

RUI MANUEL EVARISTO AFONSO

**A PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR SUPERVISOR
DO ENSINO BÁSICO - 1.º CICLO**



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Setembro de 2009



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

A PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR SUPERVISOR DO
ENSINO BÁSICO - 1.º CICLO

Rui Manuel Evaristo Afonso

Dissertação apresentada à Universidade dos Açores para obtenção do Grau de Mestre em Supervisão Pedagógica – Especialidade do Ensino da Educação de Infância/1.º Ciclo.

Orientadores:

Professor Doutor Pedro Francisco González

Professora Doutora Maria da Graça Borges Castanho

Ponta Delgada

2009

Ao meu amigo
José Carlos dos Reis Lopes,
pelo apoio incondicional

Agradecimentos

Apesar de o percurso para a elaboração de uma investigação ser, em muitas circunstâncias, um percurso solitário, ele é também devedor de muitas solidariedades.

Gostaria, assim, de manifestar a minha gratidão a todos que, de um modo ou de outro, tornaram possível o cumprimento desta etapa e me fizeram crescer pelos momentos de interação proporcionados. Permitam-me, no entanto, que mencione, em especial:

Ao Professor Doutor Pedro Francisco González, pela confiança que em mim depositou, pela disponibilidade e pertinência das suas observações e críticas, pelas sugestões, encorajamento e motivação persistente.

À Professora Doutora Maria da Graça Borges Castanho, pela pertinência das suas observações, sugestões e, também pela sua disponibilidade e ajuda na construção deste meu percurso de vida.

Ao Doutorando José Carlos dos Reis Lopes, pela disponibilidade, crítica, minúcia e, de forma especial, o seu apoio e incentivo que tornaram possível a realização deste estudo.

A todos os professores do Departamento de Ciências da Educação – Universidade dos Açores e seus colaboradores pelos valiosos conhecimentos que me transmitiram.

Às Escolas Básicas e Jardins de Infância da Matriz e Santa Clara, por me terem dado a oportunidade de realização do estudo e facilitado a recolha de dados.

Aos professores supervisores do Ensino Básico - 1.º Ciclo, pela prestimosa colaboração na recolha dos dados.

Ao Dr. José Manuel Rosa Nunes pelo tratamento informático dos dados e ajuda na sua interpretação.

Aos meus familiares, em particular à minha mãe Dulcineia de Jesus Evaristo, irmã Rosária da Conceição Evaristo Afonso e sobrinhas Liliana Marisa Afonso Moura e Tatiana Marisa Evaristo Afonso, que me incentivaram e apoiaram incondicionalmente nos momentos mais difíceis.

Resumo

A presente investigação tem por foco de análise conhecer alguns aspectos e comportamentos da profissionalidade dos professores supervisores de estudantes estagiários do EB 1.º Ciclo. Procurámos compreender, não todos os diversos elementos que interagem no processo de supervisão, nem descobrir qual o modelo de profissionalidade do professor supervisor, mas, sobretudo, conhecer os aspectos pedagógicos e didáticos do professor supervisor da actualidade. Na sua centralidade o estudo mostra a necessidade de se continuar a discutir a profissionalidade do professor.

Assim, embora não sendo o desenvolvimento profissional a categoria principal explorada neste estudo, procuramos identificar através das tarefas prioritárias a desenvolver junto dos alunos, áreas relevantes no processo de formação do estagiário, ciclo superviso e aspectos valorizados no desempenho do estagiário, alguns aspectos do professor supervisor, na convicção de que estes, ao serem conhecidos, vão demarcando uma etapa do processo de desenvolvimento da profissionalidade dos professores supervisores e dos futuros professores do EB 1.º Ciclo.

Os dados recolhidos para o enquadramento teórico, fundamentados na revisão bibliográfica e na natureza desta investigação, permitiram analisar a acção do professor supervisor, tendo como base os temas: supervisão pedagógica, ser professor do EB 1.º Ciclo e profissionalidade docente.

A definição do conceito de profissionalidade não é fácil, e ao tratar temáticas relacionadas com a mesma, muitas abordagens podem ser consideradas, não obstante interessou-nos alguns aspectos pedagógicos e didáticos.

Realizou-se uma investigação, essencialmente, do tipo descritivo, tendo a recolha de dados sido feita através de dez entrevistas e de vinte e um questionários, aplicados a professores supervisores do EB 1.º Ciclo, na Região Autónoma dos Açores – Ilha de São Miguel, no ano de 2007/2008. Tanto nas entrevistas como nos questionários observamos um certo equilíbrio nas respostas dadas. Os resultados indicaram que a acção do professor supervisor do EB 1.º Ciclo se aproxima de um modelo eclético, baseado em várias abordagens, conservando alguns aspectos do modelo tradicional e incorporando aspectos do modelo reflexivo.

Abstract

This present research is the analyses the knowing of some aspects of supervisors teachers of interns student EB 1.º Cycle, professional behavior. We have tried to understand, not all the various elements that interact in the process of supervision, or figure out what model of professionalism of the supervisor teacher, but above all, meet the pedagogical aspects of teaching and teacher supervisor of the day. In its center the study shows the need to continue discussing the teacher's the professionalism.

Although, the professional development it's not the main category explored in this study, we tried to indentify through the priority tasks to be developed with the students in the areas relevant to the trainee, supervised cycle and valued aspects of the intern's performance, some aspects of supervisor teacher, in the belief that they, to be known, will marking a step in the development of teacher's the professionalism and teacher of supervisors EB 1st. Cycle.

Data collected for the theoretical framework, based on the literature and the nature of the research, helped analyze the action of the teacher supervisor, based on the themes: pedagogical supervision, be a teacher of EB 1 and professionalism of teacher.

The precise definition of professionalism is not easy, and when dealing with issues relating to it, many approaches can be considered, Therefore some learning and teaching aspects were considered interesting.

There was an investigation, essentially, descriptive, where data collection was done through interviews of ten and twenty-one questionnaires administered to teachers supervisors EB 1st Cycle in the Azores - Sao Miguel, in the year 2007/2008. In both interviews and questionnaires in we observed a certain balance the responses. The results indicated that the action of the supervisor teacher's EB. 1 cycle nears an eclectic model, based on various approaches, retaining some aspects of the traditional model and incorporating aspects of the reflective model.

Resumen

El análisis en la presente investigación tiene por enfoque conocer algunos de los aspectos y comportamientos de la profesionalidad de los profesores supervisores de estudiantes de Formación Inicial de Educación Básica. Hemos tratado de comprender, no todos los elementos que interactúan en el proceso de supervisión, tampoco descubrir el modelo de profesionalidad del profesor supervisor, sino sobre todo, conocer los aspectos pedagógicos y didácticos del profesor supervisor en la actualidad. En su centralidad el estudio muestra también la necesidad de discutir la profesionalidad de los profesores de Formación Inicial de Educación Básica.

Así pues, si bien no sea el desenvolvimiento profesional la categoría principal explorada en este estudio, tratamos de identificar a través de las tareas prioritarias a desarrollar con los alumnos, de las áreas pertinentes en el proceso de formación inicial del estudiante de Educación Básica, del ciclo de supervisión y de los aspectos valorados de su actuación, algunos comportamientos de la acción del profesor supervisor, en la convicción de que estos, al ser conocidos, demarcando así una etapa en el desarrollo de la profesionalidad de los profesores supervisores y de los futuros maestros de Educación Básica.

Los datos recogidos para el marco teórico, basado en la literatura y la naturaleza de la investigación, ayudó a analizar la acción del profesor supervisor, basado en los temas: supervisión pedagógica, ser maestro de Educación Básica y profesionalidad docente de Educación Básica.

La definición precisa de profesionalidad no es fácil y al abordar las cuestiones relacionadas con la profesionalidad, pueden ser considerados muchos enfoques, si embargo nos interesaron principalmente algunos aspectos pedagógicos y didácticos.

Hemos realizado una investigación, fundamentalmente, descriptiva, y la colecta de datos fue obtenida a través de diez entrevistas y veintiuno cuestionarios aplicados a los supervisores de las Azores - São Miguel, en el año 2007/2008. Tanto en las entrevistas y cuestionarios observamos un cierto equilibrio en las respuestas. Los resultados revelaron que la actividad del supervisor de estudiantes de la formación inicial de Educación Básica se acerca a un modelo ecléctico, basado en diversos criterios, manteniendo algunos de los aspectos del modelo tradicional e incorporando otros del modelo reflexivo y humanista.

Índice geral

CAPÍTULO 1 INTRODUÇÃO

| | | |
|----|---------------------------------------|----|
| 1. | Apresentação da situação | 12 |
| 2. | Justificação da investigação | 19 |
| 3. | Questões e objectivos do estudo | 23 |
| 4. | Apresentação do estudo | 25 |

CAPÍTULO 2 REVISÃO DA LITERATURA

| | | |
|--------|---|----|
| 1. | Profissão de professor e suas especificidades | 27 |
| 1.1. | O professor e a sua identidade | 29 |
| 1.2. | Ser professor do EB 1.º Ciclo | 34 |
| 1.3. | Tarefas e funções do professor supervisor do EB 1.º Ciclo | 37 |
| 2. | Supervisão pedagógica em contexto educativo | 46 |
| 2.1. | Paradigmas supervisivos | 55 |
| 2.1.1. | Cenário de imitação artesã (artesanal) | 56 |
| 2.1.2. | Cenário da aprendizagem pela descoberta guiada | 57 |
| 2.1.3. | Cenário behaviorista | 59 |
| 2.1.4. | Cenário clínico | 60 |
| 2.1.5. | Cenário psicopedagógico | 60 |
| 2.1.6. | Cenário pessoalista | 61 |
| 2.1.7. | Cenário ecológico | 62 |
| 2.1.8. | Cenário reflexivo | 63 |
| 2.1.9. | Cenário dialógico | 65 |
| 2.2. | Ciclo da supervisivo | 66 |
| 2.2.1. | Encontro pré-observação | 67 |
| 2.2.2. | Observação propriamente dita | 67 |
| 2.2.3. | Análise de dados | 68 |
| 2.2.4. | Encontros pós-observação | 68 |
| 3. | Profissionalidade do professor supervisor do EB 1.º Ciclo | 69 |
| 3.1. | Modelos de profissionalidade docente | 83 |
| 3.1.1. | O professor como profissional técnico | 84 |
| 3.1.2. | O professor como profissional reflexivo | 86 |
| 3.1.3. | O professor como profissional intelectual crítico | 88 |

CAPÍTULO 3 PROCESSO METODOLÓGICO

| | | |
|----|--|----|
| 1. | Contexto da investigação | 93 |
| 2. | Questões orientadoras e objectivos da investigação | 93 |
| 3. | Tipo de estudo e métodos de análise | 95 |

| | | |
|----------|---|-----|
| 4. | Campo de pesquisa | 97 |
| 4.1. | População | 97 |
| 4.2. | Procedimentos da investigação | 99 |
| 4.2.1. | Fontes | 99 |
| 4.2.2. | Técnicas e critérios | 100 |
| 4.3. | Recolha de dados | 101 |
| 4.3.1. | Entrevista | 101 |
| 4.3.1.1. | Aplicação da entrevista | 102 |
| 4.3.1.2. | Análise de dados das entrevistas | 103 |
| 4.3.2. | Questionário | 110 |
| 4.3.2.1. | Estrutura e conteúdo do questionário | 111 |
| 4.3.2.2. | Aplicação do questionário | 112 |
| 4.3.2.3. | Análise de dados e tratamento estatístico | 113 |
| 5. | Desenho da investigação | 114 |
| 5.1. | Fase da investigação | 114 |

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

| | | |
|--------|---|-----|
| 1. | Apresentação descritiva | 116 |
| 2. | Análise das categorias | 118 |
| 2.1. | Categoria 1 «Tarefas prioritárias a desenvolver» | 118 |
| 2.2. | Categoria 2 «Áreas de actuação relevantes» | 119 |
| 2.3. | Categoria 3 «Ciclo supervisivo» | 120 |
| 2.3.1. | Subcategoria 1 «Encontro de pré-observação» | 122 |
| 2.3.2. | Subcategoria 2 «Observação propriamente dita» | 124 |
| 2.3.3. | Subcategoria 3 «Encontro de pós-observação» | 126 |
| 2.3.4. | Subcategoria 4 «Outros encontros supervisivos» | 128 |
| 2.4. | Categoria 4 «Aspectos valorizados no desempenho dos estudantes estagiários» | 129 |
| 3. | Aspectos da profissionalidade do professor do EB 1.º Ciclo, relacionando as tarefas prioritárias, áreas relevantes e ciclo supervisivo com o tempo de serviço e experiência em supervisão | 132 |
| 3.1. | Aspectos da profissionalidade do professor do EB 1.º Ciclo, relacionando as tarefas prioritárias a desenvolver juntos dos alunos, com o tempo de serviço | 132 |
| 3.2. | Aspectos da profissionalidade do professor do EB 1.º Ciclo, relacionando as tarefas prioritárias a desenvolver juntos dos alunos com a experiência em supervisão | 134 |
| 3.3. | Aspectos da profissionalidade do professor do EB 1.º Ciclo, relacionando as áreas de actuação mais relevantes com o tempo de serviço | 134 |
| 3.4. | Aspectos da profissionalidade do professor do EB 1.º Ciclo, relacionando as áreas de actuação mais relevantes com o tempo de supervisão pedagógica | 135 |
| 3.5. | Aspectos da profissionalidade do professor do EB 1.º Ciclo, relacionando as etapas do ciclo supervisivo com o tempo de serviço | 136 |

| | | |
|----------|--|-----|
| 3.6. | Aspectos da profissionalidade do professor do EB 1.º Ciclo, relacionando as etapas do ciclo superviso com a experiência de supervisão | 138 |
| 3.7. | Aspectos da profissionalidade do professor do EB 1.º Ciclo, relacionando as actividades desenvolvidas (encontros pré-observação) com o tempo de serviço | 138 |
| 3.8. | Aspectos da profissionalidade do professor do EB 1.º Ciclo, relacionando as actividades desenvolvidas (encontros pré-observação) com o tempo de supervisão pedagógica | 140 |
| 3.9. | Aspectos da profissionalidade do professor do EB - 1.º Ciclo, relacionando as actividades desenvolvidas (observação propriamente dita) com o tempo de serviço | 141 |
| 3.10. | Aspectos da profissionalidade do professor do Ensino Básico - 1.º Ciclo, relacionando as actividades desenvolvidas (observação propriamente dita) com a experiência de supervisão | 142 |
| 3.11. | Aspectos da profissionalidade do professor do EB 1.º Ciclo, relacionando as actividades desenvolvidas (procedimento em contexto pós-observação) com o tempo de serviço | 143 |
| 3.12. | Aspectos da profissionalidade do professor do EB 1.º Ciclo, relacionando as actividades desenvolvidas (procedimento em contexto pós-observação) com a experiência de supervisão pedagógica | 146 |
| 3.13. | Aspectos da profissionalidade do professor do EB 1.º Ciclo, relacionando outras actividades desenvolvidas em outros encontros supervisivos com o tempo de serviço | 147 |
| 3.14. | Aspectos da profissionalidade do professor do EB 1.º Ciclo, relacionando outras actividades desenvolvidas em outros encontros supervisivos com a experiência em supervisão | 148 |
| 4. | Traços salientes dos aspectos e comportamentos da profissionalidade do professor do EB 1.º Ciclo | 151 |
| 4.1. | Análise global dos dados | 152 |
| 4.1.1. | Categoria 1 «Tarefas prioritárias a desenvolver» | 152 |
| 4.1.2. | Categoria 2 «Áreas de actuação relevantes» | 154 |
| 4.1.3 | Categoria 3 «Ciclo superviso» | 155 |
| 4.1.3.1. | Subcategoria 1 «Encontro de pré-observação» | 155 |
| 4.1.3.2. | Subcategoria 2 «Observação propriamente dita | 156 |
| 4.1.3.3. | Subcategoria 3 «Encontro de pós-observação | 157 |
| 4.1.3.4. | Subcategoria 4 «Outros encontros supervisivos» | 158 |
| 4.1.4. | Categoria 4 «Aspectos valorizados no desempenho dos estudantes estagiários | 159 |

CAPÍTULO 5

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

| | | |
|----|--|-----|
| 1. | Sobre a pertinência da problemática em estudo | 160 |
| 2. | Sobre a concretização dos objectivos propostos | 161 |
| 3. | Sobre as respostas às questões de investigação | 163 |
| 4. | Comportamentos encontrados nos professores supervisores em cada uma das categorias e de acordo com o tempo de docência | 164 |

| | | |
|----|--|-----|
| 5. | Comportamentos encontrados nos professores supervisores em cada uma das categorias e de acordo com a experiência de supervisão | 166 |
| 6. | As considerações gerais frente às tendências pedagógicas, cenários e aos modelos de profissionalidade | 169 |
| | Referências bibliográficas | 172 |
| | Referências electrónicas | 182 |

ANEXOS

| | | |
|-----------------|--|-----|
| Anexo 1. | Pedido de autorização aos Conselhos Executivos para aplicar a entrevista nas escolas do EB 1.º Ciclo | 187 |
| Anexo 2. | Pedido de autorização aos Conselhos Executivos para aplicar o questionário nas escolas do EB 1.º Ciclo | 190 |
| Anexo 3. | Guião da entrevista | 193 |
| Anexo 4. | Transcrição das entrevistas | 197 |
| Anexo 5. | Análise das entrevistas | 213 |
| Anexo 6. | Questionário | 226 |
| Anexo 7. | Quadros | 233 |

Índice de tabelas e figura

| | | |
|------------------|--|-----|
| Tabela 1. | Categorias e Subcategorias do questionário | 112 |
| Tabela 2. | Definição das categorias, subcategorias e <i>itens</i> do questionário | 112 |
| Figura 1. | Fases do trabalho de investigação | 114 |

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

1. Apresentação da situação

Num relatório encaminhado à UNESCO, a Comissão Internacional de Estudos sobre a Educação para este século, ressalta que, para dar resposta ao conjunto das suas missões, a Educação deve estar organizada em torno de quatro aprendizagens fundamentais: aprender a aprender ou conhecer (adquirir cultura geral ampla e domínio aprofundado de um número reduzido de assuntos, a necessidade de educação contínua e permanente), aprender a fazer (oferecendo-se oportunidades de desenvolvimento de competências amplas para enfrentar o mundo do trabalho), aprender a viver juntos (cooperar com os outros em todas as actividades humanas) e aprender a ser, que integra as outras três, criando-se condições que favoreçam ao indivíduo adquirir autonomia e discernimento (Delors, 1996). Para que a educação seja estruturada nestes quatro pilares do conhecimento, as escolas devem contar com professores capazes de propiciar aos estudantes as oportunidades de aquisição de tais aprendizagens.

Para situarmos melhor o contexto em que se insere este estudo parece-nos pertinente informar, *à priori*, que em Portugal a Licenciatura de professores do EB 1.º Ciclo é um curso de natureza essencialmente teórico-prático. Ao longo deste período de formação (inicial) o estudante de professores do EB 1.º Ciclo é chamado a contactar com um *corpus* de saberes científicos e técnicos, que nem sempre teve a dimensão que tem hoje. Durante a prática pedagógica o estudante tem oportunidade de contactar com a realidade que será o seu futuro ambiente de trabalho. De acordo com Lopes (2000), “o estágio ocupa um espaço importante, porque permite aos estudantes e professores, o contacto directo com situações reais de ensino e também porque possibilita uma crítica reflexiva que estimula a reflexão pessoal e o desenvolvimento de competências” (p. 35), embora Trindade (2002) refira que “nem sempre se verifique um consenso acerca da função do estágio, discutindo-se, se constitui um espaço de formação ou um espaço de pré-profissionalização” (p. 67). O autor refere que o assume como

“um espaço de formação importante, na medida em que permite associar de forma credível o conhecimento e a acção, a acção e a reflexão, a aprendizagem e o projecto ou a formação e a intervenção; e como um espaço de pré-profissionalização, na medida em

que o futuro professor pela primeira vez de forma mais autónoma irá actuar naquele que virá a ser o seu ambiente de trabalho” (p. 67).

