 547/86. D.R. n.º 220, Série I de 24-9-1986.	Autoriza o Instituto Politécnico de Santarém, através da sua Escola Superior de Educação, a conferir os graus de bacharel em Educação Pré-Escolar e em Ensino Primário e aprova os respetivos planos de estudo.
Portaria n.º 595/86. D.R. n.º 235, Série I de 11-10-1986.	Autoriza o Instituto Politécnico de Castelo Branco, através da sua Escola Superior de Educação, a conferir os graus de bacharel em Educação Pré-Escolar e em Ensino Primário e o diploma do curso de Professores do Ensino Básico nas variantes de Português, História e Ciências Sociais, Português e Francês, Matemática e Ciências da Natureza e Educação Física e aprova os respetivos planos de estudo.
Lei n.º 46/86. D.R. n.º 237, Série I de 14-10-1986.	Estabelece a Lei de Bases do Sistema Educativo.
Portaria n.º 336/88. D.R. n.º 124, Série I de 28-5-1988.	Regulamenta a prática dos cursos de formação inicial de Educadores de Infância e de Professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.
Lei n.º 115/97. D.R. n.º 217, Série I-A de 19-9-1997.	Altera a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).
Portaria n.º 413-E/98. D.R. n.º 163, 3.º Suplemento, Série I-B de 17-7-1998.	Autoriza um conjunto de estabelecimentos do Ensino Superior Politécnico público a conferir diversos graus de bacharel e de licenciado, na sequência das alterações ao artigo 13.º da Lei de Bases do Sistema Educativo.
Portaria n.º 256/99. D.R. n.º 83, Série I-B de 9-4-1999.	Aprova o plano de estudos e regulamenta o curso de Licenciatura em Ensino Básico - 1.º Ciclo da Escola Superior de Educação de Santarém.
Portaria n.º 509/99. D.R. n.º 164, Série I-B de 16-7-1999.	Aprova o plano de estudos e regulamenta o curso de Licenciatura em Ensino Básico - 1.º Ciclo da Escola Superior de Educação de Leiria.
Portaria n.º 513/99. D.R. n.º 166, Série I-B de 19-7-1999.	Aprova o plano de estudos e regulamenta o curso de Licenciatura em Ensino Básico - 1.º Ciclo da Escola Superior de Educação de Castelo Branco.
Portaria n.º 131/2003. D.R. n.º 30, Série I-B de 5-2-2003.	Altera a Portaria n.º 256/99, de 9 de abril.
Decreto-Lei n.º 42/2005. D.R. n.º 37, Série I-A de 22-2-2005.	Aprova os princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de Ensino Superior.
Lei n.º 49/2005. D.R. n.º 166, Série I-A de 30-8-2005.	Altera, pela segunda vez, a Lei de Bases do Sistema Educativo e, pela primeira, a Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.
Decreto-lei n.º 74/2006. D.R. n.º 60, Série I-A de 24-3-2006.	Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do Ensino Superior.
Decreto-lei n.º 43/2007. D.R. n.º 38, Série I de 22-2-2007.	Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na Educação Pré-escolar e nos Ensinos Básico e Secundário.
Portaria n.º 1334/2007. D.R. n.º 194, Série I de 9-10-2007.	Aprova o plano de estudos do curso de Licenciatura em Educação Básica ministrado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria.

Portaria n.º 1344/2007. D.R. n.º 196, Série I de 11-10-2007.	Aprova o plano de estudos do curso de Licenciatura em Educação Básica ministrado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.
Portaria n.º 1357/2007. D.R. n.º 197, Série I de 12-10-2007.	Aprova o plano de estudos do curso de Licenciatura em Educação Básica ministrado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.
Despacho n.º 27631/2008. D.R. n.º 209, Série II de 28-10-2008.	Aprova o plano de estudos do curso de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico ministrado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.
Despacho n.º 31067/2008. D.R. n.º 233, Série II de 2-12-2008.	Aprova o plano de estudos do curso de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico ministrado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria.
Despacho n.º 32482/2008. D.R. n.º 245, Série II de 19-12-2008.	Aprova o plano de estudos do curso de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico ministrado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Quadro 14 – Descrição da Legislação Consultada

ANEXOS

Anexo 1

Análise de Conteúdo dos Planos de Estudo – Quadros Comparativos

Cursos do Magistério Primário
(Despacho n.º 157/78, de 30 de junho)

Plano de Estudos das Escolas do Magistério Primário (Total do 1.º ano de formação em %)					
Formação Académica	Horas Semanais	%	Formação Pedagógica	Horas Semanais	%
Português	4	12,5%	Pedagogia	3	9,4%
Comunicação e Expressão Visual	3	9,4%	Psicologia do Desenvolvimento	4	12,5%
Expressão Musical	2	6,2%	Antropologia Cultural	2	6,2%
Movimento e Drama	2	6,2%	Prática Pedagógica (nível 1)	4	12,5%
Educação Física e Desportos	3	9,4%			
Matemática	2	6,2%			
Ciências da Natureza	3	9,4%			
Total	19	59%	Total	13	41%
Total – 32 horas semanais					

Quadro 1

Plano de Estudos das Escolas do Magistério Primário (Total do 2.º ano de formação em %)					
Formação Académica	Horas Semanais	%	Formação Pedagógica	Horas Semanais	%
Português	2	6,2%	Pedagogia	3	9,4%
Comunicação e Expressão Visual	2	6,2%	Psicologia do Desenvolvimento	2	6,2%
Expressão Musical	2	6,2%	Metodologia e Técnicas Pedagógicas	2	6,2%
História Moderna e Contemporânea da Sociedade Portuguesa	2	6,2%	Saúde	2	6,2%
Movimento e Drama	1	3,1%	Literatura Infantil	2	6,2%
Educação Física e Desportos	2	6,2%	Prática Pedagógica (nível 2)	6	18,8%
Matemática	2	6,2%			
Ciências da Natureza	2	6,2%			
Total	15	47%	Total	17	53%
Total – 32 horas semanais					

Quadro 2

Plano de Estudos das Escolas do Magistério Primário (Total do 3.º ano de formação em %)					
Formação Académica	Horas Semanais	%	Formação Pedagógica	Horas Semanais	%
Português	1	3,3%	Pedagogia	2	6,7%
			Psicologia do Desenvolvimento	1	3,3%
			Metodologia e Técnicas Pedagógicas	1	3,3%
			Deontologia, Organização e Administração Escolar e Legislação	1	3,3%
			Actividades Técnicas	2	6,7%
			Prática Pedagógica (nível 2)	22	73,3%
			Total	1	3%
Total – 30 horas semanais					

Quadro 3

Plano de Estudos das Escolas do Magistério Primário (Total dos 3 anos de formação em %)					
Formação Académica	Horas Semanais	%	Formação Pedagógica	Horas Semanais	%
Português	7	7,4%	Pedagogia	8	8,5%
Comunicação e Expressão Visual	5	5,3%	Psicologia do Desenvolvimento	7	7,4%
Expressão Musical	4	4,3%	Metodologia e Técnicas Pedagógicas	3	3,2%
Movimento e Drama	3	3,2%	Saúde	2	2,1%
Educação Física e Desportos	5	5,3%	Deontologia, Organização e Administração Escolar e Legislação	1	1,1%
Matemática	4	4,3%	Literatura Infantil	2	2,1%
Ciências da Natureza	5	5,3%	Antropologia Cultural	2	2,1%
História Moderna e Contemporânea da Sociedade Portuguesa	2	2,1%	Actividades Técnicas	2	2,1%
			Prática Pedagógica	32	34%
Total			Total		
	35	37%		59	63%
Total – 94 horas semanais					

Quadro 4

**Cursos de Bacharelato em Professores do Ensino
Primário nas ESE**

Plano de Estudos da ESE de Leiria

(Portaria n.º 528/86, de 17 de setembro)

Curso de Bacharelato em Professores do Ensino Primário – Plano de Estudos da ESE de Leiria (Total do 1.º ano de formação em %)					
Formação Académica	Horas Semanais	%	Formação Pedagógica	Horas Semanais	%
Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa	2,5	4,6%	História e Sociologia da Educação	5	9,2%
Comunicação e Expressão Não-Verbais: Corporal, Musical, Plástica	13,5	24,9%	Psicologia do Desenvolvimento	3	5,5%
Ciências do Meio Físico e Social	10	18,5%	Prática Pedagógica	4,7	8,7%
Matemática	7,5	13,8%			
Língua Portuguesa	2,5	4,6%			
Opção	5,5	10,1%			
Total	41	77%	Total	13	23%
Total – 54 horas semanais					

Quadro 5

Curso de Bacharelato em Professores do Ensino Primário – Plano de Estudos da ESE de Leiria (Total do 2.º ano de formação em %)					
Formação Académica	Horas Semanais	%	Formação Pedagógica	Horas Semanais	%
Língua Portuguesa	2,5	4,2%	Psicologia do Desenvolvimento	6	10,1%
Comunicação e Expressão Não-Verbais: Corporal, Musical, Plástica	8	13,5%	Meios e Técnicas para a Acção Educativa	7	11,8%
Ciências do Meio Físico e Social	12,5	21%	Literatura para a Infância	2,5	4,2%
Matemática	5,5	9,3%	Prática Pedagógica	9,4	15,8%
Opção	6	10,1%			
Total	34	58%	Total	25	42%
Total – 59 horas semanais					

Quadro 6

Curso de Bacharelato em Professores do Ensino Primário – Plano de Estudos da ESE de Leiria (Total do 3.º ano de formação em %)					
Formação Académica	Horas Semanais	%	Formação Pedagógica	Horas Semanais	%
Comunicação e Expressão Não-Verbais: Corporal, Musical, Plástica	2	3,7%	Ensino/Aprendizagem da Língua Materna	4	7,3%
Ciências do Meio Físico e Social	10	18,3%	Meios e Técnicas para a Acção Educativa	4	7,3%
Matemática	4	7,3%	Administração Escolar	2	3,7%
Opção	5,5	10,1%	Prática Pedagógica	23,2	42,4%
Total	22	39%	Total	33	61%
Total – 55 horas semanais					

Quadro 7

Curso de Bacharelato em Professores do Ensino Primário – Plano de Estudos da ESE de Leiria (Total dos 3 anos de formação em %)					
Formação Académica	Horas Semanais	%	Formação Pedagógica	Horas Semanais	%
Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa	2,5	1,5%	História e Sociologia da Educação	5	3%
Comunicação e Expressão Não-Verbais: Corporal, Musical, Plástica	23,5	14%	Psicologia do Desenvolvimento	9	5,3%
Ciências do Meio Físico e Social	32,5	19,3%	Meios e Técnicas para a Acção Educativa	11	6,5%
Matemática	17	10,1%	Literatura para a Infância	2,5	1,5%
Língua Portuguesa	5	3%	Ensino/Aprendizagem da Língua Materna	4	2,4%
Opção	17	10,1%	Administração Escolar	2	1,2%
			Prática Pedagógica	37,3	22,2%
Total	97	58%	Total	71	42%
Total – 168 horas semanais					

Quadro 8

Plano de Estudos da ESE de Santarém

(Portaria n.º 547/86, de 24 de setembro)

Curso de Bacharelato em Professores do Ensino Primário – Plano de Estudos da ESE de Santarém (Total do 1.º ano de formação em %)					
Formação Académica	Horas Semanais	%	Formação Pedagógica	Horas Semanais	%
Introdução aos Estudos Linguísticos	4	7,7%	Introdução às Ciências da Educação	4	7,7%
Introdução aos Estudos Literários	4	7,7%	Psicologia do Desenvolvimento	8	15,4%
Teorias dos Números	4	7,7%	Teorias e Modelos de Ensino	4	7,7%
Complementos de Lógica	4	7,7%	Planificação e Avaliação do Ensino	4	7,7%
História de Portugal	4	7,7%			
Geografia de Portugal	4	7,7%			
Educação Física	4	7,7%			
Opção	4	7,7%			
Total	32	62%	Total	20	38%
Total – 52 horas semanais					

Quadro 9

Curso de Bacharelato em Professores do Ensino Primário – Plano de Estudos da ESE de Santarém (Total do 2.º ano de formação em %)					
Formação Académica	Horas Semanais	%	Formação Pedagógica	Horas Semanais	%
Geometria	4	7,7%	Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem	4	7,7%
Botânica Geral e Sistemática	4	7,7%	Literatura Infantil e Juvenil	4	7,7%
Educação Visual	4	7,7%	Anatomia e Fisiologia Humanas	4	7,7%
Opção	8	15,4%	Psicologia da Aprendizagem	4	7,7%
			Didática da Matemática	4	7,7%
			Prática Pedagógica	12	23,1%
Total	20	38%	Total	32	62%
Total – 52 horas semanais					

Quadro 10

Curso de Bacharelato em Professores do Ensino Primário – Plano de Estudos da ESE de Santarém (Total do 3.º ano de formação em %)					
Formação Académica	Horas Semanais	%	Formação Pedagógica	Horas Semanais	%
Educação Musical	4	8,3%	Didáctica (Meio Físico e Social)	4	8,3%
Movimento e Drama	4	8,3%	Sociologia da Educação	4	8,3%
Opção	12	25%	Prática Pedagógica	20	41,7%
Total	20	42%	Total	28	58%
Total – 48 horas semanais					

Quadro 11

Curso de Bacharelato em Professores do Ensino Primário – Plano de Estudos da ESE de Santarém (Total dos 3 anos de formação em %)					
Formação Académica	Horas Semanais	%	Formação Pedagógica	Horas Semanais	%
Introdução aos Estudos Linguísticos	4	2,6%	Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem	4	2,6%
Introdução aos Estudos Literários	4	2,6%	Introdução às Ciências da Educação	4	2,6%
Teoria dos Números	4	2,6%	Psicologia do Desenvolvimento	8	5,3%
Complementos de Lógica	4	2,6%	Psicologia da Aprendizagem	4	2,6%
Geometria	4	2,6%	Teorias e Modelos de Ensino	4	2,6%
História de Portugal	4	2,6%	Planificação e Avaliação do Ensino	4	2,6%
Geografia de Portugal	4	2,6%	Literatura Infantil e Juvenil	4	2,6%
Educação Física	4	2,6%	Anatomia e Fisiologia Humanas	4	2,6%
Botânica Geral e Sistemática	4	2,6%	Didáctica da Matemática	4	2,6%
Educação Visual	4	2,6%	Didáctica (Meio Físico e Social)	4	2,6%
Educação Musical	4	2,6%	Sociologia da Educação	4	2,6%
Movimento e Drama	4	2,6%	Prática Pedagógica	32	21,1%
Opção	24	15,8%			
Total	72	47%	Total	80	53%
Total – 152 horas semanais					

Quadro 12

Plano de Estudos da ESE de Castelo Branco

(Portaria n.º 595/86, de 11 de outubro)

Curso de Bacharelato em Professores do Ensino Primário – Plano de Estudos da ESE de Castelo Branco (Total do 1.º ano de formação em %)					
Formação Académica	Horas Semanais	%	Formação Pedagógica	Horas Semanais	%
Educação Visual e Manual	6	10,7%	Aquisição da Linguagem e linguística Portuguesa	4	7,1%
Educação Física	8	14,3%	Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem	6	10,7%
Elementos de Física e Química	3	5,4%	Fundamentos da Educação	4	7,1%
Elementos de Matemática	4	7,1%	Estatística Aplicada à Educação	3	5,4%
Opção	6	10,7%	Biologia Humana e Saúde	4	7,1%
			Socioantropologia	4	7,1%
			Teoria do Texto e Literatura para a Infância	4	7,1%
Total	27	48%	Total	29	52%
Total – 56 horas semanais					

Quadro 13

Curso de Bacharelato em Professores do Ensino Primário – Plano de Estudos da ESE de Castelo Branco (Total do 2.º ano de formação em %)					
Formação Académica	Horas Semanais	%	Formação Pedagógica	Horas Semanais	%
História e Geografia de Portugal	4	7,1%	Sociologia da Educação	4	7,1%
Educação Musical	6	10,7%	Desenvolvimento Curricular	3	5,4%
Ecologia e Ciências da Terra	3	5,4%	Aprendizagem da Leitura, Escrita e Cálculo	4	7,1%
Opção	7	12,5%	Prática de Metodologia Geral e Tecnologia Educativa	4	7,1%
			Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	3	5,4%
			Metodologia do Ensino da Matemática	3	5,4%
			Metodologia do Ensino do Meio Físico e Social	3	5,4%
			Metodologia do Ensino da Expressão Plástica	3	5,4%
			Metodologia do Ensino da Educação Física	3	5,4%
			Prática Pedagógica	6	10,7%
Total	20	36%	Total	36	64%
Total – 56 horas semanais					

Quadro 14

Curso de Bacharelato em Professores do Ensino Primário – Plano de Estudos da ESE de Castelo Branco (Total do 3.º ano de formação em %)					
Formação Académica	Horas Semanais	%	Formação Pedagógica	Horas Semanais	%
Expressão Dramática	2	3,7%	Metodologia Integrada do Ensino Primário	4	7,4%
Opção	8	14,8%	Metodologia do Ensino da Música	2	3,7%
			Investigação em Educação	3	5,5%
			Organização e Gestão Escolar	3	5,5%
			Introdução às Necessidades Educativas Especiais	3	5,5%
			Educação de Adultos	2	3,7%
			Prática Pedagógica	27	50%
Total	10	19%	Total	44	81%
Total – 54 horas semanais					

Quadro 15

Curso de Bacharelato em Professores do Ensino Primário – Plano de Estudos da ESE de Castelo Branco (Total dos 3 anos de formação em %)					
Formação Académica	Horas Semanais	%	Formação Pedagógica	Horas Semanais	%
Educação Visual e Manual	6	3,6%	Aquisição da Linguagem e Linguística Portuguesa	4	2,4%
Educação Física	8	4,8%	Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem	6	3,6%
Elementos de Física e Química	3	1,8%	Fundamentos da Educação	4	2,4%
Elementos de Matemática	4	2,4%	Estatística Aplicada à Educação	3	1,8%
História e Geografia de Portugal	4	2,4%	Biologia Humana e Saúde	4	2,4%
Educação Musical	6	3,6%	Teoria do Texto e Literatura para a Infância	4	2,4%
Ecologia e Ciências da Terra	3	1,8%	Socioantropologia	4	2,4%
Expressão Dramática	2	1,2%	Sociologia da Educação	4	2,4%
Opção	21	12,7%	Desenvolvimento Curricular	3	1,8%
* Metodologias Específicas: Ensino da Língua Materna (3h/1,8%); Ensino da Matemática (3h/1,8%); Ensino do Meio Físico e Social (3h/1,8%); Ensino da Expressão Plástica (3h/1,8%); Ensino da Educação Física (3h/1,8%); Ensino da Música (2h/1,2%).			Aprendizagem da Leitura, Escrita e Cálculo	4	2,4%
			Prática de Metodologia Geral e Tecnologia Educativa	4	2,4%
			Metodologias Específicas (*)	17	10,2%
			Metodologia Integrada do Ensino Primário	4	2,4%
			Investigação em Educação	3	1,8%
			Organização e Gestão Escolar	3	1,8%
			Introdução às Necessidades Educativas Especiais	3	1,8%
			Educação de Adultos	2	1,2%
			Prática Pedagógica	33	19,9%
Total	57	34%	Total	109	66%
Total – 166 horas semanais					

Quadro 16

Cursos de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo
nas ESE

Plano de Estudos da ESE de Leiria

(Portaria n.º 509/99, de 16 de julho)

Curso de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo – Plano de Estudos da ESE de Leiria (Total do 1.º ano de formação em %)					
Formação Académica	Horas Totais	%	Formação Pedagógica	Horas Totais	%
Matemática I	90	13%	História e Filosofia da Educação	60	8,7%
Língua Estrangeira	90	13%	Educação para a Saúde	60	8,7%
Comunicação e Informação	45	6,5%	Psicologia do Desenvolvimento	45	6,5%
Formação Musical I e II	90	13%			
Formação Motora I	45	6,5%			
Educação e Expressão Plástica I	45	6,5%			
História e Geografia	75	10,9%			
Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa	45	6,5%			
Total	525	76%	Total	165	24%
Total – 690 horas totais					

Quadro 17

Curso de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo – Plano de Estudos da ESE de Leiria (Total do 2.º ano de formação em %)					
Formação Académica	Horas Totais	%	Formação Pedagógica	Horas Totais	%
Língua Portuguesa	120	15,7%	Teoria e Prática do Currículo	90	11,8%
Tecnologias da Comunicação e da Informação	45	5,9%	Antropologia Social e Cultural	60	7,8%
Expressão Dramática I e II	90	11,8%	Psicologia da Educação	45	5,9%
Educação e Expressão Plástica II	45	5,9%	Educação Intercultural	45	5,9%
Matemática II	45	5,9%	As Ciências da Natureza no 1.º Ciclo	75	9,8%
Formação Motora II	45	5,9%	Sociologia da Educação	60	7,8%
Total	390	51%	Total	375	49%
Total – 765 horas totais					

Quadro 18

Curso de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo – Plano de Estudos da ESE de Leiria (Total do 3.º ano de formação em %)					
Formação Académica	Horas Totais	%	Formação Pedagógica	Horas Totais	%
			Metodologia da Educação no 1.º Ciclo	300	45,5%
			Investigação em Educação	60	9,1%
			Necessidades Educativas Especiais	45	6,8%
			Formação Pessoal e Social	60	9,1%
			Literatura para a Infância	45	6,8%
			Prática Pedagógica I	150	22,7%
Total	0	0%	Total	660	100%
Total – 660 horas totais					

Quadro 19

Curso de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo – Plano de Estudos da ESE de Leiria (Total do 4.º ano de formação em %)					
Formação Académica	Horas Totais	%	Formação Pedagógica	Horas Totais	%
Seminário	120	19,5%	Organização e Administração das Instituições Educativas	45	7,3%
			Prática Pedagógica II	450	73,1%
Total	120	20%	Total	495	80%
Total – 615 horas totais					

Quadro 20

Curso de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo – Plano de Estudos da ESE de Leiria (Total dos 4 anos de formação em %)					
Formação Académica	Horas Totais	%	Formação Pedagógica	Horas Totais	%
Matemática	135	4,9%	História e Filosofia da Educação	60	2,2%
Língua Estrangeira	90	3,3%	Educação para a Saúde	60	2,2%
Comunicação e Informação	45	1,6%	Psicologia do Desenvolvimento	45	1,6%
Formação Musical	90	3,3%	Teoria e Prática do Currículo	90	3,3%
Formação Motora	90	3,3%	Antropologia Social e Cultural	60	2,2%
Educação e Expressão Plástica	90	3,3%	Psicologia da Educação	45	1,6%
História e Geografia	75	2,7%	Educação Intercultural	45	1,6%
Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa	45	1,6%	As Ciências da Natureza no 1.º Ciclo	75	2,7%
Língua Portuguesa	120	4,4%	Sociologia da Educação	60	2,2%
Tecnologias da Comunicação e da Informação	45	1,6%	Metodologia da Educação no 1.º Ciclo	300	11%
Expressão Dramática	90	3,3%	Investigação em Educação	60	2,2%
Seminário	120	4,4%	Necessidades Educativas Especiais	45	1,6%
			Formação Pessoal e Social	60	2,2%
			Literatura para a Infância	45	1,6%
			Organização e Administração das Instituições Educativas	45	1,6%
			Prática Pedagógica	600	22%
Total	1035	38%	Total	1695	62%
Total – 2730 horas totais					

Quadro 21

Plano de Estudos da ESE de Castelo Branco

(Portaria n.º 513/99, de 19 de julho)

Curso de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo – Plano de Estudos da ESE de Castelo Branco (Total do 1.º ano de formação em %)					
Formação Académica	Horas Semanais	%	Formação Pedagógica	Horas Semanais	%
Língua Portuguesa e Linguística	3	12%	Teorias do Desenvolvimento Pessoal e Social	3	12%
História e Geografia de Portugal	4	16%	Biologia do Desenvolvimento	3	12%
Expressão Plástica	3	12%	Fundamentos da Educação	3	12%
Expressão Dramática	3	12%			
Educação Física	3	12%			
Total	16	64%	Total	9	36%
Total – 25 horas semanais					

Quadro 22

Curso de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo – Plano de Estudos da ESE de Castelo Branco (Total do 2.º ano de formação em %)					
Formação Académica	Horas Semanais	%	Formação Pedagógica	Horas Semanais	%
Ciências da Natureza e Experimentais	3	11,1%	Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem	3	11,1%
Elementos de Matemática	3	11,1%	Análise Social da Educação	3	11,1%
Educação Musical	3	11,1%	Literatura para a Infância	3	11,1%
			Teoria e Desenvolvimento Curricular	3	11,1%
			Didáctica Geral	3	11,1%
			Prática Pedagógica I	3	11,1%
Total	9	33%	Total	18	67%
Total – 27 horas semanais					

Quadro 23

Curso de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo – Plano de Estudos da ESE de Castelo Branco (Total do 3.º ano de formação em %)					
Formação Académica	Horas Semanais	%	Formação Pedagógica	Horas Semanais	%
			Investigação em Educação	3	8,3%
			Didáctica das Ciências	3	8,3%
			Didáctica da Língua Materna	3	8,3%
			Didáctica da Matemática	3	8,3%
			Expressão Plástica: Didáctica	3	8,3%
			Ensino da Educação Física: Didáctica	3	8,3%
			Educação Musical: Didáctica	3	8,3%
			Expressão Dramática: Didáctica	3	8,3%
			Introdução às Necessidades Educativas Especiais	3	8,3%
			Seminário de Observação: Avaliação Psicopedagógica	2	5,6%
			Prática Pedagógica II e III	7	19,4%
Total	0	0%	Total	36	100%
Total – 36 horas semanais					

Quadro 24

Curso de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo – Plano de Estudos da ESE de Castelo Branco (Total do 4.º ano de formação em %)					
Formação Académica	Horas Semanais	%	Formação Pedagógica	Horas Semanais	%
Seminário	3	11,1%	Metodologia Integrada do 1.º Ciclo	3	11,1%
			Organização e Gestão Escolar	3	11,1%
			Prática Pedagógica IV	18	66,7%
Total	3	11%	Total	24	89%
Total – 27 horas semanais					

Quadro 25

Curso de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo – Plano de Estudos da ESE de Castelo Branco (Total dos 4 anos de formação em %)					
Formação Académica	Horas Semanais	%	Formação Pedagógica	Horas Semanais	%
Língua Portuguesa e Linguística	3	2,6%	Teorias do Desenvolvimento Pessoal e Social	3	2,6%
História e Geografia de Portugal	4	3,5%	Biologia do Desenvolvimento	3	2,6%
Expressão Plástica	3	2,6%	Fundamentos da Educação	3	2,6%
Expressão Dramática	3	2,6%	Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem	3	2,6%
Educação Física	3	2,6%	Análise Social da Educação	3	2,6%
Ciências da Natureza e Experimentais	3	2,6%	Literatura para a Infância	3	2,6%
Elementos de Matemática	3	2,6%	Teoria e Desenvolvimento Curricular	3	2,6%
Educação Musical	3	2,6%	Didáctica Geral	3	2,6%
Seminário	3	2,6%	Investigação em Educação	3	2,6%
			Didáctica das Ciências	3	2,6%
			Didáctica da Língua Materna	3	2,6%
			Didáctica da Matemática	3	2,6%
			Expressão Plástica: Didáctica	3	2,6%
			Ensino da Educação Física: Didáctica	3	2,6%
			Educação Musical: Didáctica	3	2,6%
			Expressão Dramática: Didáctica	3	2,6%
			Introdução às Necessidades Educativas Especiais	3	2,6%
			Seminário de Observação: Avaliação Psicopedagógica	2	1,7%
			Metodologia Integrada do 1.º Ciclo	3	2,6%
			Organização e Gestão Escolar	3	2,6%
			Prática Pedagógica	28	24,4%
Total	28	24%	Total	87	76%
Total – 115 horas semanais					

Quadro 26

Plano de Estudos da ESE de Santarém

(Portaria n.º 131/2003, de 5 de fevereiro)

Curso de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo – Plano de Estudos da ESE de Santarém (Total do 1.º ano de formação em %)					
Formação Académica	Horas Totais	%	Formação Pedagógica	Horas Totais	%
Língua Portuguesa	90	11,7%	Psicologia do Desenvolvimento	90	11,7%
Matemática	90	11,7%	Sociologia da Educação	90	11,7%
Ciências da Natureza	60	7,8%	Saúde e Infância	30	3,9%
Geografia	60	7,8%	História e Filosofia da Educação	60	7,8%
História de Portugal Contemporâneo	60	7,8%	Seminário de Iniciação à Prática Profissional I	80	10,3%
Tecnologias da Informação e da Comunicação	60	7,8%			
Total	420	55%	Total	350	45%
Total – 770 horas totais					