É neste contexto que o futuro professor está em interacção com a tarefa pedagógica, desencadeadora de saberes, obrigando-se a analisá-la. Nesta caminhada heurística, ele começa a construir-se e a desenvolver-se profissionalmente.

A função primordial da formação de professores do EB 1.º Ciclo é ajudar o futuro professor a desenvolver o seu potencial humano, no qual se enraízam os saberes científicos e técnicos que lhe vão permitir actuar no mundo da Educação. Acreditamos que os rumos a serem trilhados deverão ser os da aproximação entre a teoria e a prática, entre a universidade e a escola, entre supervisores da universidade e da escola, entre supervisores e professores, e entre estes e os seus estudantes. Fazer supervisão, com essa aproximação, é o caminho que leva a valorizar o conhecimento que é re/construído com a prática, capaz de gerar e produzir teorias situadas e relevantes, porque nascem das conexões e relações dialógicas e interactivas entre um saber teórico e um saber experiencial que é vivido em situações pedagógicas únicas e complexas, incertas e ambíguas. A complexificação da sociedade, a mudança de atitudes, de valores e uma população com os mais diversificados conhecimentos são razões que justificam o repensar da função dos professores do EB 1.º Ciclo e, conseqüentemente, a eventual necessidade de redefinir modelos de formação alternativos (Lopes, 2007).

A autora acresce que, face à situação de precarização do professor do EB 1.º Ciclo, na sociedade de hoje (dos últimos 20 anos), encontramos-nos numa fase de reflexão e de re/orientação e, desse modo, perspectivamos a necessidade de reflectir sobre o modo como é feita, por exemplo, a supervisão da prática pedagógica dos estudantes da licenciatura de professores do EB 1.º Ciclo. As instituições formadoras (Universidades e Politécnicos – Escolas Superiores da Educação) têm desenvolvido um esforço notável no sentido de acompanhar a constante evolução da sociedade de modo a dar resposta aos novos desafios em matéria de educação, preparando professores do EB 1.º Ciclo com competência científica, técnica, relacional e cultural, e capazes de garantirem a qualidade nas escolas do Ensino Básico (EB). Depreende-se que a formação nos moldes tradicionais não será suficiente para abastecer as novas dinâmicas e rápidas mudanças que invadem a vida pública e privada. Então, no mundo actual, face à globalização, o professor deve estar apto a explorar e buscar meios para constante actualização, que propiciem o enriquecimento e renovação dos conhecimentos já adquiridos, mobilizando diversos saberes e uma forma

reflexiva de desenvolver a sua prática docente. Deste modo, “preconiza-se uma nova concepção de educação que optimize a emersão do potencial criativo, que ultrapasse o aprender a conhecer e o aprender a fazer e possibilite a realização da pessoa, que na sua totalidade, aprende a ser” (Delors, 1996:39).

É altura de pensarmos e questionarmo-nos sobre os velhos paradigmas de um modelo de educação tradicional, baseado apenas na transmissão dos saberes, uma vez que este está em contradição com a actual dinâmica do conhecimento e da aprendizagem. Esta nova dinâmica exige, por parte das instituições formadoras e dos professores, uma nova forma de organizar o currículo, de modo a dar resposta às necessidades de um novo mundo, caracterizado pela complexidade, diversidade e mobilidade. Sem dúvida que origina pressões de mudança sobre a forma como as instituições formadoras estão organizadas, como os professores ensinam e o modo como os estudantes aprendem (Lopes, 2007).

Hoje, a preocupação primordial das instituições formadoras de professores do EB 1.º Ciclo é preparar professores para serem competentes num mundo em constante mudança. O modelo pedagógico actual deverá ser de professores inovadores que se esforçam por modificar as metodologias, os instrumentos, a organização dos conteúdos, a comunicação pedagógica, o sentido da avaliação de acordo com as mudanças verificadas. A sociedade de hoje é complexa, heterogénea e ambígua. Segundo Alarcão (2003),

“a vida na escola também ela é complexa, heterogénea, ambígua marcada por contradições e incertezas. Nela se cruzam percursos diferentes, mundos diversos, valores díspares. Nela se sente a tensão entre a fragmentação dos saberes e a multidimensionalidade da vida real” (p.14).

Durante a formação inicial de professores do EB 1.º Ciclo, o contexto da prática pedagógica é um tempo importante na socialização dos sujeitos em formação e na construção da sua auto-imagem. Por outro lado, Alarcão (2003) refere que,

“partindo do pressuposto de que uma nova racionalidade científica e pedagógica está a emergir, o que implica a construção de um conhecimento sempre renovado, quer na dimensão conceptual quer na dimensão da intervenção os processos de formação dos futuros professores merecem uma atenção especial, principalmente, quando estamos a falar dos estágios como espaços de aprendizagem. Ganhando, assim, relevo o estudo da prática pedagógica, como eixo central do currículo de formação e da supervisão, destacando-se o papel do supervisor da prática enquanto desencadeador de processos de socialização profissional nos quais os futuros professores vão aprender” (p. 52).

Pelo exposto, parece-nos oportuno realizar este estudo no sentido de nos ajudar a fazer uma reflexão acerca da actuação dos professores supervisão dos estudantes estagiários do EB 1.º Ciclo. Embora se comece a aclarar entre os próprios professores a necessidade de

uma preparação mais acurada voltada à docência a este nível e os trabalhos a esse respeito comecem a se ampliar (Lopes, 2007). Cientes desta problemática e inseridos num contexto de mudança pensamos que, a realização desta pesquisa pode trazer alguns contributos para a temática em estudo, cujo eixo central e fundamental é o conhecimento dos aspectos e comportamentos pedagógicos e didáticos do professor supervisão de estudantes do EB 1.º Ciclo. Pensamos que, este estudo poderá possibilitar o aprofundamento de discussões acerca da formação dos professores do EB 1.º Ciclo, uma área onde ainda há muito a fazer. Por outro lado, pode contribuir para maior consciencialização acerca da necessidade de formação contínua dos professores que fazem supervisão da prática pedagógica, oferecendo, através dos resultados que possamos encontrar, e mesmo das suas limitações, subsídios para a realização de outros estudos acerca desta temática. Dessa forma, o objectivo central desta pesquisa consiste em reflectir sobre os aspectos e comportamentos da profissionalidade do professor supervisor da prática pedagógica de futuros professores do EB 1.º Ciclo. Embora a profissionalidade seja um tema bastante abrangente, consideramos que, conhecer alguns dos aspectos e comportamentos relacionados com a supervisão, constituem uma das dimensões da profissionalidade. Assim, queremos dirigir a nossa investigação para o professor supervisor da prática, porque é ele um dos actores que acompanha, ajuda a desenvolver aptidões e capacidades ao futuro professor. O enfoque da nossa investigação é, portanto, sobre o supervisor da prática, porque é ele que está directamente em contacto com os futuros professores, facilitando o desenvolvimento dos mesmos, e ele próprio, também se encontra num processo de ensino e aprendizagem.

Tal como já referimos anteriormente, o supervisor é o professor que orienta o estudante-estagiário do EB 1.º Ciclo, na sua prática pedagógica. Para Vieira (1993),

“a complexa tarefa do supervisor desenvolve-se em duas tarefas fundamentais da supervisão: a dimensão analítica, referente aos processos de operacionalização da monitoração da prática pedagógica e a dimensão interpessoal, relativa aos processos de interacção [acção recíproca] entre os sujeitos envolvidos na monitoração da prática pedagógica” (p. 29).

A problemática desta investigação surge da necessidade de averiguar como os professores supervisores desenvolvem a prática docente dos estudantes estagiários, do curso do EB 1.º Ciclo, a partir dos aspectos e comportamentos (pedagógicos e didáticos), de forma a promover a profissionalidade docente. Consideramos ser necessário repensar e reflectir acerca do papel dos referidos professores. Julgamos que, através desta investigação, seja

possível compreender as características da profissionalidade do professor supervisor, assim como, algumas das práticas utilizadas em situações de prática pedagógica.

A problemática segundo Quivy e Campenhoudt (1992) é a abordagem ou perspectiva teórica que adoptamos para tratar o problema posto pela pergunta de partida. Esta questão constituirá o eixo estruturante da investigação. Admitimos que muitas outras perspectivas poderiam ser consideradas, inclusivamente, poderíamos estudar a profissionalidade a partir da perspectiva dos estudantes estagiários, no entanto, optámos por conhecer a mesma a partir da perspectiva dos professores supervisores. A problemática geral desta investigação recai, tal como já mencionámos no ponto anterior, nos aspectos e comportamentos dos professores supervisores, da sua profissionalidade e por isso mesmo a problemática desenvolveu-se a partir da seguinte pergunta de partida: **«Que aspectos e comportamentos pedagógico e didácticos caracterizam a profissionalidade dos professores supervisores do Ensino Básico 1.º Ciclo?».**

Entendemos que conhecer os aspectos da profissionalidade do professor supervisor do EB 1.º Ciclo é parte integrante do debate sobre as concepções (ideias ou conceitos) do EB 1.º Ciclo contemporâneo, remetendo posteriormente para a forma como estas concepções são depois incorporadas e se reflectem na prática dos profissionais do EB 1.º Ciclo. O curso de formação inicial tem vindo a ser entendido não só como uma área de saber teórico, mas também, e fundamentalmente, como um curso profissional. De outro modo, com o compromisso social para desenvolver, disseminar e utilizar o conhecimento sob formas de intervenção na prática, por oposição às disciplinas académicas ou teóricas, que descrevem ou analisam os fenómenos a partir de modelos precisos, sem intervir (Pereira, 2005).

Definido o problema do estudo, elaboraremos, com base em alguns autores, nomeadamente Gimeno Sacristán, Cilene Chakur, Perez Gómez, Nóvoa, entre outros, o quadro conceptual que nos permitirá compreender a problemática desta investigação. Para Gimeno Sacristán (1999) a profissionalidade pode ser definida como a observância de um certo tipo de regras, baseadas num conjunto de saberes e de saber-fazer.

Devido às constantes mudanças da sociedade actual e às novas exigências (reformas curriculares, planos de estudo e avaliações institucionais) que obrigam o corpo docente em apostar numa formação pedagógica contínua. Segundo Fullan (1993) “eles [professores] desempenharão melhor o seu papel se desenvolverem capacidades essenciais para este fim: capacidades de questionar e reflectir, domínio pessoal, uma visão pessoal e capacidade de

colaboração” (p. 76). Todas estas capacidades estão intimamente relacionadas, interagindo-se e reforçando-se mutuamente. São elas que permitem a aprendizagem ao longo da vida e constituem o caminho para a mudança organizacional. Daí ser da responsabilidade do «professor supervisor» formar agentes operativos de ensino, mas também de investigação e gestão, procurando desenvolver as suas capacidades curriculares e didácticas, assim como, fazer com que reflectam sobre essas capacidades. É importante que os futuros professores do EB 1.º Ciclo sejam formados com consciência que o EB 1.º Ciclo tem tudo a ver com pedagogia; compreendam o tempo necessário à aprendizagem, como se ensina nos dias de hoje, sem ser só na lógica produtivista; compreendam que os alunos participam mais no processo ensino-aprendizagem, para evitar uma formação redutora das potencialidades dos estudantes. Por isso, propomo-nos a uma reflexão pedagógica acerca das capacidades curriculares e didácticas dos professores. Propomo-nos sensibilizar os futuros professores (estudantes estagiários) do EB 1.º Ciclo que, hoje em dia, é inadmissível que o ensino se possa processar mediante uma pura e simples transmissão de conhecimento, composta de demonstrações que depois de o aluno ouvir e ver, reproduz. Segundo Chaves (1991), “pensar na educação apenas como uma forma de transferência de conhecimento do professor para o aluno, como um despejar de informação de um recipiente para o outro, não é mais possível” (p. 37). O mesmo se passa na relação professor supervisor/estudante-estagiário do curso do EB 1.º Ciclo. Durante o processo de supervisão os estudantes estagiários, no contexto real, aprendem a trabalhar a heterogeneidade, a diversidade e toda a dinâmica presente nas relações educacionais, dando-se conta de que o processo ensino-aprendizagem está centrado nessa relação que ocorre na sala e aula. Portanto, cabe ao professor supervisor e ao próprio estudante-estagiário conhecer esta heterogeneidade, a incerteza e as surpresas do quotidiano da sala de aula. Os futuros professores têm de aprender que nem tudo pode ser pré determinado e cabe ao professor supervisor ajudá-los a descobrir que, muitas vezes, é necessário decidir no momento real, perante os acontecimentos do imprevisto de sala de aula. Assim sendo, improvisar, dar respostas rápidas, saber contornar situações surpresa, constituem-se momentos de grande aprendizagem para os estudantes estagiários. Constatamos, assim, a importância do papel do professor supervisor, no sentido de ajudar o estudante-estagiário a ressaltar e reflectir sobre as experiências vividas, durante o período de supervisão.

Acreditamos que existe um consenso sobre a urgência de se produzirem inovações na formação dos professores do EB 1.º Ciclo, nomeadamente na actuação dos professores

supervisores, no sentido de conceber uma escola reflexiva, uma vez que fazer supervisão não é um processo meramente técnico.

Para Alarcão e Tavares (2003:151),

“a nova concepção do supervisor em situações organizacionais educativas alargadas implica competências cívicas, técnicas e humanas (...) as tendências supervisivas emergentes têm de ser enquadradas num novo pensamento sobre o ensino, a aprendizagem e a cultura das organizações, onde estas actividades decorrem” (p. 151).

Para os mesmos autores, o ensino passou de uma actividade antecipadamente estruturável, com alto grau de previsibilidade, para uma actividade altamente situada e contextualizada e, conseqüentemente, pouco susceptível de ser pormenorizadamente estruturada à priori.

Por isso, não podemos deixar de nos questionar sobre a pertinência de uma mudança nas práticas supervisivas, uma vez que o modelo tradicional está obsoleto em virtude da introdução das novas tecnologias e dos avanços em diferentes ciências, de mudanças sociais, etc. Hoje, os supervisores, para o serem, na aceção dos referidos autores, têm de conceber “o pensamento institucional estratégico e de saber estabelecer as relações entre reflexão, planificação, acção, avaliação, monitorização” (p. 149). Assim, este trabalho também contribuirá simultaneamente para a reconceptualização da função dos supervisores na escola, assim como para perceber de que modo pode o supervisor ajudar no desenvolvimento dos futuros professores do EB 1.º Ciclo. Os autores supracitado acrescentam ao referido que “é sabido que o supervisor tem um papel importante, embora de modo algum único, no estabelecimento de um clima afectivo-relacional facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem do formando” (Alarcão e Tavares, 2003:72).

Chaves (1991) menciona que pensar na educação apenas como uma forma de transferência de conhecimento do professor para o estudante, como um despejar de informação de um recipiente para o outro, não é mais possível. Não se pode mais dar aos estudantes uma ração de conhecimento que vá durar a vida inteira. Nem mesmo sabemos o que vão ser e fazer daqui a alguns anos. Os estudantes de hoje não podem pressupor que terão uma só carreira na sua vida porque os empregos que hoje existem estarão radicalmente alterados num futuro próximo.

Assim, consideramos que a actualidade do tema assenta em alguns problemas, perante os quais, nós, professores, nos questionamos no nosso quotidiano, nomeadamente:

- Como se realiza a prática dos professores supervisores do EB 1.º Ciclo?
- Como se define um programa de desenvolvimento dos professores supervisores do EB 1.º Ciclo?

- As «ferramentas» (pedagógicas, formativas) tradicionais deverão continuar da forma como até agora decorrem?
- O trabalho dos professores supervisores é realizado segundo uma postura individualista e isolada?
- O professor supervisor é apenas um técnico que se limita a aplicar um conjunto de directivas?

Estamos conscientes da complexidade do tema. No entanto, o que pretendemos é clarificar e aumentar um pouco mais os nossos conhecimentos na área da profissionalidade dos professores do EB 1.º Ciclo.

2. Justificação da investigação

Nos últimos anos e a cada dia com maior intensidade a sociedade insatisfeita com a qualidade do ensino e com os resultados dos longos e custosos processos de escolarização, volta a sua atenção para a organização da escola, enquanto instituição, e para o professor, enquanto profissional, directamente responsável pelo quotidiano educativo na escola.

Pérez Gómez (1992), corroborando da ideia elenca, acredita que no centro dos debates e discussões sobre os rumos da educação está a formação, o desempenho e o desenvolvimento profissional do professor.

O autor acresce que, estudando a acção pedagógica do professor, estamos a contribuir para a ocorrência de transformações e modificações nas suas concepções/crenças, tendo em vista que os professores são portadores de um extenso repertório de saberes, destrezas. Os professores por serem dotados de inteligência procuram mudanças qualitativas na aprendizagem do estudante, do currículo e do contexto social da profissão.

O paradigma do «pensamento do professor» tem sido usado para investigar a prática dos professores, portanto, do processo formativo (educativo) e estabelece uma relação entre o contexto da prática e as concepções/crenças/ideias, durante o exercício da docência. Procurando relacionar os pensamentos ou raciocínios que o professor usa quando toma decisões, emite julgamentos em função das suas crenças e concepções. Através do raciocínio lógico é possível estabelecer conexões entre as teorias implícitas e a acção pedagógica. Assim, o professor é considerado como alguém que reflecte a sua acção pedagógica, portanto, um profissional reflexivo (Cunha, 2004).

Outras pesquisas foram desenvolvidas, como por exemplo: os estudos de Pérez Gómez (1983); Marcelo García (1987); Porlán Ariza, Rivero García, Martín Del Pozo

(1997/1998), entre outros autores, procurando conhecer as teorias e crenças subjacentes ao pensamento do professor.

A docência universitária nos tempos actuais propicia a formação do profissional cidadão, alterando os projectos pedagógicos, que privilegiam a formação de técnicos profissionais (Masetto, 2002). Havendo condições de capacitação, qualificação e desenvolvimento do corpo docente, para que o processo de ensino aprendizagem seja mais efectivo, no que diz respeito à área pedagógica, à perspectiva político-social e à pesquisa. Enfim, que o professor ao ensinar, saiba para quê, mostrar, fazer, reflectir e orientar a prática aliando conhecimentos, habilidades, atitudes e pesquisa (Faria, 2003).

Neste sentido, e como já tivemos a oportunidade de referir, no início deste capítulo, o trabalho que pretendemos realizar terá como «foco» de atenção o professor, debruçando-se sobre alguns aspectos e comportamentos da profissionalidade dos professores supervisores, do curso de licenciatura, do Ensino Básico - 1.º Ciclo (EB 1.º Ciclo).

Na realidade, com este estudo pretendemos conhecer através dos instrumentos de recolha de dados, se os professores supervisores incutem nos estudantes estagiários¹ a necessidade de os mesmos desenvolverem com os seus alunos², da prática pedagógica, práticas mais activas³ que os sensibilizem para a necessidade de aprendizagem, ao longo da vida. Poderá contribuir, ainda para a reflexão sobre o trabalho desenvolvido pelos professores supervisores e os responsáveis na formação dos professores do EB 1.º Ciclo (sobre a profissionalidade do futuro professor do EB 1.º Ciclo, conhecendo as práticas pedagógicas e didácticas utilizadas durante o processo de supervisão). E que melhor ponto de partida, para uma pesquisa sobre os professores supervisores, que um levantamento sobre a actuação pedagógica e didáctica dos professores que fazem supervisão de práticas pedagógicas de estudantes estagiários. Partindo daquilo que eles fazem podemos analisar e reflectir, interrogarmo-nos sobre a sua prática e sobre a validade desta, ou daquela prática, deste ou daquele modelo e «introduzirmos», caso sejam possíveis alterações. Neste sentido, acreditamos estar a contribuir para a caracterização das práticas docentes dos

¹ Sempre que nos referirmos a estudantes estagiários, estamos-nos a mencionar os futuros professores, a frequentarem o curso do EB 1.º Ciclo – Licenciatura.