Quadro 27

Curso de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo – Plano de Estudos da ESE de Santarém (Total do 2.º ano de formação em %)					
Formação Académica	Horas Totais	%	Formação Pedagógica	Horas Totais	%
Educação Física	90	11,1%	Desenvolvimento e Gestão Curricular	90	11,1%
Educação Artística-Musical	75	9,3%	Psicologia da Aprendizagem	60	7,4%
Educação Artística-Plástica	75	9,3%	Estudos da Comunidade	60	7,4%
Educação Artística-Dramática	75	9,3%	Língua, Leitura e Escrita	60	7,4%
Expressões Artísticas Contemporâneas	45	5,6%	Seminário de Iniciação à Prática Profissional II	120	14,8%
Laboratório de Geometria	60	7,4%			
Total	420	52%	Total	390	48%
Total – 810 horas totais					

Quadro 28

Curso de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo – Plano de Estudos da ESE de Santarém (Total do 3.º ano de formação em %)					
Formação Académica	Horas Totais	%	Formação Pedagógica	Horas Totais	%
Educação Ambiental	30	3,7%	Pedagogia Diferenciada a Populações com Necessidades Educativas Especiais	90	11%
Opção	60	7,3%	Didáctica das Ciências Naturais e Sociais	90	11%
			Didáctica da Matemática	90	11%
			Didáctica da Língua Portuguesa	90	11%
			Comunicação Educacional e Meios e Materiais de Ensino	60	7,3%
			Gestão Institucional	45	5,5%
			Ética e Deontologia Profissional	30	3,7%
			Literatura para Crianças	45	5,5%
			Seminário de Iniciação à Prática Profissional III	190	23,2%
Total	90	11%	Total	730	89%
Total – 820 horas totais					

Quadro 29

Curso de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo – Plano de Estudos da ESE de Santarém (Total do 4.º ano de formação em %)					
Formação Académica	Horas Totais	%	Formação Pedagógica	Horas Totais	%
			Metodologias de Investigação Educacional	60	9,2%
			Seminário de Investigação	90	13,8%
			Estágio de Iniciação à Prática Profissional	500	76,9%
Total	0	0%	Total	650	100%
Total – 650 horas totais					

Quadro 30

Curso de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo – Plano de Estudos da ESE de Santarém (Total dos 4 anos de formação em %)					
Formação Académica	Horas Totais	%	Formação Pedagógica	Horas Totais	%
Língua Portuguesa	90	3%	Psicologia do Desenvolvimento	90	3%
Matemática	90	3%	Sociologia da Educação	90	3%
Ciências da Natureza	60	2%	Saúde e Infância	30	1%
Geografia	60	2%	História e Filosofia da Educação	60	2%
História de Portugal Contemporâneo	60	2%	Desenvolvimento e Gestão Curricular	90	3%
Tecnologias da Informação e da Comunicação	60	2%	Psicologia da Aprendizagem	60	2%
Educação Física	90	3%	Língua, Leitura e Escrita	60	2%
Educação Artística-Musical	75	2,5%	Pedagogia Diferenciada a Populações com Necessidades Educativas Especiais	90	3%
Educação Artística-Plástica	75	2,5%	Didáctica das Ciências Naturais e Sociais	90	3%
Educação Artística-Dramática	75	2,5%	Didáctica da Matemática	90	3%
Expressões Artísticas Contemporâneas	45	1,5%	Didáctica da Língua Portuguesa	90	3%
Educação Ambiental	30	1%	Comunicação Educacional e Meios e Materiais de Ensino	60	2%
Laboratório de Geometria	60	2%	Gestão Institucional	45	1,5%
Opção	60	2%	Ética e Deontologia Profissional	30	1%
			Estudos da Comunidade	60	2%
			Literatura para Crianças	45	1,5%
			Metodologias de Investigação Educacional	60	2%
			Seminário de Investigação	90	3%
			Seminário de Iniciação à Prática Profissional	390	12,8%
			Estágio de Iniciação à Prática Profissional	500	16,4%
Total	930	30%	Total	2120	70%
Total – 3050 horas totais					

Quadro 31

Bolonha:
Cursos de Licenciatura em Educação Básica nas
ESE

Plano de Estudos da ESE de Leiria

(Portaria n.º 1334/2007, de 9 de outubro)

Processo de Bolonha – Curso de Licenciatura em Educação Básica – Plano de Estudos da ESE de Leiria (Total do 1.º ano de formação em %)									
Formação Académica	Componente de Formação	Horas Totais	Créditos	%	Formação Pedagógica	Componente de Formação	Horas Totais	Créditos	%
Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa	FAD	108	4	6,7%	Metodologia de Investigação Educacional	FEG	81	3	5%
Números e Operações	FAD	135	5	8,3%	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	FEG	81	3	5%
Natureza da Matemática	FAD	108	4	6,7%	Sociologia da Educação	FEG	81	3	5%
Expressão Musical	FAD	135	5	8,3%	Prática Pedagógica I	IPP	108	4	6,7%
Expressão Motora	FAD	135	5	8,3%	Formação Educacional Geral (FEG) – 243 horas totais e 9 créditos (em unidades curriculares obrigatórias) – 15% Iniciação à Prática Profissional (IPP) – 108 horas totais e 4 créditos (em unidades curriculares obrigatórias) – 7% Formação na Área da Docência (FAD) – 1269 horas totais e 47 créditos (em unidades curriculares obrigatórias) – 78%				
Expressão Dramática	FAD	108	4	6,7%					
História de Portugal	FAD	108	4	6,7%					
Tópicos de Álgebra e Funções	FAD	108	4	6,7%					
Literatura Portuguesa	FAD	108	4	6,7%					
Matéria e Energia	FAD	108	4	6,7%					
Geografia Humana	FAD	108	4	6,7%					
Total		1269	47	78%	Total		351	13	22%
Total – 1620 horas totais – 60 créditos									

Quadro 32

Processo de Bolonha – Curso de Licenciatura em Educação Básica – Plano de Estudos da ESE de Leiria (Total do 2.º ano de formação em %)									
Formação Académica	Componente de Formação	Horas Totais	Créditos	%	Formação Pedagógica	Componente de Formação	Horas Totais	Créditos	%
Tópicos de Análise de Dados, Estatística e Probabilidades	FAD	108	4	6,7%	Antropologia da Educação	FEG	81	3	5%
Linguística do Português	FAD	270	10	16,7%	Literatura para a Infância	FAD	135	5	8,3%
Expressão Plástica	FAD	135	5	8,3%	Necessidades Educativas Especiais	FEG	81	3	5%
Unidade e Diversidade Biológica	FAD	108	4	6,7%	Arte e Educação	FAD	54	2	3,3%
Geografia Física	FAD	108	4	6,7%	Criatividade e Desenvolvimento	FAD	81	3	5%
Geometria e Medida	FAD	135	5	8,3%	Prática Pedagógica	IPP	108	4	6,7%
Diversidade Geológica	FAD	108	4	6,7%	Formação Educacional Geral (FEG) – 162 horas totais e 6 créditos (em unidades curriculares obrigatórias) – 10% Iniciação à Prática Profissional (IPP) – 108 horas totais e 4 créditos (em unidades curriculares obrigatórias) – 7% Formação na Área da Docência (FAD) – 1350 horas totais e 50 créditos (em unidades curriculares obrigatórias) – 83%				
História Local e Cidadania para o Património	FAD	108	4	6,7%					
Total		1080	40	67%	Total		540	20	33%
Total – 1620 horas totais – 60 créditos									

Quadro 33

Processo de Bolonha – Curso de Licenciatura em Educação Básica – Plano de Estudos da ESE de Leiria (Total do 3.º ano de formação em %)									
Formação Académica	Componente de Formação	Horas Totais	Créditos	%	Formação Pedagógica	Componente de Formação	Horas Totais	Créditos	%
Tópicos de Matemática Discreta ou Teoria dos Números	FAD	135	5	8,3%	Organização e Desenvolvimento Curricular	FEG	81	3	5%
Oficina de Artes	FAD	81	3	5%	Pedagogia das Expressões	DE	108	4	6,7%
Educação Estética	FAD	81	3	5%	Didática da Matemática	DE	108	4	6,7%
Tecnologia, Modelação e Matemática ou Geometria e Transformações Geométricas	FAD	135	5	8,3%	Didática do Estudo do Meio	DE	108	4	6,7%
Expressões Integradas	FAD	81	3	5%	Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem	FAD	108	4	6,7%
Seres Vivos e Ambiente	FAD	135	5	8,3%	Metodologia da Língua	DE	108	4	6,7%
Formação Educacional Geral (FEG) – 81 horas totais e 3 créditos (em unidades curriculares obrigatórias) – 5% Didáticas Específicas (DE) – 432 horas totais e 16 créditos (em unidades curriculares obrigatórias) – 27% Iniciação à Prática Profissional (IPP) – 216 horas totais e 8 créditos (em unidades curriculares obrigatórias) – 13% Formação na Área da Docência (FAD) – 891 horas totais e 33 créditos (23 em unidades curriculares obrigatórias e 10 em unidades curriculares opcionais) – 55%					Processamento da Leitura e da Escrita	FAD	135	5	8,3%
					Prática Pedagógica	IPP	216	8	13,3%
Total		648	24	40%	Total		972	36	60%
Total – 1620 horas totais – 60 créditos									

Quadro 34

Processo de Bolonha – Curso de Licenciatura em Educação Básica – Plano de Estudos da ESE de Leiria (Total dos 3 anos de formação em %)									
Formação Académica	Componente de Formação	Horas Totais	Créditos	%	Formação Pedagógica	Componente de Formação	Horas Totais	Créditos	%
Números e Operações	FAD	135	5	2,8%	Metodologia de Investigação Educacional	FEG	81	3	1,7%
Natureza da Matemática	FAD	108	4	2,2%	Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem	FAD	108	4	2,2%
Expressão Musical	FAD	135	5	2,8%	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	FEG	81	3	1,7%
Expressão Motora	FAD	135	5	2,8%	Sociologia da Educação	FEG	81	3	1,7%
Expressão Dramática	FAD	108	4	2,2%	Antropologia da Educação	FEG	81	3	1,7%
Expressão Plástica	FAD	135	5	2,8%	Literatura para a Infância	FAD	135	5	2,8%
História de Portugal	FAD	108	4	2,2%	Necessidades Educativas Especiais	FEG	81	3	1,7%
Tópicos de Álgebra e Funções	FAD	108	4	2,2%	Arte e Educação	FAD	54	2	1,1%
Literatura Portuguesa	FAD	108	4	2,2%	Criatividade e Desenvolvimento	FAD	81	3	1,7%
Matéria e Energia	FAD	108	4	2,2%	Pedagogia das Expressões	DE	108	4	2,2%
Geografia Humana	FAD	108	4	2,2%	Didática da Matemática	DE	108	4	2,2%
Tópicos de Análise de Dados, Estatística e Probabilidades	FAD	108	4	2,2%	Didática do Estudo do Meio	DE	108	4	2,2%
Linguística do Português	FAD	270	10	5,6%	Metodologia da Língua	DE	108	4	2,2%
Unidade e Diversidade Biológica	FAD	108	4	2,2%	Processamento da Leitura e da Escrita	FAD	135	5	2,8%
Geografia Física	FAD	108	4	2,2%	Organização e	FEG	81	3	1,7%

					Desenvolvimento Curricular				
Geometria e Medida	FAD	135	5	2,8%	Prática Pedagógica	IPP	432	16	8,9%
Educação Estética	FAD	81	3	1,7%	<p>Formação Educacional Geral (FEG) – 486 horas totais e 18 créditos (em unidades curriculares obrigatórias) – 10%</p> <p>Didáticas Específicas (DE) – 432 horas totais e 16 créditos (em unidades curriculares obrigatórias) – 9%</p> <p>Iniciação à Prática Profissional (IPP) – 432 horas totais e 16 créditos (em unidades curriculares obrigatórias) – 9%</p> <p>Formação na Área da Docência (FAD) – 3510 horas totais e 130 créditos (120 em unidades curriculares obrigatórias e 10 em unidades curriculares opcionais) – 72%</p>				
Diversidade Geológica	FAD	108	4	2,2%					
História Local e Cidadania para o Património	FAD	108	4	2,2%					
Tópicos de Matemática Discreta ou Teoria dos Números	FAD	135	5	2,8%					
Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa	FAD	108	4	2,2%					
Oficina de Artes	FAD	81	3	1,7%					
Tecnologia, Modelação e Matemática ou Geometria e Transformações Geométricas	FAD	135	5	2,8%					
Expressões Integradas	FAD	81	3	1,7%					
Seres Vivos e Ambiente	FAD	135	5	2,8%					
Total		2997	111	62%	Total		1863	69	38%
Total – 4860 horas totais – 180 créditos									

Quadro 35

Plano de Estudos da ESE de Santarém

(Portaria n.º 1344/2007, de 11 de outubro)

Processo de Bolonha – Curso de Licenciatura em Educação Básica – Plano de Estudos da ESE de Santarém (Total do 1.º ano de formação em %)									
Formação Académica	Componente de Formação	Horas Totais	Créditos	%	Formação Pedagógica	Componente de Formação	Horas Totais	Créditos	%
Fundamentos do Conhecimento Matemático e Introdução à Teoria dos Números	FAD	125	5	8,3%	Fundamentos Socioculturais da Educação	FEG	125	5	8,3%
Linguística	FAD	125	5	8,3%	Fundamentos Psicológicos da Educação	FEG	125	5	8,3%
Ciências da Natureza	FAD	125	5	8,3%	Formação Educacional Geral (FEG) – 250 horas totais e 10 créditos (em unidades curriculares obrigatórias) – 17% Formação na Área da Docência (FAD) – 1250 horas totais e 50 créditos (45 em unidades curriculares obrigatórias e 5 em unidades curriculares opcionais) – 83%				
História	FAD	125	5	8,3%					
Expressões Contemporâneas	FAD	125	5	8,3%					
Números e Operações	FAD	125	5	8,3%					
Literatura Portuguesa Contemporânea	FAD	125	5	8,3%					
Geografia	FAD	125	5	8,3%					
Educação Artística – Dramática	FAD	125	5	8,3%					
Laboratório de Informática ou Técnicas de Comunicação	FAD	125	5	8,3%					
Total		1250	50	83%	Total		250	10	17%
Total – 1500 horas totais – 60 créditos									

Quadro 36

Processo de Bolonha – Curso de Licenciatura em Educação Básica – Plano de Estudos da ESE de Santarém (Total do 2.º ano de formação em %)									
Formação Académica	Componente de Formação	Horas Totais	Créditos	%	Formação Pedagógica	Componente de Formação	Horas Totais	Créditos	%
Tópicos de Matemática Discreta, Estatística e Probabilidades	FAD	125	5	8,3%	Linguagem, Cognição e Educação Plurilingue	FAD	125	5	8,3%
Educação Física	FAD	125	5	8,3%	Biologia Humana e Saúde	FAD	125	5	8,3%
Educação Artística – Musical	FAD	125	5	8,3%	Literatura para a Infância	FAD	125	5	8,3%
Geometria, Grandezas e Medidas	FAD	125	5	8,3%	Investigação em Estudo do Meio ou Migrações, Identidades Culturais e Inclusão Social ou Políticas de Intervenção Social	FAD	125	5	8,3%
Ambiente e Desenvolvimento Sustentável	FAD	125	5	8,3%	Seminário de Iniciação à Prática Profissional – Creche ou Diferentes Contextos	IPP	125	5	8,3%
Educação Artística – Plástica	FAD	125	5	8,3%	Seminário de Iniciação à Prática Profissional – 2.º Ciclo do Ensino Básico ou Diferentes Contextos	IPP	125	5	8,3%
					Iniciação à Prática Profissional (IPP) – 250 horas totais e 10 créditos (em unidades curriculares opcionais) – 17%				
					Formação na Área da Docência (FAD) – 1250 horas totais e 50 créditos (45 em unidades curriculares obrigatórias e 5 em unidades curriculares opcionais) – 83%				
Total		750	30	50%	Total		750	30	50%
Total – 1500 horas totais – 60 créditos									

Quadro 37

Processo de Bolonha – Curso de Licenciatura em Educação Básica – Plano de Estudos da ESE de Santarém (Total do 3.º ano de formação em %)									
Formação Académica	Componente de Formação	Horas Totais	Créditos	%	Formação Pedagógica	Componente de Formação	Horas Totais	Créditos	%
Álgebra e Funções	FAD	125	5	8,3%	Leitura e Escrita	FAD	125	5	8,3%
* ¹ Laboratório de Expressões Multimédia	FAD	125	5	8,3%	* ¹ Modalidades Expressivas e Criatividade na Infância	FAD	125	5	8,3%
* ² Construção do Pensamento Matemático e Científico ou Laboratório de Matemática	FAD	125	5	8,3%	* ² Informática no Ensino da Matemática	FAD	125	5	8,3%
Formação Educacional Geral (FEG) – 250 horas totais e 10 créditos (em unidades curriculares obrigatórias) – 17% Didáticas Específicas (DE) – 500 horas totais e 20 créditos (em unidades curriculares obrigatórias) – 33% Iniciação à Prática Profissional (IPP) – 250 horas totais e 10 créditos (em unidades curriculares opcionais) – 17% Formação na Área da Docência (FAD) – 500 horas totais e 20 créditos (10 em unidades curriculares obrigatórias e 10 em unidades curriculares opcionais) – 33% * ¹ / ² Opções – Unidades Curriculares					Organização e Gestão Curricular	FEG	125	5	8,3%
					Ensino e Aprendizagem em Estudo do Meio	DE	125	5	8,3%
					Ensino e Aprendizagem em Expressões	DE	125	5	8,3%
					Ensino e Aprendizagem da Matemática	DE	125	5	8,3%
					Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa	DE	125	5	8,3%
					Pedagogia Diferenciada e Populações com Necessidades Educativas Especiais	FEG	125	5	8,3%
					Seminário de Iniciação à Prática Profissional – Jardim-de-Infância ou Diferentes Contextos	IPP	125	5	8,3%
					Seminário de Iniciação à Prática Profissional – 1.º Ciclo ou Diferentes Contextos	IPP	125	5	8,3%
Total (sem as opções)		125	5	8%	Total (sem as opções)		1125	45	75%
(Escolha da opção 1 ou da opção 2)		250	10	17%	(Escolha da opção 1 ou da opção 2)		1250	50	83%
(Escolha de ambas as opções)		375	15	25%	(Escolha de ambas as opções)		1375	55	92%
Total – 1500 horas totais – 60 créditos									

Quadro 38

Processo de Bolonha – Curso de Licenciatura em Educação Básica – Plano de Estudos da ESE de Santarém (Total dos 3 anos de formação em %)									
Formação Académica	Componente de Formação	Horas Totais	Créditos	%	Formação Pedagógica	Componente de Formação	Horas Totais	Créditos	%
Fundamentos do Conhecimento Matemático e Introdução à Teoria dos Números	FAD	125	5	2,8%	Fundamentos Socioculturais da Educação	FEG	125	5	2,8%
Linguística	FAD	125	5	2,8%	Fundamentos Psicológicos da Educação	FEG	125	5	2,8%
Ciências da Natureza	FAD	125	5	2,8%	Linguagem, Cognição e Educação Plurilingue	FAD	125	5	2,8%
História	FAD	125	5	2,8%	Investigação em Estudo do Meio ou Migrações, Identidades Culturais e Inclusão Social ou Políticas de Intervenção Social	FAD	125	5	2,8%
Expressões Contemporâneas	FAD	125	5	2,8%	Biologia Humana e Saúde	FAD	125	5	2,8%
Números e Operações	FAD	125	5	2,8%	Literatura para a Infância	FAD	125	5	2,8%
Literatura Portuguesa Contemporânea	FAD	125	5	2,8%	Leitura e Escrita	FAD	125	5	2,8%
Geografia	FAD	125	5	2,8%	Organização e Gestão Curricular	FEG	125	5	2,8%
Laboratório de Informática ou Técnicas de Comunicação	FAD	125	5	2,8%	Ensino e Aprendizagem em Estudo do Meio	DE	125	5	2,8%
Educação Artística – Dramática	FAD	125	5	2,8%	Ensino e Aprendizagem em Expressões	DE	125	5	2,8%
Educação Artística – Musical	FAD	125	5	2,8%	Ensino e Aprendizagem da Matemática	DE	125	5	2,8%
Educação Artística – Plástica	FAD	125	5	2,8%	Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa	DE	125	5	2,8%
Educação Física	FAD	125	5	2,8%	Pedagogia Diferenciada e Populações com Necessidades Educativas Especiais	FEG	125	5	2,8%
Tópicos de Matemática Discreta, Estatística e Probabilidades	FAD	125	5	2,8%	Seminário de Iniciação à Prática Profissional – Creche ou Diferentes Contextos	IPP	125	5	2,8%
Geometria, Grandezas e	FAD	125	5	2,8%	Seminário de Iniciação à Prática	IPP	125	5	2,8%

Medidas					Profissional – 2.º Ciclo do Ensino Básico ou Diferentes Contextos				
Ambiente e Desenvolvimento Sustentável	FAD	125	5	2,8%	Seminário de Iniciação à Prática Profissional – Jardim-de-Infância ou Diferentes Contextos	IPP	125	5	2,8%
Álgebra e Funções	FAD	125	5	2,8%	Seminário de Iniciação à Prática Profissional – 1.º Ciclo ou Diferentes Contextos	IPP	125	5	2,8%
* ¹ Laboratório de Expressões Multimédia	FAD	125	5	2,8%	* ¹ Modalidades Expressivas e Criatividade na Infância	FAD	125	5	2,8%
* ² Construção do Pensamento Matemático e Científico ou Laboratório de Matemática	FAD	125	5	2,8%	* ² Informática no Ensino da Matemática	FAD	125	5	2,8%
Formação Educacional Geral (FEG) – 500 horas totais e 20 créditos (em unidades curriculares obrigatórias) – 11%									
Didáticas Específicas (DE) – 500 horas totais e 20 créditos (em unidades curriculares obrigatórias) – 11%									
Iniciação à Prática Profissional (IPP) – 500 horas totais e 20 créditos (em unidades curriculares opcionais) – 11%									
Formação na Área da Docência (FAD) – 3000 horas totais e 120 créditos (100 em unidades curriculares obrigatórias e 20 em unidades curriculares opcionais) – 67%									
* ¹ / ² Opções – Unidades Curriculares									
Total (sem as opções)		2125	85	47%	Total (sem as opções)		2125	85	47%
(Escolha da opção 1 ou da opção 2)		2250	90	50%	(Escolha da opção 1 ou da opção 2)		2250	90	50%
(Escolha de ambas as opções)		2375	95	53%	(Escolha de ambas as opções)		2375	95	53%
Total – 4500 horas totais – 180 créditos									

Quadro 39

Plano de Estudos da ESE de Castelo Branco

(Portaria n.º 1357/2007, de 12 de outubro)

Processo de Bolonha – Curso de Licenciatura em Educação Básica – Plano de Estudos da ESE de Castelo Branco									
(Total do 1.º ano de formação em %)									
Formação Académica	Componente de Formação	Horas Totais	Créditos	%	Formação Pedagógica	Componente de Formação	Horas Totais	Créditos	%
Expressão Físico-Motora	FAD	216	8	13,3%	Psicologia do Desenvolvimento	FEG	135	5	8,3%
Expressão Plástica	FAD	189	7	11,7%	Análise Social da Educação	FEG	135	5	8,3%
Expressão Dramática	FAD	216	8	13,3%	Fundamentos da Educação	FEG	81	3	5%
Língua Portuguesa e Linguística	FAD	270	10	16,7%	Formação Educacional Geral (FEG) – 351 horas totais e 13 créditos (em unidades curriculares obrigatórias) – 22% Formação na Área da Docência (FAD) – 1269 horas totais e 47 créditos (em unidades curriculares obrigatórias) – 78%				
Números e Álgebra	FAD	135	5	8,3%					
Geografia de Portugal	FAD	108	4	6,7%					
Geometria	FAD	135	5	8,3%					
Total		1269	47	78%	Total		351	13	22%
Total – 1620 horas totais – 60 créditos									

Quadro 40

Processo de Bolonha – Curso de Licenciatura em Educação Básica – Plano de Estudos da ESE de Castelo Branco (Total do 2.º ano de formação em %)									
Formação Académica	Componente de Formação	Horas Totais	Créditos	%	Formação Pedagógica	Componente de Formação	Horas Totais	Créditos	%
Expressão Musical	FAD	189	7	11,7%	Aquisição da Linguagem	FAD	108	4	6,7%
Contagem e Análise de Dados	FAD	135	5	8,3%	Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação	FEG	81	3	5%
Ciências da Natureza e Experimentais	FAD	270	10	16,7%	Didática da Expressão Físico-Motora	DE	81	3	5%
História de Portugal	FAD	162	6	10%	Didática da Expressão Dramática e Musical	DE	81	3	5%
Aplicações e Modelação Matemática	FAD	135	5	8,3%	Aprendizagem da Leitura e da Escrita	FAD	162	6	10%
Opção	FC	108	4	6,7%	Psicologia da Aprendizagem e da Motivação	FEG	108	4	6,7%
					Formação Educacional Geral (FEG) – 189 horas totais e 7 créditos (em unidades curriculares obrigatórias) – 12% Didáticas Específicas (DE) – 162 horas totais e 6 créditos (em unidades curriculares obrigatórias) – 10% Formação na Área da Docência (FAD) – 1161 horas totais e 43 créditos (em unidades curriculares obrigatórias) – 72% Formação Complementar (FC) – 108 horas totais e 4 créditos (em unidades curriculares opcionais) – 6%				
Total		999	37	62%	Total		621	23	38%
Total – 1620 horas totais – 60 créditos									

Quadro 41

Processo de Bolonha – Curso de Licenciatura em Educação Básica – Plano de Estudos da ESE de Castelo Branco (Total do 3.º ano de formação em %)									
Formação Académica	Componente de Formação	Horas Totais	Créditos	%	Formação Pedagógica	Componente de Formação	Horas Totais	Créditos	%
Resolução de Problemas e Heurística	FAD	135	5	8,3%	Problemas Sociais Contemporâneos	FAD	108	4	6,7%
Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente	FAD	162	6	10%	Literatura para a Infância	FAD	135	5	8,3%
Didáticas Específicas (DE) – 378 horas totais e 14 créditos (em unidades curriculares obrigatórias) – 23% Iniciação à Prática Profissional (IPP) – 432 horas totais e 16 créditos (em unidades curriculares obrigatórias) – 27% Formação na Área da Docência (FAD) – 810 horas totais e 30 créditos (em unidades curriculares obrigatórias) – 50%					Seminário de Leitura e Escrita	FAD	135	5	8,3%
					Metodologia e História da Matemática	FAD	135	5	8,3%
					Didática da Matemática	DE	108	4	6,7%
					Didática da Língua Materna	DE	108	4	6,7%
					Didática do Estudo do Meio	DE	81	3	5%
					Didática da Expressão Plástica	DE	81	3	5%
					Investigação em Educação	IPP	108	4	6,7%
					Iniciação à Prática Profissional	IPP	324	12	20%
Total		297	11	18%	Total		1323	49	82%
Total – 1620 horas totais – 60 créditos									

Quadro 42

Processo de Bolonha – Curso de Licenciatura em Educação Básica – Plano de Estudos da ESE de Castelo Branco (Total dos 3 anos de formação em %)									
Formação Académica	Componente de Formação	Horas Totais	Créditos	%	Formação Pedagógica	Componente de Formação	Horas Totais	Créditos	%
Expressão Físico-Motora	FAD	216	8	4,4%	Problemas Sociais Contemporâneos	FAD	108	4	2,2%
Expressão Plástica	FAD	189	7	3,9%	Psicologia do Desenvolvimento	FEG	135	5	2,8%
Expressão Dramática	FAD	216	8	4,4%	Psicologia da Aprendizagem e da Motivação	FEG	108	4	2,2%
Expressão Musical	FAD	189	7	3,9%	Análise Social da Educação	FEG	135	5	2,8%
Língua Portuguesa e Linguística	FAD	270	10	5,6%	Fundamentos da Educação	FEG	81	3	1,7%
Números e Álgebra	FAD	135	5	2,8%	Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação	FEG	81	3	1,7%
Geografia de Portugal	FAD	108	4	2,2%	Aquisição da Linguagem	FAD	108	4	2,2%
Geometria	FAD	135	5	2,8%	Aprendizagem da Leitura e da Escrita	FAD	162	6	3,3%
Contagem e Análise de Dados	FAD	135	5	2,8%	Didática da Expressão Físico-Motora	DE	81	3	1,7%
Ciências da Natureza e Experimentais	FAD	270	10	5,6%	Didática da Expressão Dramática e Musical	DE	81	3	1,7%
História de Portugal	FAD	162	6	3,3%	Didática da Matemática	DE	108	4	2,2%
Aplicações e Modelação Matemática	FAD	135	5	2,8%	Didática da Língua Materna	DE	108	4	2,2%
Opção	FC	108	4	2,2%	Didática do Estudo do Meio	DE	81	3	1,7%
Resolução de Problemas e Heurística	FAD	135	5	2,8%	Didática da Expressão Plástica	DE	81	3	1,7%
Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente	FAD	162	6	3,3%	Literatura para a Infância	FAD	135	5	2,8%
					Seminário de Leitura e	FAD	135	5	2,8%