² Sempre que mencionarmos o termo alunos, será para denominar as crianças que frequentam o EB 1.º Ciclo, do 1.º ao 4.º ano.

³ Entendemos neste contexto, por práticas activas, a exploração de situações reais, experiências vivenciadas, reflexão sobre práticas pedagógicas, no contexto da supervisão pedagógica, com participação significativa por partes dos estudantes - estagiários.

professores que fazem supervisão, das práticas pedagógicas, dos futuros professores do EB 1.º Ciclo.

Na génese desta investigação estão os nossos interesses pessoais e profissionais, responsáveis pela nossa motivação. Por vislumbrarmos a necessidade de actuar como sujeitos reflexivos, no nosso processo de ensino-aprendizagem e, caso seja possível, no de estudantes estagiários, cursámos, no ano 2006/2007, no Mestrado em Supervisão Pedagógica, no Departamento de Ciências da Educação – Universidade dos Açores.

Na qualidade de professor do EB 1.º Ciclo senti necessidade de realizar um trabalho de investigação, nesta área, no sentido de conhecer a acção pedagógica e didáctica dos professores que supervisionam a prática pedagógica. Esta necessidade surgiu quando ainda estávamos em processo de formação académica, formação inicial, nomeadamente, no decorrer da nossa prática pedagógica. Despertou-nos a necessidade de compreender as especificidades da nossa profissão e formação, não só no âmbito das práticas pedagógicas e didácticas, mas também, ao nível dos seus aspectos e comportamentos, da sua supervisão pedagógica e toda a profissionalidade subjacente à «profissão» de professor.

Quando falamos de supervisão, referimo-nos a uma tarefa complexa, desenvolvendo-se em duas dimensões: a analítica e a interpessoal. Estas dimensões, que facilmente reconhecemos e aceitamos como justas, na identidade do professor do EB 1.º Ciclo, constituem todo o ser do professor supervisor, um objectivo pragmático, tão completo quanto impossível de alcançar, na sua plenitude.

Desempenhar as funções de professor supervisor do EB 1.º Ciclo é, como já referimos, um processo complexo que requer tempo, associado ao desejo de formação, desenvolvimento pessoal e profissional.

As funções e tarefas dos professores supervisores do EB 1.º Ciclo são várias, com diferentes graus de dedicação e interesses para os professores supervisores, mas nem todos têm a mesma formação inicial⁴, dadas as mudanças verificadas ultimamente na formação de professores. Esta situação provoca, quanto a nós, uma grande diversidade, nos possíveis cenários, que podemos encontrar de supervisão de professores.

⁴ Existem professores que exercem funções com graus académicos diferentes, uns apenas com o bacharelato, outros com a licenciatura, no leque dos licenciados, alguns deles obtiveram-na com os complementos e futuramente haverá docentes a exercer com o mestrado profissionalizante.

Day (citado em Gonçalves, 2000) refere que, actualmente, existe um consenso sobre a urgência de se produzirem inovações ao nível da educação básica. Exemplo disso é o chamado Processo de Bolonha que nos trouxe alterações ao nível da formação inicial e consequentemente do seu perfil. Como tal, acreditamos, por isso, que haverá uma renovação pedagógica e didáctica na actividade dos professores. Assim, não podemos deixar de nos questionar sobre a pertinência desta investigação, nomeadamente, no âmbito da supervisão de professores no EB 1.º Ciclo, uma vez que o modelo tradicional está obsoleto face às mudanças na sociedade e às tecnologias existentes. Sabemos hoje que as circunstâncias dos alunos que os professores ensinam estão a mudar. O conceito de família está a mudar, as nossas crianças também estão a mudar, deve-se ao facto de verem bastante televisão, mas sem qualquer orientação, e o facto de contactarem muito com o computador e, de facto, pode parecer que são mais sofisticadas em relação à tecnologia. Contudo são também mais vulneráveis e indecisas em relação aos seus valores e, paradoxalmente, podem demonstrar uma falta de motivação, de auto-estima e de autoconfiança na aprendizagem realizada na escola. Como tal, precisam de professores que as compreendam, que sejam capazes de lhes proporcionar um ambiente seguro e que lhes possibilitem o acesso crítico e atento ao conhecimento (Day citado em Gonçalves, 2002).

Baseado nas observações de Alvin Toffler (citado em Chaves, 1991), segundo o qual “o sistema de ensino que possuímos já não é mais adequado ao nosso tempo, por ter sido construído de acordo com o modelo da sociedade industrial” (p. 28), refere que será impossível manter intacto o sistema educacional tradicional, precisamos examinar cuidadosamente a sociedade que está emergindo para definir a educação adequada a ela.

O autor supracitado acresce ao mencionado que os professores com funções supervisivas devem ter consciência da necessidade de sensibilizar os futuros professores de que é necessário substituir o ensino centrado em conteúdos, pela criação de ambientes ricos em possibilidades de aprendizagem, em que os alunos possam analisar os processos, desenvolver as competências, compreender os valores, que no seu conjunto os capacitarão para uma aprendizagem permanente, numa sociedade em constante mudança. Deve ser feito de uma forma que desafie, envolva e motive os futuros professores. A escola de hoje e a sociedade necessita de professores do EB 1.º Ciclo reflexivos e aptos a reflectirem sobre a sua própria prática.

Esta investigação pode sintetizar-se em torno de três ideias fundamentais:

- Conhecer qual a prática quotidiana profissional dos supervisores do EB 1.º Ciclo.
- Proporcionar aos professores supervisores do EB 1.º Ciclo elementos que possibilitem uma reflexão acerca da sua prática.
- Identificar alguns aspectos e comportamentos mais relevantes da profissionalidade do professor supervisor do EB 1.º Ciclo.

3. Questões e objectivos do estudo

Na abordagem tradicional, o aprendiz de professor aprende o ofício por tentativas e erros. A prática é o elemento fundamental, sendo que neste modelo prevalece a separação teoria *versus* prática, e não é permitido que os estudantes caminhem além daquilo que observaram (prática pautada pelo princípio do isomorfismo). Já na abordagem reflexiva, a ênfase é na formação de professores aptos a reflectirem sobre a sua prática. Como a supervisão se deve alicerçar na reflexão, como os tempos mudaram e com eles também a necessidade de mudança da acção pedagógica, consideramos pertinente e actual abordar o tema, profissionalidade do professor. Os professores diante das constantes mudanças são os que mais sentem a urgência de uma profissionalidade que acompanhe as exigências das mais variadas demandas de estudantes (Lopes, 2007).

De acordo com o exposto, e tendo em conta a temática que pretendemos estudar, delineámos algumas questões de partida, que servirão de eixo estruturante para esta investigação, nomeadamente:

- Que tarefas são consideradas prioritárias pelos professores do EB 1.º Ciclo desenvolver junto dos alunos?
- Que áreas de actuação os professores supervisores consideram mais relevantes no processo de formação dos estudantes estagiários do curso do EB 1.º Ciclo?
- De que forma se processa o ciclo superviso e que actividades são desenvolvidas pelos supervisores?
- Que actividades mais valorizam os professores supervisores no desempenho dos estudantes estagiários?
- De que forma as tarefas prioritárias, as áreas de actuação relevantes, as actividades desenvolvidas durante o ciclo superviso e as tarefas valorizadas pelo supervisor no desempenho do estudante-estagiário, contribuem para o conhecimento da profissionalidade do professor supervisor?

Uma vez que pretendemos estudar «Os aspectos e comportamentos da profissionalidade dos professores supervisor do EB 1.º Ciclo», tal como já mencionámos anteriormente, executaremos, com base em vários autores, o quadro conceptual que nos permitirá compreender a problemática do nosso estudo. Para tal, elaborámos os seguintes objectivos gerais orientadores e complementares do nosso estudo. Esta etapa, definição de objectivos, é muito importante porque fornece o plano teórico sobre o qual vai assentar a construção

do modelo de análise, isto é, deve ser claramente apresentado, porque constitui os alicerces da investigação (Quivy & Campenhoudt, 1992).

São todos estes aspectos que servirão de base, como ponto de partida, para a realização desta investigação e perante tal cenário, tentaremos encontrar elementos de resposta para os seguintes objectivos:

- Conhecer algumas práticas quotidianas do professor supervisor do EB 1.º Ciclo, procurando caminhos para interpretar a sua profissionalidade.
- Proporcionar aos professores supervisores do EB 1.º Ciclo elementos que possibilitem uma reflexão acerca da sua prática.
- Conhecer os aspectos e comportamentos de profissionalidade do professor supervisor do EB 1.º Ciclo, incidindo nos aspectos pedagógicos e didácticos, que favoreça a reflexão sobre o agir profissional.
- Contribuir para a consciencialização dos professores supervisores a respeito das suas práticas.

De acordo com estes objectivos, definimos outros de natureza mais específica:

- Identificar as tarefas prioritárias dos professores do EB 1.º Ciclo a desenvolver junto dos alunos e compará-las com o tempo de serviço e experiência de supervisão.
- Identificar as áreas relevantes a desenvolver no processo de formação dos estudantes do EB 1.º Ciclo, como se desenrola o processo supervisivo e que aspectos são valorizados no desempenho dos estudantes e compará-los com o tempo de serviço e experiência de supervisão.
- Conhecer o perfil actual do professor supervisor EB 1.º Ciclo.
- Fornecer dados para reflectir sobre a profissionalidade do professor supervisor do EB 1.º Ciclo.
- Fornecer subsídios para se reflectir sobre a formação dos professores supervisores do EB 1.º Ciclo.

Estes objectivos não foram estabelecidos mediante a operacionalização de variáveis, mas sim, formulados com o intuito de investigar o fenómeno na sua complexidade em contexto natural (Bogdan & Biklen, 1994) e com a finalidade de saber mais sobre. Enquadram e dirigem análise que pretendemos fazer, relacionando-se com os objectivos do estudo.

Basto (1998), acresce ao referido que se “faz investigação para melhor compreender a realidade, ou seja, para aumentar o conhecimento sobre determinado fenómeno” (p. 23). Esperamos que estes objectivos nos tragam um importante contributo para o esclarecimento da problemática em estudo e que se reflecta sobre o tema profissionalidade, não só do professor supervisor, como também acerca do professor do EB 1.º Ciclo (sem funções supervisivas), refutando, comprovando ou inovando na área do desenvolvimento profissional do professor do EB 1.º Ciclo.

4. Apresentação do estudo

O estudo que iremos realizar será de carácter exploratório, tendo como principal característica a descoberta de ideias e intuições, permitindo ao investigador familiarizar-se com um fenómeno ou conseguir uma nova compreensão sobre o mesmo.

Decorrente da problemática da nossa investigação, optaremos, ainda, por um estudo descritivo de natureza interpretativa. Os estudos descritivos são apropriados quando pretendemos conhecer a realidade presente, isto é, descrever sistematicamente acontecimentos e características de uma determinada população de forma objectiva e fazer comentários interpretativos numa procura constante de significados. Segundo vários autores, Polit e Hungler (1985) e Cohen e Manion, (1990), a finalidade do método descritivo é compreender como o homem vê e aprende os fenómenos e fazer uma representação concreta, assim, este estudo será descritivo. Salienta-se que, “a pesquisa descritiva é a base da cientificação profissional, porque ela permite formalizar os conhecimentos, evidenciar a performance do saber-fazer, das técnicas e procedimentos” (Formarier, 1994:47). Cohen e Manion (1990) acrescem ao supracitado que, “a maioria dos métodos de investigação educativa é descritiva, porque trata de descobrir e interpretar a realidade” (p. 37).

Para a concretização deste estudo, dividimos o nosso trabalho em 5 partes: introdução, revisão da literatura, enquadramento metodológico, apresentação e análise dos dados e conclusões e recomendações. Além disso, o trabalho é complementado com os anexos e referências bibliográficas, tudo impresso num só volume.

No Capítulo 1, com designação de introdução, além da apresentação da situação, indicaremos a justificação da investigação, as questões e objectivos do estudo e a apresentação do estudo.

No Capítulo 2, indicaremos a revisão da literatura sobre os aspectos teóricos da investigação e que nos servirão de base e guia orientador para a leitura e interpretação dos dados encontrados nesta pesquisa. Abordaremos temas tais como: a profissão de professor; supervisão pedagógica, profissionalidade e profissionalização.

No Capítulo 3 abordaremos o processo metodológico, o percurso da investigação e planeamento do trabalho estatístico.

O Capítulo 4 é dedicado à apresentação e discussão dos resultados da pesquisa. Dadas as características do trabalho e os seus objectivos, procuraremos desenvolver as análises a partir de um ponto de vista quantitativo e interpretativo.

O Capítulo 5 é dedicado às conclusões e recomendações da nossa pesquisa. Com este capítulo, mais do que uma finalização, pretendemos, para além de referir os aspectos que emergem do estudo, fazer o levantamento de algumas questões e propor sugestões.

Reiteramos mais uma vez que o objectivo central desta pesquisa consiste em conhecer e reflectir sobre alguns aspectos e comportamentos da profissionalidade do professor que faz supervisão da prática pedagógica de estudantes do EB 1.º Ciclo. E que melhor ponto de partida para uma pesquisa sobre a profissionalidade do professor, iniciar um estudo a partir de um levantamento dos aspectos e comportamentos do professor supervisor da prática pedagógica de estudantes, da Licenciatura do EB 1.º Ciclo? Pensamos que este é um momento de reflexão que é necessário na formação dos futuros professores, face às mudanças verificadas com o Processo de Bolonha, na formação dos mesmos. Importante mesmo é que se reflecta sobre a forma como é feita a supervisão da prática pedagógica, interrogando-nos sobre esta ou aquela prática.

Certos de que este trabalho não responderá a todas as nossas preocupações e/ou inquietações, pretendemos que contribua para novas formas de conhecimento. A investigação que agora é o resultado dos dados de um questionário aplicado aos professores que fazem supervisão da prática pedagógica de estudantes da Universidade dos Açores, do Curso de professores do EB 1.º Ciclo. O questionário foi aplicado na Ilha de São Miguel, em Ponta Delgada, a todos os professores que aceitaram participar no estudo, num total de 21 professores.

CAPÍTULO 2

REVISÃO DA LITERATURA

Os professores, cada vez mais, devem entender a investigação como uma ferramenta de uso quotidiano, não permitindo que ela seja um privilégio só de alguns. Saber colher, tratar, produzir e difundir informação são hoje competências, cada vez mais, necessárias na nossa sociedade, além de que, será a forma de se abrirem oportunidades para o desenvolvimento de trabalhos de investigação. Esta é sem dúvida uma das formas que permitirá aos professores actuarem em vários contextos, na medida em que, também é na escola que se desenha o futuro, pois nela se ensaia, prefigura ou recusa a sociedade, num arranjo e combinações de princípios e ideias (Barbosa, 1997). Na mesma linha de pensamento, o autor, considera que, não sendo a educação toda igual, a escola tanto pode ajudar os estudantes a entrarem pelo caminho da arbitrariedade, como pelo da liberdade e do direito, privilegiando a adopção de comportamentos racionais e democráticos.

Neste capítulo, pretende-se elaborar um enquadramento geral da literatura, relativamente à temática que estamos a abordar nesta pesquisa, tendo como critério orientador temas relacionados com a profissionalidade, com a profissionalização, desenvolvimento do professor e supervisão pedagógica. Apresentamos também resultados de estudos teóricos sobre o conceito de formação docente, as formas de produção do processo de constituição da profissionalidade docente, que saberes compõem o repertório da constituição da profissionalidade, bem como uma reflexão sobre as directrizes de formação e a ideia de profissionalização. Pretendemos, assim, encontrar auxílios para a leitura e análise dos dados e compreender o problema a ser investigado.

1. Profissão de professor e suas especificidades

A formação dos professores nos últimos anos tem sido um dos campos da investigação, de grande interesse dos pesquisadores, da área da educação. Neste trabalho, direccionado para a problemática da profissionalidade, como mencionámos anteriormente, centrado nos aspectos e comportamentos pedagógicos e didácticos do supervisor do EB 1.º Ciclo, parece-nos razoável dedicar algum espaço à pessoa do professor, nomeadamente: às suas funções, comportamentos e ao seu papel em contextos de permanente mudança.

No mundo actual, a humanidade tem vivenciado, as consequências das profundas alterações em todas as esferas da sociedade. Em virtude dessas, estão a emergir novas formas de se pensar e fazer a educação. A forma acelerada como ocorrem as constantes transformações da sociedade, principalmente, nas últimas décadas, tem criado novos desafios e expectativas em relação à qualificação dos professores e aos sistemas educativos. Por isso, as propostas de transformações profundas nos sistemas educacionais têm sido uma constante (Ramalho, 2003).

Perante a velocidade das constantes transformações na sociedade, os professores têm sentido necessidade de procurar novas práticas pedagógicas. Para realizá-las, convém sublinhar que o professor é, e continuará, como já referimos, a ser um elemento primordial do processo educativo formal, mediador de todo o processo, por isso, precisa estar sensível à necessidade da constante formação. O contexto contemporâneo impõe, assim, novas exigências de uma outra profissionalidade, o que gera novos desafios para a educação profissionalizante.

Actualmente a profissionalidade e o profissionalismo do professor começam a ser explorados. A profissão docente, os seus saberes e comportamentos dos professores são alvos de investigações, nomeadamente: «Que saberes são utilizados pelos professores?»; «Que práticas pedagógicas?»; «Qual a sua actuação pedagógica e didáctica?»; «Que modelos de profissionalidade adoptam»... (Lopes, 2007).

Contudo, segundo o referido autor, para responder aos desafios actuais, não é suficiente introduzir novas perspectivas e novos saberes, se esses não se fizerem acompanhar de uma formação capaz de oferecer à sociedade profissionais que demonstrem a sua competência. As instituições formadoras deverão desenvolver, nos seus estudantes, o raciocínio crítico e as habilidades de aprendizagem auto-dirigida. A formação deverá preparar professores aptos a lidarem com os desafios que a profissão enfrenta, num mundo em constante mudança. Mudança, essa que, perspetive, além dos aspectos técnicos, no professor de hoje, uma formação que estimule o desenvolvimento de outras habilidades, como o raciocínio e pensamento crítico, para formular soluções perante problemas complexos.

1.1. O professor e a sua identidade

Diversas são as perspectivas teóricas que se utilizam para perceber e analisar a identidade profissional. Para Dubar (1997), a identidade de alguém é aquilo que ele tem de mais precioso. A identidade não é algo que é conferido ao ser humano no início do seu percurso de vida, mas que se constrói dinamicamente, ao longo da vida. Essa construção não é unicamente pessoal, mas tem o contributo de vários e diferentes interventores. Para o autor, a identidade é um produto de sucessivas socializações. E por socialização, considera a própria construção da identidade, quer na sua perspectiva individual, quer social.

Os professores, enquanto «grupo profissional», têm uma história específica, conforme nos descreve Nóvoa (citado em Boing, 2002), na sua breve resenha histórica, o ensino fundado pelas congregações religiosas, acabando por se transformarem em verdadeiras congregações docentes, aquando da estatização progressiva do ensino (substituição de professores religiosos por professores leigos). Segundo o descrito pelo autor, o professor era visto como um modelo de virtudes, onde os seus educandos o viam como o arquétipo a seguir. Recentemente, é visto como técnico, capaz de mudar os comportamentos e atitudes de todo o tipo de alunos. No passado a actividade do professor tinha como referência o modelo do «Bom Professor»⁵. Este exercia uma função social transcendente, era um verdadeiro modelo moral e político, não apenas porque era tomado como um cidadão exemplar, mas também porque era visto como um sacerdote (missionário, agente de coesão social) ao serviço do saber. A sua vida confundia-se com a sua missão. Ser professor era a manifestação de uma vocação ou missão transcendente.

O autor acresce ao mencionado que, com o tempo, os saberes e técnicas docentes foram sendo produzidos, também, por teóricos e especialistas externos ao mundo dos professores, fazendo com que, a missão de educar fosse substituída pela prática de um ofício e a vocação cedeu lugar à profissão. O exercício docente passou a uma actividade secundária, tornou-se inexequível, visto que os professores necessitaram estar mais presentes e activos no cenário educacional, para aperfeiçoar técnicas e instrumentos pedagógicos, devido ao alargamento dos currículos e à implementação de outros métodos de ensino, concebendo-se o trabalho docente como um conjunto de práticas. Devido à necessidade de uma

⁵ Segundo Cunha (1995), o «bom professor» é o profissional que manifeste características reveladoras de alguém psicologicamente equilibrado, emocionalmente estável (disponibilidade afectiva positiva) social e interessado pelos seus estudantes.

presença constante, muitos professores, assumiram a docência em tempo integral⁶. Ocorre, então, a funcionarização⁷, implementada pela estatização e partilhada pelos professores, e que favorece a elaboração de um projecto assegurando aos professores um estatuto de autonomia, mas também o seu controle pelo Estado.

A partir do século XVIII, segundo Lopes (2007), estabeleceram o processo de profissionalização da actividade de professor, que possibilitou a definição de um perfil de competências, técnicas e a licença para ensinar, como um suporte legal ao exercício da actividade docente, colaborando para delimitar o campo profissional e favorecendo os professores no direito exclusivo de exercício profissional.

Surgiram, de acordo com o descrito pelo autor supracitado, as escolas normais para preparação de professores, que propiciassem a substituição definitiva do «velho» mestre-escola pelo «novo» professor de «instrução primária». As escolas «normais» ao estabelecerem o sistema normativo da profissão, seguiu na produção e reprodução dos saberes docentes, contribuíram para legitimar a profissão de professor e consolidar um espaço profissional, daí emergindo um espírito de corpo solidário e a reflexão sobre esta prática, pensando nos professores como profissionais produtores de saber e de saber fazer.

O autor acresce ao mencionado que, ao longo do século XIX, a imagem do professor é consolidada e a prática da profissão, mais amplamente, discutida. Nestes debates, a partir da metade deste século, os professores têm uma imagem dual, isto é, não são burgueses nem miseráveis, não devem saber demais e nem pouco, não podem ser pobres, nem ostentar a riqueza, não devem exercer o trabalho com independência, mas é importante que usufruam de certa autonomia. No início do século XX, torna-se visível a feminização da classe docente, acentuando as perplexidades na prática da profissão e provocando o isolamento sociológico dos professores que contribuiu para a consolidação da solidariedade, entre os mesmos, e para a emergência da sua identidade profissional.

⁶ Uma questão hoje em dia decisiva é saber se o professor é alguém que vive a sua actividade como uma profissão a tempo inteiro, ou que se desdobra por várias ocupações e responsabilidades. Visto existir, na verdade, várias maneiras de estar em cada momento na profissão. Por simplicidade, podemos arrumá-las em três grandes grupos: os investidos, que vivem a sua profissão com entusiasmo e sentido de responsabilidade, remando muitas vezes contra ventos e marés; os acomodados, que não têm esperança de ver ocorrer qualquer mudança significativa no ensino e que encaram a sua profissão fundamentalmente como um meio de sobrevivência; os transitórios, que estão na profissão apenas de passagem, à espera de mudar para outra actividade, em que se sintam melhor (Lopes, 2007).

⁷ A actividade docente, em sua origem, foi desenvolvida por vários grupos sociais, leigos e religiosos, tal como já mencionámos anteriormente. Quando o Estado tomou a seu cargo a instituição escolar, na metade do século XVII, deu-se a profissionalização docente, havendo a monopolização deste domínio por um grupo de profissionais, conhecido como processo de funcionarização da profissão docente (Nóvoa, 1991).

Chakur (2001) acrescenta ao supracitado que, no início do século XX foi «época de glória» para os professores, cujo prestígio era impulsionado pela crença nos poderes da escola. Porém, as consequências das duas Guerras Mundiais foram desastrosas, no que se refere à crença, ao potencial da escola e a uma educação nova, que pudessem manter a rota do progresso, superando as desigualdades sociais. Desde então, a profissão docente vem sofrendo depreciação e crescente desprofissionalização, visíveis nas características de formação, na padronização de tarefas e nos salários ínfimos.

De facto, ser professor é viver na complexidade, no desafio constante da melhoria, na multidimensionalidade do agir e pensar, na interrogação constante que a sociedade do conhecimento lhe coloca. É nesta sociedade do conhecimento e da informação que, nascem novos desafios para a construção da profissionalidade docente, perante o qual surge a necessidade de desenvolver novas competências e novos saberes. (Hargreaves, 2004).

No entanto, Nóvoa (citado em Boing, 2002) refere que apesar de todos os altos e baixos desta «profissão», o professor ainda não foi capaz de levar adiante a construção de uma codificação deontológica da profissão, como têm as profissões liberais actuais. Alguns autores, tendo como referencia as profissões liberais actuais, consideram não ser possível considerar a docência como profissão⁸. Lüdke (citado em Boing, 2002) coloca uma interrogação sobre o assunto, perguntando se o docente é um profissional? A autora vê uma falta de especificidade na formação dos professores e aponta o facto de profissionais de outras áreas também serem profissionais da educação ou poderem exercer o ensino. Por exemplo, quem forma o futuro médico, exercendo uma função docente, é outro médico. A sua identidade profissional está mais fortemente ligada à medicina do que à docência. Se

⁸ Se formos às suas raízes etimológicas, vemos que «profissão» vem da palavra latina «*professio*», do verbo «*profiteri*», que quer dizer confessar, testemunhar, declarar abertamente. Todas as profissões são ofícios, ainda que o inverso não seja a realidade. Assim, o conceito de profissão marca diferenças qualitativas com respeito ao ofício, à ocupação ou ao emprego. Isso dá-se desse modo porque se usa a denominação profissional para se referir a grupos de pessoas com uma elevada preparação, competência ou especialização que prestam serviço ao público. A palavra nasce assim ligada a uma forma de vida que é publicamente assumida e reconhecida. Basta nos lembrarmos que era exigido aos primeiros professores das universidades que fizessem uma profissão de fé, numa cerimónia pública, num misto de influências laicas e religiosas ao mesmo tempo. Neste sentido «profissão» opunha-se a «ofício», ao chamado «*métier*», pois enquanto a primeira assumia um saber reconhecido e professado em público, o segundo, aliado à ideia de negócio ou trabalho manual, sugeria um conhecimento mais esotérico, mais secreto, revelado apenas aos iniciados, ou seja, aos aprendizes dos artesãos. Este conceito é decorrente, mormente, de uma construção social, sendo, por consequência, susceptível de sofrer alterações de acordo com as condições sociais em que é utilizado. Não há uma definição fixa ou universal (Lopes, 2007).

tantos outros profissionais podem leccionar, qual o sentido, então, de se discutir uma profissão docente!

Parece-nos que a identidade profissional é requisito fundamental para a constituição de uma profissão. No caso dos professores, pelo facto de muitas outras categorias profissionais poderem leccionar na formação dos próprios corpos profissionais, temos uma profissão um tanto diluída, ou nem tenhamos, talvez, uma profissão (Boing, 2002).

Perrenoud (citado em Boing, 2002) refere que, nos países anglo-saxões o ofício de professor é descrito como uma semi-profissão. Naqueles países, o não reconhecimento da profissão docente deve-se à dependência excessiva dos professores aos currículos e programas, bem como ao facto de usarem demasiadamente a protecção do sistema. Assumindo pessoalmente poucos riscos, de facto com a lógica apresentada por Perrenoud, o problema da identidade é colocado novamente no centro da discussão a respeito da profissionalização docente. Para Dubar (citado em Boing, 2002) a origem das profissões assentam nas corporações do ofício da Idade Média. Eram grupos de trabalhadores especializados em determinadas tarefas, ligados entre si pelos segredos que envolviam a manufatura, os seus produtos, laços morais e respeito a uma série de normas, formando uma espécie de confraria. Ao entrar na corporação o artesão devia fazer um juramento, uma profissão de fé na corporação. O termo profissional ou professo era utilizado para aqueles que faziam parte das corporações de ofício. Numa perspectiva sociológica, o conceito de profissão, constitui o que podemos designar por um «constructo», dada a dificuldade em detalhar os seus atributos. De acordo com esta perspectiva, a profissão pode ser entendida como “(...) o desempenho de uma actividade humana, apoiada num saber e em valores próprios, possuidora de atributos específicos e como tal reconhecida pelo todo social e confirmada pelo Estado” (Sarmiento, 1994:38). Na língua portuguesa, o termo adquiriu um sentido mais amplo de «ocupação» ou «emprego». Nos países anglo-saxónicos, pelo contrário, o termo é aplicado para designar profissões liberais como médico, advogado ou engenheiro. Os atributos destas profissões transformaram-se em requisitos para todas as actividades profissionais que tenham como objectivo construir-se numa profissão, tendo para o efeito que possuir um saber especializado, aliado a práticas específicas, que o profissional necessita de dominar, adquiridas através de uma formação profissional estruturada; uma orientação de serviço. O profissional afirma-se perante outros que exerce a sua actividade por motivos altruísticos, não se pautando por interesses

particulares; um código deontológico que determina e regula o conjunto de deveres, obrigações, práticas e responsabilidades que surgem no exercício da profissão; e uma associação profissional, cujo objectivo seria, entre outros, o de manter e velar pela ocupação dos padrões estabelecidos entre os seus membros.

Os descritores de profissionalidade não se limitam ao saber e à função. Incluem também, entre outros, poder e autonomia, pertença a um grupo de pares que se legitima pelo seu saber e controla o acesso e o funcionamento da actividade. Nem todas as profissões são representativas de todas estas exigências conceptuais.

Postic (citado em Cunha, 2000) refere que a evolução social alterou significativamente o universo da educação, apontando que as mudanças da sociedade, em geral, e da família, em particular, tendem a reduzir o papel educativo, sendo desta forma, novas responsabilidades atribuídas aos professores, tais como: a evolução dos agentes de socialização, nomeadamente a família, o professor já não é a única fonte de informação; os meios de comunicação, as massas põem em causa a intenção do professor como único agente capaz de transmitir informação; não há consenso social sobre os valores e os objectivos da educação. Para o autor, o professor passou a orientar e preparar as crianças e jovens para funções e ocupações do mundo industrializado. O aumento da escolaridade e oportunidades educativas colocou o professor numa escola de massas, com os alunos oriundos de diferentes estratos sociais, o que dinamizou um novo professor e diminuiu os conflitos emergentes. Da concepção do professor letrado, bem formado, bondoso, acrescentou-se o professor selectivo (distinguir os mais aptos, ajudar os menos aptos), pulverizando conhecimentos, democratização (falsa) das sociedades industrializadas.

No entender de Tardif (2002), o reconhecimento de uma nova profissionalidade do professor só será alcançado com a manifestação dos docentes sobre os seus saberes, a sua formação e o seu desenvolvimento no exercício da profissão.

O autor salienta, ainda, que

“(...) o professor ideal é alguém que deve conhecer a sua matéria, disciplina e o programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação, à pedagogia e desenvolver um saber prático, baseado na sua experiência quotidiana com os alunos” (p. 39).

1.2. Ser professor do EB 1.º Ciclo

Os professores são profissionais com responsabilidade pela educação de crianças, jovens e adultos, desenvolvendo a sua actividade em escolas, jardins-de-infância ou outras instituições educativas. No entanto, esta função nem sempre foi fácil face às mudanças, cada vez mais acentuadas da sociedade. Durante anos e anos, professores e autoridades escolares procuraram encontrar um método de ensino mais eficaz e as melhores formas de organizar o processo de ensino e aprendizagem. Hoje, questionamos o modelo de escola que temos, no sentido de procurar saber se este modelo (baseado no princípio de ensinar a muitos como se fosse a um só) está a cumprir com a função social da contemporaneidade. Sabemos que os tempos actuais são marcados pelas mudanças constantes e rápidas a todos os níveis, tal como mencionámos no ponto anterior. Estas mudanças influenciam e alteram o comportamento dos docentes. O professor do EB 1.º Ciclo não tem sido excepção a estas mudanças transversais, ao longo dos tempos.

Nos dias de hoje, é preciso que o professor EB 1.º Ciclo se adapte às novas exigências da sociedade e dos alunos. Não basta o professor EB 1.º Ciclo saber transmitir conhecimentos, é necessário desenvolver outras competências. Iniciamos, assim, um processo, em que é imprescindível procurar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, de aperfeiçoar a capacidade de pensar e de desenvolver, no aluno, a capacidade de construir o seu próprio conhecimento (Lopes, 2007).

Neste momento, o ensino superior está a passar por uma grande reforma, designada pelo Processo de Bolonha⁹ que também afecta a formação dos professores do EB 1.º Ciclo. Depreendemos que muita coisa terá de mudar, na formação dos professores do EB 1.º

⁹ Ponte (citado em Lopes, 2007) refere que, “o chamado processo de Bolonha, subscrito presentemente por cerca de quarenta países, representa o seu empenhamento na construção de um espaço europeu de Ensino Superior, tendo em vista a qualidade, a mobilidade e a comparabilidade dos graus académicos e formações. Para isso, os países signatários propõem-se adoptar um sistema de diplomas claros e compatíveis, organizar os estudos em três ciclos de formação (correspondentes aos graus de *bachelor*, *master* e *doctor*) desenvolver um controlo comparável da qualidade da formação e introduzir nesta a dimensão europeia. A re/organização dos estudos superiores em ciclos de formação tem em vista aumentar a flexibilidade dos percursos académicos, dando aos alunos um maior leque de opções profissionais, facilitando a sua reconversão profissional e estimulando a formação ao longo da vida” (p. 3).

Segundo, Roldão (2005), Bolonha desafia o Ensino Superior a sair de modelos centrados na transmissão de conhecimentos, para um ensino centrado no estudante, promotor do desenvolvimento de competências, aspecto que não é desconhecido para a EB 1.º Ciclo, porque desde sempre a formação em EB 1.º Ciclo tem tido uma dimensão teórica e prática, no sentido da aquisição de competências para a prática do ensino. O processo de Bolonha constitui-se como uma oportunidade histórica de rever, em torno da imposta harmonização, o que pode ser objecto de reconceptualização e re/harmonização no mundo complexo deste grupo profissional, no que à evolução da sua profissionalidade diz respeito.

Ciclo, e essas mudanças terão de passar também pelos professores que, terão pela frente um novo desafio, quanto à abordagem na forma de como irão conciliar a transmissão de conhecimentos, como irão orientar e estimular o desenvolvimento das competências de cada aluno, e pelos alunos, que terão de aprender a ser diligentes na sua aprendizagem. Deverão, por isso, ser activos no processo de aprendizagem, exigindo dos professores um acompanhamento adequado (Ponte, 2004).

O conjunto das mudanças verificadas na sociedade fez, também, com que o perfil do professor do EB 1.º Ciclo se alterasse significativamente, passando de especialista para mediador de aprendizagem. A mudança está na transformação do cenário de ensino, em que o professor está em foco, para um cenário de aprendizagem, em que o aprendiz (aluno) ocupa o centro e em que professor e aluno se tornam parceiros e co/participantes do mesmo processo.

As funções, competências e acções do professor, segundo Pérez Gómez (1992) são, muitas vezes, desenvolvidas a partir de conceitos de escola, ensino e currículo. Assim, metáforas e imagens são utilizadas na tentativa de definir o modelo de comportamento do professor do EB 1.º Ciclo, nomeadamente:

- transmissor de conhecimentos, técnico, executor de rotinas, planificador, sujeito que toma decisões de professor;
- ora é tido como eficaz, competente, outras vezes, como técnico ou sujeito que toma decisões, mas ainda, como investigador e sujeito reflexivo;
- mobilizador e integrador de conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos, num contexto de uma escola inclusiva;
- desenvolve as aprendizagens, mobilizando integralmente saberes científicos relativos às áreas, conteúdos curriculares, às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem;
- organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino, com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, capacidades e experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens;
- utiliza os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar;
- promove a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do EB 1.º Ciclo com as da Educação Pré-escolar e o Ensino Básico 2.º Ciclo;
- fomenta a aquisição integrada de métodos de estudo e de trabalho intelectual, nas aprendizagens, designadamente ao nível da pesquisa, organização, tratamento e produção de informação, utilizando as tecnologias da informação e comunicação;
- acciona a autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da escola;

- avalia, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos, em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização, desenvolvendo nos alunos hábitos de auto-regulação de aprendizagem;
- incrementa nos alunos o interesse, o respeito por outros povos e culturas, fomenta a iniciação à aprendizagem de outras línguas e mobiliza os recursos disponíveis;
- promove a participação activa dos alunos, na construção prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário, no âmbito da formação para a cidadania democrática;
- promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa, presentes nas várias dimensões, do currículo integrado deste ciclo¹⁰.

Na sociedade actual a mudança torna-se uma condição essencial de funcionamento e de sobrevivência. A abertura à inovação aceita-se, e é até desejada, porque é sentida como condição de progresso. Esta é a nova função do professor do EB 1.º Ciclo e, tal como acontecia nas sociedades fechadas, conservadoras, em que a inovação se fazia por meio de uma «revolução» quer na sociedade, quer na escola (Lopes, 2007).

Na tentativa de formar-se, nas últimas décadas, professores do EB 1.º Ciclo reflexivos e com uma intervenção tecnológica, observa-se que essa prática exige, além de formação específica, a possibilidade de desenvolver um estilo próprio de ensino, assumindo-o reflectidamente, dentro do seu contexto de trabalho, evidenciando a necessidade de ir além dos pressupostos estabelecidos pela racionalidade técnica, que levaram à dicotomia e à ênfase nos aspectos teóricos do ensino, ou seja, formar professores que sejam receptivos às mudanças que a sociedade actual vivência. Convirá, a propósito, referir que “os sentimentos, juntamente com as emoções que as originam, não são um luxo. Servem de guias externos e ajudam-nos a comunicar aos outros sinais que também os podem guiar” (Damásio, 1995:17). Isto revela que, segundo o autor, o conhecimento terá uma existência significativa para a pessoa, quando tiver passado pelo sentir, o qual acaba por ser uma condição *sine qua non* para a realização da mudança que ocorrerá em cada um.

Para Grossman (1990), a postura de professor deve assentar em quatro componentes do conhecimento, as quais fazem, também, parte dos conhecimentos dos professores do EB 1.º Ciclo:

- o conhecimento pedagógico geral, que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, aos princípios gerais de ensino, ao tempo da aprendizagem académica, à gestão da turma, isto é ao domínio das técnicas didácticas, da estrutura das aulas, da planificação, da avaliação, dos aspectos normativos da educação, etc;

¹⁰ De acordo com o Decreto – Lei N.º 240/2001, de 30 de Agosto e Lei N.º 46/1986, de 14 de Outubro, e alterada pela Lei N.º 115/1997, de 19 de Setembro.