Formação Educacional Geral (FEG) – 540 horas totais e 20 créditos (em unidades curriculares obrigatórias) – 11%	Escrita								
	Metodologia e História da Matemática	FAD	135	5	2,8%				
	Investigação em Educação	IPP	108	4	2,2%				
	Iniciação à Prática Profissional	IPP	324	12	6,7%				
Didáticas Específicas (DE) – 540 horas totais e 20 créditos (em unidades curriculares obrigatórias) – 11%									
Iniciação à Prática Profissional (IPP) – 432 horas totais e 16 créditos (em unidades curriculares obrigatórias) – 9%									
Formação na Área da Docência (FAD) – 3240 horas totais e 120 créditos (em unidades curriculares obrigatórias) – 67%									
Formação Complementar (FC) – 108 horas totais e 4 créditos (em unidades curriculares opcionais) – 2%									
Total		2565	95	53%	Total		2295	85	47%
Total – 4860 horas totais – 180 créditos									

Quadro 43

Bolonha:
Cursos de Mestrado em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico nas ESE

Plano de Estudos da ESE de Santarém

(Despacho n.º 27631/2008, de 28 de outubro)

Processo de Bolonha – Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico – Plano de Estudos da ESE de Santarém (Total do 1.º ano de formação em %)									
Formação Académica	Área Científica	Horas Totais	Créditos	%	Formação Pedagógica	Área Científica	Horas Totais	Créditos	%
					Prática de Ensino Supervisionada em Educação de Infância – JI	PES	405	15	25%
Formação Educacional Geral (FEG) – 135 horas totais e 5 créditos (em unidades curriculares obrigatórias) – 8% Didáticas Específicas (DE) – 540 horas totais e 20 créditos (em unidades curriculares obrigatórias) – 34% Prática de Ensino Supervisionada (PES) – 810 horas totais e 30 créditos (em unidades curriculares obrigatórias) – 50% Formação na Área da Docência (FAD) – 135 horas totais e 5 créditos (em unidades curriculares opcionais) – 8%					Didática da Educação de Infância – JI	DE	270	10	16,7%
					Educação para a Saúde ou Educação para a Cidadania ou Dimensões Transversais da Docência	FAD	135	5	8,3%
					Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º e 2.ºano	PES	405	15	25%
					Didática do Ensino Básico – 1.º e 2.ºano	DE	270	10	16,7%
					Seminário de Investigação em Educação	FEG	81	3	5%
					Seminário de Organização de Contextos de Ensino e Educação I	FEG	54	2	3,3%
Total		0	0	0%	Total		1620	60	100%
Total – 1620 horas totais – 60 créditos									

Quadro 44

Processo de Bolonha – Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico – Plano de Estudos da ESE de Santarém (Total do 2.º ano de formação em %)									
Formação Académica	Área Científica	Horas Totais	Créditos	%	Formação Pedagógica	Área Científica	Horas Totais	Créditos	%
					Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico – 3.º e 4.º anos ou Prática de Ensino Supervisionada em Educação de Infância – Creche	PES	405	15	50%
Formação Educacional Geral (FEG) – 135 horas totais e 5 créditos (em unidades curriculares obrigatórias) – 17% Didáticas Específicas (DE) – 270 horas totais e 10 créditos (em unidades curriculares opcionais) – 33% Prática de Ensino Supervisionada (PES) – 405 horas totais e 15 créditos (em unidades curriculares opcionais) – 50%					Didática do Ensino Básico – 3.º e 4.º anos ou Didática da Educação de Infância – Creche	DE	270	10	33,3%
					Seminário de Organização de Contextos de Ensino e Educação – II	FEG	54	2	6,7%
					Multiculturalidade e Diversidade Educativa	FEG	81	3	10%
Total		0	0	0%	Total		810	30	100%
Total – 810 horas totais – 30 créditos									

Quadro 45

Processo de Bolonha – Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico – Plano de Estudos da ESE de Santarém									
(Total dos 2 anos de formação em %)									
Formação Académica	Área Científica	Horas Totais	Créditos	%	Formação Pedagógica	Área Científica	Horas Totais	Créditos	%
					Prática de Ensino Supervisionada em Educação de Infância – II	PES	405	15	16,7%
<p>Formação Educacional Geral (FEG) – 270 horas totais e 10 créditos (em unidades curriculares obrigatórias) – 11%</p> <p>Didáticas Específicas (DE) – 810 horas totais e 30 créditos (20 em unidades curriculares obrigatórias e 10 em unidades curriculares opcionais) – 33%</p> <p>Prática de Ensino Supervisionada (PES) – 1215 horas totais e 45 créditos (30 em unidades curriculares obrigatórias e 15 em unidades curriculares opcionais) – 50%</p> <p>Formação na Área da Docência (FAD) – 135 horas totais e 5 créditos (em unidades curriculares opcionais) – 6%</p>					Didática da Educação de Infância – II	DE	270	10	11,1%
					Educação para a Saúde ou Educação para a Cidadania ou Dimensões Transversais da Docência	FAD	135	5	5,6%
					Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º e 2.º ano	PES	405	15	16,7%
					Didática do Ensino Básico – 1.º e 2.º ano	DE	270	10	11,1%
					Seminário de Investigação em Educação	FEG	81	3	3,3%
					Seminário de Organização de Contextos de Ensino e Educação (I e II)	FEG	108	4	4,4%
					Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico – 3.º e 4.º anos ou Prática de Ensino Supervisionada em Educação de Infância – Creche	PES	405	15	16,7%
					Didática do Ensino Básico – 3.º e 4.º anos ou Didática da Educação de Infância – Creche	DE	270	10	11,1%
					Multiculturalidade e Diversidade Educativa	FEG	81	3	3,3%
Total		0	0	0%	Total		2430	90	100%
Total – 2430 horas totais – 90 créditos									

Quadro 46

Plano de Estudos da ESE de Leiria

(Despacho n.º 31067/2008, de 2 de dezembro)

Processo de Bolonha – Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico – Plano de Estudos da ESE de Leiria (Total do 1.º ano de formação em %)									
Formação Académica	Área Científica	Horas Totais	Créditos	%	Formação Pedagógica	Área Científica	Horas Totais	Créditos	%
					Prática Pedagógica da Educação de Infância - II	PES	405	15	25%
Formação Educacional Geral (FEG) – 135 horas totais e 5 créditos (em unidades curriculares obrigatórias) – 8% Didáticas Específicas (DE) – 540 horas totais e 20 créditos (em unidades curriculares obrigatórias) – 34% Prática de Ensino Supervisionada (PES) – 810 horas totais e 30 créditos (em unidades curriculares obrigatórias) – 50% Formação na Área da Docência (FAD) – 135 horas totais e 5 créditos (em unidades curriculares opcionais) – 8%					Didática da Educação de Infância – II	DE	270	10	16,7%
					Educação para a Saúde ou Educação para a Cidadania ou Dimensões Transversais da Docência	FAD	135	5	8,3%
					Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico -1.º e 2.º ano	PES	405	15	25%
					Didática do Ensino Básico -1.º e 2.º ano	DE	270	10	16,7%
					Seminário de Investigação em Educação	FEG	81	3	5%
					Seminário de Organização de Contextos de Ensino e Educação I	FEG	54	2	3,3%
Total		0	0	0%	Total		1620	60	100%
Total – 1620 horas totais – 60 créditos									

Quadro 47

Processo de Bolonha – Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico – Plano de Estudos da ESE de Leiria (Total do 2.º ano de formação em %)									
Formação Académica	Área Científica	Horas Totais	Créditos	%	Formação Pedagógica	Área Científica	Horas Totais	Créditos	%
					Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico - 3.º e 4.º Anos ou Prática Pedagógica da Educação de Infância – Creche	PES	405	15	50%
Formação Educacional Geral (FEG) – 135 horas totais e 5 créditos (em unidades curriculares obrigatórias) – 17% Didáticas Específicas (DE) – 270 horas totais e 10 créditos (em unidades curriculares opcionais) – 33% Prática de Ensino Supervisionada (PES) – 405 horas totais e 15 créditos (em unidades curriculares opcionais) – 50%					Didática do Ensino Básico - 3.º e 4.º Anos ou Didática da Educação de Infância – Creche	DE	270	10	33,3%
					Seminário de Organização de Contextos de Ensino e Educação II	FEG	54	2	6,7%
					Multiculturalidade e Diversidade Educativa	FEG	81	3	10%
Total		0	0	0%	Total		810	30	100%
Total – 810 horas totais – 30 créditos									

Quadro 48

Processo de Bolonha – Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico – Plano de Estudos da ESE de Leiria									
(Total dos 2 anos de formação em %)									
Formação Académica	Área Científica	Horas Totais	Créditos	%	Formação Pedagógica	Área Científica	Horas Totais	Créditos	%
					Prática Pedagógica da Educação de Infância – II	PES	405	15	16,7%
<p>Formação Educacional Geral (FEG) – 270 horas totais e 10 créditos (em unidades curriculares obrigatórias) – 11%</p> <p>Didáticas Específicas (DE) – 810 horas totais e 30 créditos (20 em unidades curriculares obrigatórias e 10 em unidades curriculares opcionais) – 33%</p> <p>Prática de Ensino Supervisionada (PES) – 1215 horas totais e 45 créditos (30 em unidades curriculares obrigatórias e 15 em unidades curriculares opcionais) – 50%</p> <p>Formação na Área da Docência (FAD) – 135 horas totais e 5 créditos (em unidades curriculares opcionais) – 6%</p>					Didática da Educação de Infância – II	DE	270	10	11,1%
					Educação para a Saúde ou Educação para a Cidadania ou Dimensões Transversais da Docência	FAD	135	5	5,6%
					Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico -1.º e 2.º ano	PES	405	15	16,7%
					Didática do Ensino Básico -1.º e 2.º ano	DE	270	10	11,1%
					Seminário de Investigação em Educação	FEG	81	3	3,3%
					Seminário de Organização de Contextos de Ensino e Educação	FEG	108	4	4,4%
					Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico - 3.º e 4.º Anos ou Prática Pedagógica da Educação de Infância – Creche	PES	405	15	16,7%
					Didática do Ensino Básico - 3.º e 4.º Anos ou Didática da Educação de Infância – Creche	DE	270	10	11,1%
					Multiculturalidade e Diversidade Educativa	FEG	81	3	3,3%
Total		0	0	0%	Total		2430	90	100%
Total – 2430 horas totais – 90 créditos									

Quadro 49

Plano de Estudos da ESE de Castelo Branco

(Despacho n.º 32482/2008, de 19 de dezembro)

Processo de Bolonha – Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico – Plano de Estudos da ESE de Castelo Branco (Total do 1.º ano de formação em %)									
Formação Académica	Área Científica	Horas Totais	Créditos	%	Formação Pedagógica	Área Científica	Horas Totais	Créditos	%
Opção – I (Áreas da Docência)	FAD	108	4	6,7%	Necessidades Educativas Especiais	FEG	108	4	6,7%
Opção II	FC	81	3	5%	Organização Educativa e Desenvolvimento Curricular	FEG	162	6	10%
Formação Educacional Geral (FEG) – 270 horas totais e 10 créditos (em unidades curriculares obrigatórias) – 17% Didáticas Específicas (DE) – 594 horas totais e 22 créditos (em unidades curriculares obrigatórias) – 36% Prática de Ensino Supervisionada (PES) – 567 horas totais e 21 créditos (em unidades curriculares obrigatórias) – 35% Formação na Área da Docência (FAD) – 108 horas totais e 4 créditos (em unidades curriculares opcionais) – 7% Formação Complementar (FC) – 81 horas totais e 3 créditos (em unidades curriculares opcionais) – 5%					Didática Integrada das Áreas de Docência da Educação Pré -Ecolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico	DE	432	16	26,7%
					Didática Integrada da Educação Pré-Escolar	DE	162	6	10%
					Metodologias de Investigação Educacional I	PES	81	3	5%
					Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar	PES	486	18	30%
Total		189	7	12%	Total		1431	53	88%
Total – 1620 horas totais – 60 créditos									

Quadro 50

Processo de Bolonha – Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico – Plano de Estudos da ESE de Castelo Branco (Total do 2.º ano de formação em %)									
Formação Académica	Área Científica	Horas Totais	Créditos	%	Formação Pedagógica	Área Científica	Horas Totais	Créditos	%
Opção III	FC	81	3	10%	Didática Integrada do 1.º Ciclo do Ensino Básico	DE	162	6	20%
Didáticas Específicas (DE) – 162 horas totais e 6 créditos (em unidades curriculares obrigatórias) – 20% Prática de Ensino Supervisionada (PES) – 567 horas totais e 21 créditos (em unidades curriculares obrigatórias) – 70% Formação Complementar (FC) – 81 horas totais e 3 créditos (em unidades curriculares opcionais) – 10%					Metodologias de Investigação Educacional II	PES	81	3	10%
					Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico	PES	486	18	60%
Total		81	3	10%	Total		729	27	90%
Total – 810 horas totais – 30 créditos									

Quadro 51

Processo de Bolonha – Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico – Plano de Estudos da ESE de Castelo Branco (Total dos 2 anos de formação em %)									
Formação Académica	Área Científica	Horas Totais	Créditos	%	Formação Pedagógica	Área Científica	Horas Totais	Créditos	%
Opção – I (Áreas da Docência)	FAD	108	4	4,4%	Necessidades Educativas Especiais	FEG	108	4	4,4%
Opção II e III	FC	162	6	6,7%	Organização Educativa e Desenvolvimento Curricular	FEG	162	6	6,7%
Formação Educacional Geral (FEG) – 270 horas totais e 10 créditos (em unidades curriculares obrigatórias) – 11% Didáticas Específicas (DE) – 756 horas totais e 28 créditos (em unidades curriculares obrigatórias) – 31% Prática de Ensino Supervisionada (PES) – 1134 horas totais e 42 créditos (em unidades curriculares obrigatórias) – 47% Formação na Área da Docência (FAD) – 108 horas totais e 4 créditos (em unidades curriculares opcionais) – 4% Formação Complementar (FC) – 162 horas totais e 6 créditos (em unidades curriculares opcionais) – 7%					Didática Integrada das Áreas de Docência da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico	DE	432	16	17,8%
					Didática Integrada da Educação Pré-Escolar	DE	162	6	6,7%
					Metodologias de Investigação Educacional	PES	162	6	6,7%
					Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar	PES	486	18	20%
					Didática Integrada do 1.º Ciclo do Ensino Básico	DE	162	6	6,7%
					Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico	PES	486	18	20%
Total		270	10	11%	Total		2160	80	89%
Total – 2430 horas totais – 90 créditos									

Quadro 52

Anexo 2

Guião da Entrevista

Bloco Temático	Objetivos	Informações e Questões
I Apresentação	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar a natureza do trabalho. - Solicitar a colaboração do(a) entrevistado(a). - Informar o(a) entrevistado(a) acerca da confidencialidade das suas respostas. 	<p>“Esta entrevista faz parte de um trabalho de investigação a desenvolver no âmbito de um curso de mestrado em Supervisão Pedagógica. Para tal, solicito a sua colaboração no sentido de responder a todas as questões com sinceridade. O anonimato das suas respostas será garantido.”</p>
II Dados do(a) Entrevistado(a)	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar o(a) entrevistado(a) (idade, formação inicial, experiência profissional, atual instituição de trabalho e situação profissional). 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a sua idade? - Em que ano iniciou a sua formação inicial? - E em que ano terminou? - Em que instituição realizou a sua formação inicial? - Há quantos anos é professor(a)? - Há quanto tempo trabalha na atual instituição? - Caracterize a instituição onde trabalha e a atual situação profissional.
III Formação Inicial	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar a formação inicial do(a) entrevistado(a) (relação teoria-prática, supervisão, ...). 	<ul style="list-style-type: none"> - Que peso atribui à componente prática na sua formação inicial? - Considera que existiu uma boa articulação entre as componentes prática e teórica? - Que aspetos destaca como sendo os mais relevantes na sua formação prática? Porquê? (Reportando-se ao estágio final do curso) - Considera que o apoio dado pelo(a) supervisor(a) da escola de formação foi positivo? Porquê? (Reportando-se ao estágio final do curso) - E o apoio dado pelo(a) professor(a) cooperante do local de estágio foi positivo? Porquê? - Descreva um exemplo que considere positivo e outro negativo que tenham decorrido durante a supervisão do estágio final do curso de formação inicial. - Qual a relevância/papel que atribui à supervisão que teve durante a sua formação inicial?

		<p>- Que influência teve o processo de supervisão a que foi submetido(a) no desempenho da sua profissão?</p> <p>- Se as práticas supervisivas a que foi submetido(a) tivessem sido diferentes, atualmente, seria melhor ou pior profissional? Porquê?</p> <p>- Considera que a sua formação inicial (teórico-prática) foi fundamental para o atual desempenho da sua profissão? Porquê?</p>
IV Supervisão	- Caracterizar a supervisão praticada, ou a praticar, pelo(a) entrevistado(a).	<p>- Já foi supervisor(a)? (Resposta afirmativa)</p> <p>- Que dificuldades sentiu?</p> <p>- Se voltasse a ser supervisor(a), o que faria de diferente? Porquê?</p> <p>(Resposta negativa)</p> <p>- No caso de vir a ser supervisor(a) quais os aspetos a que daria mais relevância no exercício deste trabalho? Porquê? Poderá exemplificar?</p>
V Agradecimentos	- Agradecer a disponibilidade do(a) entrevistado(a) para responder às questões da entrevista e possibilitar a realização do trabalho.	<p>“Muito obrigada pela sua colaboração, pois, sem a mesma, a realização deste trabalho de investigação poderia ficar comprometida.”</p>

Anexo 3

Transcrição das Entrevistas

Professora A – ESE de Castelo Branco

Entrevistadora: - Esta entrevista faz parte de um trabalho de investigação a desenvolver no âmbito de um curso de mestrado em Supervisão Pedagógica. Para tal, solicito a sua colaboração no sentido de responder a todas as questões com sinceridade. O anonimato das suas respostas será garantido.

Entrevistadora: - Qual a sua idade?

Entrevistada: - Trinta e dois anos.

Entrevistadora: - Em que ano iniciou a sua formação inicial?

Entrevistada: - Mil novecentos e noventa e oito.

Entrevistadora: - E em que ano terminou?

Entrevistada: - Dois mil e dois.

Entrevistadora: - Em que instituição realizou a sua formação inicial?

Entrevistada: - Ahh...Escola Superior de Educação de Castelo Branco.

Entrevistadora: - Há quantos anos é professora?

Entrevistada: - Ahh...Cinco.

Entrevistadora: - Caracterize a sua atual situação profissional.

Entrevistada: - Atualmente estou desempregada.

Entrevistadora: - Ahh...Relativamente à formação inicial, que peso atribui à componente prática?

Entrevistada: - Acho que é muito importante, porque é, também, na prática que nós...ahh...consolidamos os conhecimentos que adquirimos na parte teórica e é aí que aprendemos, também, muito com o trabalho que desenvolvemos na parte prática.

Entrevistadora: - Considera que existiu uma boa articulação entre as componentes prática e teórica?

Entrevistada: - Existiu. No entanto, acho que havia certos aspetos na parte teórica que deviam ter sido abordados de outra maneira, para nos facilitar...ahh...mais a parte prática.

Entrevistadora: - Que aspetos destaca como sendo os mais relevantes na sua formação prática?

Entrevistada: - Ahh...A aquisição dos conhecimentos que fizemos na...na...na parte teórica. Ahh...hum...O contacto com as crianças, o contacto com várias realidades, uma vez que fomos variando de...em várias escolas,...ahh...com realidades diferentes, meio rural, meio urbano, com outras instituições, também a nível da educação, e, então, acho que isso foi bastante...ahh...importante, pronto, na formação prática.

Entrevistadora: - Reportando-se ao estágio de final de curso, considera que o apoio dado pelo supervisor da escola de formação foi positivo?

Entrevistada: - Foi, foi bastante positivo, porque era tipo um orientador que nós tínhamos e era ele que nos guiava...ahh...para o nosso bom desempenho.

Entrevistadora: - Ahh...E também relativamente ao estágio de final de curso, o apoio dado pelo professor cooperante do local de estágio também foi positivo e porquê?

Entrevistada: - Sim, também foi bastante positivo, porque ele também nos transmitia os seus conhecimentos, ajudava-nos sempre que necessário...ahh...pronto. E como era uma pessoa com mais experiência do que nós, ia-nos sempre dando algumas dicas.

Entrevistadora: - Ahh...Descreva um exemplo que considere positivo e outro negativo que tenham decorrido durante a supervisão do estágio final do curso de formação inicial.

Entrevistada: - Pronto, um aspeto positivo era a boa relação que nós tínhamos com o supervisor, que sempre tentou...ahh...manter uma re...uma relação de...de amizade e de colaboração connosco. A nível negativo,...ahh...apesar dele ser muito boa pessoa, ele orientava, e muito inovador, ele seguia-se muito pela linha dele e, às vezes, era pouco aberto...ahh...às nossas ideias.

Entrevistadora: - Qual a relevância ou papel que atribui à supervisão que teve durante a sua formação inicial?

Entrevistada: - Acho que ela é importantíssima, para que nós possamos saber o que é que estamos a fazer bem, o que é que estamos a fazer mal, termos alguém com que...que nos oriente...ahh...de uma forma, pronto, amigável,...ahh...mas que nos vá dando orientações e dicas do que é que fazemos bem e que também que nos digam quando fazemos mal.

Entrevistadora: - Que influência teve o processo de supervisão a que foi submetida no desempenho da sua profissão?

Entrevistada: - Deu-me várias maneiras de pensar na...na..., agora, na minha profissão e...e preparou-me, pronto, para eu pensar o que é que faço bem e o que é que...mudar aquilo que faço mal e melhorar aquilo que faço bem.

Entrevistadora: - Se as práticas supervisivas a que foi submetida tivessem sido diferentes, atualmente, seria melhor ou pior profissional e porquê?

Entrevistada: - Ahh...Pois, não...essa parte é assim, se calhar, se fossem diferentes, eu, se calhar, até podia pensar de outra maneira, mas como nós, também, estamos sempre abertos a novas experiências, com o contacto com os outros vamos vendo, vamos melhorando as nossas práticas.

Entrevistadora: - Considera que a sua formação inicial, a componente teórico-prática, foi fundamental para o atual desempenho da sua profissão? Porquê?

Entrevistada: - Sim, foi fundamental, porque sem ela eu não conseguia ser a profi...a profissional que sou hoje,...ahh...porque foi eles que me deram as bases todas para...para a minha profissão.

Entrevistadora: - Já foi supervisora?

Entrevistada: - Não.

Entrevistadora: - No caso de vir a ser supervisora, quais os aspetos a que daria mais relevância no exercício deste trabalho e porquê?

Entrevistada: - Acho que, acima de tudo, tinha que manter uma boa relação com as pessoas que estaria a supervisionar,...ahh...não só,...ahh...chamando a atenção quando as pessoas...ahh...fizessem as coisas mal, mas, também,...ahh...pronto, valorizando as partes positivas e beneficiando essa parte. E...mas, acima de tudo, manter uma boa relação com a pessoa, para que não fosse,...ahh...propriamente, pronto, para que as pessoas mantivessem uma boa relação comigo e não me considerassem, digamos assim, ali um... pronto, um...um lobo mau, digamos assim.

Entrevistadora: - Poderá exemplificar atitudes ou...ou aspetos a que iria dar mais relevância?

Entrevistada: - Uma boa cooperação,...ahh...um bom espírito de equipa, porque acho que, acima de tudo, somos uma equipa,...ahh...mesmo com os supervisores somos uma equipa. E acho que, acima de tudo, era uma boa cooperação e um bom espírito de equipa, para que o trabalho pudesse correr muito bem.

Entrevistadora: - Muito obrigada pela sua colaboração, pois, sem a mesma, a realização deste trabalho de investigação poderia ficar comprometida.

Professora B – ESE de Castelo Branco

Entrevistadora: - Esta entrevista faz parte de um trabalho de investigação a desenvolver no âmbito de um curso de mestrado em Supervisão Pedagógica. Para tal, solicito a sua colaboração no sentido de responder a todas as questões com sinceridade. O anónimo das suas respostas será garantido.

Entrevistadora: - Qual a sua idade?

Entrevistada: - Trinta e dois anos.

Entrevistadora: - Em que ano iniciou a sua formação inicial?

Entrevistada: - Em dois mil e um.

Entrevistadora: - E em que ano terminou?

Entrevistada: - Dois mil e cinco.

Entrevistadora: - Em que instituição realizou a sua formação inicial?

Entrevistada: - Na Escola Superior de Educação de Castelo Branco.

Entrevistadora: - Há quantos anos é professora?

Entrevistada: - Há cinco.

Entrevistadora: - Há quanto tempo trabalha na atual instituição?

Entrevistada: - Pronto, desde junho do mês passado, dois mil e onze.

Entrevistadora: - Caracterize a instituição onde trabalha e a atual situação profissional.

Entrevistada: - Bem, trabalho num A.T.L, faço o acompanhamento das crianças depois da...da atividade escolar deles. Ahh...E a minha situação profissional é...é...não é...não é colocada, pronto, não estou colocada. Ahh...Pronto, já trabalhei num colégio particular durante quatro anos e meio e, depois, resolvi vir para o público e, enquanto não arranjo colocação, estou num A.T.L (risos).

Entrevistadora: - Ahh...Que peso atribui à componente prática na sua formação inicial?

Entrevistada: - Olha,...ahh...pronto, eu achei importante, porque dá...deu-nos uma...uma oportunidade de ver como é que se trabalha com as crianças, porque, até fazermos a Prática Pedagógica, nós não...não tínhamos contacto com crianças, não sabíamos o que é que era estar dentro da sala de aula, nem...nem como é que se lidava com elas. Era tudo teoria e, então, a prática faz com que nós consigamos ter uma visão daquilo que é a sala de aula e do contexto escolar.

Entrevistadora: - Considera que existiu uma boa articulação entre as componentes prática e teórica?

Entrevistada: - Ahh...Pronto, a parte teórica acho que estava um bocadinho mais exagerada do que a parte prática, tanto...tanto que eu só estágio mesmo em sala de aula só fiz no 4.º ano, sim 4.º ano. Ahh... Foi logo...foi...tivemos observação, tivemos...não, no 3.º ano tivemos, ainda, um semestre, que é pouco, muito pouco, tivemos um semestre na sala de aula. No 2.º ano também foi só observação. Portanto, era ver, contactávamos com...com a realidade, mas não éramos nós que estávamos ali a fazer e...e...e, com os problemas que aqui...que depois que nos deparamos durante a Prática Pedagógica no 4.º ano, podia ter sido mais cedo. Pronto, claro que os professores da...os professores, na altura, diziam que nós ainda era...colocar-nos muito cedo não era boa...não era boa ideia, porque ainda não tínhamos grandes conhecimentos, nem...nem da parte teórica, pronto. Mas eu acho que, quanto mais cedo se começa na prática, depois já é...a teórica já tem mais sentido, portanto, uma coisa complementa a...a outra.

Entrevistadora: - Exato.

Entrevistada: - Basicamente é...é isso.

Entrevistadora: - Que aspetos destaca como sendo os mais relevantes na sua formação prática e porquê?

Entrevistada: - Ahh...Os aspetos que eu acho que são mais importantes é o facto de nós termos contacto com...com a realidade dos miúdos e das escolas e, no meu caso, deu para...para contactar com vários meios...ahh...em que os miúdos estavam in...inseridos, pronto. Ahh...Deu-nos uma ideia...ahh...mais...ahh...abrang...não é abrangente, mais específica de como é que é estar na...na sa...na...na aula, nós não...até ali não...não tínhamos contacto com...com as escolas...ahh...hum...e pronto. Acho que não...deu-nos uma visão mais real...realista, porque, às vezes, aquelas teorias todas que nós aprendemos (risos), até à Prática Pedagógica, são todas muito bonitas, mas, depois, quando nos apa...quando nos...estamo...estamos em frente de uma turma, algumas não...não se verificam.

Entrevistadora: - Exato, exato.

Entrevistada: - Não é...é que não podemos fazer bem aquilo que dizem os livros, temos que nos adaptar...

Entrevistadora: - Não há receitas.

Entrevistada: - ...Exatamente, aos miúdos que temos à frente e à realidade de cada um deles. Acho que foi isso (risos).

Entrevistadora: - Ahh...Reportando-se ao...ao estágio de final de curso, considera que o apoio dado pelo supervisor da escola de formação foi positivo e porquê?

Entrevistada: - É assim, nem foi positivo, nem foi negativo, porque ele não...não nos dava direções, assim, muito específicas, deixava-nos fazer...ir fazendo, pronto. E, então, quem não tinha experiência andava um bocadinho perdido. Foi o que eu me senti na altura, portanto. Depois, na altura, fazíamos as reflexões e, então, aí é que levávamos na cabeça, entre aspas, e...e víamos o que é que...o que é que fazíamos bem, o que é que fazíamos mal, onde é que poderíamos me...melhorar, assim. Portanto, não...não...não havia o supervisor como...como..., como é que hei de dizer, como um professor que estava ali para...para nos ensinar a fazer, pronto. Ele deixava-nos ir fazendo, mesmo que estivéssemos a fazer mal, deixava fazer, depois, no fim, pronto, ca...cascava-nos em cima (risos), portanto (risos).