- o conhecimento do conteúdo, que se refere ao conhecimento do conteúdo da área que vai leccionar, que determina o quê e como ensinar;
- o conhecimento do contexto, que se refere ao onde e a quem se ensina. O contexto da sala de aula, ao meio em que a escola se insere, às expectativas dos alunos e dos pais, às características socioeconómicas, às regras de funcionamento da escola, à cultura do colectivo de professores, etc., que condicionam a actuação do professor;
- o conhecimento didáctico do conteúdo, que se refere ao conhecimento específico que determina e delimita a sua profissionalidade que traduz a simbiose entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didáctico relativo ao «como» ensiná-la aos alunos.

De acordo com o mencionado pelo autor supradito, Flores (2000) alude que o conhecimento profissional do professor do EB 1.º Ciclo envolve, portanto, um vasto conjunto de saberes ou conhecimentos que resultam de várias formas de aprendizagem.

Assim, as instituições de formação de professores devem contemplar o conhecimento curricular, mas também permitir que o professor em formação adquira um conhecimento procedimental (estratégias de acção) essencial para o exercício da actividade docente.

Segundo o mesmo autor, a competência profissional do professor do EB 1.º Ciclo exige a promoção de uma articulação entre a teoria e prática do ensino, no entanto, para uma prática eficaz e profícua é necessário equacionar não só recursos humanos e materiais, mas também decidir em que moldes ela deve funcionar.

Vários factores que determinam o prestígio relativo da profissão docente, comparativamente a outros, são considerados Hoyle (citado em Lopes, 2007), nomeadamente: a origem social do grupo que provém da classe média e baixa; o tamanho do grupo profissional que, por ser numeroso, dificulta a melhoria substancial do salário; a proporção de mulheres, manifestação de uma selecção indirecta, na medida em que as mulheres são um grupo socialmente discriminado; a qualificação académica de acesso que é de nível médio para os professores dos ensinos infantil e primário; etc.

1.3. Tarefas e funções do professor supervisor do EB 1.º Ciclo

Mediante o referido no ponto anterior e as funções do professor supervisor do EB 1.º Ciclo que apresentar neste ponto, deixamos, desde já, a afirmação de que é difícil a tarefa de fazer supervisão, sobretudo de se pretender atender a todos os aspectos positivos que devem constar do processo de supervisão ideal. Para que fosse possível, deveríamos pensar também no estudante ideal.

Para que tal aconteça, será necessário «apostar» na formação de professores supervisores, sendo uma área que necessita ser pensada no sector educativo do Ensino Básico. O supervisor precisa de se inteirar mais nas questões educacionais e nas diversas práticas analisadas na perspectiva histórico, social e cultural. Precisa conhecer o desenvolvimento do seu estudante nos seus múltiplos aspectos: afectivo, cognitivo, e social, bem como reflectir criticamente sobre o seu papel, não só como supervisor do EB 1.º Ciclo, mas também como professor do EB 1.º Ciclo. Pertencem a uma profissão sujeita a rápidas transformações, tanto a nível do saber como a nível de aspectos pedagógicos e didácticos. Então, a formação não poderá ser vista como um processo terminado, mas sim como um processo de construção de alicerces no indivíduo, que lhe dê a capacidade de se auto-reciclar, ao longo da vida. Aprender já não é um processo situado e finalizado no tempo Dominicé, Nóvoa e Pineau (citados em Cabrito, 1994).

Novak e Gowin (1996) acrescentam que as necessidades actuais da formação apontam para a valorização de saberes de outra natureza, que tem a ver, nomeadamente, com a autonomia, a adaptabilidade e o aprender a aprender. O autor menciona ainda que, “há um reconhecimento crescente de que a finalidade central da educação deve valorizar as pessoas no sentido de se encarregarem elas próprias da construção do significado das experiências que vivem. Para conseguir isso, torna-se imperioso que cada sujeito aprenda a aprender (...)” (p. 10).

Freitas (2001) vem corroborar o supracitado, referindo que a “acção de um supervisor só ganha sentido se levar os seus estudantes a aprender. Aprender já não é hoje equiparado, como referimos precedentemente, a adquirir conhecimentos, mas sim a adquirir a utensilagem necessária para continuar a aprender ao longo da vida” (p. 32).

Perrenoud (1993) salienta que não se pense com isso que o professor do século XXI tem de saber menos, no sentido redutor das suas competências científicas; pelo contrário, ele tem de saber mais no âmbito de conhecimentos, por vezes, desprezados, os que se relacionam com o conhecimento dos estudantes, das suas capacidades individuais e de como funcionam os grupos, sobre os seus estilos de aprender. Ele vai passar a ensinar menos conhecimentos, mas terá por ventura de saber mais, porque vai ensinar os seus estudantes a aprender.

O saber utilizado pelos professores supervisores é, sobretudo, um saber adquirido através da prática, um saber não investido nos livros que se aposta, como nos diz Malglaive

(1995), a ficar reduzido ao “raciocínio escolástico e ao formalismo do pensamento académico, caminhando para a esterilidade” (p. 72). Na mesma perspectiva Damas e Ketele (1985) referem que “uma teoria sem prática forma pessoas estereis e incómodas para os práticos. Uma prática sem teoria forma biscateiros que, muito a custo, podem progredir” (p. 92).

Pelpel (1989) corrobora do supracitado, acrescentando que o supervisor não desenvolve a sua actividade baseado em senso-comum. Ele tem de se fundamentar em conhecimentos teóricos que guiam a sua prática, tendo em conta que não é apenas um cumpridor de objectivos, nem transmissor de conteúdos, mas um perito didáctico, capaz de criar um clima próprio à aprendizagem, baseado numa estrutura onde exista diálogo permanente com os estudantes. Promovendo, nestes, a análise e a utilização de processos mentais que, impulsionem a criação de paradigmas facilitadores da prática, uma vez que durante a prática pedagógica, o estudante-estagiário ganha a experiência necessária para integrar detalhes de como «ensinar», observar em situações, cada vez mais alargadas e sofisticadas. Silva e Sá (1993) refere que a intervenção do supervisor deve ter em conta os seguintes aspectos: acentuar em cada estudante que existem estratégias e conhecimentos que já domina, isto é, tomar consciência daquilo que já sabe; não questioná-los sobre conteúdos específicos, mas ajudá-los na descoberta de soluções para as questões apresentadas; relacionar os conhecimentos adquiridos com os anteriormente aprendidos; exemplificar a forma como podem ser utilizadas determinadas estratégias; possibilitar a aplicação das novas aprendizagens, nos contextos apropriados.

Alarcão (2000) corrobora do supracitado, referindo a sua perspectiva acerca do ser supervisor, segundo a autora, é ser um profissional experiente, adulto em presença de outra pessoa, não é aquele que dá receitas, mas aquele que cria junto do futuro professor (estudante), com o futuro professor e no futuro professor um espírito de investigação-acção, num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do futuro professor, pessoa e profissional.

A autora acresce que, ser supervisor é ser um profissional experiente, adulto em presença de outra pessoa, de outro adulto. Não dá receitas, mas cria junto do futuro professor, com o futuro professor e no futuro professor um espírito de investigação-acção, num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do futuro professor, pessoa e profissional.

Para Alarcão e Tavares (1987), o supervisor é “alguém que tem por missão facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem” (p. 44) do aluno. Aquele que deve “ensinar a facilitar a aprendizagem ajudando o estudante aprender” (p. 18), mas também não esquecendo que, tanto um como o outro, são pessoas adultas.

Seguindo as linhas de pensamento defendidas por Dewey e Roger (citado em Alarcão, 1996) o supervisor não pode ensinar ao estudante o que considera necessário, uma vez que, o seu objectivo será o de encontrar estratégias que permitam ao estudante a aquisição do conhecimento considerado necessário pelo supervisor. Assim, o supervisor deve preocupar-se com três aspectos fundamentais: a abordagem das situações problemáticas das tarefas propostas; a selecção das estratégias de formação mais adequadas ao estudante, tendo em conta os seus conhecimentos e personalidade; a criação de uma atmosfera afectivo-relacional empática, desprovida de receios e ansiedades, que possam prejudicar o desempenho do futuro professor e condicionar negativamente as suas actuações pedagógicas. Tendo em conta estes três aspectos, Schön (citado em Alarcão, 1996) apresenta três estratégias formativas que designa por “experimentação em conjunto [*joint experimentation*] demonstração acompanhada de reflexão [*follow me*] e experiência e análise de situações homólogas [*hall off mirrors*]” (p. 19).

A primeira estratégia formativa requer a prática de um trabalho colaborativo entre os dois elementos (supervisor e estudante). Schön (1987) acresce que o supervisor deve incitar o estudante a investigar e a reflectir, no sentido de ele próprio ser capaz de definir as metas a alcançar, e deve também tirar partido das iniciativas do seu estudante, com vista a comentar, aconselhar e sugerir alternativas, no sentido de levar o estudante a auto-questionar-se sobre os problemas da prática pedagógica, em determinados contextos educativos.

A expressão escolhida pelo autor, *follow me*, corresponde à segunda estratégia formativa, remete-nos para a experimentação acompanhada de reflexão, ou seja, pressupõe que o supervisor demonstre, comente e reflecta, sobre a sua actuação pedagógica com o estudante, para que este consiga reproduzir o mesmo tipo de comportamento, o que contribui para o desejo de experimentação que, permite aos estudantes construir a sua própria forma de agir, perante determinadas situações e contextos educativos.

Por último, a experiência e análise de situações homólogas, *hall off mirrors*, revelam-nos a importância que o conhecimento sobre si próprio e sobre os outros assume na competência, uma vez que “é preciso aprender a compreender os outros e a relação que eles estabelecem, para uma pessoa desenvolver, é preciso aprender a compreender as relações consigo próprio e com os outros” (Alarcão, 1996: 21).

Assim sendo, podemos reafirmar a importância que, os três modelos de formação ocupam, no desenvolvimento da competência reflexiva dos estudantes estagiários, uma vez que todos fomentam a comunicação, a capacidade crítica, a verbalização do pensamento através da reflexão, o encorajamento pela experimentação, a preocupação com consequências das suas acções, colocando-os, desta forma, no caminho do bom profissionalismo (Lopes, 2007).

Sendo o objectivo principal da supervisão, o inculcar nos estudantes o gosto por ensinar, tendo em consideração que, a finalidade da formação em professores do EB 1.º Ciclo é a preparação para a função do ensinar, e se ensinar implica relação, então a forma como o supervisor se relaciona com o estudante irá, provavelmente, influenciar a sua prática profissional. O supervisor tem de se assumir face ao estudante como um modelo de relação humana. Sendo assim, parece-nos que o princípio do isomorfismo, pelo qual se devem pautar as situações de ensino e de prática pedagógica, deve tornar-se pois um princípio orientador da formação. Este princípio supõe, segundo (Simões, 1979), que “o estudante terá tanto mais tendência a prosseguir certas finalidades e princípios ao desempenhar a sua profissão, quanto mais oportunidade tiver de viver essas finalidades e princípios no decurso da sua formação” (p. 197).

O supervisor deve facilitar o desenvolvimento pessoal e profissional do formando, contudo, deve também auxiliá-lo a ensinar, na medida em que é “alguém que deve ajudar, monitorizar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no futuro professor” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996:93).

O supervisor, como é mais experiente, assume uma missão fundamental no processo supervisivo, que é a de facilitar o processo de desenvolvimento e de aprendizagem do futuro professor. Assim, deve atender ao saber que possui, das suas experiências e vivências, deve ser capaz de detectar as suas ansiedades, deve combater as suas defesas e aperceber-se dos seus sentimentos, com vista a conseguir fornecer as sugestões necessárias para que encontre o caminho de auto-reflexão. Terá de ser um modelo na sua relação, visto

preparar estudantes para uma profissão eminentemente relacional. Essa opinião é corroborada por Alarcão (1996) quando referem que “as relações interpessoais são forças importantes no processo de desenvolvimento e o ser humano só se realiza na relação com os outros, pois o seu potencial de crescimento e de criatividade, só pode ser mobilizado no contexto de uma matriz relacional” (p. 213). Oliveira (1999) também é da opinião que “a aprendizagem ocorre nas inter-relações (...) que os indivíduos vão estabelecendo entre si. Daí que muitas das coisas que se aprende não teriam sido aprendidas, e muitas não o foram, se fossem ensinadas de um modo descontextualizado das relações em que elas são partilhadas” (p. 315).

Tendo em conta que os modelos de formação de professores seguem, actualmente, uma linha orientadora reflexiva, como foi referido anteriormente, é necessário que o supervisor também seja reflexivo, que enquanto formador, adopte as três características apontadas por Dewey (citado em Alarcão, 1996), a saber: espírito aberto, sentido de responsabilidade e empenho. Estas características devem estar presentes nos níveis de reflexão, técnico, prático, crítico ou emancipatório e podem contribuir para que o supervisor assuma o papel de “agente do desenvolvimento autonomizante do professor” (p. 8), em formação inicial e proporcionar-lhe um desenvolvimento integral, ao nível pessoal e profissional, tornando os seus formandos “agentes activos do seu próprio desenvolvimento” (p. 177).

O supervisor deve ter, ainda, conhecimentos dos elementos intervenientes no processo, compreender o estudante, nos seus diferentes estádios de desenvolvimento, as tarefas que se têm de realizar e o clima afectivo onde o acto se desenvolve (Alarcão & Tavares, 1987). Implica, portanto, aproximação entre estudante e supervisor, mútua segurança e responder ao pedido de ajuda do estudante, num clima de confiança, de forma a ele poder exteriorizar os seus sentimentos e dificuldades. Devem possuir um certo grau de conhecimento dos estudantes, individualmente, em grupo, pessoa e como estudante. Embora o estudante participe na sua aprendizagem e por ela se responsabilize, o supervisor é, simultaneamente, co-responsável por essa aprendizagem e ao mesmo tempo pelo bem-estar dos seus alunos, onde o estudante desenvolve os seus saberes práticos.

Vieira (1993) adita ao referido que

“a tradição da supervisão em Portugal confere ao supervisor o papel dominante, na tomada de decisões, sobre quem faz o quê, para quê, como, onde e quando. A informação, relativa à área de supervisão, costuma a ser apenas da competência do supervisor da Universidade, deixando-se o supervisor da Escola [do EB 1.º Ciclo] numa

situação de passividade quanto a questões tão importantes como o seu papel no processo de supervisão” (p. 60).

Mosher e Purpel (citado em Alarcão & Tavares, 2002) identificam seis características que os supervisores devem manifestar, nomeadamente

“a sensibilidade para se aperceber dos problemas e das causas; capacidade para analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhes deram origem; capacidade para estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e os sentimentos dos estudantes e exprimir as suas próprias opiniões e sentimentos; competência em desenvolvimento curricular e em teoria e prática de ensino; *skills* de relacionamento interpessoal e responsabilidade social assente em noções bem claras sobre os fins da educação” (p. 73).

Com efeito, se “fazer supervisão é uma forma de ensinar” (Alarcão & Tavares, 1987:34), então supervisionar os estudantes na prática pedagógica também é ensinar.

Não pretendemos formar professores do EB 1.º Ciclo treinados no sentido de adquirirem, apenas, formas de «saber-ensinar», que por serem externas ao próprio estudante, podem provocar a sua insegurança e a resistência às imposições a que são submetidos. Acreditamos, numa supervisão de qualidade que contribua para o desenvolvimento dos futuros professores do EB 1.º Ciclo. Cabe ao supervisor levar os estudantes a tomar consciência e a avaliar as estratégias que cada um utiliza, através do diálogo e da interacção social estabelecida no grupo. Fundamentalmente ele deve ter uma atitude incentivadora e não directiva, procurando estimular cada estudante face a cada tarefa que lhe é proposta (Silva & Sá, 1993).

Pretendendo o desenvolvimento integral do estudante, o supervisor tem de ser ele próprio íntegro e eficaz, o que significa ser capaz de se tornar facilitador, ajudante e «colega». Deve fomentar experiências de aprendizagem que motivem os estudantes e assisti-los, no decorrer das mesmas. Deverá ser um professor que planeia e arranja condições onde o estudante se sinta livre para aprender, adequando a comunicação verbal e não verbal aos acontecimentos da aprendizagem.

O supervisor tem ainda como função ou a incumbência, segundo a perspectiva de (Martin, 1991), de garantir uma aprendizagem adequada à correcta gestão do saber, por parte do estudante, de modo a fortalecer o desenvolvimento do sujeito, consciente de si e da sua capacidade de intervir no processo «a qualquer domínio».

Vieira (1993) refere, como principais funções do supervisor,

“partilhar informações actuais, com o estudante, problematizar o saber e a experiência, manter uma atitude interrogativa, investiga e reflexiva, sugerir ou propor ideias e

assumir, conjuntamente, a responsabilidade de as colocar em prática, motivar e encorajar o estudante com afectividade para que, este, sinta segurança na tomada de decisões, relativa à sua prática pedagógica e avaliar no sentido formativo” (p. 33).

Sieh e Belle (citado em Lopes, 2000) acrescentam às funções mencionadas as resultantes de um estudo, assumir a responsabilidade pelas próprias acções; não criticar os estudantes à frente de terceiros (corrigir sem amesquinhar); demonstrar habilidades pedagógicas e didácticas; explicar calmamente; permitir a «aproximação»; estar bem preparado para ensinar; ser um «bom modelo» e encorajar um clima de respeito mútuo.

Grácio (2002) acrescenta mais três funções que considera vitais para o esclarecimento de um processo de formação activo. A orientação para a autonomia, uma vez que é dever do supervisor dar liberdade ao estudante e atribuir-lhe responsabilidade na tomada de decisões; o apoio pedagógico e didáctico, na medida em que deve esclarecer dúvidas de uma forma clara; e o apoio afectivo, pois deve estar atento aos sentimentos, ansiedades e receios que o estudante deixa transparecer.

As características descritas vão ao encontro das tarefas do supervisor nomeadas por Alarcão e Tavares (2003), uma vez que permitem estabelecer e aumentar um bom clima afectivo-relacional, proporcionam boas condições de trabalho e interacção, possibilitando, desta forma, o crescimento pessoal e o aperfeiçoamento acima mencionados.

Os autores definem, ainda, os objectivos, as capacidades e atitudes do supervisor que deve desenvolver nos estudantes, nomeadamente

“o espírito de auto-formação e desenvolvimento; capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência; de resolver problemas e tomar decisões esclarecidas e acertadas; de experimentar e inovar numa dialéctica entre a prática e a teoria; de reflectir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo; consciência da responsabilidade que coube ao futuro professor no sucesso, ou no insucesso dos seus alunos; entusiasmo pela profissão que exerce e empenhamento nas tarefas inerentes; capacidade de trabalho com os outros elementos envolvidos no processo educativo; saber dominar uma dimensão profissional, social e ética, promovendo aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada; um desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, promovendo aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam; uma participação na escola e de relação com a comunidade, exercendo a sua actividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere; e um desenvolvimento profissional ao longo da vida, incorporando a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das

necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais” (p. 72).

Ribeiro (1993) refere que o ensino é um processo humano de interacção, no qual as atitudes e relações interpessoais constituem um elemento fundamental. Há obviamente, uma dimensão pessoal na acção do supervisor, o seu estilo próprio e a sua maneira de estar no mundo, tem grande influência na maneira como desempenha o seu papel. O supervisor deve ser um bom decisor pedagógico, um agente de ensino com conhecimentos, com aptidão para conceber e conduzir as actividades de aprendizagem. Deve ser dotado de compreensão clara do processo de aprendizagem, de planeamento e de condução do processo de aprendizagem.

As características dos sujeitos envolvidos, as tarefas a realizar e a atmosfera afectivo relacional envolvente, são entre outros, aspectos muito importantes a ter em conta para que o processo de supervisão ou de orientação da prática pedagógica se desenvolva correctamente, de modo a que o supervisor e o estudante, como sendo os principais dinamizadores do processo continuem a desenvolver-se e a aprender como adultos.

Face a este cenário, achamos necessário que a formação dos estudantes do EB 1.º Ciclo se deve processar no âmbito de uma colaboração efectiva entre estudantes e supervisores das escolas do EB 1.º Ciclo e supervisores da Universidade, onde saberes teóricos e práticos se articulem e, reconhecendo os contextos de trabalho como potenciais formadores.

Achamos, tal como Bireaud (1995), que ambos os profissionais devem intervir conjuntamente, cuja função é dar a conhecer aos estudantes o meio profissional onde virão a desenvolver a sua profissão e transmitir-lhes um certo número de saberes técnicos.

Vários estudos têm sido realizados depreendendo-se deles propostas e/ou implementações de inovações acerca da formação profissional de professores. Uma especial inovação refere-se ao desenvolvimento do professor baseado numa perspectiva do ensino como prática reflexiva, utilizando a investigação para subsidiar a tomada de decisão e resolução de problemas (Zeichner, 1993).

Segundo o autor referenciado, “a competência do professor não se constrói por justaposição, mas por integração entre o saber académico, o saber prático e o saber transversal. A presença de um professor supervisor bem preparado junto do estudante-estagiário em desenvolvimento, justifica-se pela necessidade de interpretação da dialéctica que se estabelece entre estes saberes, pela necessidade de análise e síntese que este

processo implica. Daí decorre a importância da prática pedagógica¹¹ como um tempo de vivência, acompanhada, do processo de consciencialização e integração dos vectores da competência profissional¹². É com base nestes pressupostos que iremos desenvolver a nossa investigação considerando que a supervisão se constitui como um momento ideal de inter-relação entre o mundo académico e o mundo profissional. É nesta altura que o supervisor mais experiente orienta o outro, candidato a professor, no seu desenvolvimento profissional, proporcionando-lhe o contacto com situações reais de aprendizagem e reflexão sobre a mesma.

Em sùmula, o supervisor que, actualmente, se deseja, para além das competências científico e pedagógicas, não desiste de ninguém, pede muito a todos, adapta-se a cada um, cria uma adequada atmosfera afectivo-relacional (empatia, disponibilidade, sensibilidade, abertura, flexibilidade, assertividade), faz com que o estudante seja livre, não só porque faz alguma coisa que quer fazer, mas também porque sabe o que faz (Perrenoud, 1999).

2. Supervisão pedagógica em contexto educativo

Embora hoje em dia se reconheça que a supervisão pedagógica abrange um campo de acção muito alargado, desde a supervisão da prática pedagógica, em contexto de formação inicial de professores, passando pela supervisão entre professores, nos moldes das práticas

¹¹ Como já tivemos oportunidade de referir, o curso do EB 1.º Ciclo é essencialmente de natureza teórico-prático, ocupando a aprendizagem prática realizada através da prática pedagógica ou estágio pedagógico, um importante momento. Além sala de aula, o espaço onde é realizado o estágio pedagógico é também um lugar de relações humanas e um espaço de construção do saber, bem como, da formação humana. Esse é também o ambiente de trabalho do professor ao passo que para o estudante, continua a ser o ambiente de descobertas e de formação. Assim, a relação professor e aluno ganha contornos de relevância como parte integrante da essencialidade do processo ensino-aprendizagem. Embora com uma fisionomia diferente do espaço da sala de aula, neste ambiente o estudante está a aprender, a formar-se como pessoa e como professor e isso exige, também, uma dimensão interactiva que coloca, quotidianamente, o professor diante do/s outro/s, no contexto relacional, sob a forma presencial. Essa dimensão que extravasa a sala de aula possibilita uma travessia que leva ao encontro mais próximo com o outro, na qual o diálogo entre o professor e o estudante se faz na troca afectiva e fortalecedora de vínculos. Neste intercâmbio mútuo reside o diálogo entre o professor e o seu aluno, tão importante quanto os conteúdos ensinados. Essa dimensão impõe ética, entendimento, diálogo, reciprocidade, acolhimento e respeito pelas diferenças individuais. Talvez seja necessário reinventar o desenvolvimento de uma prática social transformadora, que visualize um mundo justo, uma universidade aberta, enfim que o papel do educador se amplie e se alargue na procura de uma educação que inclua escutar o outro, na abertura, no diálogo. Esses elementos constituem-se em alguns dos saberes fundamentais à formação docente, para que desenvolva uma prática educativa e crítica, pois segundo Freire (2001:23), “ensinar não é transferir conhecimentos e conteúdos (...) quem ensina aprender ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

¹² Estudos realizados por Shulman (1986), sobre o conhecimento profissional do professor, identificam as seguintes componentes: conhecimento profundo das matérias a leccionar, conhecimento pedagógico geral, conhecimento científico e pedagógico ou didáctico (também chamado “conhecimento pedagógico do conteúdo), conhecimento do currículo, conhecimento dos contextos em que se ensina, conhecimento dos alunos, das suas características e dos seus processos de aprendizagem, conhecimento dos fins e objectivos educativos, conhecimento de si mesmo e da sua actuação.

colaborativas, até recentemente, à supervisão de escolas tidas como comunidades que aprendem e evoluem (Alarcão & Tavares, 2003), a supervisão reside basicamente na análise, acompanhamento, monitorização de situações educativas, com vista à melhoria da sua qualidade. Segundo Vieira (1993), a supervisão surge como a “monitorização sistemática da prática pedagógica, através de procedimentos de reflexão e experimentação” (p. 28). Para outros autores, nomeadamente Griffiths & Tann (1992), a supervisão envolve três vectores: a prática pedagógica (o seu objectivo), a monitorização dessa prática (a sua função) e as acções de reflexão e experimentação que sustentam essa monitorização (as suas principais estratégias ou traços processuais). Não deve assumir uma função meramente pontual e técnica na formação de professores, mas sim promover o desenvolvimento da reflexividade prática nos moldes Schönianos, permitindo ao futuro professor o desenvolvimento da sua autonomia profissional no entrecruzar de teorias pessoais públicas.

O termo supervisão foi importado de outros países. Até aos anos 90, em Portugal o seu uso era relativamente novo. Poucos eram os estudos sobre supervisão, como especificidade no domínio das Ciências da Educação. Era um campo relativamente desconhecido, começando o termo a ser utilizado em alternativa à prática pedagógica, sobre a qual encontrávamos já algumas obras especializadas, de que é exemplo o livro de Alarcão e Tavares (1987), Vieira (1993) e Barbosa (1998). Entretanto, tinham sido criados cursos de Pós-Graduação e Mestrados em Supervisão nas Universidades de Lisboa, Aveiro e Açores.

O conceito de supervisão surgiu, então, como alternativa ao processo designado por orientação de estágio da prática pedagógica, pois de facto ele dirige-se inteiramente ao processo de ensino-aprendizagem, a todos os aspectos que o compõem e a todas as variáveis que nele interferem (Alarcão & Tavares, 1987 & Vieira, 1979).

Cruz (1996) num estudo realizado em 1996, no âmbito do mestrado em Ciências da Educação na Universidade Católica, e de acordo com Flávia Vieira e Isabel Alarcão, referia-se ao termo supervisão como «visão superior» ou “acção do supervisor”, designação esta que está de acordo com o descrito no Dicionário da Língua Portuguesa. Sendo assim, esta designação pode ser englobada na definição de supervisão de Alarcão e Tavares (1987), acrescentando que só uma pessoa com mais experiência tem essa tal «visão superior», não em termos de uma escala hierárquica, mas como alguém com mais experiência, conhecimentos claros e reflectidos sobre as situações, dificuldades e

problemas, de modo a ajudar o outro que está em formação. Franco (citado em Lopes, 2007) corrobora algumas das definições de supervisão supracitadas, definindo supervisão, como o processo em que o supervisor, com experiência, bem informado e com conhecimentos, orienta o estudante no seu desenvolvimento global (humano e profissional), numa actuação de monitorização sistemática da prática, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação.

No livro *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (2001), cujo tema central representou a humanização nas relações humanas e a libertação do homem e transpondo alguns aspectos para o nosso contexto, percebemos que, quando o professor supervisor reflecte sobre e compreende a sua realidade, se torna mais consciente e comprometido com a sua transformação (da consciência primitiva e ingénua à consciência crítica) e, portanto, torna-se sujeito da sua própria educação. A reflexão dos professores supervisores sobre as experiências do seu trabalho profissional e sobre situações problemáticas no contexto da aprendizagem possibilita rever a acção pedagógica matizada pelas «rotinas» ou «*habitus*», entendido este último, como “sistema de esquemas de percepção e de acção que não está totalmente sob controlo da consciência” (Perrenoud, 1993:21).

Pérez Gómez (citado em Zabalza, 1994) chamou de competência epistemológica à qualidade de um professor supervisor que utiliza, de maneira sistemática, procedimentos de indagação, que é capaz de manejar os resultados das investigações aplicáveis à sua actividade, e que é capaz de converter-se, ele próprio, em investigador da sua prática. A concepção do professor supervisor como profissional que desenvolve a reflexão como atitude, face a situações problemáticas ligadas a uma postura crítica e uma atitude de criatividade, de indagação, é uma estratégia que fundamenta a epistemologia da prática do professor supervisor. A esse respeito, informa-nos Tabachnick e Zeichner, (citado em Garcia, 1992), que ao realizar a reflexão sobre a acção acontecida, possibilita-se tornar a própria prática uma fonte de conhecimento, o que se configura numa nova epistemologia.

O autor supracitado refere-se ao questionamento da própria prática como uma possibilidade de formar professores supervisores. Explica, que por intermédio da adopção da indagação e desenvolvimento do conhecimento a partir do trabalho, possibilita-se a reflexão dos próprios professores supervisores, o que os tornam consumidores de conhecimento e também capazes de criá-lo e, ainda valorizar o conhecimento desenvolvido por outro. De facto, ser professor supervisor é viver na complexidade, no desafio constante

da melhoria, na multidimensionalidade do agir e pensar, na interrogação constante que a sociedade do conhecimento lhe coloca. É nesta sociedade do conhecimento e da informação que nascem novos desafios para a construção da profissionalidade¹³ docente (Hargreaves, 2004), progressivamente pautada por critérios que de modo algum podem ignorar o humano e o profissional. Educar pessoas do modo como o mundo precisa hoje demonstra a necessidade de um ensino voltado à liberdade e autonomia e não ao conformismo, como está explícito na «cultura reflexiva», que representa uma nova postura do docente e da escola face às situações educativas (Gomes & Casagrande, 2002).

Para Vieira (1993) o termo supervisão tem uma aceitação ampla. No entanto, ainda hoje, muitas das vezes, ainda é interpretado de uma forma pouco correcta, porque é frequentemente associado a sentidos que a palavra adquiriu noutros contextos, onde sofre conotações de «chefia», «dirigismo», «imposição» e «autoritarismo» e a cargos ou pessoas detentoras de poder. A conotação negativa dada ao termo, talvez venha da acção do supervisor, não tanto pelo seu significado, mas pela intenção com que era utilizado. Assim, verificava-se uma transfiguração do próprio termo «supervisão», como mencionámos anteriormente, devido à conotação negativa que tinha vindo a adquirir em resultado de décadas de práticas convencionais, que limitavam a acção do professor.

O nosso estudo irá ao encontro do conceito de supervisão de Alarcão e Tavares (1987), assim como o de Vieira (1993), na medida em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a supervisor no seu desenvolvimento humano e profissional. Será neste contexto, da prática pedagógica, em que um professor, em princípio com mais experiência, orienta um outro candidato a professor, os valores e destrezas de uma profissão, que de acordo com a definição de profissionalidade constituem aspectos desta profissionalidade. Mintzberg (citado em Alarcão & Tavares, 2003) a supervisão

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

¹³ Para Gimeno Sacristán (1998a) a profissionalidade pode ser definida como a observância de um certo tipo de regras, baseadas num conjunto de saberes e de saber-fazer. Por outro lado, a profissionalidade manifesta-se através de uma grande diversidade de funções (ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, regular as relações, preparar materiais, saber avaliar, organizar espaços e actividades, etc.).

Na perspectiva de Onofre (1996), a supervisão constitui-se como uma estratégia de formação, configurada num quadro relacional, entre um professor experiente e um candidato a professor sem experiência de ensino. Pressupõe esta estratégia que o professor experiente reconheça e analise as percepções e dificuldade do futuro professor, possibilitando-lhe, através de uma relação sistemática, compreensiva e sustentada, o apoio, aconselhamento e orientação necessária ao entendimento e solução dessas dificuldades. O autor faz ainda referência às vantagens da supervisão, este ciclo conduz a um aumento do clima positivo na escola, a um maior investimento dos professores na sua actividade profissional, o que leva a um sentimento mais positivo relativamente à sua capacidade de enfrentar os problemas de ensino e aprendizagem. Finalmente, a mais importante das vantagens está relacionada com os efeitos encontrados nos alunos, quando são ensinados por professores que foram sujeitos a uma formação didáctica por via de um ajustado de supervisão. Neste caso os alunos aprendem mais e com maior qualidade.

Do exposto, e com base em leituras realizadas, podemos deduzir que as perspectivas de supervisão podem, não só abarcar concepções mais fechadas, rígidas e unívocas, associadas aos conceitos de direcção e de inspecção, como também mais abertas, flexíveis e interactivas, subjacentes aos conceitos de orientação e aconselhamento. Pretedemos que seja uma supervisão que vá ao encontro da definição de Isabel Alarcão e de Flávia Vieira, ou seja, uma actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação, no sentido de ajudar o futuro professor no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

De acordo com as ideias apresentadas por alguns autores referidos anteriormente, são três os pressupostos desta supervisão: o objectivo (da supervisão) é a prática pedagógica; a função principal dessa prática é a monitorização; e os processos centrais da supervisão são a reflexão e a experimentação. O alvo da supervisão é a prática pedagógica do estudante, a sua finalidade é a monitorização dessa prática, ou seja, é necessário que a prática pedagógica do estudante seja orientada, de forma a permitir que ele aprenda a reflectir sobre as suas acções, e seja encorajado a experimentar novas estratégias que lhe permitam encontrar soluções para ultrapassar os obstáculos que possa vir a encontrar na sua prática lectiva. Tendo em conta que “a experiência é uma enorme fonte de aprendizagem (...) esta será interiorizada e adquirirá maior valia se for reflectida e analisada” (Alarcão, 1996:164). Quer dizer que a prática pedagógica tem mais valor quando é objecto de reflexão, e se

consegue tirar partido dessa análise reflexiva para situações futuras, uma vez que, aprendemos a agir agindo, pondo em prática os nossos conhecimentos e as nossas competências. Como afirma a autora “(...) (a)prende-se a fazer fazendo, mas também reflectindo, à luz do que já se sabe, com vista à acção renovada. E neste processo de acção-reflexão se desenvolve o saber profissional” (pp.167), significando isto que no processo de crescimento do estudante, se evidencia a prática pedagógica e a reflexão sobre a mesma, como elementos principais do processo supervisiivo.

Vieira (1993) acrescenta, ainda, aos seus pressupostos, os princípios reguladores das práticas supervisivas, sendo eles: articulação entre prática reflexiva e pedagogia para a autonomia; indagação de teorias, práticas e contextos; desenho, realização e avaliação de planos de intervenção onde o professor desafie limites e explore possibilidades; criação de espaços de decisão do professor e de condições para que este assuma papéis emancipatórios; promoção da comunicação dialógica e a avaliação participada dos processos e resultados do desenvolvimento profissional e da acção pedagógica. A autora defende um modelo colaborativo na relação de supervisão, no qual a negociação entre supervisor da Universidade/Escola do EB 1.º Ciclo consagre a autonomização do futuro professor do EB 1.º Ciclo no processo de desenvolvimento profissional.

No contexto da formação de professores, a supervisão deve ser entendida como uma actividade que tem como principal objectivo o desenvolvimento e a aprendizagem profissional, ou seja, que se preocupa com a formação integral do futuro professor, pois actualmente “o agente educativo assume um papel mais abrangente” (Alarcão, 2001:27), uma vez que deve esforçar-se por responder às necessidades dos alunos, provenientes (estes) das mais diversas realidades sociais, tendo em conta que estas se encontram em constante mudança.

A supervisão deve promover a capacidade individual de auto-supervisão para que “desta forma seja possível cultivar o desenvolvimento profissional e humano do futuro professor, tornando-o num professor reflexivo e atento à realidade circundante” (Alarcão & Tavares, 2003:6). A Supervisão surge para os autores mencionados como metáfora da «cola», porquanto une, mantém junto e coerente o trabalho de todos na construção de uma melhor educação, o que apenas pode funcionar se cada qual tiver exacta noção do que fazer, por que fazer e como fazer, ou seja, se tiver clara consciência de quem é, como funciona, quais

os seus objectivos e o que fazer para os alcançar. Daí a importância da reflexão e meta reflexão no contexto dos modelos actuais de formação de professores.

Em nossa opinião, os conceitos de supervisão apresentados pelos diversos autores não se excluem, mas são complementares, mantendo a tónica na relação de ajuda, tal como o conceito de Alarcão e Tavares (1987), pelas suas componentes explícitas. Contudo, entendemos ser importante incluir no conceito de supervisão a opinião de Vieira (1993), pela inclusão da componente de reflexão e experimentação. Assim, a supervisão não pode “ser reduzida a um mero processo de «fiscalização» em que o supervisor fora e dentro da sala de aula pesquisa e inspecciona com um olhar superior a actividade de qualquer outro professor” (Alarcão & Tavares, 1987:140).

Sendo a prática pedagógica tão importante no ensino do EB 1.º Ciclo, pensamos que a responsabilidade da sua orientação não deve ser delegada em pessoas pouco experientes e mal preparadas. Com efeito, o objectivo da supervisão será o desenvolvimento da pessoa em formação e situa-se no âmbito de uma acção profissional, pois o seu objectivo principal é a formação de futuros professores e dos aspectos que compõem a sua profissionalidade.

A afirmação anterior remete-nos para o pensamento de Vieira (1993), que aponta duas dimensões implícitas no processo de desenvolvimento do futuro professor, a dimensão analítica e a dimensão interpessoal. A primeira refere-se à forma de operacionalizar a orientação da prática pedagógica e a segunda reporta-se à forma como interagem os elementos envolvidos na orientação dessa mesma prática. A supervisão pedagógica deve constituir-se como uma actividade profissional comprometida em proporcionar “os princípios de liberdade e de solidariedade humana” no desenvolvimento íntegro do estudante, para que este assuma um papel activo no seu processo de desenvolvimento profissional e seja co/responsabilizado pela qualidade da sua formação (Ferreira, 2001:93). Podemos referir a necessidade, definida por Sá-Chaves (2000:127), da “construção do conhecimento como exercício e reflexão partilhada”, entre quem orienta/quem é orientado.

Handal e Lauvas (1987) referem que o propósito da supervisão pedagógica é o transformar a teoria e aproximá-la da prática, sendo esta uma conduta a seguir quando se procura formar bons professores. Este facto pressupõe a existência de uma ligação dialéctica entre estes dois pólos da formação: a teoria e prática, uma vez que “*the relationship of theory and practice is dialectic and not a matter of sequence*” (p. 4), ou seja, estes não podem “existir um sem o outro e devem ajustar-se e completar-se mutuamente e continuamente,

na medida em que a supervisão deve ser encarada como um processo continuado no tempo” (Alarcão & Tavares, 2003:16).