Entrevistadora: - E o apoio dado pelo professor cooperante do local de estágio foi positivo e porquê?

Entrevistada: - Ahh...É assim, em relação ao professor cooperante, não...nós...não tenho, assim, nenhuma ideia, lá está, é a mesma coisa, nem positiva, nem negativa, porque eles limitavam-nos a entregar a...a...as planificações deles e, a partir daí, nós teríamos que trabalhar em...fazer as nossas...as nossas aulas e planificação das aulas. Portanto, não..., se bem que eles diziam que se fosse preciso alguma coisa que...que nos...que nos acompanhavam, mas claro que não. Entregavam-nos e liam as reflexões dos planos de aula e diziam que estava tudo muito bem, depois, no final, é que eles se...diziam se, realmente, estava bem ou não. Portanto, lá está, era mais...era como o supervisor, era deixar fazer.

Entrevistadora: - Então, não...não havia, assim, não...não iam ao pé da...da...da...das estagiárias dizer, dar ali uma achegazinha, uma dica.

Entrevistada: - Não, não, não, não, não. Deixavam-nos fazer, deixavam-nos lá estar.

Entrevistadora: - E só no final...

Entrevistada: - Sim, sim, sim, sim. Houve um caso de uma colega minha que, por acaso, era a minha colega de estágio. A aula dela estava, assim, a ir por aí a baixo e foi quando ela...quando ela se meteu e, entretanto, veio o intervalo e ela começou...ficou nervosa e tudo. Mas não, não iam lá e diziam...ahh...“faz..., se calhar,

desta...desta maneira é melhor e experimente desta maneira”. Não, deixavam-nos, estávamos ali entregues e deixavam-nos fazer. Era mesmo assim (risos).

Entrevistadora: - Descreva um exemplo que considere positivo e outro negativo que tenham decorrido durante a supervisão do estágio final do curso de formação inicial.

Entrevistada: - Ahh...O aspeto positivo foi, por exemplo, nós no...no começo da...do estágio, nós não...não começávamos...não demos logo...ahh...não começámos logo a dar aulas, pronto. Estivemos a observar bem como é que o...esse professor, o nosso supervisor, o nosso cooperante trabalhava. Só depois é que começámos a...a trabalhar com...com a turma. Portanto, isto foi...deu-nos um...um...uma...um feed..., não é um feedback..., deu-nos uma ideia de como é que...como é que era o trabalho daquele professor, que era, pronto, para...para nós vermos como é que era a turma, como é que não era, como é que podíamos fazer. Um aspeto negativo, acho que era o facto de nós, n...durante essa semana, não sabermos, realmente, se estávamos a fazer bem, se estávamos a fazer mal e...e, depois, no...na...na reflexão final da semana, realmente, levávamos na cabeça, se tínhamos que fazer bem ou tínhamos que fazer mal e devíamos ter feito assim e devíamos ter feito assado. Portanto, se fosse feita essa reflexão ao longo da semana, talvez as coisas tivessem corrido de...corrido de maneira diferente. E...e outro aspeto negativo que eu acho, é...é o facto deles estarem ali sentados na sala, que eu fiquei com um trauma (risos). É que era sentados na sala a observarem e depois falam um com o...vão falando um com o outro e, às tantas, eu já nem sabia, pronto, não...não tinha aquele à-vontade para...para dar a aula, portanto.

Entrevistadora: - E em termos, mesmo, de supervisão, da...da...da orientação que o...que o...que o supervisor dava, um aspeto positivo, já tinha referido o...o facto de estar a observar, mas, mesmo, em termos do trabalho do...do supervisor?

Entrevistada: - Lá esta, ele...ele deixava-nos seguir o nosso rumo, não...e quando era para...

Entrevistadora: - Nesse sentido, acha que é um aspeto positivo?

Entrevistada: - Sim, sim, isso é. Ahh...Mas, por outro lado, torna-se positivo e negativo ao mesmo tempo, quem não...

Entrevistadora: - Pois...

Entrevistada: - ...Quem não sabe, quem não...quem está ali há pouco tempo, quem não percebe ainda nada, não tem experiência nenhuma, fica, assim, um bocado à...a navegar, não é? (risos).

Entrevistadora: - Qual a relevância/papel que atribui à supervisão que teve durante a sua formação inicial?

Entrevistada: - Ahh...Sim, em relação à supervisão não achei que nos desse o acompanhamento necessário para...para a nossa Prática Pedagógica. Ahh...Portanto, era como...como disse já, era...deixavam-nos fazer e faziam e não eram capazes de chegar ao pé de nós e... Portanto, eram...era uma...uma supervisão um bocadinho afastada de...de...de nós, est...eram meros observadores, estavam ali, depois, no final, diziam o que ti...o que corria bem, o que corria mal. Portanto, não senti orientações ao long..., portanto, nas...nas...nas semanas do...do estágio, da Prática Pedagógica, não senti que fizessem a supervisão e a orientação de...de...de...de estagiários, como achava que deveria ter feito. Ahh...No entanto, à...a supervisão acho que é importante, não no meu...não assim...no...como aconteceu comigo, mas acho que deveria ser...deve ser feita, como é óbvio, porque nós não...não vamos para lá, nã...não sabemos, não é?

Entrevistadora: - Exato.

Entrevistada: - E a supervisão serve para...para também crescermos.

Entrevistadora: - Nos orientar.

Entrevistada: - Exatamente, e a...e a orientar-nos.

Entrevistadora: - Que influência teve o processo de supervisão a que foi submetida no desempenho da sua profissão?

Entrevistada: - É assim, não acho que tenha sido...ahh...nã... não teve grande influência, porque, primeiro, a supervisão era...era feita e nós éramos, vá, moldados para um tipo de ensino que, depois, na prática real nós não...não...não tínhamos. Pronto, eu lembro-me que o meu supervisor dizia que as aulas tinham que ser um género de um *atelier*, as crianças deviam ser...ahh...orientadas para as atividades que deviam...s...que elas lhe apetecessem, vá, mais ou menos. Aquilo era...era uma liberdade de escolha da...da criança e nós, na prática, não...não...não...não vimos isso e não vimos...e é impossível pelo...pelo facto de nós que...termos...ahh...programas a cumprir, termos critérios a...a...a fazer, portanto, ist...plan..., datas para cumprir. Portanto, não dá para ser aquilo. Portanto, a minha Prática Pedagógica não teve nada a ver com...com a minha prática atual.

Entrevistadora: - A supervisão não influenciou a...a prática?

Entrevistada: - Não, não, não, não, porque eles queriam coisas muito floreadas.

Entrevistadora: - Pois.

Entrevistada: - E, atualmente, não quer dizer que não seja possível fazer, mas é mais seguro para nós e, acho que, para o...para o aluno o ensino ser de outra maneira, que não aquela que nos faziam vender, não é? (risos)

Entrevistadora: - Se as práticas supervisivas a que foi submetida tivessem sido diferentes, atualmente, seria melhor ou pior profissional e porquê?

Entrevistada: - Ora bem,...ahh...lá está,...ach...ahh...não...não...ai, é melhor parar que eu...(risos). Ora bem,...ahh...teriam sido...acho que sim, que, portanto, nós...nós...a ideia que nos foi passada, no...durante o...a minha Prática Pedagógica, não foi aquela ideia...não foi depois...acho que não...estava floreada a mais para aqui, para a realidade que nós temos...ahh...no ensino em Portugal. Portanto, não...se tivesse sido diferente, talvez, eu teria ido com outras bases para...teria começado com out...com diferentes bases e não teria, pronto, aparecido numa turma, assim, a pensar que os meninos comportam-se todos muito bem e que...que eles podem fazer o que querem. Portanto, nã...não...ahh..., como é que eu hei de dizer, não...não inf...tivesse...ahh...sub...se...a su...se a supervisão tivesse sido diferente, talvez, a minha maneira de pensar em relação à Prática Pedagógica também tinha sido diferente e, pronto, é assim (risos).

Entrevistadora: - Considera que a sua formação inicial, teórico-prática, foi fundamental para o atual desempenho da sua profissão e porquê?

Entrevistada: - Ahh...Eu penso que foi...ahh...bastante importante, portanto, acho que sim, porque nós tivemos, na...na minha opinião, tivemos bastantes bases teórico-práticas para...para le...para lecionar. Portanto, não...não...não...como é que hei de dizer, não...as bases com que nós saímos daquela escola foram...foram ótimas. Portanto, apesar de...de...daquele estágio não...não ter sido, assim, muito daquilo...de encontro às minhas expectativas, mas acho que saímos com uma boa bagagem a nível de...de...de formação teórico-prática. Portanto, que...que nos deu...co..., acho que um aluno qualquer que saia daquela escola, sai bem preparado (risos).

Entrevistadora: - Já foi supervisora?

Entrevistada: - Não.

Entrevistadora: - No caso de vir a ser supervisora, quais os aspetos a que daria mais relevância no exercício deste trabalho e porquê?

Entrevistada: - Ora bem, se eu fosse supervisora,...ahh...penso que o apoio que eu ia...que eu iria dar a alguém, que estivesse sob a...sob as minhas...ahh...a minha...o meu..., como é que hei de dizer, o meu...a minha supervisão, pronto, passando aqui (risos)...ahh..., era diferente daquele que eu tive. Portanto, eu iria...iria ser, de certeza, mais...mais presente, mais orientadora do que aquela...do que aquela orientação que eu tive. Portanto, iria dar mais diretrizes, saber dar opinião se queria...deveria..., de certeza que eu iria querer saber como é que é...como é que...como é que estava a pensar fa...se a pessoa...como é que estava a pensar, como é que não estava a pensar. De certeza que ia trabalhar em conjunto com ela, para ver se conseguíamos fazer um trabalho, aquilo iria ser mais um trabalho de equipa, do que um trabalho individual para, no final, ser avaliada. Portanto, acho que seria essa a...

Entrevistadora: - O exemplo que está a dar é esse, é o trabalho em equipa e...

Entrevistada: - Exatamente, sim...sim. É nós...

Entrevistadora: - ...E colaboração.

Entrevistada: - Sim, sim, sim, sim, porque...porque, quer queiramos, quer não, o supervisor tem mais conhecimentos e tem mais experiência do que a pessoa que está a fazer a formação na...naquela altura, portanto, não...não tem bases nenhuma. Portanto, penso que, com a minha experiência, com a...com a...com o...com o facto de...de eu já ter lecionado, portanto, já...já me daria outra bagagem e já daria outro apoio a essa pe...a alguém que estivesse a...a fazer a formação inicial.

Entrevistadora: - Muito obrigada pela sua colaboração, pois, sem a mesma, a realização deste trabalho de investigação poderia ficar comprometida.

Entrevistada: - Obrigada (risos).

Professora C – ESE de Leiria

Entrevistadora: - Esta entrevista faz parte de um trabalho de investigação a desenvolver no âmbito de um curso de mestrado em Supervisão Pedagógica. Para tal, solicito a sua colaboração no sentido de responder a todas as questões com sinceridade. O anonimato das suas respostas será garantido.

Entrevistadora: - Qual a sua idade?

Entrevistada: - Trinta anos.

Entrevistadora: - Em que ano iniciou a sua formação inicial?

Entrevistada: - Em dois mil.

Entrevistadora: - E em que ano terminou?

Entrevistada: - Em dois mil e quatro.

Entrevistadora: - Em que instituição realizou a sua formação inicial?

Entrevistada: - Na Escola Superior de Educação de Leiria.

Entrevistadora: - Há quantos anos é professora?

Entrevistada: - Cerca de oito anos.

Entrevistadora: - Há quanto tempo trabalha na atual instituição?

Entrevistada: - Há cerca de sete meses.

Entrevistadora: - Caracterize a instituição onde trabalha e a atual situação profissional.

Entrevistada: - Sou professora contratada e, atualmente, trabalho no Centro Escolar de Samora Correia, numa turma de 1.º ano de escolaridade. Estou a fazer uma substituição por doença.

Entrevistadora: - Relativamente à formação inicial, que peso atribui à componente prática?

Entrevistada: - Atribuo um peso es...especial à componente prática na minha formação inicial e, não descurando a componente teórica, considero que foi a mais importante, já que é na mesma que podemos aprender verdadeiramente a ser professores. Na componente prática...ahh...podemos aplicar os conhecimentos adquiridos na teori...na teoria, sendo possível um contacto direto com as escolas do 1.º Ciclo, com os alunos, com as dificuldades da profissão. A componente prática permite um contacto com realidades para as quais a teoria não consegue preparar e que são fundamentais ao exercício da profissão.

Entrevistadora: - Considera que existiu uma boa articulação entre as componentes prática e teórica?

Entrevistada: - Olhe, na minha opinião, considero que não existiu uma articulação tão boa quanto o desejável...ahh...entre as componentes prática e teórica, uma vez que a componente prática só se iniciou no 3.º ano de formação, não tendo sido desenvolvida de uma forma gradual, enquanto a componente teórica era muito mais pesada, sobretudo, no 1.º e no 2.º ano. Para além deste aspeto, muitas disciplinas teóricas estavam desfasadas da prática docente e pouco, ou nada, contribuíram para o exercício da minha profissão. Penso que a prática deveria...ahh...te...ter iniciado no 1.º ano, pois o contacto com a realidade docente deve ser proporcionado o mais cedo possível.

Entrevistadora: - Que aspetos destaca como sendo os mais relevantes na sua formação prática e porquê?

Entrevistada: - Os aspetos que destaco como sendo os mais relevantes na minha formação prática correspondem, tal como já referi anteriormente, ao contacto com a realidade, com a escola do 1.º Ciclo, com os alunos, com as dificuldades, com os conteúdos programáticos, entre outros. Por outro lado, destaco o acompanhamento dado por supervisores e professores cooperantes, o qual foi fundamental a um maior entrosamento na prática, já que foram os mesmos que nos iniciaram na profissão e nos deram auxílio para nos

tornarmos, progressivamente, professores. Por último, destaco, também, o facto...ahh...de na formação prática ser possível fazer a po...ahh...a ponte com a formação teórica.

Entrevistadora: - Reportando-se ao estágio final do curso, considera que o apoio dado pelo supervisor da escola de formação foi positivo e porquê?

Entrevistada: - Em parte, o apoio dado pelo supervisor da escola de formação foi positivo, porque orientava a minha prática, sobretudo, através de reflexões que fazíamos conjuntamente, analisando os aspetos mais e menos bem conseguidos. Contudo, penso que este apoio poderia ter sido mais presente, mais partilhado e mais real, já que muitas das orientações dadas não eram passíveis de aplicar à prática, em parte, devido ao facto do supervisor não ser um professor do 1.º Ciclo e não ter experiência prática neste nível de ensino. Por outro lado, havia pouca partilha, por exemplo, ao nível das estratégias a implementar, ficando as orientações muito aquém do desejado.

Entrevistadora: - Reportando-se, também, ao estágio de final do curso, considera que o apoio dado pelo professor cooperante do local de estágio foi positivo e porquê?

Entrevistada: - O apoio dado pelo professor cooperante do local de estágio foi positivo, já que este era um professor com experiência no 1.º Ciclo. O professor cooperante partilhava materiais, estratégias, apontava algumas atividades a desenvolver e dava orientações mais práticas, precisas e concretizáveis, por ser professor do 1.º Ciclo e por conhecer os alunos em questão. Penso que este foi o apoio que mais orientou a minha prática.

Entrevistadora: - Descreva um exemplo que considere positivo e outro negativo que tenham decorrido durante a supervisão do estágio final do curso de formação inicial.

Entrevistada: - Quanto ao exemplo positivo, posso referir, por exemplo, as reflexões que eram realizadas em conjunto com o supervisor, tendo por base o trabalho prático. Estas reflexões permitiam mudanças, possíveis melhorias e aprendizagens. Relativamente ao exemplo negativo,...ahh...posso referir, por exemplo, o facto do supervisor não ter experiência no 1.º Ciclo, o que originava algumas falhas na orientação, pois muitas das sugestões eram difíceis de aplicar à prática. Por outro lado, a supervisão não foi muito presencial, já que o supervisor ia assistir às minhas aulas uma vez por semana, sendo bastante curto o período de observações, o que fazia com que o supervisor não ficasse com uma ideia clara e precisa sobre o meu desempenho.

Entrevistadora: - Qual a relevância/papel que atribui à supervisão que teve durante a sua formação inicial?

Entrevistada: - Apesar das limitações que a supervisão apresentou, tal como já referi, esta assumiu um papel fundamental no processo de formação inicial, uma vez que orientou os estagiários nos primeiros contactos com o 1.º Ciclo, ajudando a fazer a ponte entre a componente teórica e a componente prá...prática. A supervisão permitiu, ainda, o desenvolvimento de ferramentas de trabalho importantes, tais como as planificações e as reflexões.

Entrevistadora: - Que influência teve o processo de supervisão a que foi submetida no desempenho da sua profissão?

Entrevistada: - O processo de supervisão a que fui submetida está presente no desempenho da minha profissão e influencia o mesmo, pois tudo o que faço tem por base algumas das orientações dadas pelo supervisor, no sentido de questionar sempre a minha ação, a pertinência das estratégias implementadas, o processo de aprendizagem dos alunos.

Entrevistadora: - Se as práticas supervisivas a que foi submetida tivessem sido diferentes, atualmente, seria melhor ou pior profissional e porquê?

Entrevistada: - Considero que, se as práticas supervisivas tivessem sido diferentes,...ahh...no sentido de serem mais participativas, mais presentes e mais fundamentadas, no início da minha atividade profissional teria tido uma maior segurança, sendo, assim, uma melhor profissional, já que muito do que fiz, nesse...ahh...nesse início, foi proporcionado pelos ensinamentos do professor cooperante, pela experiência prática possibilitada pelo estágio e por alguma fundamentação teórica que adquiri na formação inicial. Por outro lado, se as práticas supervisivas não me tivessem alertado para a importância da re...re...reflexividade, poderia ser uma pior profissional, uma vez que não questionava as minhas práticas. No entanto, e independentemente das práticas supervisivas a que fui submetida, considero que, atualmente, seria a mesma profissional, pois a minha prática é influenciada, sobretudo, pela experiência no terreno, concepções que possuo sobre um bom profissional.

Entrevistadora: - Considera que a sua formação inicial, teórico-prática, foi fundamental para o atual desempenho da sua profissão e porquê?

Entrevistada: - Sim, considero que a minha formação inicial foi fun...fundamental para o atual desempenho da minha profissão, já que a componente teórica possibilitou a aprendizagem dos cont...conteúdos científicos e pedagógicos, essenciais ao desempenho da profissão, e a componente prática permitiu um contacto com o contexto real do 1.º Ciclo, possibilitando aprendizagens práticas que, muitas vezes, não se aprendem na teoria. Porém, importa salientar que na minha formação inicial, a componente teórica foi excessivamente desenvolvida, enquanto a componente prática poderia, e, até, deveria, ter sido mais desenvolvida.

Entrevistadora: - Relativamente à supervisão, já foi supervisora?

Entrevistada: - Não.

Entrevistadora: - No caso de vir a ser supervisora, quais os aspetos a que daria mais relevância no exercício deste trabalho e porquê? E, se puder exemplificar.

Entrevistada: - Se viesse a ser supervisora, olhe, daria, por exemplo, muita importância ao trabalho colaborativo e ao trabalho de equipa, pois supervisor e supervisando devem trabalhar em conjunto para um mesmo fim, para a formação de um professor. Por outro lado, tentaria apoiar ao máximo o supervisando no trabalho prático, através dos meus conhecimentos, dando exemplos práticos que orientassem a sua ação. Tentaria,...ahh...por outro lado, também, ser um orientador e não um ditador, pelo que deixaria o supervisando seguir a sua linha de pensamento, dando sempre o meu apoio, em termos de sugestões e orientações, mas sempre privilegiando uma aprendizagem baseada em processos de tentativa em erro. Por fim, tentaria ser muito presente e participativa, para ter a noção do trabalho desenvolvido pelo estagiário e para que este tivesse possibilidade de ser, verdadeiramente, apoiado no exercício da sua profissão.

Entrevistadora: - Muito obrigada pela sua colaboração, pois, sem a mesma, a realização deste trabalho de investigação poderia ficar comprometida.

Professora D – ESE de Leiria

Entrevistadora: - Esta entrevista faz parte de um trabalho de investigação a desenvolver no âmbito de um curso de mestrado em Supervisão Pedagógica. Para tal, solicito a sua colaboração no sentido de responder a todas as questões com sinceridade. O anonimato das suas respostas será garantido.

Entrevistadora: - Qual a sua idade?

Entrevistada: - Vinte e nove.

Entrevistadora: - Em que ano iniciou a sua formação inicial?

Entrevistada: - Dois mil e um.

Entrevistadora: - E em que ano terminou?

Entrevistada: - Dois mil e cinco.

Entrevistadora: - Em que instituição realizou a sua formação inicial?

Entrevistada: - Ahh...Escola Superior de Educação de Leiria.

Entrevistadora: - Há quantos anos é professora?

Entrevistada: - Sete.

Entrevistadora: - Há quanto tempo trabalha na atual instituição?

Entrevistada: - Nove...ahh...seis meses, seis.

Entrevistadora: - Caracterize a instituição onde trabalha e a atual situação profissional.

Entrevistada: - Ahh...ahh...Trabalho no Agrupamento de Escolas Visconde de Chancelheiros,...ahh...na Merceana, concelho de Alenquer, na E.B 1 de Paiol. Sou professora contratada, estou a fazer uma substituição de uma colega que está em licença de maternidade, termino dia vinte e três de maio.

Entrevistadora: - Relativamente à formação inicial, que peso atribui à componente prática na...na formação inicial?

Entrevistada: - Penso que, na formação inicial, a parte prática, realmente, é a mais importante, porque é aquela parte em que nós acabamos por adquirir a experiência para depois ir para...para o mercado de trabalho. Ahh...

Entrevistadora: - Considera que existiu uma boa articulação entre as componentes prática e teórica?

Entrevistada: - É assim,...ahh...acho que, realmente, houve uma boa articulação entre a componente prática e teórica, uma vez que éramos sempre acompanhados nas aulas teóricas para de...para o estágio. No entanto, considero que podíamos ter tido...nós não tivemos estágio no 1.º ano e penso que podíamos ter começado a ter o estágio logo no 1.º ano, para termos uma visão melhor sobre, realmente, o que depois iríamos...ahh...executar na prática. Nós começámos o estágio no 2.º ano,...ahh...já não tenho bem...já não me recordo bem, penso que era um dia por semana,...ahh...mas, realmente, podíamos ter começado no 1.º ano, acho que foi...é a grande falha. No 4.º ano...ahh...nós tínhamos três dias...ahh...de estágio por semana, dois de par...dois teóricos e...de..., realmente, três...ahh...por semana. Eu acho que foi muito bom, até porque, aí, o trabalho era executado em grupo, cada colega...ahh...estagiava numa das semanas, íamo-nos apoiando sempre. Penso que o 4.º ano funcionou muito bem. Realmente, nos anos...nos anos anteriores, podíamos ter...ahh...tido mais...mais estágio, mais parte prática, trabalhado mais nas escolas, no terreno.

Entrevistadora: - Que aspetos destaca como sendo os mais relevantes na sua formação prática e porquê?

Entrevistada: - É assim, na formação prática aquilo que eu penso...para mim foi mais importante, realmente, era o acompanhamento que nós tínhamos, tanto pela...ahh...professora cooperante, como pela supervisora, que nos iam sempre acompanhando no trabalho e...ahh...conversando connosco, realmente, aquilo que nós

devíamos de me...quais os aspetos que devíamos de melhorar,...ahh...aqueles que devíamos desenvolver mais. E depois, como já falei, também, uma das coisas muito importantes que nós tivemos e que acontecia no meu grupo de trabalho, era que trabalhávamos em grupo, nós nunca...nunc...as nossas ideias eram sempre discutidas em grupo e só depois, daí, é que cada uma as aplicava e as punha em prática. Eu acho que isso foi muito importante. Ahh...E claro que é a formação prática que nos prepara para o mercado de trabalho e, sem dúvida que, por exemplo, comparando a prática com a parte teórica, realmente,...ahh...aquela que me preparou foi a parte prática e foi, também, aquela que gostei mais, porque, realmente, estava a exercer aquilo que, realmente, gostava. Ahh...E atribuo...gran...um grande peso a essa parte, sem dúvida.

Entrevistadora: - Reportando-se ao estágio de final de curso, considera que o apoio dado pelo supervisor da escola de formação foi positivo e porquê?

Entrevistada: - Então é assim,...ahh...claro que...ahh...o supervisor é sempre importante, uma vez que nos orienta e nos faz, também, refletir muito sobre aquilo que, realmente, exercemos com a turma. É assim, nós, também,...uma das coisas que...ahh...tínhamos...ahh...no estágio, era que nós tínhamos que fazer reflexões escritas e tínhamos reuniões, após cada semana de estágio, com a supervisora, para refletirmos...ahh...sobre o trabalho que exercemos e isso foi muito positivo. No entanto,...ahh...a supervisora que nos acompanhou...ahh...era uma pessoa que não tinha...ahh...experiência de terreno e eu acho que isso se verifica, porque...ahh...e...e nota-se, porque, se fosse uma pessoa que tivesse trabalhado no terreno, tivesse trabalhado com o 1.º Ciclo, acho que o feedback poderia ter sido outro e podia-nos ter dado mais exemplos práticos do que aqueles que, realmente, nos deu.

Entrevistadora: - Reportando-se, também, ao estágio de final de curso,...ahh...considera que o apoio dado pelo professor cooperante do local de estágio foi positivo e porquê?

Entrevistada: - Considero que, realmente, o apoio dado pelo professor cooperante foi muito positivo, era...esta era...era aquela pessoa que estava lá connosco, no dia-a-dia, no terreno, que nos apoiava, que nos ia dizer...ia criticando, talvez, os aspetos que devíamos, ou não, melhorar, mas, também, nos ia dando sempre sugestões e fazendo refletir sobre aquilo que devíamos de melhorar. É assim...com esta pessoa cria-se mais uma empatia e sabemos que é uma pessoa que está ali para nos apoiar no dia-a-dia, enquanto que, com o supervisor,...ahh...era aquela pessoa que ia lá uma vez por semana, realmente,...ahh...observar as nossas aulas, ver se estávamos a fazer um bom trabalho e, também,...ahh...claro, refletir, com...com ela, o que poderíamos, ou não, melhorar,...ahh...mas não sentia tanto aquele apoio, aquela bengala, aquele suporte.

Entrevistadora: - Descreva um exemplo que considere positivo e outro negativo que tenham decorrido durante a supervisão do estágio final do curso de formação inicial.

Entrevistada: - O aspeto positivo que eu vou referir é, novamente, o facto de ser uma pessoa que nos fazia muito refletir sobre o nosso trabalho...ahh...e, claro, faz...é...esta reflexão ajudava-nos sempre a melhorar. O aspeto...aspetos negativos, talvez, ser uma pessoa que, realmente, não tinha experiência no terreno, que estudou e, automaticamente,...ahh...ficou na supervisão...ahh...e, aí, notava-se, talvez não nos desse aquele...o apoio que necessitávamos. Ahh...Também, realmente, o facto de ser uma pessoa que ia observar as nossas aulas uma vez por semana e num curto período de tempo, ela não observava as aulas na totalidade, o que, também, não lhe dava uma visão sobre o trabalho...completa sobre o trabalho que estávamos a desenvolver.

Entrevistadora: - Qual a relevância/papel que atribui à supervisão que teve durante a sua formação inicial?

Entrevistada: - Ahh...A supervisã...penso que a supervisão é sempre importante para a nossa formação, uma vez que...ahh...uma vez que, realmente, nos prepara para...ahh...ahh...o mercado de trabalho. Dá-nos um apoio, a supervisão orienta-nos, faz-nos refletir. Eu acho que, no...o...o essencial, mesmo, é...faz-nos refletir...ahh...sobre o...sobre o trabalho que estamos a desenvolver, os aspetos a melhorar,...ahh...os aspetos que...ahh...que devemos trabalhar mais. É ass...acho...penso que o papel do supervisor, apesar de...ahh...de eu ter plena noção que...que não...ahh...que não se cria uma empatia tão grande como se cria com o professor cooperante,...ahh...o papel do supervisor acaba por...por ser aquele...aquela pessoa que nos apoia, que nos orienta.

Entrevistadora: - Que influência teve o processo de supervisão a que foi submetida no desempenho da sua profissão?

Entrevistada: - Então é assim, penso que a minha prática,...ahh...hoje em dia,...ahh...ahh...está relaci...tem como base, realmente,...ahh...a supervisão que eu tive. Claro que,...ahh...estando no estágio,...ahh...sendo focado aqueles aspetos, pela supervisora, aqueles aspetos em que eu deveria melhorar, aqueles aspetos que eu deveria trabalhar mais, aqueles que, realmente, eram mais..., segundo...ahh...a...a perspetiva da...da professora supervis...supervisora, eram mais importantes para uma boa prática...ahh...educativa e para um melhor processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Claro que eu tento fazer sempre o meu trabalho ten...tendo por base essa orientação que tive e tendo por base aquilo que, realmente, a...a...a minha professora supervisora achava como o mais importante e como aquilo...os aspetos que eu, realmente, deveria...ahh...evidenciar na minha prática, para melhor aprendizagem dos alunos.