Para Piéron (1996), a função da supervisão deve ser entendida no sentido comum de qualquer outra função, em que há ensino aprendizagem, mas em que o *feedback* entre a prática e a informação deve ser constante e objectivo, tendo em conta uma melhor prestação e intervenção pedagógica, por parte do futuro professor.

Corroborando algumas ideias já mencionadas, Sá-Chaves (2000) afirma que a supervisão também funciona como um processo mediador no desenvolvimento do estudante e possibilita uma

“(…) prática acompanhada, interactiva, colaborativa e reflexiva, que tem como objectivo contribuir para desenvolver no candidato a professor, o quadro de valores, de atitudes, de conhecimento, bem como as capacidades de competências que lhe permitam enfrentar com progressivo sucesso as condições únicas de cada acto educativo” (p. 75).

Entendemos assim, e de acordo Alarcão e Tavares (1987), que a supervisão dos estágios de estudantes do EB 1.º Ciclo, deverá situar-se no âmbito do ensino pedagógico e didáctico, ou seja, num

“processo permanente de enriquecimento mútuo e de ajuda entre colegas [estudantes] assente numa relação interpessoal saudável, autêntica, cordial, empática que permite o estabelecimento de uma atmosfera afectivo-relacional positiva em ordem de facilitar o desenvolvimento normal do processo de ensino e aprendizagem dos alunos e dos próprios estudantes” (p. 147).

A supervisão em Portugal tem sido pensada, sobretudo, por referência ao professor (em formação inicial) e à sua interacção pedagógica, em sala de aula. A actual conjuntura implica que se atribua, também, a dimensão colectiva e se pense a supervisão e a melhoria da qualidade que lhe está inerente por referência não só à sala de aula. Mas a toda a escola, não só aos professores isoladamente, mas aos professores na dinâmica das suas interacções entre si e com os outros, na responsabilidade pelo ensino que praticam, mas também pela formação e pela educação que desenvolvem, na responsabilidade, igualmente, pelas características, pelo ambiente e pela qualidade da sua escola (Alarcão & Tavares, 2003).

Ao ser definida a supervisão como um processo, ela terá de ser continuada, pois só assim facilitará o desenvolvimento profissional do futuro professor do EB 1.º Ciclo. Desta forma, situa-se no âmbito da orientação pedagógica de uma acção profissional, daí o ser designada por orientação da prática pedagógica (Alarcão & Tavares, 1987).

São vários os estudos e trabalhos de investigação existentes, nesta área, depreendendo-se deles propostas e/ou implementações de inovações acerca da formação profissional de

professores que estejam ou não directamente relacionados com o EB 1.º Ciclo, privilegiando o estudo nas área da educação da criança, da pedagogia, da didáctica, da supervisão e orientação pedagógica.

Num estudo realizado, no mestrado em Supervisão Pedagógica, sobre a *“Percepção dos professores profissionalizados sobre o papel do supervisor/orientador no estágio pedagógico e o seu contributo para o processo de indução”*, da autoria de Luís Monteiro, concluíram que as áreas privilegiadas pelo professor supervisor que mais contribuíram na aquisição de competências para o desenvolvimento da autonomia do professor principiante, aquando do seu processo de indução¹⁴ foram: reflexão sobre as aulas assistidas; identificar os maus e bons momentos; aquisição de conhecimentos; reflexão sobre os próprios mecanismos de aprendizagem; discussão de situações vividas, no âmbito da sala de aula e discussão sobre as planificações das aulas assistidas. Sobre estes aspectos, o autor refere que estes factores devem estar presentes no processo de estágio e o supervisor deverá fomentar o seu desenvolvimento nos estudantes estagiários. Só assim os professores no início de carreira estarão dotados de competências, que foram consideradas as mais importantes, e que podem facilitar o seu desempenho no processo de indução.

A autora, Marta Pereira (2006), realizou um estudo na *“Representação de estilos supervisivos e autonomia do professor estagiário”*, concluindo que, nos núcleos estudados parecem valorizar práticas supervisivas colaborativas a caminhar para uma postura não directiva do professor supervisor, portanto, parecem defender um papel activo do estudante-estagiário, na resolução dos problemas, com os quais se depara na tomada de decisões pedagógicas. Tal não invalida o papel central do apoio do professor supervisor, principalmente, numa fase inicial do processo de estágio. Constatou também que, os estagiários valorizaram o papel do supervisor na optimização do relacionamento interpessoal como factor de extrema importância para a manutenção da motivação do estudante-estagiário, ao longo de todo o processo de estágio. Apesar da valorização generalizada da reflexão no desenvolvimento profissional do estudante-estagiário, a

¹⁴ O período de indução é marcado por diversas dificuldades que os jovens professores sentem em assumir o seu papel profissional (Marcelo, 1992). Pois estes, de um dia para o outro tem de assumir as mesmas responsabilidades que um professor experiente, encontrando-se muitas vezes só e sem apoio (Huberman, 1992). É desta forma repentina e abrupta que se assume todas as funções inerentes à docência que confere uma especial particularidade a esta fase de iniciação profissional. Estas dificuldades podem ter variadas razões, podem ser relativas aos alunos, relativas a insuficiências no conhecimento profissional e relativas às suas condições de trabalho. Os problemas relativos aos alunos são de um modo geral, os que aparecem em primeiro lugar e dizem respeito à indisciplina e à falta de motivação. É considerado o período mais difícil da carreira de um professor.

maioria das participantes parece desvalorizar práticas estruturadas de observação, preferindo uma estratégia mais livre e globalizante, e alguns desvalorizam também a prática sistemática da reflexão escrita, pelo trabalho «burocrático» que envolve. Valorizaram a reflexão que resulta da observação e dos registos de reflexão pós-aula, o que parece indiciar alguma contradição.

Luís Monteiro (2006) realizou um outro estudo sobre a “*Percepção dos professores profissionalizados sobre o papel do supervisor/orientador no estágio pedagógico e o seu contributo para o processo de indução*”. Neste estudo mencionamos que quando o professor inicia a seu curso de formação já possui um conjunto de conhecimentos e crenças prévio que advêm da sua experiência como aluno. A formação inicial deve permitir a alteração dessas crenças e possibilitar a consolidação do conhecimento profissional que deve englobar as várias áreas e teorias da aprendizagem. Concluiu que as características pessoais e sociais mais valorizadas do professor supervisor, que influenciaram a prestação do professor no processo de indução foram a responsabilidade social assente em noções bem claras sobre os fins da educação, *skills*/destrezas de relacionamento interpessoal, competências em desenvolvimento curricular e em teoria do ensino. Dos conhecimentos demonstrados pelo professor supervisor, os que mais contribuíram para a prestação do professor no processo de indução assentaram no conhecimento socioeconómico e cultural da comunidade educativa, no conhecimento das organizações das escolas e o conhecimento de teorias do desenvolvimento humano. As competências, capacidades e atitudes do professor supervisor que contribuíram para a prestação do professor no processo de indução consistiram em promover um clima de confiança e autoconfiança, manter-se actualizado a nível científico, pedagógico e didáctico e ensinar os estudantes estagiários a planificar as aulas e as unidades didácticas.

2.1. Paradigmas supervisivos

Em Portugal, tem-se recorrido, de uma forma bastante generalizada, a processos de supervisão na formação de professores. Autores como Zeichner (1987), Vieira (1987), Schön (2000), Sá- Chaves (2000), Alarcão e Tavares (2003) entre outros, estudaram a temática da supervisão, oferecendo-nos uma vasta bibliografia nesta área.

Partimos de uma definição de supervisão segundo a qual um professor mais experiente orienta um candidato a professor, ou outro professor, no seu desenvolvimento, humano e profissional (Alarcão, 1996).

O processo de supervisão poderá decorrer tendo como pano de fundo diversos cenários, assumindo cada um deles, contornos bem distintos no que diz respeito, quer ao papel do supervisor, quer ao papel do futuro professor. Recorrendo a uma classificação de Alarcão e Tavares (2003) poderemos distinguir nove cenários ou modelos de supervisão na formação de professores, considerando que os mesmos não devem ser entendidos como compartimentos estanques ou categorias que se excluem mutuamente, já que há aspectos que coexistem com frequência.

2.1.1. Cenário de imitação artesã (artesanal)

O cenário de imitação artesã assenta na existência de bons modelos e na perpetuação das suas qualidades através da imitação. O supervisor é visto como mestre e modelo a seguir, ou seja, o estudante deve assistir à demonstração e imitar o desempenho do mestre, sendo a demonstração e a imitação consideradas a melhor forma de aprender a ensinar.

Para Berbaum (1993) “consiste em utilizar a experiência de outro, ou seja, em observar o seu comportamento e as consequências dele resultante” (p. 47). Subjacentes a este modelo estão as “ideias de autoridade do mestre e a imutabilidade do saber, associadas à crença na demonstração e imitação como a melhor maneira de aprender a fazer. Era a passagem do saber-fazer de geração em geração como uma forma de perpetuar a cultura” (Alarcão & Tavares, 1987:19-20).

Para Bandurra (citado em Berbaum, 1993), tal estratégia supõe a atenção, retenção, reprodução, motivação e funções que o supervisor, de futuros de estudantes estagiários do EB 1.º Ciclo, tem de ter em consideração, durante a preparação e no acompanhamento do estudante, no decorrer da sua formação. Reboul (citado em Cruz, 1996) acrescenta que “a capacidade de um saber fazer, depende da maneira como foi adquirido, a forma como se aprendeu e da mesma forma como se sabe” (p. 36). De acordo com Berbaum (1993), certas experiências mostraram que a aprendizagem por observação era mais eficaz quando o modelo apresentado dava primeiramente lugar a uma reconstituição mental, que precedia o exercício efectivo. A reprodução do que foi observado depende dos esquemas comportamentais de que dispõe o estudante. É ao comparar o comportamento com a imagem, que dele tem, que o estudante poderá melhorar a sua prestação. O aperfeiçoamento dependerá do desvio que o interessado possa detectar entre o modelo

interiorizado e o modelo produzido. Os saberes-fazer, assim adquiridos, beneficiam, simultaneamente, da observação do modelo e de uma auto-correcção por tentativas e erros.

A posição do supervisor enquanto modelo é importante para os estudantes, pois os comportamentos demonstram, quer a nível de perícia, quer a nível de relação, influencia na aprendizagem, por outro lado, são fonte de modelagem.

A respeito da importância que o supervisor tem enquanto modelo, Evelyn Adam (citada em Lopes, 2000) afirma que, para os estudantes estagiários, o supervisor é sempre um professor modelo, pelo que deve ter perante os eles o mesmo comportamento que espera que estes tenham para com os seus futuros alunos.

O estudante tem de aprender fazendo, mas deve compreender o que faz e porque o faz, para que assim possa ultrapassar situações que se lhe apresentem problemáticas e singulares. É neste sentido que o papel do supervisor é importante. Tal como Dewey (citado em Oliveira, 1999) afirma,

“o verdadeiro mestre é aquele que sabe utilizar e conduzir o interesse espontâneo do aluno. Este tipo de interesse só se verifica quando o aluno tem de encontrar respostas para problemas, ou seja, para situações que ele avalia como sendo problemáticas, já que elas perturbam a sua concepção e actuação usuais no mundo” (p. 254).

Opinião idêntica tem Moura (citado em Lopes, 2000) quando diz que o verdadeiro mestre não amestra, mas educa para a autonomia na pesquisa para o saber no agir, no viver e no conviver.

2.1.2. Cenário da aprendizagem pela descoberta guiada

Neste cenário, a imitação do professor modelo é substituída pelo conhecimento analítico dos modelos de ensino. Esta estratégia de formação pressupõe que o estudante tenha conhecimento dos modelos teóricos e tenha, se possível, a oportunidade de observar diferentes situações, antes de iniciar o estágio pedagógico.

Assim sendo, deixa de haver um método único de ensino tornando-se necessário descobrir que método funciona, com que professor, com que estudantes e em que circunstâncias. Deste modo, é preciso conceber modelos de ensino cujas componentes e suas inter-relações possam ser estudadas e analisadas na prática do ensino, tendo como problema a integração da teoria na prática.

Partindo do princípio de que a formação profissional de professores deve ter uma componente teórica e uma componente prática, Dewey (citado em Alarcão & Tavares, 1987) distingue dois objectivos para a componente prática, que devem ser complementares “concretizar a componente teórica, tornando-a mais viva e real; e permitir que os professores desenvolvam as «ferramentas necessárias» [conhecimentos, as capacidades, as técnicas, as atitudes, os valores enfim, tudo o que faz de alguém, um verdadeiro profissional] à execução da profissão” (p. 32).

Na formação de estudantes estagiários os objectivos do estágio vão encontro dos objectivos preconizados por Dewey (citado em Alarcão & Tavares, 1987) para a componente prática, e tal como o autor propunha, após a componente teórica, no curso de professores do EB 1.º Ciclo, seguia-se a componente prática que era feita de forma gradual ou progressiva.

Segundo o autor, a supervisão não deveria ser muito rígida, dando espaço ao estudante para a imaginação e desempenhar um papel activo, na aplicação experimental dos princípios que regem o processo de ensino e aprendizagem.

Acrescenta ainda o autor que os estudantes estagiários começam por fazer uma semana de observação, no local de estágio, depois as actividades vão sendo integradas progressivamente, das mais simples para as mais complexas, consoante o desenvolvimento do estudante, até chegar à responsabilidade total de assumir a sala de aula, o dia inteiro, equiparado ao professor titular de turma. A realização das actividades estão sujeitas a uma supervisão (diária), por parte do supervisor (da Escola do EB 1.º Ciclo, o titular de turma) e por parte do supervisor da Universidade (visitas esporádicas), mas sendo estas actividades da inteira responsabilidade do estudante. Na distribuição das actividades é necessário ter em conta os conteúdos teóricos e dar oportunidade aos estudantes estagiários de os aplicarem na prática, de modo a que haja uma consolidação dos mesmos.

A concretização da teoria na prática e o desenvolvimento de ferramentas necessárias à profissão são objectivos comuns a todos os estágios. Por exemplo, a comunicação e a observação com o estudante e a execução de técnicas (Dewey, citado em Alarcão & Tavares, 1987).

Este cenário reconhece ao futuro professor do EB 1.º Ciclo uma participação mais activa, em relação ao cenário anterior.

2.1.3. Cenário behaviorista

Este cenário privilegia a ideia de o modelo e visualiza o professor como um técnico que tem como missão ensinar. No momento da formação há uma multidirecionalidade de preocupações com que o estudante-estagiário se depara, e, sabendo que não pode dominar tudo ao mesmo tempo, é necessário identificar e desenvolver as competências de maior utilidade com base num programa de treino dessas mesmas competências. Torna-se necessário investir mais em alguns conteúdos e treinar aquelas técnicas que têm mais probabilidades de virem a surgir em estágio (Hart, 1993).

O autor refere ainda que na formação dos estudantes estagiários, do EB 1.º Ciclo, o micro-ensino (actualmente) corresponde às aulas práticas, onde são feitas demonstrações pelo supervisor, das várias técnicas/modelos de ensino e aprendizagem. As demonstrações são um método de formação poderoso porque os participantes utilizam todos os sentidos, dando vida ao que está a ser transmitido. Os participantes podem experimentar uma ideia ou uma técnica. As demonstrações são essenciais quando se pretende ensinar operações, ou processos psicomotores e também resultam bem quando se quer comunicar melhor. Sendo também essencial o domínio do saber ensinar na formação em professores do EB 1.º Ciclo, daí a importância de preparar o estudante para entrar na prática pedagógica. Deste modo, e através do micro-ensino, tem possibilidades de aplicar na prática alguns conhecimentos (Hart, 1993).

Essa experimentação, por parte dos estudantes estagiários, é observada pelo supervisor e colegas, com o objectivo de identificar possíveis lacunas, dificuldades, dúvidas, aspectos positivos e negativos.

Ao recorrermos a este tipo de técnica corremos o risco de estarmos a sobrevalorizar o saber-fazer em detrimento do saber. No entanto, e atendendo à especificidade do EB 1.º Ciclo, onde devemos incluir sempre o aluno, aquele a quem se dirige o ensino do EB 1.º Ciclo achamos que algumas das técnicas deverão ser experimentadas antes do início do estágio, no sentido do mesmo adquirir mais destreza, habilidade e mais segurança, «ferramentas» estas que os estudantes estagiários deverão continuar a desenvolver. O domínio do saber-fazer é importante depois de termos os conhecimentos e muito importante para o estudante, ficando «apto» a desenvolver outras «ferramentas».

2.1.4. Cenário clínico

O cenário clínico foi desenvolvido por vários autores, nos anos 50, valorizava a colaboração interactiva entre os professores supervisores e o estudante, visando o “aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensino” (Alarcão & Tavares, 2003:26).

Fazendo o paralelismo com o nosso estudo, este modelo caracteriza-se pela colaboração entre supervisor da Universidade e o da Escola do EB 1.º Ciclo, com base nas observações, análise das situações reais de ensino e com vista ao aperfeiçoamento da prática docente. Implicando os elementos básicos como: planificar, interagir, avaliar. Envolvendo os estudantes estagiários na sua praxis, de modo, a que os problemas que surjam dêem origem a hipóteses e soluções, de forma a contribuir para uma prática mais eficaz, pessoal e autêntica (Alarcão & Tavares, 1987).

Os autores acrescem ao referido que o supervisor deve assumir a atitude de um «colega», elemento de apoio, de recurso e que está à disposição para o ajudar a ultrapassar as dificuldades sentidas.

2.1.5. Cenário psicopedagógico

O cenário psicopedagógico é defendido por Stones (1984) como aquele que possibilita “ensinar os professores supervisores a ensinar os conceitos” (p. 29), resolver problemas e por em prática as capacidades psicomotoras, num clima comunicativo e relacional.

Alarcão e Tavares (1987) apresentam-nos a perspectiva defendida por Stones (1984), de que “fazer supervisão é ensinar” (p. 34) e a sua teoria derivou de conhecimentos da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. Entende que o objectivo final do processo de ensino e aprendizagem reside no desenvolvimento da capacidade de resolver problemas e tomar decisões assentes num corpo coerente, integrado e hierarquizado de conceitos, técnicas e atitudes. Assim, a resolução de problemas é uma característica deste cenário Stones (citado em Alarcão & Tavares, 1987).

Na opinião dos referidos autores, “há um denominador comum a todos os professores de natureza psicopedagógica, seja qual for a disciplina, área a ensinar e o nível etário a que se destine o ensino” (p. 35). Stones (1984) refere que há um denominador comum a todos os professores supervisores, de natureza psicopedagógica: ensinar conceitos, promover a

aquisição, o desenvolvimento de capacidades e competências dos alunos, conforme o grau de desenvolvimento cognitivo dos estudantes; ensinar a explorar os conhecimentos que já possuem, para aplicá-los na resolução de problemas, o saber-fazer; motivar e encorajar os alunos; à semelhança do que acontece entre professores e alunos, o supervisor tem por missão ensinar o estudante a trabalhar com os alunos, mas ensinar numa relação de adulto mais dialogante e mais pessoal. A missão do supervisor é ensinar conceitos, ajudar o estudante a desenvolver capacidades e competências, ensiná-lo a explorar os conhecimentos de que dispõe, para resolver problemas.

Para além dos conhecimentos teóricos, Stones (citado em Alarcão & Tavares, 1987) defende ainda que o saber-fazer é um desenvolvimento e uma aplicação do saber. Para se passar do saber ao saber-fazer o autor propõe uma fase de observação, de modo a permitir ao estudante identificar aspectos negativos e positivos dos conceitos estudados, no sentido de aprofundar os conceitos antes de os colocar em prática.