Entrevistadora: - Se as práticas supervisivas a que foi submetida tivessem sido diferentes, atualmente, seria melhor ou pior profissional e porquê?

Entrevistada: - Então é assim, penso que, realmente, se...ahh...a minha professora supervisora tivesse sido uma pessoa com prática no terreno,...ahh...que, se calhar, sentisse...tivesse passado pelos...pelas dificuldades que nós,...ahh...enquanto estávamos no estágio, senti...sentíamos, penso que, talvez, nos pudesse dar uma orientação mais prática, com mais exemplos práticos e, aí, se..., realmente, eu poderia ter...ahh...eu poderia ser melhor a nível profissional. No entanto, o que eu julgo que acabou por funcionar muito bem, e que foi muito importante, foi, a...apesar da supervisora não ter...ahh...uma prática do terreno, ela completava-se com a professora cooperante e nós,...ahh...nessa...nesse trabalho de equipa e tendo,...ahh...por um lado, a professora supervisora e, por outro lado, a professora cooperante,...ahh...co...como as relações que estabelecíamos com elas eram diferentes, mas o trabalho acabou por ser um trabalho em...que se completasse e nós acabávamos por sentir o apoio...ahh...devido a isso, das duas partes.

Entrevistadora: - Considera que a sua formação inicial, a componente teórico-prática, foi fundamental para o atual dese...desempenho da sua profissão e porquê?

Entrevistada: - Claro que a formação inicial é sempre a base e é o alicerce para aquilo que nós, hoje, fazemos na prática, para o trabalho que desenvolvemos, hoje, na prática. No entanto, o que eu considero é...em relação à prática, eu atribuo-lhe especial importância, porque, realmente, foi o que me preparou para o trabalho que eu desenvolvo hoje em dia. Em relação a cadeiras teóricas e à...à...à teórica, eu penso que, talvez, se deu importância a cadeiras que, no dia-a-dia, para o desenvolvimento da minha prática, não têm qualquer importância. E, também, penso que,...ahh...na formação inicial, os professores não de...a prática...ahh...prepara-nos muito para, realmente,...ahh...o...o processo de ensino-aprendizagem, o nosso

trabalho com as crianças, aquilo que desenvolvemos com as crianças. Mas, depois, existe todo um conjunto de tarefas que o professor, também, tem que fazer, desde as reuniões, a relatórios,...ahh...todo um processo que eu senti que, realmente, não ia preparada e que algumas coisas, alguns documentos que eu nem sequer fazia ideia que, realmente, tinha que preencher e tinha de fazer.

Entrevistadora: - Relativamente à supervisão, já foi supervisora?

Entrevistada: - Não.

Entrevistadora: - No caso de vir a ser supervisora, quais os aspetos a que daria mais relevância no exercício deste trabalho e porquê? E, depois, se puder exemplificar.

Entrevistada: - Então é assim, se eu fosse supervisora,...ahh...tenta...o primei...a primeira coisa que eu faria era tentar ter uma relação mais à-vontade possível com a...as minhas estagiárias. Depois, claro que tentava sempre, no dia-a-dia com elas...como...como refletiram muito por...muito comigo e se deu grande importância, realmente, à reflexão sobre o trabalho que exercemos, eu acho que esse foi um aspeto positivo e seria aquele que eu também ia fazer. No entanto, ia dar especial importância à prática, trabalhar,...ahh...inovar,...ahh...tentar dar,...ahh...no dia-a-dia, exemplos práticos...ahh...sobre diferentes formas de ensinar, diferentes formas de trabalhar com...com os alunos. Ahh...Talvez, dava bastante importância...ahh...a que elas tentassem desenvolver, o máxi...o máximo possível,...ahh...o trabalho em grupo com as crianças de 1.º Ciclo, porque acho que é muito importante, desde logo muito cedo, eles habituarem-se a trabalhar em grupo. Ahh...É assim, não queria que as minhas estagiárias me vissem como aquela pessoa que ia assistir às aulas delas e depois, na reunião de reflexão,...ahh...ia criticar...ahh...o trabalho delas. Eu queria que sent...que elas me vissem como a...a bengala, como aquela pessoa que elas podiam ter es...ter ali para colaborar com elas, para encontrar soluções para os problemas que elas se deparassem na sala de aula. Ahh...Queria ser aquela..., essencialmente, aquela pessoa amiga que as aj...ajudasse a desenvolver um bom trabalho.

Entrevistadora: - Muito obrigada pela sua colaboração, pois, sem a mesma, a realização deste trabalho de investigação poderia ficar comprometida.

Entrevistada: - De nada.

Professora E – ESE de Santarém

Entrevistadora: - Esta entrevista faz parte de um trabalho de investigação a desenvolver no âmbito de um curso de mestrado em Supervisão Pedagógica. Para tal, solicito a sua colaboração no sentido de responder a todas as questões com sinceridade. O anonimato das suas respostas será garantido.

Entrevistadora: - Qual a sua idade?

Entrevistada: - Vinte e oito.

Entrevistadora: - Em que ano iniciou a sua formação inicial?

Entrevistada: - Dois mil e um.

Entrevistadora: - E em que ano terminou?

Entrevistada: - Dois mil e cinco.

Entrevistadora: - Em que instituição realizou a sua formação inicial?

Entrevistada: - Ahh...Escola Superior de Educação de Santarém.

Entrevistadora: - Há quantos anos é professora?

Entrevistada: - Anos completos, três, três anos.

Entrevistadora: - Há quanto tempo trabalha na atual instituição?

Entrevistada: - É o segundo ano que trabalho lá. Um ano e meio, faz um ano e meio, mais ou menos, por esta altura.

Entrevistadora: - Caracterize a instituição onde trabalha e a atual situação profissional.

Entrevistada: - Ahh...Sou contratada,...ahh...a instituição onde trabalho situa-se em...perto da Amadora. É uma escola TEIP, não é? Território de Educação Prioritária, falta-me qualquer coisa na sigla. Ahh...Uma escola que tem autonomia para contratar e, talvez, por isso tenha tido essa facilidade em ter ficado o segundo ano lá. Ahh...É uma escola idêntica, no modo de funcionamento, às outras, diferente na população, porque é uma população muito mais carenciada e com muito menos acompanhamento...ahh...familiar. Os miúdos têm muito menos acompanhamento e, tam...também, por isso têm muito mais dificuldades. São miúdos que têm...em termos de competências, estão sempre muito abaixo daquilo que é esperado para a idade e para o ano que frequentam. Ahh...Fui colocada no Apoio Educativo, estou a acompanhar 2.º, 3.º e 4.º ano. Tenho cerca de trinta e dois alunos.

Entrevistadora: - Ahh...Relativamente à formação inicial, que peso atribui à componente prática?

Entrevistada: - Eu acho que a componente prática foi essencial, foi...ahh...o mais importante na...na...na formação toda. No global, tive formação prática desde o 1.º ano, ainda que, com diferente carga horária e com...com...ahh...posturas diferentes, inicialmente mais como observadora e, entretanto, é que me fui mais entrosando na prática. Mas dou um...um peso muito grande, para...para já, porque foi...ahh...o reencontro com o 1.º Ciclo, não é? A última vez que tinha estado lá, tinha sido enquanto aluna e, nesse gueto de dez anos, houve muita coisa que mudou e, portanto, essa...esse novo encontro com o 1.º Ciclo foi importante para...ahh...conhecer a realidade do 1.º Ciclo, que a...que a escola de formação acaba por não...por não nos dar, teoricamente não nos consegue transmitir isso. Então, para conhecer a dinâmica escolar, para tomar contacto com os conteúdos, com os alunos, que também mudaram, daquilo que eram os alunos na nossa época e os alunos de agora,...ahh...e, pronto, essencialmente, para isso, para ter mesmo uma realidade daquilo que é...que é o 1.º Ciclo dos dias de hoje ou dos...nos dias em que tirei a formação.

Entrevistadora: - Considera que existiu uma boa articulação entre as componentes prática e teórica?

Entrevistada: - Considero que existiu uma relação, não uma boa articulação. Acho que nem sempre foram feitas...feitas...não...nem sempre foi feita a ponte entre aquilo que estava a ser trabalhado teoricamente e aquilo que, depois, era feito na prática. No entanto, há, ali, um nicho de disciplinas que eu acho que fizeram melhor essa relação, que não acho que tenha sido por aí além, mas que, em todo o caso, acabaram por...por se destacar. Então, destaco as discipli...as disciplinas de Psicologia, que tivessem a ver com a Psicologia, as disciplinas das Didáticas e as Expressões e, eventualmente, aquela parte teórica da Prática Pedagógica, aqueles momentos de balanço com os nossos supervisores, lá está, que virão a ser os nossos supervisores. A essas sim, acho que houve, ali, alguma relação e estamos a falar num...num universo de quarenta cadeiras, se calhar, só dez é que eu considero que houve uma relação mais...mais...ahh...mais próxima e em que foi feito, realmente, mais articulação. Nas outras foi, assim, um abrir, um alargar de horizontes, mas não...não relatei muito com a prática. Eu penso que o peso dado à prática, o peso em termos de carga horária, foi suficiente...ahh...e a forma como foi progredindo, inicialmente ser só uma semana, no 2.º ano passar para um mês, no 3.º ano passar para dois ou três meses, no último ano ser quase um..., sei lá, não sei se terá sido, no total, meio ano, acho que sim, nesse sentido, foi bem gerido. A forma como foi orientada, não acho que tenha corrido tão bem. O peso foi...ahh...foi bem distribuído, a parte teórica, para mim, também foi importante, ainda que não tenha sido feito grande articulação, achei importante na mesma. Era impossível ensinarem-nos a ser professores excelentes e dar-nos todos os conteúdos,...ahh...mas a forma como foi orientada a nossa prática, acho que foi ineficaz, porque não nos deram ferramentas suficientes.

Entrevistadora: - Que aspetos destaca como sendo os mais relevantes na sua formação prática e porquê?

Entrevistada: - Pronto, foi um pouco aquilo que eu disse há pouco,...ahh...o contactar com o 1.º Ciclo alertou-nos para coisas que eu acho que...que a teoria não nos alertou, nomeadamente, os conteúdos programáticos, que é um...que é o essencial. No fundo, nós estamos ali é mesmo para isso, é para fazer com que aqueles...ahh...alunos fiquem conhecedores daqueles conteúdos e, depois, tenham competência para os aplicar. E eu acho que esses conteúdos são passados muito levemente durante a...a...a formação teórica e...e acho que o estágio nos permi...nos permite isso, contactar, essencialmente, com os...ahh...com os conteúdos, contactar com as dificuldades que surgem, porque, também, acho que nós, enquanto aspirantes a professor...professores, temos a expectativa de que ensinamos e que eles aprendem logo,...ahh...se ensinarmos com muita calma (risos), e acaba por não se concretizar. E eu acho que o estágio também serve para isso, para nos depararmos com dificuldades da...de aprendizagem e com a necessidade de...de alterarmos a nossa prática, em função da...do público que temos. Ahh...Depois, na formação prática, achei relevante, também, a exigência dos nossos supervisores em nos pedirem uma planificação e um momento de reflexão, que eram dois dos aspetos em que eles insistiam sempre e que, sim, reconheço que são...que foram importantes, as planificações e as reflexões.

Entrevistadora: - Reportando-se ao estágio de final de curso, considera que o apoio dado pelo supervisor da escola de formação foi positivo e porquê?

Entrevistada: - Foi positivo, mas foi razoável, não foi um apoio excelente. Em primeiro lugar, porque os supervisores que tive estão muito desfasados daquilo que é um professor de 1.º Ciclo, porque, na maioria, não são professores de 1.º Ciclo e, acho que, na maioria dos casos, nem sequer são professores de Ensino Básico, são professores de Ensino Superior e que têm pouca consciência de quais é que são as necessidades e as dificuldades que sente um professor de 1.º Ciclo. E acho que sim, que foi positivo, lá está, e como referi anteriormente, no

sentido de nos alertarem...ahh...para a necessidade de um método, de uma organização, de um registo daquilo que vai ser feito, de um pensar, de um planear. Foram importantes nesse sentido e na...e na...na questão de, depois, de...ahh...fazermos o balanço, de refletirmos, o que é que correu bem, o que é que correu mal, foram importantes para esses alertas. Mas acho que a grande...o grande aspeto que faz com que considere que foi, apenas, razoável e que não foi nem bom, nem excelente foi, mesmo, o facto de achar que eles não estavam por dentro daquilo que é a profissão do professor de 1.º Ciclo. Ahh...A postura do meu supervisor foi uma postura...ahh...de disponibilidade, ou seja, dava-me liberdade para eu fazer como quisesse. No entanto, houve pouca partilha, houve poucos momentos de preparação em conjunto, houve poucos momentos de reflexão, a posteriori, daquilo que foi feito. Ahh...E, mesmo, as observações, foram observações curtas, momentâneas, de uma hora, de duas, que acabam por transmitir pouco daquilo que foi o meu estágio. Ela acabou por ter pouca noção daquele que foi o meu trabalho. Ela valorizava, sim, as minhas reflexões, mas...ahh...não me parece que tenha tido uma consciência daquilo que foi a minha prática, porque assistiu pouco e, também, partilhou pouco comigo aquilo que eu poderia fazer. Acho que as sugestões ficaram sempre muito aquém,...ahh...sim, ia observar, sim, comentava, mas o antes, a preparação, o “olha, experimenta fazer desta maneira, tenta,...ahh...faz assim...”, o dar ideias, acho que...que não as deu. Permitiu que eu, realmente, explorasse à minha vontade, mas foi pouco participativa...ahh...no antes, na...na...na preparação foi muito pouco participativa.

Entrevistadora: - E quanto ao apoio dado pelo professor cooperante do local de estágio, também foi positivo e porquê?

Entrevistada: - O papel do professor cooperante deveria ser positivo, deveria ser e eu tinha muitas expectativas em relação ao apoio dos professores cooperantes, até porque dou mais crédito, como já disse, a esses professores. Mas acho que eles relativizam muito a importância deles e..., são muito disponíveis para nos receberem na sala, mas são pouco envolvidos na nossa formação. Eles próprios não têm brio em envolver-se na formação daqueles futuros colegas. Acabam por nos utilizar como um recurso para assegurar a turma, quando eles fazem atividades paralelas, seja atender telefones, seja corrigir testes, atender pais ou utilizar-nos como um professor de apoio para aqueles alunos que estão...estão com mais dificuldades. Mas investem pouco em nós, estão pouco tempo connosco,...ahh...partilham pouco connosco,...ahh...como correu o dia-a-dia, preparam pouco connosco...ahh...as aulas. No fundo, acho que se demitem do papel de...de cooperante, cooperam pouco, são disponíveis, mas cooperam pouco.

Entrevistadora: - Descreva um exemplo que considere positivo e outro negativo que tenham decorrido durante a supervisão do estágio final do curso de formação inicial.

Entrevistada: - Relativamente ao aspeto positivo, destaco os poucos momentos que tive com o supervisor e...e que seriam aqueles que eu...que eu esperava que...que tivessem existido em maior número, que eram os momentos de balanço, uma vez que não haviam os balan...os momentos de...de preparação, esses eram muito mais autónomos, muito mais nossos. Ahh...Os momentos, no final do dia ou no final daquele tempo que ele assistiu ou no final da semana, do balanço da semana, em que reunia, não só, com o supervisor, mas, também, com as colegas...ahh...de estágio...e aí, sim, iam surgindo...ahh...ideias de..., quer dos colegas, quer do supervisor. Aí, sim, houve momentos em que eu relatava o que tinha acontecido, que não tinha...ahh...corrido bem ou que tinha, até, corrido bem e aí, sim, iam surgindo ideias,...ahh...estratégias, atividades dos outros colegas, da própria supervisora. E esses momentos, para mim, foram...foram positivos, eram mais naturais, não era um momento de pôr no papel, não era um momento de justificar, era um momento mais real, daquilo que se

passava, e ideias, também, mais reais, daquilo que poderíamos fazer. Ahh...Em relação ao aspeto negativo, a...a supervisão que foi feita...ahh...e, particularmente, as aulas assistidas, foram sempre aulas muito artificiais, aulas em que...ahh...eu fiz aquilo que achava que o supervisor achava que estaria correto, mais de fazer com a certeza de que eu estava a fazer bem, porque eu achava que aquilo era o correto. Acabei por preparar aulas com muitos mais artefactos e com...com muitos mais acessórios,...ahh...no fundo, para (risos) ludibriar (risos) o supervisor e para corresponder àquilo que ele achava que seria um professor ideal. Mas, também, tinha a consciência, nessa altura, de que era impossível ser-se um professor assim duzentos dias por ano, não é? Portanto, essa questão de ser...ser uma...uma supervisão...ahh...a supervisão foi artificial, no fundo, esses momentos achei-os artificiais.

Entrevistadora: - Qual a relevância/papel que atribui à supervisão que teve durante a sua formação inicial?

Entrevistada: - Ahh...Eu vou voltar a frisar...ahh...a questão da planificação e dos momentos de reflexão. Se não me tivessem alertado para isso, eventualmente, eu, hoje, poderia não o fazer ou não o fazer da forma que faço. Se calhar, não daria tanta importância à questão de planificar e de organizar aquilo que...que vamos fazer. E a reflexão, a mesma coisa, se calhar, se não me tivessem alertado, eu também acharia que o dia terminaria ali e que, no próximo dia, seria um dia novo e eu não teria de refletir sobre nada...ahh...do que tinha feito. No fundo, acho que me alertaram precocemente para isso. Eventualmente, essa necessidade poder-me-ia surgir, mas acho que fui alertada atempadamente para essas duas necessidades. E essas, sim, penso que foram as...as mais-valias, a relevância que dou à...à...à supervisão foi essa, foi alertarem-me para esses dois momentos.

Entrevistadora: - Que influência teve o processo de supervisão a que foi submetida no desempenho da sua profissão?

Entrevistada: - Depois, na prática, acabei por...ahh...recorrer...continuar a recorrer a...a esses dois momentos, ao momento da reflexão e ao momento da...da planificação. Só que, enquanto no estágio eu o fazia como um pro forma e de uma forma mais formal, objetivos, estratégias, materiais a utilizar, competências, na profissão já não o faço com a mesma formalidade. Reconheço a necessidade e faço porque preciso, não faço para ninguém ver,...ahh...mas reconheço a necessidade e preciso, realmente, de um momento em que faço, se não for o alinhamento...o...a planificação, pelo menos, será um alinhamento, um...um estruturar do que vou fazer. E, depois, relativamente ao...à...à reflexão, não faço uma reflexão elaborada como fazia, com necessidade de recorrer, lá está, às citações, autores, mas faço um balanço do que é que aqueles alunos adquiriram, o que é que ficou por adquirir, o que é que, realmente, está muito consistente e já não precisa de ser trabalhado, faço sempre esse...esse ponto da situação.

Entrevistadora: - Então, no fundo, a...a...a influência da supervisão foi mais nesses...nesses dois domínios, na...na questão da planificação e nas reflexões...

Entrevistada: - Exatamente.

Entrevistadora: - ...após a...a ação.

Entrevistada: - Exatamente.

Entrevistadora: - Se as práticas supervisivas a que foi submetida tivessem sido diferentes, atualmente, seria melhor ou pior profissional e porquê?

Entrevistada: - Ahh...Eu quando...acho que não sei...não sei responder, convenientemente, a essa questão. Eu não sei se seria diferente. Eventualmente, se a Prática Pedagógica tivesse sido mais acompanhada, naquilo que eu di..dizia há pouco, mais partilha, mais acompanhamento na preparação das aulas,...ahh...mais momentos de reflexão conjunta, se tivesse havido esses momentos com maior periodicidade, eu acho que, quando

inicie...quando, entretanto, inicie a profissão, seria uma profissional melhor preparada, com outra bagagem. Acho que poderia ter sido diferente nesse aspeto, poderia ter uma melhor preparação. Agora, acho que somos melhores ou a questão de ser melhor ou pior profissional vem a posteriori, não...não acho que...que seria muito diferente daquilo que eu quero ser como professora, vem da prática, daquilo que eu invisto na minha formação, daquilo que eu invisto nos meus alunos, o que eu invisto em mim e não aquilo que ficou para trás. Acho que a partir do momento que se entra na profissão é um novo ciclo. Poderia, realmente, ter começado de uma outra forma, mais preparada, mas não acho que...que seja, hoje, nem melhor, nem pior por ter tido essa...esse acompanhamento. Acho que seria igual, aquilo que pretendo fazer, já pretendia, independentemente de ter sido acompanhada ou não.

Entrevistadora: - Considera que a sua formação inicial, teórico-prática, foi fundamental para o atual desempenho da sua profissão e porquê?

Entrevistada: - Considero que foi fundamental para o meu amadurecimento académico e para o meu amadurecimento enquanto pessoa. Como falei, penso que há pouco na...na entrevista, alargou horizontes, tomei contacto com outras áreas do saber que, eventualmente, não exploraria, se não tivesse passado por aquela formação teórica. Ahh...Ganhei,...ahh...penso eu, um...um sentido crítico das coisas, mais disponibilidade para escrever, para refletir,...ahh...acho que cresci ne...nesse aspeto. Mas é como digo, acho que cresci em termos académicos. Ahh...Em termos do desempenho profissional, continuo a insistir que acho que a experiência no campo, a experiência no dia-a-dia, enquanto professora, tentativa em erro, acaba por nos enriquecer muito mais...ahh...do que...do que o acompanhamento que foi dado com...com a supervisão.

Entrevistadora: - Já foi supervisora?

Entrevistada: - Não.

Entrevistadora: - No caso de vir a ser supervisora, quais os aspetos a que daria mais relevância no exercício deste trabalho e porquê? E se pudesse, depois, exemplificar.

Entrevistada: - Ahh...Em primeiro lugar, daria mais importância a um acompanhamento mais frequente, que não fosse um acompanhamento mensal, quinzenal, não, gostaria que, pelo menos, fosse um acompanhamento semanal e em que o...o professor trabalhasse...o professor...desculpa...o supervisor trabalhasse em paralelo com...com o estagiário ou supervisando, não é? Ahh...E, portanto, essa seria a base, trabalhar em paralelo, preparar as coisas em conjunto. O assistir à aula, não seria um assistir à aula sentado, a verificar o que é que corre mal, não seria...não seria esse...essa supervisão tão taxativa, seria uma observação mais descontraída, mais participante, mais de...de tutor, um...um...como se fosse um colega de trabalho que seria mais...mais experiente e, eventualmente, mais capaz do que nós e, então, tentaria acompanhar mais a esse nível. Ahh...hum...Depois, em termos de exigências, exigiria mais domínio dos...dos conteúdos...ahh...científicos, dos conteúdos programáticos, exigiria mais diferenciação na sala, mais do que ser uma aula...ahh...muito bonita e com...com muita...muita...muita estratégia apelativa, tentaria que fosse simples, mas diversificada. Ahh...E continuaria, sim, a exigir a planificação e o...o registo diário, não...não sei se chamaria reflexão, mas, sim, um registo diário, no final do dia, o que é que foi concretizado e o que é que não...não se conseguiu concretizar. Exemplos, não sei se...se isto já...já é considerado um exemplo.

Entrevistadora: - Sim, sim. Muito obrigada pela sua colaboração, pois, sem a mesma, a realização deste trabalho de investigação poderia ficar comprometida.

Entrevistada: - Muito obrigada (risos).

Professora F – ESE de Santarém

Entrevistadora: - Esta entrevista faz parte de um trabalho de investigação a desenvolver no âmbito de um curso de mestrado em Supervisão Pedagógica. Para tal, solicito a sua colaboração no sentido de responder a todas as questões com sinceridade. O anonimato das suas respostas será garantido.

Entrevistadora: - Qual a sua idade?

Entrevistada: - Vinte e sete anos.

Entrevistadora: - Em que ano iniciou a sua formação inicial?

Entrevistada: - Em dois mil e três.

Entrevistadora: - E em que ano terminou?

Entrevistada: - Em dois mil e sete.

Entrevistadora: - Em que instituição realizou a sua formação inicial?

Entrevistada: - Na Escola Superior de Educação de Santarém.

Entrevistadora: - Há quantos anos é professora?

Entrevistada: - É o quinto ano que estou a...como professora nas Atividades de Enriquecimento Curricular.

Entrevistadora: - Há quanto tempo...ahh...trabalha na atual instituição?

Entrevistada: - Desde o início, há cinco anos.

Entrevistadora: - Caracterize a instituição onde trabalha e a atual situação profissional.

Entrevistada: - Ahh...Estou no Agrupamento Vertical de Escolas de Marinhas e trabalho nas cinco escolas do 1.º Ciclo que fazem parte deste agrupamento. Ahh...Para além disso, também dou explicações individuais,...ahh...fora das componentes letivas.

Entrevistadora: - Relativamente à formação inicial, que peso atribui à componente prática na sua formação inicial?

Entrevistada: - Ahh...Considero que...ahh...a componente prática é muito importante na...na formação inicial dos professores. Ahh...Foi onde adquiri...ahh...a teoria necessária e a prática que me permite...permitiu ter a bagagem para, depois, exercer na...na minha profissão.

Entrevistadora: - Considera que existiu uma boa articulação entre as componentes prática e teórica?

Entrevistada: - Ahh...Considero que existiu uma boa articulação. Ahh...Nós, nesta instituição, começamos a estagiar logo desde o 1.º ano, apesar de ter sido só uma semana de observação,...ahh...foi muito importante, porque, depois, podíamos fazer a ponte para as cadeiras teóricas e verificar se, realmente, elas se aplicavam na prática. O 2.º ano também e no 3.º ano também tivemos o estágio,...ahh...apesar de ser mais de observação, mas era muito importante para fazermos a relação...ahh...entre as cadeiras que tínhamos. Ahh...Destaco as cadeiras de Didá...de Didática e..., nas várias áreas, e as da...da Psicologia também fo..., para mim, foram das mais fundamentais. E ver essa relação depois, a ponte entre a teoria e a prática, para mim, foi muito importante poder constatar essa ligação para...em contexto real, como é que as coisas aconteciam. Ahh...Referi que...devo referir que no 2.º e 3.º ano de estágio nós, também, fizemos intervenção, com a nossa supervisão da professora...ahh...cooperante, e aí, sim, ter a oportunidade de aplicar aquilo que...que abordamos nas aulas teóricas foi muito...é muito importante. No 4.º ano...ahh...ainda mais, porque foi um ano, praticamente, completo e tivemos a oportunidade de, a meio do ano, trocar de...de anos letivos, em que, nu...numa parte, teríamos de fazer 1.º e 2.º ano e, na outra, 3.º e 4.º. Esse aspeto foi muito enriquecedor, no meu...no meu ponto de vista, porque, aí, abordávamos...ahh...todas as faixas etárias do...do 1.º Ciclo, digamos assim, todas as

matérias letivas. E a supervisão também foi muito importante e..., nessa...nessa fase. Ahh...Sendo assim, eu considero que existiu uma boa articulação entre a componente prática e teórica. Ahh...E o tempo foi...foi suficiente, o tempo da...da prática foi...foi o tempo suficiente e foi de qualidade, foi bem...ahh...proposto para nós, alunos.

Entrevistadora: - Que aspetos destaca como sendo os mais relevantes na sua formação prática e porquê?

Entrevistada: - O que destaco como sendo mais importante, na minha formação prática, foi o facto de ter sido uma formação que me tornou uma profissional de ensino...ahh...muito reflexiva e crítica em relação à minha prática. Ao longo da nossa formação, fomos ensinados que é muito importante planificar as nossas aulas, pensando sempre...ahh...no que queremos fazer,...ahh...aprender, no que...no porquê, no como e de que modo. E saber aplicar isso em contexto real, em turmas que, hoje, são muito diferentes de...do passado, digamos assim,...ahh...foi...é do que destaco como mais importante.

Entrevistadora: - Reportando-se ao estágio final de curso, considera que o apoio dado pela su...pelo seu supervisor da escola de formação foi positivo e porquê?

Entrevistada: - Sim, considero que foi positivo. Um dos aspetos mais importantes foi o acompanhamento muito próximo com a minha supervisora, uma vez que existia sempre um feedback que me ajudava a pensar e a refletir a minha intervenção. Ahh...Antes de ir para a prática, nós...ahh...fazí...fazíamos as nossas planificações, essas eram alvo de verificação por parte da supervisora. E destaco a minha supervisora como tendo sido muito flexível, dava-me opiniões e conselhos de como poderia melhorar, mas nunca limitando-me a fazer o...na linha do pensamento dela. Nesse aspeto, pôs-me muito à vontade. E quando observava as minhas aulas, também, não existia qualquer tipo de...de, digamos, intervenção em frente à turma, reservava as suas intervenções para o final da aula.

Entrevistadora: - E, também,...ahh...reportando-se ao estágio de final de curso,...ahh...o apoio dado pela professora cooperante do local de estágio foi positivo e porquê?

Entrevistada: - Ahh...As...as professoras cooperantes, como...como referi houve dois momentos,...ahh...deram-nos muito apoio. Antes da...da planificação, orientavam-nos, o que pretendiam que...com que...que aplicássemos na...nas semanas seguintes, mas sempre deixando tudo em muito...muito aberto, o método de...de exposição, digamos assim, o método de ensino seria...seria definido por nós. E, também, partilharam sempre muito a sua experiência,...ahh...diziam-nos quais as estratégias que funcionavam melhor com a turma, principalmente, no início, quando não conhecíamos muito bem a turma. E considero que foi...que foi um...considero que foi um acompanhamento positivo. As professoras cooperantes também,...ahh...quando estávamos a fazer a nossa intervenção, não interf...não intervinham junto dos alunos,...ahh...reservavam esse feedback...feedback para o final de...da aula e..., a não ser que faltasse complementar alguma...algo e, aí, de um modo, digamos, (risos) simpático,...ahh...complementavam algo que nos estivesse a...a escapar. Achei o acompa...o acompanhamento das cooperantes positivo,...ahh...embora poder-nos-iam ter ajudado um bocadinho mais...ahh...na...na...na ajuda, podiam-nos ter dado mais orientações...ahh...para...críticas, no final, e o como melhorar o nosso desempenho e a nossa postura durante a aula. Aí, talvez, faltou um bocadinho. Essa tarefa era deixada a cargo dos nossos supervisores.

Entrevistadora: - Descreva um exemplo que considere positivo e outro negativo que tenham decorrido durante a supervisão do estágio final do curso de formação inicial.

Entrevistada: - Como aspeto positivo, destaco que...destaco...ahh...a construção das nossas reflexões, que eram alvo de bastante ref...reflexão e de propostas de melhoramento, por parte da supervisora, e, também, o feedback positivo que nos davam no final da nossa intervenção, assim como sugestões para me...melhorá-la. As reflex...as re...as planificações,...ahh...que construíamos antes da intervenção, também foram...foi um material essencial, porque era, sempre, alvo de reflexão, por parte de...por...por...pa...pela nossa parte e da...da supervisora, após a correç...após a correção, onde nos propunham...ahh...su...onde nos davam sugestões de melhoria e de...de complementar, de uma forma...ahh...mais positiva, a nossa...a nossa prática. Ahh...Em relação ao facto que...que achei mais negativo, o aspeto que achei mais negativo,...ahh...achei que o facto de ter sido só uma supervisora a supervisionar...ahh...consi...foi um fact...foi negativo, dev...na minha opinião, deveríamos ter mais supervisores de diferentes áreas curriculares. Ahh...Também o tempo que nos observavam foi muito pouco, iam uma vez por outra e isso não...não mostra o nosso...o que valem, digamos assim. Deveria ter sido mais tempo e por mais supervisores.

Entrevistadora: - Qual a relevância/papel que atribui à supervisão que teve durante a sua formação inicial?

Entrevistada: - Considero que foi indispensável para a minha atual...ahh...ahh...prática profissional. Ahh...Como já referi, ajudou-me muito a ser uma profissional reflexiva e práti...e crítica. Sem ela, não teria estas ferramentas.

Entrevistadora: - Que influência teve o processo de supervisão a que foi submetida no desempenho da sua profissão?

Entrevistada: - Ahh...Devido a esse processo de supervisão, hoje, consigo ter uma postura crítica em relação às minhas intervenções, consigo analisar quando erro e o que tenho de fazer para corrigir...ahh...esses erros, para progredir, enquanto profissional. Ahh...Procuro sempre as melhores estratégias para fazer os alunos aprender e, caso não tivesse esta supervisão, este modo de supervisão,...ahh...talvez, não conseguia ter essa postura. Talvez, se a minha supervisão não tivesse sido nesse sentido, hoje, poderia ser uma professora que fazia...da...dava, digamos assim, as minhas aulas sem pensar nelas, sem...sem refletir e isso, aí, não...não levava a progresso nenhum.

Entrevistadora: - Se as práticas supervisivas a que foi submetida tivessem sido diferentes, atualmente, seria melhor ou pior profissional e porquê?

Entrevistada: - Ahh...Se a minha supervisão tivesse sido diferente, talvez, hoje não conseguia ter esta postura crítica e ref...e reflexiva que ela me...me...me...me permitiu ter...ahh...e, nesse sentido, para mim, seria uma pior profissional, porque não colocaria em questão as minhas práticas, nem analisava-as, de maneira a poder-me tornar uma...uma melhor profissional e fazer os alunos aprenderem de uma melhor maneira. Ahh...No entanto, se o acompanhamento prestado pelas nossas supervisoras tivesse sido mais presente, um acompanhamento mais presente e com mais noção do que é que é trabalhar numa escola do 1.º Ciclo, numa turma do 1.º Ciclo,...ahh...se tivéssemos mais esse acompanhamento, se calhar, hoje sentia-me mais segura, porque, muitas vezes, as...as...os con...os conselhos que nos davam ou as dicas que nos davam eram todas muito...muito abrangentes e não dava bem para aplicar na prática, apesar delas com...dizerem que sim, que é tudo possível, é tudo bonito, é tudo colorido (risos). Ahh...Depois, na prática, realmente, verificamos que as coisas não são, assim, tão fáceis de concretizar.

Entrevistadora: - Considera que a sua formação inicial, teórico-prática, foi fundamental para o atual desempenho da sua profissão e porquê?

Entrevistada: - Sim, a formação teórica foi a base...ahh...indispensável para podermos fazer a ponte para a prática, para além das cadeiras de Didática, que já referi que foram muito importantes, assim como as de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem,...ahh...ahh...que considero um dos pilares da minha formação teórica. A parte prática foi fundamental, pois, no terreno, tivemos oportunidade de aplicar todos os conhecimentos e de deparar-nos com as reais dificuldades sentidas em sala de aula, como, por exemplo, saber lidar com a diversidade de alunos que se encontram numa sala, saber respeitar as características pessoais de cada um e as suas dificuldades, assim como, também, atender às suas motivações e conhecimentos anteriores. E não é fácil fazer esta diferenciação pedagógica, se não tivéssemos tido oportunidade de nos formarmos no terreno, em contextos re...reais,...ahh...certamente, hoje teria mais dificuldades em lidar...ahh...com essa situação.

Entrevistadora: - Já foi supervisora?

Entrevistada: - Não.

Entrevistadora: - No caso de vir a ser supervisora, quais os aspetos a que daria mais relevância no exercício deste trabalho e porquê? E, depois, se puder exemplificar.

Entrevistada: - Ahh...Se vier a ser supervisora, penso que adotaria uma postura de...de ajudar...ahh...os alunos, os futuros professores na...na minha sala de aula,...ahh...partilhando o conhecimento que tenho...ahh...sempre, deixando sempre eles seguirem o seu método de...de ensino e como...como, assim, o acharem, mas, no final, dar...ahh...fazer uma reflexão, se...como correu, se...será que foi a melhor maneira, será que não foi. Ou seja, deixá-los aplicar as suas...ahh...as suas ideias e depois, então, verificar e constatar se, realmente, pode-se melhorar, ou...isso...deve-se melhorar e, como sempre, numa postura muito presente de...de conhecimento do que é que é trabalhar no 1.º Ciclo e tendo em conta que nem toda a teoria é possível de a...de aplicar...na...na sala de aula, tendo em cons...em conta todos esses aspetos. Nunca adotaria uma postura rígida, autoritária, de dizer “eu é que sei, eu é que mando e vocês vão seguir a minha linha de pensamento”. Claro que não, pretende-se é formar profissionais reflexivos, acho que essa é uma...uma arma essencial na nossa profissão.

Entrevistadora: - Muito obrigada pela sua colaboração, pois, sem a mesma, a realização deste trabalho de investigação poderia ficar comprometida.

Entrevistada: - Obrigada eu (risos).

Anexo 4

Entrevistas – Perguntas/Respostas

Quadros Comparativos

	Professoras Entrevistadas					
	A	B	C	D	E	F
Formação Inicial Peso atribuído à componente prática	<p>“Acho que é muito importante, porque é, também, na prática que nós (...) consolidamos os conhecimentos que adquirimos na parte teórica e é aí que aprendemos (...) muito com o trabalho que desenvolvemos na parte prática.”</p>	<p>“(…) eu achei importante, porque (...) deu-nos (...) uma oportunidade de ver como é que se trabalha com as crianças, porque, até fazermos a Prática Pedagógica, nós (...) não tínhamos contacto com crianças, não sabíamos o (...) que era estar dentro da sala de aula, (...) nem como é que se lidava com elas. Era tudo teoria e (...) a prática faz com que nós consigamos ter uma visão daquilo que é a sala de aula e do contexto escolar.”</p>	<p>“Atribuo um peso (...) especial à componente prática na minha formação inicial e, não descurando a componente teórica, considero que foi a mais importante, já que é na mesma que podemos aprender verdadeiramente a ser professores. Na componente prática (...) podemos aplicar os conhecimentos adquiridos (...) na teoria, sendo possível um contacto direto com as escolas do 1.º Ciclo, com os alunos, com as dificuldades da profissão. A componente prática permite um contacto com realidades para as quais a teoria não consegue preparar e que são fundamentais ao exercício da profissão.”</p>	<p>“Penso que, na formação inicial, a parte prática (...) é a mais importante, porque é aquela parte em que nós acabamos por adquirir a experiência para depois ir (...) para o mercado de trabalho.”</p>	<p>“(…) a componente prática foi essencial, foi (...) o mais importante (...) na formação toda. (...) tive formação prática desde o 1.º ano, ainda que, com diferente carga horária e com (...) posturas diferentes, inicialmente mais como observadora e, entretanto, é que me fui mais entrosando na prática. Mas dou (...) um peso muito grande, (...) porque foi (...) o reencontro com o 1.º Ciclo (...) A última vez que tinha estado lá, tinha sido enquanto aluna e, nesse gueto de dez anos, houve muita coisa que mudou e (...) esse novo encontro com o 1.º Ciclo foi importante para (...) conhecer a realidade do 1.º Ciclo, (...) que a escola de formação (...) teoricamente não nos consegue transmitir (...). (...) para conhecer a dinâmica escolar, para tomar contacto com os conteúdos, com os alunos, que também mudaram, (...) e (...) para ter mesmo uma realidade daquilo (...) que é o 1.º Ciclo dos dias de hoje ou dos (...) dias em que tirei a formação.”</p>	<p>“(…) a componente prática é muito importante (...) na formação inicial dos professores. (...) Foi onde adquiri (...) a teoria necessária e a prática que me (...) permitiu ter a bagagem para, depois, exercer (...) na minha profissão.”</p>

Quadro 1

	Professoras Entrevistadas					
	A	B	C	D	E	F
Formação Inicial Articulação entre as componentes prática e teórica	<p>“Existiu. No entanto, acho que havia certos aspetos na parte teórica que deviam ter sido abordados de outra maneira, para nos facilitar (...) mais a parte prática.”</p>	<p>“(...) a parte teórica (...) estava um bocadinho mais exagerada do que a parte prática, (...) tanto que (...) estágio mesmo em sala de aula só fiz no 4.º ano (...). (...) tivemos observação (...). No 3.º ano tivemos, ainda, um semestre, que é pouco, (...) na sala de aula. No 2.º ano (...) foi só observação. (...) contactávamos (...) com a realidade, mas não éramos nós e, com os problemas (...) que nos deparamos durante a Prática Pedagógica no 4.º ano, podia ter sido mais cedo. (...) os professores (...), na altura, diziam que (...) colocar-nos muito cedo (...) não era boa ideia, porque ainda não tínhamos grandes conhecimentos (...) da parte teórica (...). Mas eu acho que, quanto mais cedo se começa na prática, depois (...) a teórica já tem mais sentido, (...) uma coisa complementa (...) a outra.”</p>	<p>“(...) considero que não existiu uma articulação tão boa quanto o desejável (...) entre as componentes prática e teórica, uma vez que a componente prática só se iniciou no 3.º ano de formação, não tendo sido desenvolvida de uma forma gradual, enquanto a componente teórica era muito mais pesada, sobretudo, no 1.º e no 2.º ano. (...) muitas disciplinas teóricas estavam desfasadas da prática docente e pouco, ou nada, contribuíram para o exercício da minha profissão. Penso que a prática deveria (...) ter iniciado no 1.º ano, pois o contacto com a realidade docente deve ser proporcionado o mais cedo possível.”</p>	<p>“(...) houve uma boa articulação entre a componente prática e teórica, uma vez que éramos sempre acompanhados nas aulas teóricas (...) para o estágio. (...) nós não tivemos estágio no 1.º ano e penso que podíamos ter começado a ter o estágio logo no 1.º ano, para termos uma visão melhor sobre (...) o que depois iríamos (...) executar na prática. Nós começámos o estágio no 2.º ano, (...) já não me recordo bem, penso que era um dia por semana, (...) mas, realmente, podíamos ter começado no 1.º ano, acho que (...) é a grande falha. No 4.º ano (...) nós tínhamos três dias (...) de estágio por semana, (...) dois teóricos (...). Eu acho que foi muito bom, até porque, aí, o trabalho era executado em grupo, cada colega (...) estagiava numa das semanas, íamo-nos apoiando sempre. Penso que o 4.º ano funcionou muito bem. Realmente, (...) nos anos anteriores, podíamos ter (...) tido (...) mais estágio, mais parte prática, trabalhado mais nas escolas, no terreno.”</p>	<p>“(...) existiu uma relação, não uma boa articulação. (...) nem sempre foi feita a ponte entre aquilo que estava a ser trabalhado teoricamente e aquilo que (...) era feito na prática. (...) há (...) um nicho de disciplinas (...) que fizeram melhor essa relação, que não acho que tenha sido por aí além, mas que (...) acabaram (...) por se destacar. (...) destaco (...) as disciplinas de Psicologia, (...) as disciplinas das Didáticas e as Expressões e (...) aquela parte teórica da Prática Pedagógica, aqueles momentos de balanço com os nossos supervisores (...). (...) essas sim, acho que houve, ali, alguma relação e estamos a falar (...) num universo de quarenta cadeiras, se calhar, só dez é que eu considero que houve uma relação (...) mais próxima e em que foi feito (...) mais articulação. Nas outras foi (...) um abrir, um alargar de horizontes, mas (...) não relacionei muito com a prática. (...) o peso dado à prática, (...) em termos de carga horária, foi suficiente (...) e a forma como foi progredindo, inicialmente ser só uma semana, no 2.º ano passar para um mês, no 3.º ano passar para dois ou três meses, no último ano ser quase (...) meio ano, (...) nesse sentido, foi bem gerido. A forma como foi orientada, não acho que tenha corrido tão bem. O peso (...) foi bem distribuído, a parte teórica (...) também foi importante, ainda que não tenha sido feito grande articulação (...). Era impossível ensinarem-nos a ser professores excelentes e dar-nos todos os conteúdos, (...) mas a forma como foi orientada a nossa prática, (...) foi ineficaz, porque não nos deram ferramentas suficientes.”</p>	<p>“(...) existiu uma boa articulação. (...) nesta instituição, começamos a estagiar (...) desde o 1.º ano, apesar de ter sido só uma semana de observação, (...) foi muito importante, porque (...) podíamos fazer a ponte para as cadeiras teóricas e verificar se (...) elas se aplicavam na prática. O 2.º ano também e no 3.º ano também tivemos o estágio, (...) apesar de ser mais de observação, mas era muito importante para fazermos a relação (...) entre as cadeiras (...). (...) Destaco as cadeiras (...) de Didática (...), nas várias áreas, e as (...) da Psicologia (...), para mim, foram das mais fundamentais. (...) ver essa relação (...), a ponte entre a teoria e a prática, para mim, foi muito importante poder constatar essa ligação (...) em contexto real, como é que as coisas aconteciam. (...) no 2.º e 3.º ano de estágio (...) fizemos intervenção, com a (...) supervisão da professora (...) cooperante, e (...) ter a oportunidade de aplicar aquilo (...) que abordamos nas aulas teóricas foi muito (...) importante. No 4.º ano (...) ainda mais, porque foi um ano, praticamente, completo e tivemos a oportunidade de, a meio do ano, trocar (...) de anos letivos, em que, (...) numa parte, teríamos de fazer 1.º e 2.º ano e, na outra, 3.º e 4.º. Esse aspeto foi muito enriquecedor, (...) porque (...) abordávamos (...) todas as faixas etárias (...) do 1.º Ciclo, (...) todas as matérias letivas. (...) a supervisão também foi muito importante (...) nessa fase. (...) considero que existiu uma boa articulação entre a componente prática e teórica. (...) o tempo (...) da prática foi (...) suficiente e foi de qualidade, foi bem (...) proposto para nós (...).”</p>

Quadro 2

	Professoras Entrevistadas					
	A	B	C	D	E	F
Formação Inicial Aspetos relevantes na formação prática	<p>“(…) A aquisição dos conhecimentos que fizemos (…) na parte teórica. (…) O contacto com as crianças, o contacto com várias realidades, uma vez que fomos variando de (…) escolas, (…) com realidades diferentes, meio rural, meio urbano, com outras instituições (…) e, então, acho que isso foi bastante (…) importante (…) na formação prática.”</p>	<p>“(…) o facto de nós termos contacto (…) com a realidade dos miúdos e das escolas e, no meu caso, deu para (…) contactar com vários meios (…) em que os miúdos estavam (…) inseridos (…). (…) Deu-nos uma ideia (…) mais específica de como é que é estar (…) na aula, (…) até ali (…) não tínhamos contacto (…) com as escolas (…). (…) deu-nos uma visão mais (…) realista, porque, às vezes, aquelas teorias (…) que nós aprendemos, até à Prática Pedagógica, são todas muito bonitas, mas, (…) quando (…) estamos em frente de uma turma, algumas (…) não se verificam. Não é (…) que não podemos fazer bem aquilo que dizem os livros, temos que nos adaptar (…) aos miúdos que temos à frente e à realidade de cada um deles.”</p>	<p>“Os aspetos (…) mais relevantes na minha formação prática correspondem (…) ao contacto com a realidade, com a escola do 1.º Ciclo, com os alunos, com as dificuldades, com os conteúdos programáticos, (…). (…) destaco o acompanhamento dado por supervisores e professores cooperantes, o qual foi fundamental a um maior entrosamento na prática, já que foram os mesmos que nos iniciaram na profissão e nos deram auxílio para nos tornarmos, progressivamente, professores. (…) destaco, também, o facto (…) de na formação prática ser possível fazer (…) a ponte com a formação teórica.”</p>	<p>“(…) na formação prática (…) foi mais importante (…) o acompanhamento que nós tínhamos, tanto pela (…) professora cooperante, como pela supervisora, que nos iam sempre acompanhando no trabalho e (…) conversando connosco, (…) os aspetos que devíamos de melhorar, (…) aqueles que devíamos desenvolver mais. (…) uma das coisas muito importantes que nós tivemos (…), era que trabalhávamos em grupo, (…) as nossas ideias eram sempre discutidas em grupo e só depois (…) é que cada uma as aplicava e as punha em prática. Eu acho que isso foi muito importante. (…) é a formação prática que nos prepara para o mercado de trabalho e, (…) comparando a prática com a parte teórica, (…) aquela que me preparou foi a parte prática e foi, também, aquela que gostei mais, porque (…) estava a exercer aquilo que (…) gostava. (…) atribuo (…) um grande peso a essa parte (…).”</p>	<p>“(…) o contactar com o 1.º Ciclo alertou-nos para coisas que (…) a teoria não nos alertou, nomeadamente, os conteúdos programáticos, (…) que é o essencial. No fundo, nós estamos ali (…) para fazer com que aqueles (…) alunos fiquem conhecedores daqueles conteúdos e, depois, tenham competência para os aplicar. (…) esses conteúdos são passados muito levemente durante (…) a formação teórica (…) e (…) o estágio (…) permite (…) contactar (…) com os conteúdos, (…) com as dificuldades que surgem, porque (…) nós, enquanto aspirantes a (…) professores, temos a expectativa de que ensinamos e que eles aprendem logo, (…) se ensinarmos com muita calma, e acaba por não se concretizar. (…) o estágio também serve (…) para nos depararmos com dificuldades (…) de aprendizagem e com a necessidade (…) de alterarmos a nossa prática, em função (…) do público que temos. (…) na formação prática, achei relevante (…) a exigência dos (…) supervisores em (…) pedirem uma planificação e um momento de reflexão, que eram dois dos aspetos em que (…) insistiam sempre e (…) que foram importantes (…).”</p>	<p>“(…) destaco (…) o facto de ter sido uma formação que me tornou uma profissional de ensino (…) muito reflexiva e crítica em relação à minha prática. Ao longo da (…) formação, fomos ensinados que é muito importante planificar as nossas aulas, pensando sempre (…) no que queremos fazer, (…) aprender, (…) no porquê, no como e de que modo. E saber aplicar isso em contexto real, em turmas que (…) são muito diferentes (…) do passado, (…) é do que destaco como mais importante.”</p>

Quadro 3

	Professoras Entrevistadas					
	A	B	C	D	E	F
<p>Formação Inicial</p> <p>Estágio final do curso - apoio dado pelo supervisor da escola de formação</p>	<p>“Foi (...) bastante positivo, porque era (...) um orientador que nós tínhamos e (...) que nos guiava (...) para o nosso bom desempenho.”</p>	<p>“(…) nem foi positivo, nem foi negativo, porque ele (...) não nos dava direções (...) muito específicas, deixava-nos (...) ir fazendo (...). (...) quem não tinha experiência andava um bocadinho perdido. Foi o que eu (...) senti na altura (...). (...) fazíamos as reflexões e (...) aí é que levávamos na cabeça (...) e víamos (...) o que é que fazíamos bem, o que é que fazíamos mal, onde é que poderíamos (...) melhorar (...). (...) não havia o supervisor (...) como um professor que estava ali (...) para nos ensinar a fazer (...). Ele deixava-nos ir fazendo, mesmo que estívéssemos a fazer mal, (...) depois, no fim, (...) cascava-nos em cima (...).”</p>	<p>“Em parte, o apoio dado pelo supervisor da escola de formação foi positivo, porque orientava a minha prática, sobretudo, através de reflexões que fazíamos conjuntamente, analisando os aspetos mais e menos bem conseguidos. (...) penso que este apoio poderia ter sido mais presente, mais partilhado e mais real, já que muitas das orientações dadas não eram passíveis de aplicar à prática, em parte, devido ao facto do supervisor não ser um professor do 1.º Ciclo e não ter experiência prática neste nível de ensino. (...) havia pouca partilha, por exemplo, ao nível das estratégias a implementar, ficando as orientações muito aquém do desejado.”</p>	<p>“(…) o supervisor é sempre importante, uma vez que nos orienta e nos faz, também, refletir muito sobre aquilo que (...) exercemos com a turma. (...) no estágio, (...) nós tínhamos que fazer reflexões escritas e tínhamos reuniões, após cada semana de estágio, com a supervisora, para refletirmos (...) sobre o trabalho que exercemos e isso foi muito positivo. (...) a supervisora que nos acompanhou (...) era uma pessoa que não tinha (...) experiência de terreno e eu acho que isso se verifica, (...) porque, se fosse uma pessoa que tivesse trabalhado no terreno, tivesse trabalhado com o 1.º Ciclo, acho que o feedback poderia ter sido outro e podia-nos ter dado mais exemplos práticos do que aqueles que (...) nos deu.”</p>	<p>“Foi positivo, mas (...) razoável, não foi (...) excelente. (...) os supervisores que tive estão muito desfasados daquilo que é um professor de 1.º Ciclo, porque, na maioria, não são professores de 1.º Ciclo e, (...) na maioria (...), nem (...) são professores de Ensino Básico, são (...) de Ensino Superior e (...) têm pouca consciência de quais é que são as necessidades e as dificuldades que sente um professor de 1.º Ciclo. (...) foi positivo, (...) no sentido de nos alertarem (...) para a necessidade de um método, de uma organização, de um registo daquilo que vai ser feito, de um pensar, de um planear. Foram importantes nesse sentido e (...) na questão de (...) fazermos o balanço, de refletirmos, o que é que correu bem, o que é que correu mal (...). (...) o grande aspeto que faz com que considere que foi (...) razoável e que não foi nem bom, nem excelente foi (...) o facto de achar que eles não estavam por dentro daquilo que é a profissão do professor de 1.º Ciclo. (...) A postura do meu supervisor foi (...) de disponibilidade, (...) dava-me liberdade para (...) fazer como quisesse. (...) houve pouca partilha, (...) poucos momentos de preparação em conjunto, (...) poucos momentos de reflexão, a posteriori, daquilo que foi feito. (...) foram observações curtas, momentâneas, de uma hora, de duas, que acabam por transmitir pouco daquilo que foi o meu estágio. Ela acabou por ter pouca noção daquele que foi o meu trabalho. (...) valorizava (...) as minhas reflexões, mas (...) não me parece que tenha tido uma consciência daquilo que foi a minha prática, porque assistiu pouco e (...) partilhou pouco comigo aquilo que eu poderia fazer. (...) as sugestões ficaram sempre muito aquém, (...) ia observar, (...) comentava, mas (...) a preparação, o «olha, experimenta fazer desta maneira (...)», o dar ideias, acho (...) que não as deu. Permitiu que (...) explorasse à minha vontade, mas foi pouco participativa (...) na preparação (...).”</p>	<p>“(…) considero que foi positivo. Um dos aspetos mais importantes foi o acompanhamento muito próximo com a minha supervisora, (...) existia sempre um feedback que (...) ajudava a pensar e a refletir a minha intervenção. (...) Antes de ir para a prática, (...) fazíamos as (...) planificações, essas eram alvo de verificação por parte da supervisora. (...) destaco a minha supervisora como tendo sido muito flexível, dava-me opiniões e conselhos de como poderia melhorar, mas nunca limitando-me a fazer (...) na linha do pensamento dela. Nesse aspeto, pôs-me muito à vontade. (...) quando observava as minhas aulas, (...) não existia qualquer tipo de (...) intervenção em frente à turma, reservava as suas intervenções para o final da aula.”</p>

Quadro 4

	Professoras Entrevistadas					
	A	B	C	D	E	F
Formação Inicial Estágio final do curso - apoio dado pelo professor cooperante do local de estágio	<p>“(…) foi bastante positivo, porque ele também nos transmitia os seus conhecimentos, ajudava-nos sempre que necessário (…). E como era uma pessoa com mais experiência do que nós, ia-nos sempre dando algumas dicas.”</p>	<p>“(…) em relação ao professor cooperante, (…) não tenho (…), nenhuma ideia, (…) nem positiva, nem negativa, porque eles limitavam-nos a entregar (…), as planificações deles e, a partir daí, nós teríamos que (…), fazer (…), as nossas aulas e planificação das aulas. (…), eles diziam que se fosse preciso alguma coisa (…), que nos acompanhavam, mas (…), não. Entregavam-nos e liam as reflexões dos planos de aula e diziam que estava tudo muito bem, depois, no final, é que eles (…), diziam se, realmente, estava bem ou não. (…) era como o supervisor, era deixar fazer. (…), deixavam-nos lá estar. (…), Houve um caso de uma colega minha que (…), a aula dela estava (…), a ir por aí a baixo e foi (…), quando ela se meteu e, entretanto, veio o intervalo e ela (…), ficou nervosa (…). (…) não iam lá e diziam (…), «(…) desta maneira é melhor e experimente desta maneira». (…), deixavam-nos, estávamos ali entregues e deixavam-nos fazer.”</p>	<p>“O apoio dado pelo professor cooperante do local de estágio foi positivo, já que este era um professor com experiência no 1.º Ciclo. O professor cooperante partilhava materiais, apontava algumas atividades a desenvolver e dava orientações mais práticas, precisas e concretizáveis, por ser professor do 1.º Ciclo e por conhecer os alunos em questão. (…), este foi o apoio que mais orientou a minha prática.”</p>	<p>“(…) o apoio dado pelo professor cooperante foi muito positivo, (…), esta (…), era aquela pessoa que estava lá connosco, no dia-a-dia, no terreno, que nos apoiava, que nos (…), ia criticando, (…), os aspetos que devíamos, ou não, melhorar, mas, também, nos ia dando sempre sugestões e fazendo refletir sobre aquilo que devíamos de melhorar. (…), com esta pessoa cria-se mais uma empatia e sabemos que é uma pessoa que está ali para nos apoiar no dia-a-dia, enquanto que, com o supervisor, (…), era aquela pessoa que ia lá uma vez por semana (…), observar as nossas aulas, ver se estávamos a fazer um bom trabalho e (…), refletir (…), o que poderíamos, ou não, melhorar, (…), mas não sentia tanto aquele apoio, aquela bengala, aquele suporte.”</p>	<p>“O papel do professor cooperante deveria ser positivo (…), e eu tinha muitas expectativas em relação ao apoio dos professores cooperantes, (…), porque dou mais crédito (…), a esses professores. (…), eles relativizam muito a importância deles (…), são muito disponíveis para nos receberem na sala, mas são pouco envolvidos na nossa formação. Eles (…), não têm brio em envolver-se na formação daqueles futuros colegas. Acabam por nos utilizar como um recurso para assegurar a turma, quando eles fazem atividades paralelas, seja atender telefones, (…), corrigir testes, atender pais ou utilizar-nos como um professor de apoio para aqueles alunos que (…), estão com mais dificuldades. (…), investem pouco em nós, estão pouco tempo connosco, (…), partilham pouco connosco, (…), como correu o dia-a-dia, preparam pouco connosco (…), as aulas. (…), acho que se demitem do papel (…), de cooperante, cooperam pouco, são disponíveis, mas cooperam pouco.”</p>	<p>“(…) as professoras cooperantes, (…), como referi houve dois momentos, (…), deram-nos muito apoio. Antes (…), da planificação, orientavam-nos, o que pretendiam (…), que aplicássemos (…), nas semanas seguintes, mas sempre deixando tudo (…), muito aberto, o método (…), de exposição, (…), o método de ensino (…), seria definido por nós. (…), partilharam (…), muito a sua experiência, (…), diziam-nos quais as estratégias que funcionavam melhor com a turma, principalmente, no início, quando não conhecíamos muito bem a turma. (…), considero que foi um acompanhamento positivo. As professoras cooperantes também, (…), quando estávamos a fazer a nossa intervenção, (…), não intervinham junto dos alunos, (…), reservavam esse (…), feedback para o final (…), da aula (…), a não ser que faltasse complementar (…), algo e, (…), de um modo (…), simpático, (…), complementavam algo que nos estivesse (…), a escapar. (…), poder-nos-iam ter ajudado um bocadinho mais (…), podiam-nos ter dado mais orientações (…), críticas, no final, (…), como melhorar o nosso desempenho e a nossa postura durante a aula. Aí, talvez, falhou um bocadinho. Essa tarefa era deixada a cargo dos nossos supervisores.”</p>

Quadro 5

	Professoras Entrevistadas					
	A	B	C	D	E	F
<p>Formação Inicial</p> <p>Exemplos positivos e negativos da supervisão do estágio final do curso</p>	<p>“(…) um aspeto positivo era a boa relação que nós tínhamos com o supervisor, que sempre tentou (…) manter (…) uma relação (…) de amizade e de colaboração connosco. A nível negativo, (…) apesar dele ser muito boa pessoa, ele orientava, e muito inovador, ele seguia-se muito pela linha dele e, às vezes, era pouco aberto (…) às nossas ideias.”</p>	<p>“(…) O aspeto positivo foi (…) nós (…) no começo (…) do estágio (…) não demos logo (…) aulas (…). Estivemos a observar bem como é que (…) o nosso cooperante trabalhava. Só depois é que começámos (…) a trabalhar (…) com a turma. (…) isto (…) deu-nos (…) uma ideia de (…) como é que era o trabalho daquele professor, que era (…) para nós vermos como é que era a turma, como é que não era, como é que podíamos fazer. Um aspeto negativo, (…) era o facto de nós, (…) durante essa semana, não sabermos, realmente, se estávamos a fazer bem, se estávamos a fazer mal (…) e, depois, (…) na reflexão final da semana (…) levávamos na cabeça, se tínhamos que fazer bem ou tínhamos que fazer mal e devíamos ter feito assim e devíamos ter feito assado. (…) se fosse feita essa reflexão ao longo da semana, talvez as coisas tivessem (…) corrido de maneira diferente. (…) outro aspeto negativo (…), é (…) o facto deles estarem ali sentados na sala, que eu fiquei com um trauma. (…) a observarem e depois (…) vão falando um com o outro e (…) eu (…) não tinha aquele à-vontade (…) para dar a aula (…). (…) ele deixava-nos seguir o nosso rumo (…). (…) torna-se positivo e negativo ao mesmo tempo, (…) quem não sabe, (…) quem está ali há pouco tempo, quem não percebe ainda nada, não tem experiência nenhuma, fica (…) um bocado (…) a navegar (…).”</p>	<p>“Quanto ao exemplo positivo, posso referir (…) as reflexões que eram realizadas em conjunto com o supervisor, tendo por base o trabalho prático. Estas reflexões permitiam mudanças, possíveis melhorias e aprendizagens. Relativamente ao exemplo negativo, (…) posso referir (…) o facto do supervisor não ter experiência no 1.º Ciclo, o que originava algumas falhas na orientação, pois muitas das sugestões eram difíceis de aplicar à prática. (…) a supervisão não foi muito presencial, já que o supervisor ia assistir às minhas aulas uma vez por semana, sendo bastante curto o período de observações, o que fazia com que (…) não ficasse com uma ideia clara e precisa sobre o meu desempenho.”</p>	<p>“O aspeto positivo (…) é (…) o facto de ser uma pessoa que nos fazia (…) refletir sobre o nosso trabalho (…) e (…) esta reflexão ajudava-nos sempre a melhorar. (…) aspetos negativos, talvez, ser uma pessoa que (…) não tinha experiência no terreno, que estudou e, automaticamente, (…) ficou na supervisão (…), talvez não nos desse (…) o apoio que necessitávamos. (…) o facto de ser uma pessoa que ia observar as nossas aulas uma vez por semana e num curto período de tempo, (…) não observava as aulas na totalidade, (…) não lhe dava uma visão (…) completa sobre o trabalho que estávamos a desenvolver.”</p>	<p>“Relativamente ao aspeto positivo, destaco os poucos momentos que tive com o supervisor (…) e que seriam aqueles (…) que eu esperava (…) que tivessem existido em maior número, (…) eram os momentos de balanço, uma vez que não haviam (…) os momentos (…) de preparação, esses eram muito mais autónomos, muito mais nossos. (…) Os momentos (…) em que reunia, não só, com o supervisor, mas, também, com as colegas (…) de estágio (…) iam surgindo (…) ideias (…), quer dos colegas, quer do supervisor. (…) houve momentos em que eu relatava o que tinha acontecido, que não tinha (…) corrido bem ou que tinha, até, corrido bem e (…) iam surgindo ideias, (…) estratégias, atividades dos outros colegas, da própria supervisora. (…) esses momentos (…) foram positivos, eram mais naturais, não era um momento de pôr no papel, (…) de justificar, era um momento mais real, daquilo que se passava, e ideias (…) mais reais, daquilo que poderíamos fazer. (…) Em relação ao aspeto negativo, (…) a supervisão que foi feita (…) e (…) as aulas assistidas, foram sempre aulas muito artificiais, (…) em que (…) fiz aquilo (…) que o supervisor achava que estaria correto, mais de fazer com a certeza de que (…) estava a fazer bem, porque (…) achava que (…) era o correto. Acabei por preparar aulas com muitos mais artefactos e (…) com muitos mais acessórios, (…) no fundo, para ludibriar o supervisor e para corresponder àquilo que ele achava que seria um professor ideal. (…) tinha a consciência, nessa altura, de que era impossível ser-se um professor assim duzentos dias por ano (…). (…) a supervisão foi artificial, (…) esses momentos achei-os artificiais.”</p>	<p>“Como aspeto positivo, destaco (…) a construção das (…) reflexões, que eram alvo de (…) reflexão e de propostas de melhoramento, por parte da supervisora, e (…) o feedback positivo que (…) davam no final da (…) intervenção, assim como sugestões para (…) melhorá-la. (…) as planificações, (…) que construíamos antes da intervenção, (…) foram (…) um material essencial, porque era (…) alvo de reflexão, (…) pela nossa parte e (…) da supervisora, (…) após a correção, (…) onde (…) davam sugestões de melhoria e (…) de complementar, de uma forma (…) mais positiva, a (…) prática. (…) o facto de ter sido só uma supervisora a supervisionar (…) foi negativo, (…) na minha opinião, deveríamos ter mais supervisores de diferentes áreas curriculares. (…) o tempo que (…) observavam foi muito pouco, iam uma vez por outra e isso (…) não mostra (…) o que valemos (…). Deveria ter sido mais tempo e por mais supervisores.”</p>

Quadro 6

	Professoras Entrevistadas					
	A	B	C	D	E	F
Formação Inicial Relevância/papel atribuído à supervisão	<p>“Acho que ela é importantíssima, para que nós possamos saber o que é que estamos a fazer bem, o que é que estamos a fazer mal, termos alguém (...) que nos oriente (...) de uma forma (...) amigável, (...) mas que nos vá dando orientações e dicas do que é que fazemos bem e que (...) nos digam quando fazemos mal.”</p>	<p>“(...) em relação à supervisão não achei que nos desse o acompanhamento necessário (...) para a nossa Prática Pedagógica. (...) deixavam-nos fazer (...) e não eram capazes de chegar ao pé de nós (...). (...) era (...) uma supervisão um bocadinho afastada (...) de nós, (...) eram meros observadores, (...) depois, no final, diziam (...) o que corria bem, o que corria mal. (...) não senti orientações (...) nas semanas (...) do estágio, da Prática Pedagógica, não senti que fizessem a supervisão e a orientação (...) de estagiários, como achava que deveria ter feito. (...) No entanto, (...) a supervisão acho que é importante, não (...) como aconteceu comigo, mas acho que (...) deve ser feita, (...) porque nós (...) vamos para lá, (...) não sabemos (...). (...) a supervisão serve (...) para (...) crescermos. (...) e (...) orientar-nos.”</p>	<p>“(...) a supervisão (...) assumiu um papel fundamental no processo de formação inicial, uma vez que orientou os estagiários nos primeiros contactos com o 1.º Ciclo, ajudando a fazer a ponte entre a componente teórica e a componente (...) prática. A supervisão permitiu (...) o desenvolvimento de ferramentas de trabalho importantes, tais como as planificações e as reflexões.”</p>	<p>“(...) a supervisão é sempre importante para a nossa formação, (...) uma vez que (...) nos prepara para (...) o mercado de trabalho. Dá-nos um apoio, a supervisão orienta-nos, faz-nos refletir. (...) no (...) essencial, (...) faz-nos refletir (...) sobre o trabalho que estamos a desenvolver, os aspetos a melhorar, (...) os aspetos (...) que devemos trabalhar mais. (...) penso que o papel do supervisor, apesar (...) de eu ter plena noção (...) que não se cria uma empatia tão grande como se cria com o professor cooperante, (...) acaba (...) por ser (...) aquela pessoa que nos apoia, que nos orienta.”</p>	<p>“(...) vou voltar a frisar (...) a questão da planificação e dos momentos de reflexão. Se não me tivessem alertado para isso, eventualmente, (...) hoje, poderia não o fazer ou não o fazer da forma que faço. Se calhar, não daria tanta importância à questão de planificar e de organizar aquilo (...) que vamos fazer. (...) a reflexão, a mesma coisa, (...) se não me tivessem alertado, eu (...) acharia que o dia terminaria ali e que, no próximo dia, seria um dia novo e (...) não teria de refletir sobre nada (...) do que tinha feito. (...) acho que me alertaram precocemente para isso. Eventualmente, essa necessidade poder-me-ia surgir, mas (...) fui alertada atempadamente para essas duas necessidades. (...) penso que foram (...) as mais-valias, a relevância que dou (...) à supervisão (...) foi alertarem-me para esses dois momentos.”</p>	<p>“Considero que foi indispensável para a minha atual (...) prática profissional. (...) ajudou-me muito a ser uma profissional reflexiva (...) e crítica. Sem ela, não teria estas ferramentas.”</p>

Quadro 7

	Professoras Entrevistadas					
	A	B	C	D	E	F
Formação Inicial Influência do processo de supervisão no desempenho da profissão	<p>“Deu-me várias maneiras de pensar (...) na minha profissão (...) e preparou-me (...) para eu pensar o que é que faço bem e (...) mudar aquilo que faço mal e melhorar aquilo que faço bem.”</p>	<p>“(…) não teve grande influência, porque, primeiro, a supervisão (...) era feita e nós éramos (...) moldados para um tipo de ensino que, depois, na prática real nós não (...) tínhamos. (...) o meu supervisor dizia que as aulas tinham que ser um género de um <i>atelier</i>, as crianças deviam ser (...) orientadas para as atividades que (...) lhe apetecessem (...). (...) era uma liberdade de escolha (...) da criança e nós, na prática, (...) não vimos isso e (...) é impossível (...) pelo facto de (...) termos (...) programas a cumprir, (...) critérios (...) a fazer, (...) datas para cumprir. (...) a minha Prática Pedagógica não teve nada a ver (...) com a minha prática atual. (...) eles queriam coisas muito floreadas. (...) atualmente, não quer dizer que não seja possível fazer, mas é mais seguro para nós e (...) para o aluno o ensino ser de outra maneira (...).”</p>	<p>“O processo de supervisão a que fui submetida está presente no desempenho da minha profissão e influencia o mesmo, pois tudo o que faço tem por base algumas das orientações dadas pelo supervisor, no sentido de questionar sempre a minha ação, a pertinência das estratégias implementadas, o processo de aprendizagem dos alunos.”</p>	<p>“(…) a minha prática, (...) hoje em dia, (...) tem como base (...) a supervisão que eu tive. (...) estando no estágio, (...) sendo focado aqueles aspetos, pela supervisora, (...) em que eu deveria melhorar, (...) que eu deveria trabalhar mais, aqueles que, (...) segundo (...) a perspectiva (...) da (...) supervisora, eram mais importantes para uma boa prática (...) educativa e para um melhor processo de ensino-aprendizagem dos alunos. (...) tento fazer sempre o meu trabalho (...) tendo por base essa orientação que tive e tendo por base aquilo que (...) a minha (...) supervisora achava como o mais importante e (...) os aspetos que eu (...) deveria (...) evidenciar na minha prática, para melhor aprendizagem dos alunos.”</p>	<p>“(…) na prática, acabei por (...) continuar a recorrer (...) a esses dois momentos, (...) da reflexão e (...) da planificação. (...) enquanto no estágio (...) fazia como um pro forma e de uma forma mais formal, objetivos, estratégias, materiais a utilizar, competências, na profissão já não o faço com a mesma formalidade. Reconheço a necessidade e faço porque preciso, não faço para ninguém ver, (...) mas reconheço a necessidade e preciso (...) de um momento em que faço, se não for (...) a planificação, (...) um alinhamento, (...) um estruturar do que vou fazer. (...) relativamente (...) à reflexão, não faço uma reflexão elaborada como fazia, com necessidade de recorrer (...) às citações, autores, mas faço um balanço do que é que aqueles alunos adquiriram, o que é que ficou por adquirir, o que é que (...) está muito consistente e já não precisa de ser trabalhado, faço sempre (...) esse ponto da situação.”</p>	<p>“(…) consigo ter uma postura crítica em relação às minhas intervenções, consigo analisar quando erro e o que tenho de fazer para corrigir (...) esses erros, para progredir, enquanto profissional. (...) Procuro sempre as melhores estratégias para fazer os alunos aprender e, caso não tivesse (...) este modo de supervisão, (...) talvez, não conseguia ter essa postura. Talvez, se a minha supervisão não tivesse sido nesse sentido, hoje, poderia ser uma professora que (...) dava (...) as (...) aulas sem pensar nelas, (...) sem refletir e isso (...) não levava a progresso nenhum.”</p>

Quadro 8

	Professoras Entrevistadas					
	A	B	C	D	E	F
Formação Inicial Possíveis consequências das práticas supervisivas (melhor/pior profissional)	<p>“(…) se fossem diferentes, (…) se calhar, até podia pensar de outra maneira, mas como nós (…) estamos sempre abertos a novas experiências, com o contacto com os outros vamos vendo, vamos melhorando as nossas práticas.”</p>	<p>“(…) a ideia que nos foi passada, (…) durante (…) a minha Prática Pedagógica, (…) estava floreada a mais (…) para a realidade que nós temos (…) no ensino em Portugal. (…) se tivesse sido diferente, talvez, eu teria (…) começado (…) com diferentes bases e não teria (…) aparecido numa turma (…) a pensar que os meninos comportam-se todos muito bem e (…) que eles podem fazer o que querem. (…) se a supervisão tivesse sido diferente, talvez, a minha maneira de pensar em relação à Prática Pedagógica também tinha sido diferente (…)”</p>	<p>“(…) se as práticas supervisivas tivessem sido diferentes, (…) no sentido de serem mais participativas, mais presentes e mais fundamentadas, no início da minha atividade profissional teria tido uma maior segurança, sendo (…) uma melhor profissional, já que muito do que fiz, (…) nesse início, foi proporcionado pelos ensinamentos do professor cooperante, pela experiência prática possibilitada pelo estágio e por alguma fundamentação teórica que adquiri na formação inicial. (…) se as práticas supervisivas não me tivessem alertado para a importância da (…) reflexividade, poderia ser uma pior profissional, uma vez que não questionava as minhas práticas. (…) independentemente das práticas supervisivas a que fui submetida, (…) atualmente, seria a mesma profissional, pois a minha prática é influenciada, sobretudo, pela experiência (...), conceções que possuo sobre um bom profissional.”</p>	<p>“(…) se (…) a minha (…) supervisora tivesse sido uma pessoa com prática no terreno, (…) que (…) tivesse passado (…) pelas dificuldades que nós, (…) enquanto estávamos no estágio, (…) sentíamos, (…) talvez, nos pudesse dar uma orientação mais prática, com mais exemplos práticos e (…) eu poderia ser melhor a nível profissional. (…) o que (…) acabou por funcionar muito bem, e que foi muito importante, foi, (…) apesar da supervisora não ter (…) prática do terreno, ela completava-se com a professora cooperante e (…) nesse trabalho de equipa e tendo (…) a professora supervisora e (…) a professora cooperante, (…) como as relações que estabelecíamos com elas eram diferentes, (…) o trabalho acabou por ser um trabalho (…) que se completasse e nós acabávamos por sentir o apoio (…) das duas partes.”</p>	<p>“(…) não sei responder, convenientemente, a essa questão. (…) não sei se seria diferente. Eventualmente, se a Prática Pedagógica tivesse sido mais acompanhada, naquilo que (…) dizia há pouco, mais partilha, mais acompanhamento na preparação das aulas, (…) mais momentos de reflexão conjunta, se tivesse havido esses momentos com maior periodicidade, (…) quando (…) iniciei a profissão, seria uma profissional melhor preparada, com outra bagagem. (…) poderia ter sido diferente nesse aspeto, poderia ter uma melhor preparação. (…) a questão de ser melhor ou pior profissional vem a posteriori, (…) não (…) seria muito diferente daquilo que (…) quero ser como professora, vem da prática, daquilo que eu invisto na minha formação, (…) nos meus alunos, (…) em mim e não aquilo que ficou para trás. (…) a partir do momento que se entra na profissão é um novo ciclo. Poderia (…) ter começado de (…) outra forma, mais preparada, mas não acho (…) que seja, hoje, nem melhor, nem pior por ter tido (…) esse acompanhamento. (…) seria igual, aquilo que pretendo fazer, já pretendia, independentemente de ter sido acompanhada ou não.”</p>	<p>“(…) Se a (…) supervisão tivesse sido diferente, talvez, hoje não conseguia ter esta postura crítica (…) e reflexiva que ela (…) me permitiu ter (…) e, nesse sentido, (…) seria uma pior profissional, porque não colocaria em questão as minhas práticas, nem analisava-as, de maneira a poder-me tornar (…) uma melhor profissional e fazer os alunos aprenderem de uma melhor maneira. (…) se o acompanhamento prestado pelas nossas supervisoras tivesse sido (…) um acompanhamento mais presente e com mais noção do que é (…) trabalhar numa escola do 1.º Ciclo, numa turma do 1.º Ciclo, (…) hoje sentia-me mais segura, porque, muitas vezes, (…) os conselhos (…) ou as dicas que (…) davam eram todas (…) muito abrangentes e não dava bem para aplicar na prática, apesar delas (…) dizerem (…) que é tudo possível, é tudo bonito, é tudo colorido. (…) na prática (…) verificamos que as coisas não são (…) tão fáceis de concretizar.”</p>

Quadro 9

	Professoras Entrevistadas					
	A	B	C	D	E	F
Formação Inicial Influência da formação inicial no desempenho da profissão	<p>“Sim, foi fundamental, porque sem ela eu não conseguia ser a (...) profissional que sou hoje, (...) deram as bases todas (...) para a minha profissão.”</p>	<p>“(…) Eu penso que foi (...) bastante importante, (...) porque nós tivemos (...) bastantes bases teórico-práticas (...) para lecionar. (...) as bases com que nós saímos daquela escola (...) foram ótimas. (...) apesar (...) daquele estágio (...) não ter sido (...) muito daquilo...de encontro às minhas expectativas, (...) saímos com uma boa bagagem a nível (...) de formação teórico-prática. (...) um aluno qualquer que saia daquela escola, sai bem preparado.”</p>	<p>“(…) a minha formação inicial foi (...) fundamental para o atual desempenho da minha profissão, já que a componente teórica possibilitou a aprendizagem dos (...) conteúdos científicos e pedagógicos, essenciais ao desempenho da profissão, e a componente prática permitiu um contacto com o contexto real do 1.º Ciclo, possibilitando aprendizagens práticas que, muitas vezes, não se aprendem na teoria. (...) na minha formação inicial, a componente teórica foi excessivamente desenvolvida, enquanto a componente prática poderia, e, até, deveria, ter sido mais desenvolvida.”</p>	<p>“(…) a formação inicial é sempre a base e é o alicerce para aquilo que (...), hoje, fazemos na prática, para o trabalho que desenvolvemos, hoje, na prática. (...) em relação à prática, eu atribuo-lhe especial importância, porque (...) foi o que me preparou para o trabalho que eu desenvolvo hoje em dia. Em relação a cadeiras teóricas e (...) à teórica, eu penso que (...) se deu importância a cadeiras que, no dia-a-dia, para o desenvolvimento da minha prática, não têm qualquer importância. (...) na formação inicial, (...) a prática (...) preparava-nos muito para (...) o processo de ensino-aprendizagem, o nosso trabalho com as crianças, aquilo que desenvolvemos com as crianças. Mas (...) existe todo um conjunto de tarefas que o professor (...) tem que fazer, desde as reuniões, a relatórios, (...) todo um processo que eu senti que (...) não ia preparada (...), alguns documentos (...) eu nem sequer fazia ideia que (...) tinha que preencher e tinha de fazer.”</p>	<p>“(…) foi fundamental para o meu amadurecimento académico e para o meu (...) amadurecimento enquanto pessoa. (...) alargou horizontes, tomei contacto com outras áreas do saber que, eventualmente, não exploraria, se não tivesse passado por aquela formação teórica. (...) Ganhei (...) um sentido crítico das coisas, mais disponibilidade para escrever, para refletir, (...) cresci (...) nesse aspeto. (...) cresci em termos académicos. (...) Em termos do desempenho profissional, continuo a insistir (...) que a experiência no campo, a experiência no dia-a-dia, enquanto professora, tentativa em erro, acaba por (...) enriquecer muito mais (...) do que o acompanhamento que foi dado (...) com a supervisão.”</p>	<p>“(…) a formação teórica foi a base (...) indispensável para podermos fazer a ponte para a prática, para além das cadeiras de Didática, (...) que foram muito importantes, assim como as de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, (...) que considero um dos pilares da minha formação teórica. A parte prática foi fundamental, pois, no terreno, tivemos oportunidade de aplicar todos os conhecimentos e de deparar-nos com as reais dificuldades sentidas em sala de aula, como (...) saber lidar com a diversidade de alunos que se encontram numa sala, saber respeitar as características pessoais de cada um e as suas dificuldades, assim como (...) atender às suas motivações e conhecimentos anteriores. (...) não é fácil fazer esta diferenciação pedagógica, se não tivéssemos tido oportunidade de nos formarmos no terreno, em contextos (...) reais, (...) hoje teria mais dificuldades em lidar (...) com essa situação.”</p>

Quadro 10

	Professoras Entrevistadas					
	A	B	C	D	E	F
Supervisão Desempenho de funções supervisivas	“Não.”	“Não.”	“Não.”	“Não.”	“Não.”	“Não.”

Quadro 11

	Professoras Entrevistadas					
	A	B	C	D	E	F
Supervisão Aspetos mais relevantes no exercício da supervisão	<p>“(…) acima de tudo, tinha que manter uma boa relação com as pessoas que estaria a supervisionar, (….) chamando a atenção quando (….) fizessem as coisas mal, mas (….) valorizando as partes positivas e beneficiando essa parte. (….) para que não (….) me considerassem (….) um lobo mau, digamos assim. Uma boa cooperação, (….) um bom espírito de equipa, porque acho que, acima de tudo, somos uma equipa, (….) mesmo com os supervisores somos uma equipa. (….) acima de tudo, era uma boa cooperação e um bom espírito de equipa, para que o trabalho pudesse correr muito bem.”</p>	<p>“(…) se eu fosse supervisora, (….) penso que o apoio (….) que eu iria dar a alguém, que estivesse sob a (….) minha supervisão, (….) era diferente daquele que eu tive. (….) iria ser, de certeza, (….) mais presente, mais orientadora do que aquela (….) orientação que eu tive. (….) iria dar mais diretrizes, saber dar opinião (….), de certeza que eu iria querer saber como é que (….) a pessoa (….) estava a pensar, como é que não estava a pensar. De certeza que ia trabalhar em conjunto com ela, para ver se conseguíamos fazer um trabalho, (….) mais (….) de equipa, do que um trabalho individual para, no final, ser avaliada. (….) quer queiramos, quer não, o supervisor tem mais conhecimentos e tem mais experiência do que a pessoa que está a fazer a formação (….) naquela altura, (….) não tem bases nenhuma. (….) penso que, (….) a minha experiência, (….) o facto (….) de eu já ter lecionado, (….) já me daria outra bagagem e já daria outro apoio (….) a alguém que estivesse (….) a fazer a formação inicial.”</p>	<p>“Se viesse a ser supervisora, (….) daria (….) muita importância ao trabalho colaborativo e ao trabalho de equipa, pois supervisor e supervisando devem trabalhar em conjunto (….) para a formação de um professor. (….) tentaria apoiar ao máximo o supervisando no trabalho prático, através dos meus conhecimentos, dando exemplos práticos que orientassem a sua ação. Tentaria (….) ser um orientador e não um ditador, (….) deixaria o supervisando seguir a sua linha de pensamento, dando (….) apoio, em termos de sugestões e orientações, mas (….) privilegiando uma aprendizagem baseada em processos de tentativa em erro. (….) tentaria ser muito presente e participativa, para ter a noção do trabalho desenvolvido pelo estagiário e para que este tivesse possibilidade de ser, verdadeiramente, apoiado no exercício da sua profissão.”</p>	<p>“(…) se eu fosse supervisora, (….) a primeira coisa que eu faria era tentar ter uma relação mais à-vontade possível com (….) as minhas estagiárias. (….) como refletiram (….) muito comigo e se deu grande importância (….) à reflexão sobre o trabalho que exercemos, (….) esse foi um aspeto positivo (….) que eu também ia fazer. (….) ia dar especial importância à prática, trabalhar, (….) inovar, (….) tentar dar (….) exemplos práticos (….) sobre diferentes formas de ensinar, diferentes formas de trabalhar (….) com os alunos. (….) Talvez, dava bastante importância (….) a que elas tentassem desenvolver, (….) o máximo possível, (….) o trabalho em grupo com as crianças de 1.º Ciclo, porque (….) é muito importante, desde (….) muito cedo, eles habituarem-se a trabalhar em grupo. (….) não queria que as minhas estagiárias me vissem como aquela pessoa que ia assistir às aulas (….) e depois, na reunião de reflexão, (….) ia criticar (….) o trabalho (….). Eu queria (….) que elas me vissem como (….) a bengala, como aquela pessoa que elas podiam (….) ter ali para colaborar (….), para encontrar soluções para os problemas que (….) se deparassem na sala de aula. (….) Queria ser (….) aquela pessoa amiga que as (….) ajudasse a desenvolver um bom trabalho.”</p>	<p>“(…) daria mais importância a um acompanhamento mais frequente, que não fosse um acompanhamento mensal, quinzenal, (….) que, pelo menos, fosse um acompanhamento semanal e em que (….) o supervisor trabalhasse em paralelo (….) com o (….) supervisando (….). (….) essa seria a base, trabalhar em paralelo, preparar as coisas em conjunto. O assistir à aula, não seria um assistir (….) sentado, a verificar o que é que corre mal, não seria (….) essa supervisão tão taxativa, seria uma observação mais descontraída, mais participante, mais (….) de tutor, (….) como se fosse um colega de trabalho que seria (….) mais experiente e (….) mais capaz do que nós e (….) tentaria acompanhar mais a esse nível. (….) em termos de exigências, exigiria mais domínio (….) dos conteúdos (….) científicos, dos conteúdos programáticos, exigiria mais diferenciação na sala, mais do que ser uma aula (….) muito bonita e com (….) muita estratégia apelativa, tentaria que fosse simples, mas diversificada. (….) continuaria (….) a exigir a planificação e (….) o registo diário, (….) não sei se chamaria reflexão, mas (….) um registo diário, no final do dia, o que é que foi concretizado e o que é que (….) não se conseguiu concretizar.”</p>	<p>“(…) adotaria uma postura (….) de ajudar (….) os alunos, os futuros professores (….) na (….) sala de aula, (….) partilhando o conhecimento que tenho (….), deixando (….) eles seguirem o seu método (….) de ensino (….), mas, no final, (….) fazer uma reflexão, (….) como correu, (….) será que foi a melhor maneira, será que não foi. (….) deixá-los aplicar (….) as suas ideias e depois (….) verificar e constatar se (….) pode-se melhorar, (….) deve-se melhorar e (….) numa postura muito presente (….) de conhecimento do que é (….) trabalhar no 1.º Ciclo e tendo em conta que nem toda a teoria é possível (….) de aplicar (….) na sala de aula (….). Nunca adotaria uma postura rígida, autoritária, de dizer «eu é que sei, eu é que mando e vocês vão seguir a minha linha de pensamento». (….) pretende-se é formar profissionais reflexivos, (….) essa é (….) uma arma essencial na nossa profissão.”</p>

Quadro 12

Anexo 5

Análise de Conteúdo das Entrevistas **Categorias e Subcategorias – Quadros-Síntese**

Categorias		Subcategorias	
Formação Inicial	Componente Prática da Formação Inicial	Contacto com a realidade profissional	
		Aplicação/consolidação da teoria	
		Valorização dos períodos de observação	
		Realização de aprendizagens práticas	
		Aquisição de experiência profissional	
		Acompanhamento de supervisores e professores cooperantes	
		Desenvolvimento de ferramentas de trabalho (planificações e reflexões)	
		Realização de trabalho de grupo	
	Relação Teoria-Prática na Formação Inicial	Desfasamento entre conteúdos teóricos e trabalho prático	
		Excessiva componente teórica/Diminuta componente prática	
		Desenvolvimento satisfatório da componente prática	
		Destaque de disciplinas teóricas	
	Supervisão na Formação Inicial ----- Papel do Supervisor	Aspectos positivos	Desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva
			Orientação da prática
			Postura do supervisor/apoio supervensivo
			Elaboração de planificações
			Enriquecimento do conhecimento
			Ponte entre teoria e prática
			Preparação profissional
			Trabalho de equipa supervisor/professor cooperante
		Aspectos negativos	Supervisão pouco presencial
			Inexperiência dos supervisores no 1.º Ciclo do Ensino Básico
			Postura do supervisor/apoio supervensivo
			Artificialidade da supervisão
			Periodicidade dos momentos de reflexão
			Limitação de supervisores
	Supervisão na Formação Inicial ----- Papel do Professor Cooperante	Aspectos positivos	Experiência dos professores cooperantes no 1.º Ciclo do Ensino Básico
			Postura e apoio do professor cooperante
			Clima empático
		Aspectos negativos	Postura e apoio do professor cooperante

Quadro 1

Categorias		Subcategorias	
Formação Inicial	Supervisão na Formação Inicial ----- Possíveis Consequências da Supervisão no Desempenho Profissional	Melhor profissional	Preparação mais consistente
			Maior segurança
			Diversidade de ideias
		Pior profissional	Postura crítico-reflexiva
			Mesma profissional
	Implicação da Formação Inicial no Desempenho Profissional	Fornecimento de bases teórico-práticas	
Desenvolvimento de competências pessoais e profissionais			
Supervisão	Supervisão na Profissão	Experiência profissional supervisiva	
		Trabalho colaborativo/de equipa	
		Postura democrática do supervisor	
		Supervisão presente e participativa	
		Partilha de experiências e conhecimentos	
		Investimento na reflexividade	
		Liberdade de ação	
		Apoio supervisivo	

Quadro 2

Anexo 6

Análise de Conteúdo das Entrevistas

Categorias	Subcategorias/Unidades de Contexto	Unidades de Registo	Unidades de Enumeração
Componente Prática da Formação Inicial	Contacto com a realidade profissional	“(…) deu-nos (…) uma oportunidade de ver como é que se trabalha com as crianças (…). Era tudo teoria e (…) a prática faz com que nós consigamos ter uma visão daquilo que é a sala de aula e do contexto escolar.” (Professora B – ESE de Castelo Branco).	Professoras A, B, C, E, F
		“(…) ao contacto com a realidade, com a escola do 1.º Ciclo, com os alunos, com as dificuldades, com os conteúdos programáticos (…).” (Professora C – ESE de Leiria).	
		“(…) esse novo encontro com o 1.º Ciclo foi importante para (…) conhecer a realidade do 1.º Ciclo, (…) que a escola de formação (…) teoricamente não nos consegue transmitir (…).” (Professora E – ESE de Santarém).	
	Aplicação/consolidação da teoria	“(…) é, também, na prática que nós (…) consolidamos os conhecimentos que adquirimos na parte teórica (…).” (Professora A – ESE de Castelo Branco).	Professoras A, C, F
		“(…) ter a oportunidade de aplicar aquilo (…) que abordamos nas aulas teóricas foi muito (…) importante.” (Professora F – ESE de Santarém).	
	Valorização dos períodos de observação	“(…) no começo (…) do estágio (…) não demos logo (…) aulas (…). Tivemos a observar bem como é que (…) o nosso cooperante trabalhava. (…) isto (…) deu-nos (…) uma ideia de (…) como é que era o trabalho daquele professor, (…) como é que era a turma (…).” (Professora B – ESE de Castelo Branco).	Professoras B, E, F
	Realização de aprendizagens práticas	“(…) aprendemos (…) muito com o trabalho que desenvolvemos na parte prática.” (Professora A – ESE de Castelo Branco).	Professoras A, C, F
	Aquisição de experiência profissional	“(…) Foi onde adquiri (…) a prática que me (…) permitiu ter a bagagem para, depois, exercer (…) na minha profissão.” (Professora F – ESE de Santarém).	Professoras D, F

Quadro 1

Categorias	Subcategorias/Unidades de Contexto	Unidades de Registo	Unidades de Enumeração
Componente Prática da Formação Inicial	Acompanhamento de supervisores e professores cooperantes	“(…) na formação prática (…) foi mais importante (…) o acompanhamento que nós tínhamos, tanto pela (…) professora cooperante, como pela supervisora, que nos iam sempre acompanhando no trabalho e (…) conversando connosco, (…) os aspetos que devíamos de melhorar (…).” (Professora D – ESE de Leiria).	Professoras C, D
	Desenvolvimento de ferramentas de trabalho (planificações e reflexões)	“(…) destaco (…) o facto de ter sido uma formação que me tornou uma profissional de ensino (…) muito reflexiva e crítica em relação à minha prática. (…) fomos ensinados que é muito importante planificar as nossas aulas (…).” (Professora F – ESE de Santarém).	Professoras E, F
	Realização de trabalho de grupo	“(…) uma das coisas muito importantes que nós tivemos (...), era que trabalhávamos em grupo, (...) as nossas ideias eram sempre discutidas em grupo e só depois (...) é que cada uma as aplicava e as punha em prática.” (Professora D – ESE de Leiria).	Professora D

Quadro 2

Categorias	Subcategorias/Unidades de Contexto	Unidades de Registo	Unidades de Enumeração
Relação Teoria-Prática na Formação Inicial	Desfasamento entre conteúdos teóricos e trabalho prático	“(…) certos aspetos na parte teórica (…) deviam ter sido abordados de outra maneira, para nos facilitar (…) mais a parte prática.” (Professora A – ESE de Castelo Branco).	Professoras A, C, D, E
		“Em relação a cadeiras teóricas (…), eu penso que (…) se deu importância a cadeiras que, no dia-a-dia, para o desenvolvimento da minha prática, não têm qualquer importância.” (Professora D – ESE de Leiria).	
		“(…) nem sempre foi feita a ponte entre aquilo que estava a ser trabalhado teoricamente e aquilo que (…) era feito na prática.” (Professora E – ESE de Santarém).	
	Excessiva componente teórica/Diminuta componente prática	“(…) a parte teórica (…) estava um bocadinho mais exagerada do que a parte prática (…).” (Professora B – ESE de Castelo Branco).	Professoras B, C, D
		“(…) penso que podíamos ter começado a ter o estágio logo no 1.º ano, para termos uma visão melhor sobre (…) o que depois iríamos (…) executar na prática.” (Professora D – ESE de Leiria).	
	Desenvolvimento satisfatório da componente prática	“(…) nesta instituição, começamos a estagiar (…) desde o 1.º ano (…). (…) o tempo (…) da prática foi (…) suficiente e foi de qualidade (…).” (Professora F – ESE de Santarém).	Professoras E, F
	Destaque de disciplinas teóricas	“(…) há (…) um nicho de disciplinas (…) que fizeram melhor essa relação (…). (…) destaco (…) as disciplinas de Psicologia, (…) das Didáticas e as Expressões e (…) aquela parte teórica da Prática Pedagógica, aqueles momentos de balanço com os nossos supervisores (…).” (Professora E – ESE de Santarém).	Professoras E, F

Quadro 3

Categorias	Subcategorias/Unidades de Contexto		Unidades de Registo	Unidades de Enumeração
Supervisão na Formação Inicial ----- Papel do Supervisor	Aspetos positivos	Desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva	“(…) preparou-me (…) para eu pensar o que é que faço bem e (…) mudar aquilo que faço mal e melhorar aquilo que faço bem.” (Professora A – ESE de Castelo Branco).	Professoras A, B, C, D, E, F
			“(…) foi positivo, porque orientava a minha prática, sobretudo, através de reflexões que fazíamos conjuntamente, analisando os aspetos mais e menos bem conseguidos.” (Professora C – ESE de Leiria).	
			“(…) o facto de ser uma pessoa que nos fazia (…) refletir sobre o nosso trabalho (…) e (…) esta reflexão ajudava-nos sempre a melhorar.” (Professora D – ESE de Leiria).	
			“(…) consigo ter uma postura crítica em relação às minhas intervenções, consigo analisar quando erro e o que tenho de fazer para corrigir (…), para progredir, enquanto profissional.” (Professora F – ESE de Santarém).	
		Orientação da prática	“(…) era (…) um orientador que nós tínhamos e (…) que nos guiava (…) para o nosso bom desempenho.” (Professora A – ESE de Castelo Branco).	Professoras A, C, D, F
			“(…) a supervisão (…) orientou os (…) primeiros contactos com o 1.º Ciclo.” (Professora C – ESE de Leiria).	
		Postura do supervisor/apoio superviso	“(…) a boa relação (…) com o supervisor, que sempre tentou (…) manter (…) uma relação (…) de amizade e de colaboração (…). (…) ser muito boa pessoa (…) e (…) inovador (…).” (Professora A – ESE de Castelo Branco).	Professora A
			“(…) ele deixava-nos seguir o nosso rumo (…). (…) torna-se positivo e negativo ao mesmo tempo (…).” (Professora B – ESE de Castelo Branco).	Professora B
			“(…) A postura do meu supervisor foi (…) de disponibilidade, (…) dava-me liberdade para (…) fazer como quisesse.” (Professora E – ESE de Santarém).	Professora E
			“(…) o acompanhamento muito próximo com a minha supervisora (…). (…) destaco (…) como tendo sido muito flexível, dava-me opiniões e conselhos de como poderia melhorar, mas nunca limitando-me a fazer (…) na linha do pensamento dela. (…) quando observava as minhas aulas, (…) não existia qualquer tipo de (…) intervenção em frente à turma, reservava (…) para o final (…).” (Professora F – ESE de Santarém).	Professora F

Quadro 4

Categorias	Subcategorias/Unidades de Contexto		Unidades de Registo	Unidades de Enumeração
Supervisão na Formação Inicial ----- Papel do Supervisor	Aspetos positivos	Elaboração de planificações	“Se calhar, não daria tanta importância à questão de planificar e de organizar aquilo (...) que vamos fazer.” (Professora E – ESE de Santarém). “(...) as planificações, (...) que construíamos antes da intervenção, (...) foram (...) um material essencial (...)” (Professora F – ESE de Santarém).	Professoras C, E, F
		Enriquecimento do conhecimento	“Deu-me várias maneiras de pensar (...) na minha profissão (...)” (Professora A – ESE de Castelo Branco).	Professora A
		Ponte entre teoria e prática	“(...) a supervisão (...) assumiu um papel fundamental no processo de formação inicial, (...) ajudando a fazer a ponte entre a componente teórica e a componente (...) prática.” (Professora C – ESE de Leiria).	Professora C
		Preparação profissional	“(...) a supervisão é sempre importante (...), (...) uma vez que (...) nos prepara para (...) o mercado de trabalho.” (Professora D – ESE de Leiria).	Professora D
		Trabalho de equipa supervisor/professor cooperante	“(...) apesar da supervisora não ter (...) prática do terreno, ela completava-se com a professora cooperante e (...) nesse trabalho de equipa (...) acabávamos por sentir o apoio (...) das duas partes.” (Professora D – ESE de Leiria).	Professora D

Quadro 5

Categorias	Subcategorias/Unidades de Contexto		Unidades de Registo	Unidades de Enumeração
Supervisão na Formação Inicial ----- Papel do Supervisor	Aspetos negativos	Supervisão pouco presencial	“(…) a supervisão não foi muito presencial, (…) o supervisor ia assistir às minhas aulas uma vez por semana, sendo bastante curto o período de observações, o que fazia com que (…) não ficasse com uma ideia clara e precisa sobre o meu desempenho.” (Professora C – ESE de Leiria).	Professoras C, D, E, F
			“(…) o tempo que (…) observavam foi muito pouco, iam uma vez por outra e isso (…) não mostra (…) o que valem (…).” (Professora F – ESE de Santarém).	
		Inexperiência dos supervisores no 1.º Ciclo do Ensino Básico	“(…) muitas das orientações dadas não eram passíveis de aplicar à prática, em parte, devido ao facto do supervisor não ser um professor do 1.º Ciclo e não ter experiência (…).” (Professora C – ESE de Leiria).	Professoras C, D, E
			“(…) ser uma pessoa que (…) não tinha experiência no terreno, que estudou e, automaticamente, (…) ficou na supervisão (…), talvez não nos desse (…) o apoio que necessitávamos.” (Professora D – ESE de Leiria).	
			“(…) os supervisores que tive estão muito desfasados daquilo que é um professor de 1.º Ciclo, porque, na maioria, não são professores de 1.º Ciclo (…).” (Professora E – ESE de Santarém).	
		Postura do supervisor/apoio supervisoivo	“(…) seguia-se muito pela linha dele e, às vezes, era pouco aberto (…) às nossas ideias.” (Professora A – ESE de Castelo Branco).	Professora A
			“(…) o facto deles estarem ali sentados na sala (…). (…) a observarem e depois (…) vão falando um com o outro e (…) eu (…) não tinha aquele à-vontade (…) para dar a aula (…).”	Professora B
			“(…) não havia o supervisor (…) como um professor que estava ali (…) para nos ensinar a fazer (…). Ele deixava-nos ir fazendo, mesmo que estivéssemos a fazer mal (…).” (Professora B – ESE de Castelo Branco).	
			“(…) se fosse uma pessoa que (…) tivesse trabalhado com o 1.º Ciclo, acho que o feedback poderia ter sido outro e podia-nos ter dado mais exemplos práticos (…).” (Professora D – ESE de Leiria).	Professoras C, D, E
			“(…) partilhou pouco comigo aquilo que eu poderia fazer. (…) as sugestões ficaram sempre muito aquém (…). (…) foi pouco participativa (…) na preparação (…).” (Professora E – ESE de Santarém).	

Quadro 6

Categorias	Subcategorias/Unidades de Contexto		Unidades de Registo	Unidades de Enumeração
Supervisão na Formação Inicial ----- Papel do Supervisor	Aspetos negativos	Artificialidade da supervisão	“(…) nós éramos (…) moldados para um (…) ensino que (…) na prática real (…) não (…) tínhamos. (…) pelo facto de (…) termos (…) programas a cumprir, (…) critérios (…) a fazer, (…) datas para cumprir. (…) queriam coisas muito floreadas. (…) atualmente, não quer dizer que não seja possível fazer, mas é mais seguro (…) o ensino ser de outra maneira (…)” (Professora B – ESE de Castelo Branco).	Professoras B, E
			“(…) a supervisão (…) e (…) as aulas assistidas, foram sempre (…) muito artificiais (...). Acabei por preparar aulas com muitos mais artefactos e (…) acessórios, (…) no fundo, para ludibriar o supervisor e para corresponder àquilo que ele achava que seria um professor ideal.” (Professora E – ESE de Santarém).	
		Periodicidade dos momentos de reflexão	“(…) se fosse feita essa reflexão ao longo da semana, talvez as coisas tivessem (…) corrido de maneira diferente.” (Professora B – ESE de Castelo Branco).	Professoras B, E
			“(…) destaco os poucos momentos que tive com o supervisor (…) e que seriam aqueles (…) que eu esperava (…) que tivessem existido em maior número, (…) os momentos de balanço (...). (…) em que reunia, não só, com o supervisor, mas, também, com as colegas (…) de estágio (…) iam surgindo (…) ideias (...), quer dos colegas, quer do supervisor.” (Professora E – ESE de Santarém).	
		Limitação de supervisores	“(…) o facto de ter sido só uma supervisora a supervisionar (…) foi negativo, (…) na minha opinião, deveríamos ter mais supervisores de diferentes áreas curriculares.” (Professora F – ESE de Santarém).	Professora F

Quadro 7

Categorias	Subcategorias/Unidades de Contexto		Unidades de Registo	Unidades de Enumeração
Supervisão na Formação Inicial ----- Papel do Professor Cooperante	Aspetos positivos	Experiência dos professores cooperantes no 1.º Ciclo do Ensino Básico	<p>“O apoio (...) foi positivo, (...) este era um professor com experiência no 1.º Ciclo. (...) este foi o apoio que mais orientou a minha prática.” (Professora C – ESE de Leiria).</p> <p>“(…) as professoras cooperantes (...). (...) partilharam (...) muito a sua experiência, (...) diziam-nos quais as estratégias que funcionavam melhor com a turma, principalmente, no início (...).” (Professora F – ESE de Santarém).</p>	Professoras A, C, F
		Postura e apoio do professor cooperante	“(…) transmitia os seus conhecimentos, ajudava-nos sempre que necessário (...).” (Professora A – ESE de Castelo Branco).	Professora A
			“(…) partilhava materiais, estratégias, apontava (...) atividades (...) e dava orientações mais práticas, precisas e concretizáveis, por ser professor do 1.º Ciclo e por conhecer os alunos (...).” (Professora C – ESE de Leiria).	Professora C
			“(…) era aquela pessoa que estava lá connosco, (...), no terreno, que nos apoiava, que nos (...) ia criticando, (...) os aspetos que devíamos, ou não, melhorar, mas, também, nos ia dando sempre sugestões e fazendo refletir (...).” (Professora D – ESE de Leiria).	Professora D
			“(…) são muito disponíveis para nos receberem na sala (...).” (Professora E – ESE de Santarém).	Professora E
			“(…) deram-nos muito apoio. (...) orientavam-nos, (...) mas (...) o método de ensino (...) seria definido por nós. (...) quando estávamos a fazer a nossa intervenção, (...) não intervinham junto dos alunos, (...) reservavam (...) para o final (...), a não ser que faltasse complementar (...) algo (...).” (Professora F – ESE de Santarém).	Professora F
		Clima empático	“(…) com esta pessoa cria-se mais uma empatia e sabemos que (...) está ali para nos apoiar no dia-a-dia, (...) o supervisor (...) era aquela pessoa que ia (...) observar as (...) aulas (...) e (...) refletir (...), (...) mas não sentia tanto aquele apoio, aquela bengala, aquele suporte.” (Professora D – ESE de Leiria).	Professora D

Quadro 8

Categorias	Subcategorias/Unidades de Contexto		Unidades de Registo	Unidades de Enumeração
Supervisão na Formação Inicial ----- Papel do Professor Cooperante	Aspetos negativos	Postura e apoio do professor cooperante	“(...) em relação ao professor cooperante, (...) não tenho (...) nenhuma ideia, (...) nem positiva, nem negativa, porque eles limitavam-nos a entregar (...) as planificações (...) e, a partir daí, nós teríamos que (...) fazer (...) as nossas aulas (...). (...) eles diziam que se fosse preciso alguma coisa (...) que nos acompanhavam, mas (...) não. (...) era como o supervisor, era deixar fazer.” (Professora B – ESE de Castelo Branco).	Professora B
			“(...) são pouco envolvidos na nossa formação. (...) Acabam por nos utilizar como um recurso para assegurar a turma, quando (...) fazem atividades paralelas (...). (...) investem pouco em nós, estão pouco tempo connosco, (...) partilham pouco connosco, (...) preparam pouco connosco (...) as aulas. (...) cooperam pouco (...).” (Professora E – ESE de Santarém).	Professora E
			“(...) podiam-nos ter dado mais orientações (...) críticas, (...) como melhorar o nosso desempenho e a nossa postura durante a aula. (...) Essa tarefa era deixada a cargo dos supervisores.” (Professora F – ESE de Santarém).	Professora F

Quadro 9

Categorias	Subcategorias/Unidades de Contexto		Unidades de Registo	Unidades de Enumeração
Supervisão na Formação Inicial ----- Possíveis Consequências da Supervisão no Desempenho Profissional	Melhor profissional	Preparação mais consistente	“(...) a minha Prática (...) estava floreada a mais (...) para a realidade que nós temos (...) no ensino em Portugal. (...) se tivesse sido diferente, talvez, eu teria (...) começado (...) com diferentes bases (...)” (Professora B – ESE de Castelo Branco). “(...) se (...) a minha (...) supervisora tivesse sido uma pessoa com prática no terreno, (...) talvez, nos pudesse dar uma orientação mais prática, com mais exemplos práticos e (...) eu poderia ser melhor a nível profissional.” (Professora D – ESE de Leiria).	Professoras B, D, E
		Maior segurança	“(...) se o acompanhamento prestado pelas nossas supervisoras tivesse sido (...) mais presente e com mais noção do que é (...) trabalhar numa escola (...), numa turma do 1.º Ciclo, (...) hoje sentia-me mais segura (...)” (Professora F – ESE de Santarém).	Professoras C, F
		Diversidade de ideias	“(...) se fossem diferentes, (...) se calhar, até podia pensar de outra maneira (...)” (Professora A – ESE de Castelo Branco).	Professoras A, B
	Pior profissional	Postura crítico-reflexiva	“(...) se as práticas supervisivas não me tivessem alertado para a importância da (...) reflexividade, poderia ser uma pior profissional, uma vez que não questionava as minhas práticas.” (Professora C – ESE de Leiria).	Professoras C, F
	Mesma profissional	Influência da experiência	“(...) a questão de ser melhor ou pior profissional (...) vem da prática, daquilo que eu invisto na minha formação, (...) nos meus alunos, (...) e não aquilo que ficou para trás. (...) a partir do momento que se entra na profissão é um novo ciclo. Poderia (...) ter começado (...) mais preparada, mas não acho (...) que seja, hoje, nem melhor, nem pior por ter tido (...) esse acompanhamento. (...) seria igual, aquilo que pretendo fazer, já pretendia, independentemente de ter sido acompanhada (...)” (Professora E – ESE de Santarém).	Professoras C, E

Quadro 10

Categorias	Subcategorias/Unidades de Contexto	Unidades de Registo	Unidades de Enumeração
Implicação da Formação Inicial no Desempenho Profissional	Fornecimento de bases teórico-práticas	“Sim, foi fundamental, porque sem ela eu não conseguia ser a (...) profissional que sou hoje, (...) deram as bases todas (...) para a minha profissão.” (Professora A – ESE de Castelo Branco).	Professoras A, B, C, D, F
		“(...) saímos com uma boa bagagem a nível (...) de formação teórico-prática.” (Professora B – ESE de Castelo Branco).	
		“(...) a componente teórica possibilitou a aprendizagem dos (...) conteúdos científicos e pedagógicos, essenciais ao desempenho da profissão, e a componente prática permitiu um contacto com o contexto real do 1.º Ciclo (...)” (Professora C – ESE de Leiria).	
		“(...) a formação inicial é sempre a base e é o alicerce (...) para o trabalho que desenvolvemos, hoje, na prática.” (Professora D – ESE de Leiria).	
	Desenvolvimento de competências pessoais e profissionais	“(...) foi fundamental para o meu amadurecimento académico e (...) enquanto pessoa. (...) Ganhei (...) mais disponibilidade para escrever, para refletir (...). (...) continuo a insistir (...) que a experiência no campo, (...) enquanto professora, (...) acaba por (...) enriquecer muito mais (...)” (Professora E – ESE de Santarém).	Professora E

Quadro 11

Categorias	Subcategorias/Unidades de Contexto	Unidades de Registo	Unidades de Enumeração
Supervisão na Profissão	Experiência profissional supervisiva	“Não.” (Professora E – ESE de Santarém).	Professoras A, B, C, D, E, F
	Trabalho colaborativo/de equipa	“(…) acima de tudo, era uma boa cooperação e um bom espírito de equipa, para que o trabalho pudesse correr muito bem.” (Professora A – ESE de Castelo Branco).	Professoras A, B, C, D, E, F
		“Se viesse a ser supervisora, (…) daria (…) muita importância ao trabalho colaborativo e ao trabalho de equipa, pois supervisor e supervisando devem trabalhar em conjunto (…) para a formação de um professor.” (Professora C – ESE de Leiria).	
		“(…) adotaria uma postura (…) de ajudar (…) os alunos, os futuros professores (…) na (…) sala de aula (…)” (Professora F – ESE de Santarém).	
	Postura democrática do supervisor	“(…) manter uma boa relação com as pessoas que estaria a supervisionar (...). (...) para que não (...) me considerassem (...) um lobo mau (...)” (Professora A – ESE de Castelo Branco).	Professora A
		“Tentaria (...) ser um orientador e não um ditador (...)” (Professora C – ESE de Leiria).	Professora C
		“(…) tentar ter uma relação mais à-vontade possível com (...) as minhas estagiárias.” (Professora D – ESE de Leiria).	Professora D
		“Nunca adotaria uma postura rígida, autoritária, de dizer «eu é que sei, eu é que mando e vocês vão seguir a minha linha de pensamento».” (Professora F – ESE de Santarém).	Professora F

Quadro 12

Categorias	Subcategorias/Unidades de Contexto	Unidades de Registo	Unidades de Enumeração
Supervisão na Profissão	Supervisão presente e participativa	“(…) o apoio (…) que (…) iria dar a alguém (…) era diferente daquele que eu tive. (…) iria ser (…) mais presente, mais orientadora (…)” (Professora B – ESE de Castelo Branco).	Professoras B, C, E
		“(…) daria (…) importância a um acompanhamento mais frequente, (…) em que (…) o supervisor trabalhasse em paralelo (…) com o (…) supervisando (...). (...) não seria (...) essa supervisão tão taxativa, seria uma observação mais descontraída, mais participante (...).” (Professora E – ESE de Santarém).	
	Partilha de experiências e conhecimentos	“(…) tentaria apoiar ao máximo o supervisando no trabalho prático, através dos meus conhecimentos, dando exemplos práticos que orientassem a sua ação.” (Professora C – ESE de Leiria).	Professoras C, E, F
		“(…) essa supervisão (...) seria (...) mais (...) de tutor, (...) como se fosse um colega de trabalho que seria (...) mais experiente e (...) mais capaz (...).” (Professora E – ESE de Santarém).	
		“(…) adotaria uma postura (...) de ajudar (...), (...) partilhando o conhecimento que tenho (...). (...) numa postura muito presente (...) de conhecimento do que é (...) trabalhar no 1.º Ciclo (...).” (Professora F – ESE de Santarém).	
	Investimento na reflexividade	“(…) continuaria (...) a exigir a planificação e (...) o registo diário, (...) não sei se chamaria reflexão, (...) o que é que foi concretizado e o que (...) não se conseguiu concretizar.” (Professora E – ESE de Santarém).	Professoras D, E, F
		“(…) no final, (...) fazer uma reflexão, (...) como correu, (...) será que foi a melhor maneira (...). (...) pretende-se (...) formar profissionais reflexivos, (...) é (...) uma arma essencial na nossa profissão.” (Professora F – ESE de Santarém).	

Quadro 13

Categorias	Subcategorias/Unidades de Contexto	Unidades de Registo	Unidades de Enumeração
Supervisão na Profissão	Liberdade de ação	“(…) deixaria o supervisando seguir a sua linha de pensamento, dando (…) apoio, em termos de sugestões e orientações, mas (…) privilegiando uma aprendizagem baseada em processos de tentativa em erro.” (Professora C – ESE de Leiria).	Professoras C, F
	Apoio supervisoivo	“(…) chamando a atenção quando (…) fizessem as coisas mal, mas (…) valorizando as partes positivas e beneficiando essa parte (…).” (Professora A – ESE de Castelo Branco).	Professora A
		“(…) ia dar especial importância à prática, trabalhar, (…) inovar, (…) tentar dar (…) exemplos práticos (…) sobre diferentes formas de ensinar, diferentes formas de trabalhar (…) com os alunos. (…) dava bastante importância (…) a que (…) tentassem desenvolver, (…) o máximo possível, (…) o trabalho em grupo com as crianças de 1.º Ciclo (…).” (Professora D – ESE de Leiria).	Professora D
		“(…) exigiria mais domínio (…) dos conteúdos (…) científicos, (…) programáticos, exigiria mais diferenciação na sala, mais do que ser uma aula (…) bonita e com (…) muita estratégia apelativa, tentaria que fosse simples, mas diversificada.” (Professora E – ESE de Santarém).	Professora E

Quadro 14