Na formação em professores do EB 1.º Ciclo podemos dizer que esta fase corresponde às aulas teórico-práticas e práticas, onde é facultada a possibilidade de o estudante observar as demonstrações feitas pelo supervisor e de ele próprio experimentar, para que possam ser identificadas ou não falhas, antes de o estudante ir para o estágio.

Assim, a formação inicial dos professores do EB 1.º Ciclo passa pelas três fases identificadas por Stones (1984), nomeadamente o conhecimento, observação e aplicação.

2.1.6. Cenário pessoalista

O cenário pessoalista advém de uma perspectiva construtivista, segundo vários autores, dando importância ao desenvolvimento do ser e da pessoa do professor. Neste cenário, Alarcão e Tavares (1987) falam-nos da importância do desenvolvimento da pessoa do professor. Assenta numa perspectiva cognitiva de carácter construtivo, onde o auto-conhecimento ocupa um lugar privilegiado, na medida em que conduz ao desenvolvimento integral do indivíduo (psicológico e profissional) realçando a importância do desenvolvimento integral do estudante.

A missão do supervisor é facilitar a aprendizagem, ajudar o estudante a aprender e desenvolver-se como pessoa e profissional. Deverá propor ao estudante tarefas de aprendizagem, de acordo com o seu desenvolvimento que, por sua vez, possibilitará a aprendizagem de tarefas mais complexas.

Na sua missão de facilitador da aprendizagem, poderá fazê-lo de diferentes formas, através da demonstração, reflexão, apresentação de modelos, análise de conceitos, exploração de atitudes e sentimentos de tarefas a executar (Alarcão & Tavares, 1987).

2.1.7. Cenário ecológico

Alarcão e Tavares (2003) referem-se à supervisão como “processo enquadrador da formação, que assume a função de proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos variados, e facilitar a ocorrência de tradições ecológicas” (p. 37), entendidas como etapas de desenvolvimento ao longo das quais o supervisor vai aprendendo a desempenhar novas actividades, papéis e relações interpessoais. Estes três eixos – actividades, papéis e relações interpessoais – são encarados como fulcrais e parte integrante do desenvolvimento humano e profissional dos professores, mas dependentes, também da relação destes com os contextos que contactam.

Coloca o enfoque no desenvolvimento do indivíduo, inserido num contexto multifacetado, tendo em consideração as dinâmicas sociais. Resulta das interacções entre o estudante e o meio, no qual decorre a situação de supervisão.

Bronfenbrenner (citado em Gonçalves, 2000), corroborando o mencionado, refere que

“(…) o sujeito vai passando por transições ecológicas que ocorrem quando a sua posição no meio ambiente se altera em virtude de modificações ambientais ou alterações nos papéis e actividades por ele desenvolvidos e que, de grande valor interactivo-experiencial, são fundamentais para o seu desenvolvimento” (p. 3).

O desenvolvimento do professor, nas suas diversas vertentes, é, nesta perspectiva, encarado como um processo inacabado, interactivo, que depende quer do indivíduo, quer das possibilidades do meio.

Para o autor citado, a ecologia do desenvolvimento pessoal e profissional do professor envolve a interacção mútua e progressiva entre um indivíduo activo (estudante), em constante crescimento, e a transformação permanente do meio (mundo), em que o indivíduo vive. Esta inter-relação conduz a mudança ao nível da sua percepção, concepção e acção; nos contextos em que participa o estudante realiza actividades, desempenha papéis e estabelece relações interpessoais. Logo há influência de vários contextos na activação do potencial de desenvolvimento do profissional de educação e também a influência do sujeito nos vários contextos. Sendo eles os macro-sistemas (valores, crenças, concepções de supervisão e de formação inicial, estilos de vida e elementos culturais vigentes etc.); exo-

sistemas (família extensa, amigos da família, vizinhança, *mass media*, serviços públicos, etc.) e micro-sistemas (família directa, supervisor, colegas, igreja, tempos livres, etc) (Bronfenbrenner, citado em Gonçalves, 2000).

2.1.8. Cenário reflexivo

Embora se reconheça que as práticas supervisivas integram, frequentemente, elementos de várias tendências, incide-se cada vez mais na formação reflexiva de professores.

Schön (1998) defende a importância da reflexão como pedra angular para a formação de professores competentes, numa noção de ensino orientado para a resolução consciente, fundamentada e contextualizada de problemas. Neste cenário de supervisão, cenário reflexivo, alerta-se para as limitações da racionalidade técnica, oriunda das filosofias, e defende-se, em vez disso, o que o autor apelida de ensino prático reflexivo, centrado numa epistemologia da prática. Assim, cabe às instituições formadoras promover uma formação reflexiva que leve os professores à competência profissional marcada pela capacidade de desenvolver reflexão, na e sobre a acção, na tentativa de responder às exigências da educação de hoje. Para o autor todo o profissional age, porém é levado a reagir de determinada forma, porque reflecte, mesmo enquanto age, nas consequências do que faz, nas alternativas da acção que tem, bem como naquelas que melhor se adequam aos objectivos e à realidade com a qual se vê confrontado. Refere também que cabe ao supervisor escolher estratégias que permitam ao estudante criar hábitos de reflexão sistemática, que passam normalmente pela observação da prática do supervisor ou do estudante e crítica da mesma, com vista à melhoria ou aperfeiçoamento do ensino. A habituação do estudante a práticas de reflexão, inicialmente co-adjuvadas pelo professor supervisor, permite que chegue não só à resolução dos problemas, com os quais se irá deparar ao longo da sua vida profissional, porquanto se habitua a questionar, reflectir constantemente sobre a sua prática e a dos outros, tomando consciência das suas implicações, condição essencial para poder saber como e quando as alterar.

À semelhança de Schön também Zeichner (1993) defende a supervisão orientada para a formação de profissionais reflexivos, alertando para a banalização do termo «reflexão». Reflectir não é pensar, como muitos defendem. O autor identifica a reflexão como uma “acção que implica uma consideração activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que

conduz” (p. 18). Para o autor a reflexão não se traduz num conjunto de passos e procedimentos a serem utilizados pelos futuros professores, sendo antes, uma postura, uma maneira que o futuro professor adota para ser professor. Para desenvolver, deve possuir três características essenciais, abertura de espírito, responsabilidade e sinceridade. A abertura de espírito é importante porque leva o profissional a querer confrontar ideias, opiniões, crenças. Desse confronto, advém o reconhecimento de que a realidade é multifacetada e uma sensibilização para a necessidade de ter uma postura de ouvinte atento da realidade que nos circunda. A responsabilidade é essencial para que o professor se questione sobre os seus alunos. Assim, um profissional responsável age sempre com um sentido de consequência das suas características mencionadas, o que leva a que o futuro professor reconheça as suas limitações e adote uma postura de auto-formação continuada.

Ainda, em sintonia com Schön, Zeichner (1993) posiciona a reflexão antes, durante e depois da acção, ao considerar que os profissionais dialogam com a própria acção à medida que esta decorre, resolvendo as situações *in loco*. Não considera haver um fosso entre a teoria, cuja produção caberia à Universidade, e à prática que competiria à Escola EB 1.º Ciclo. Nem deverá a teoria decorrente da prática pedagógica ser menos importante do que a oriunda das investigações académicas.

Para autor, uma forma de pensar a prática reflexiva é considerá-la como a emergência das teorias práticas do professor, discutidas e analisadas, por si próprio, e pelos seus pares, com vista à partilha de opiniões e consequente enriquecimento das mesmas. Assim, o referido autor realça a importância do papel dos outros para auxiliar o profissional reflexivo, isto é, sozinho na sua reflexão, o indivíduo vê o seu crescimento profissional limitado e a sua acção torna-se isolada, solitária e desgastante.

McGlinn (citado em Pereira, 2006) salienta a apreciação positiva que a formação nos moldes reflexivos parece suscitar nos estudantes estagiários e nos próprios professores supervisores, e aponta alguns princípios promotores de uma reflexão eficaz, entre os quais salientamos a seguinte ideia; os estudantes devem retirar conhecimento das suas experiências em áreas como visão de ensino que praticam, e testar esses conhecimentos em aulas futuras.

2.1.9. Cenário dialógico

Este cenário, defendido por Alarcão e Tavares (2003), «bebendo» do pensamento de Waite (Citado em Pereira, 2006), encara a supervisão como uma reabilitação da supervisão clínica, fortemente atacada por críticos, dos mais variados quadrantes, pela desigualdade ou hierarquização da relação entre o supervisor e estudante. Apesar de reconhecer algum desgaste na supervisão clínica, Waite defende a sua reconceptualização ao propor um cenário, essencialmente, assente no diálogo, mais do que centrar-se na análise de informação recolhida em sala de aula, pretende elevar a qualidade da relação entre o supervisor e estudante, a qual deve pautar-se pela negociação de democratização de poderes, reconhecendo como válidos os contributos dos parceiros. Para o autor, também o supervisor é um indivíduo em desenvolvimento, com conhecimentos, valores e filosofias educativas que influenciam a sua forma de agir, tal como acontece ao estudante. Assim, há que tornar explícito o pensamento de ambas as partes para entrar no verdadeiro diálogo que se estabelece através da reflexão colaborativa.

Na supervisão dialógica incentiva-se, segundo Waite (citado em Pereira, 2006), a liberdade de ideias do supervisor e do estudante, respeitando e compreendendo, verdadeiramente, as posturas e crenças de ambas as partes, numa relação de confiança e reciprocidade. Da qualidade da comunicação existente entre o supervisor e o estudante dependerão, em última instância, a qualidade da formação profissional. O autor também refere que neste cenário se advoga a comunicação entre Universidades e Escolas do EB 1.º Ciclo, bem como contributos oriundos de todos os quadrantes educativos, havendo um realce especial para os professores supervisores e os estudantes estagiários. Por outro lado, valorizam-se conhecimentos, não apenas, referentes a técnica pedagógicas e às áreas de leccionação dos professores supervisores, mas também sobre a sociedade e política educativa, que devem ser desenvolvidas ao longo do processo de supervisão.

Os tipos de conhecimento necessários no contexto do cenário dialógico assentam no conhecimento acerca da forma como a sociedade funciona; no conhecimento hermenêutico (conhecimentos sobre a forma como se gera a compreensão intersubjectiva da comunidade, escola e sociedade); no conhecimento ideológico; e no conhecimento crítico e emancipatório (conhecimento sobre os erros da sociedade e relações sociais alternativas).

Para Waite (citado em Pereira, 2006)), todos esses conhecimentos são essenciais para a formação dos professores, e devem ser, por isso, desenvolvidos numa supervisão dialógica

em busca de comunidades aprendentes, que só podem estabelecer se os seus membros desenvolverem o diálogo e a discussão especializada.

A título de exemplo, segundo Alarcão (1996), as perspectivas “psicopedagógica e artesanal estão mais indicadas para a formação inicial, enquanto a supervisão clínica será mais adequada à formação contínua de professores, em contexto de trabalho e de natureza não avaliativa” (p. 3).

São a nosso ver estes cenários ou modelos de supervisão que mais se adequam aos objectivos das instituições formadoras de hoje, bem como à formação dos profissionais que desejamos na sociedade actual, indivíduos pensantes, capazes de trabalhar com os outros, na busca de soluções para os problemas de cada qual, respeitando a individualidade de todos os parceiros.

Pensamos que a defesa de um único modelo de supervisão pode ser redutora, no desenvolvimento da profissionalidade dos futuros professores, devendo-se aproveitar o potencial de cada um deles, numa tentativa de responder à polifonia das comunidades aprendente, na sociedade de hoje. Na mesma direcção parece apontar Sá-Chaves (1994) ao conceber um outro cenário supervisivo que denomina de supervisão «Não *Standard*», e que consiste na utilização de diversas estratégias de supervisão e de diversos estilos supervisivos, sempre com base na reflexão.

2.2. Ciclo da supervisão

O ciclo supervisivo remete-nos para “uma acção multifacetada, faseada, continuada e cíclica” (Alarcão & Tavares, 2003:80). Os autores consideram a existência de quatro fases, no ciclo da supervisão: encontro pré-observação; observação propriamente dita; análise dos dados e encontros pós-observação. Sendo conveniente proceder-se de tempos, a tempos, à análise e avaliação do processo realizado e dos efeitos obtidos, podendo, portanto, considerar-se uma quinta fase, de balanço ou avaliação do próprio processo.

Vieira (1993:42) considera três fases de ciclo supervisivo, as quais designa por ciclo de observação, entrevê três fases interdependentes, constituídas pelo encontro de pré-observação, o momento de observação propriamente dita e o encontro de pós-observação.

2.2.1. Encontro pré-observação

O encontro pré-observacional dá-se entre o supervisor e o estudante estagiário, no nosso caso, na formação de professores do EB 1.º Ciclo. Alarcão e Tavares (2003) referem, que é necessário que este ocorra sempre antes de uma actividade educativa e tem como principais objectivos: ajudar o formando na análise e tentativa de resolução dos problemas, inquietações que se lhe deparam e que podem ir desde o problema mais simples até qualquer outro assunto que mereça ser analisado, observado, resolvido; decidir que aspecto/s vai (ou vão) ser observado/s. Referem ainda os autores, que “ajudar o professor na análise é tentativa de resolução dos problemas ou inquietações” (p. 81).

É necessário que se estabeleça uma comunicação natural, a fim de que, todo este processo dê resultados positivos. Entre os elementos que impedem uma boa comunicação podem citar-se a ansiedade e o desconhecimento do papel exacto que cada pessoa tem, num determinado processo, pelo que nesta fase, do ciclo da supervisão, sobretudo se se trata do primeiro ou primeiros encontros, é fundamental que o supervisor seja bem claro, relativamente à sua concepção de professor supervisão, aos seus objectivos e à sua atitude, para com o estudante. Imperioso se torna também, que as funções de cada um, no processo de supervisão sejam inequivocamente definidas (Alarcão & Tavares, 2003).

2.2.2. Observação propriamente dita

Por observação, neste contexto, e segundo Alarcão e Tavares (2003), entende-se por um conjunto de actividades destinadas a obter dados e informações, sobre o que se passa no processo de ensino e aprendizagem, com a finalidade de mais tarde, proceder a uma análise do processo, numa ou noutra das variáveis em foco. Quer isto dizer, que o objecto da observação pode recair num ou noutro aspecto: no estudante, no aluno, na interacção estudante-estagiário, no ambiente físico, no ambiente sócio-relacional, na utilização de materiais e técnicas, na utilização do espaço ou do tempo, nos conteúdos, nos métodos, nas características dos sujeitos, etc.

Vieira (1993) em relação observação propriamente dita, menciona que é recolhida a informação relativa aos objectivos previamente definidos e é feita a descrição dos acontecimentos sem emissão de opiniões ou juízos de valor. A recolha destes dados será objecto de discussão posterior, no encontro de pós-observação. Sendo, frequente o «seu

registo», em áudio ou vídeo e em instrumentos devidamente validado, por exemplo: listas de verificação ou «*check list*», quando observam um estudante, para facilitar a discussão.

2.2.3. Análise dos dados

Esta fase será a que se segue após a observação e permitirá ao observador ordenar e analisar o fruto da sua observação. Esta análise poderá ser mais ou menos morosa, em função dos dados que se colheu e da abordagem utilizada. Sendo difícil fazer uma exposição sucinta sobre o modo como se trataram os dados da observação, devido aos dados estarem relacionados com natureza da observação, o seu objectivo e o tipo de observação utilizada. Estes dados poderão ser tratados de forma quantitativa (geralmente expresso em termos de percentagens, proporções ou frequência relativa) ou qualitativa (visa sobretudo «agarrar» incidentes críticos com interesse ou constantes significativas na actuação dos agentes de ensino ou na interacção), em função, uma vez mais, do que se pretende estudar, quantificar ou qualificar. Tal como refere, Alarcão e Tavares (1987), julgamos que é importante “conjugar observações de tipo quantitativo com observações do tipo qualitativo. Os autores referem, que o objectivo desta fase é “transformar a complexidade dos dados em bruto, numa representação clara, sempre que possível visualizada, dos dados significativos” (p. 97). Aqui poderão ser utilizados recursos técnicos variados (gravador, câmara de vídeo), para ser possível registar todos os momentos interactivos que ocorrem na sala de aula.

2.2.4. Encontro pós-observação

Parte das observações feitas a respeito do encontro pré-observação são também válidas para o encontro pós-observação. Referimo-nos, é evidente, ao clima em que deve decorrer, à necessidade de estabelecer uma comunicação isenta de ambiguidades, ao papel activo que o supervisor deve ocupar e à variedade de estilos e estratégias a utilizar.

A finalidade do encontro, essa é diferente. O supervisor deve ajudar o estudante a reflectir, a interpretar, a ver a realidade por detrás de números, categorias, incidentes ou descrições. Para isso, utilizará dados que recolheu e analisou, servir-se-á da interpretação que lhes deu, das dúvidas suscitadas a necessitar de esclarecimento por parte do estudante, das hipóteses levantadas a discutir também com o supervisor da Universidade e das estratégias de supervisão que melhor se ajustem à sua função de agente de desenvolvimento e

aprendizagem. Os autores realçam, ainda, a “importância de uma supervisão de carácter colaborativo, pois só através da colaboração será conseguido um bom ambiente relacional, favorável ao processo de desenvolvimento humano e profissional do professor em formação inicial” (p. 98).

Alarcão e Tavares (2003) mencionam que a possibilidade da existência de três tipos de obstáculos à comunicação, denominando-os por “máscaras, divulgações e filtros, pode provocar algumas dificuldades em todo este processo” (p. 82).

Para finalizar as fases que compõem o ciclo superviso Alarcão e Tavares (2003) consideram ainda uma outra fase, “a de avaliação do processo do ciclo superviso, cuja finalidade é justamente a de avaliar [todo o processo descrito anteriormente – avaliação de todas as fases] ” (p. 80).

3. Profissionalidade do professor supervisor do EB 1.º Ciclo

Os termos profissão, profissionalização, profissionalismo, profissionalidade, de um modo geral, revelam-se complexos e ambíguos em relação aos seus significados e obviamente, as suas aplicações, universalmente a todos os contextos, torna-se difícil.

A docência, qualquer que seja o nível em que é exercida, é marcada por um saber profissional comum, resultante da mobilização, produção e utilização de diversos saberes (científicos, pedagógicos e didáticos, organizacionais, técnico-práticos), organizados e integrados adequadamente em função da acção concreta a desenvolver em cada situação de prática profissional. Deste modo, qualquer que seja o seu nível de ensino e a sua especialidade de docência, todo o professor tem de possuir uma formação multifacetada e, por consequência, multidisciplinar. Além de conhecimentos em diversos domínios, o professor precisa de possuir um conjunto fundamental de competências docentes, capacidades e atitudes de análise crítica, inovação e investigação pedagógica, tornando-se necessário uma vertente de formação com carácter fortemente prático que promova o seu desenvolvimento.

Para o professor Villar (citado em Lopes, 2007) as capacidades curriculares e didáticas mudam a identidade do professor e contribuem para a constituição da profissionalidade docente. A identidade profissional é o resultado de um conjunto que alia consciência, destrezas, emoções, que se reorganizarão contínua e inteligentemente a cada dia e em cada curso, readaptando-se a cada mudança de situação até perpetuar-se pela motivação interna

denotando reflexão e responsabilidade. Esta identidade é algo que se vai construindo ao longo da vida do professor e resultado do produto de sucessivas socializações.

Quanto à profissionalização docente, este é um tema cuja reflexão e estudos têm assumido novas e importantes configurações, nas últimas décadas. Uma nova leitura e perspectiva sobre esse tema vem desenvolvendo-se e conquistando, na literatura nacional e internacional, cada vez com maior relevância. Originário especialmente da realidade norte-americana o tema suscitou múltiplas análises sobre a profissão docente, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos professores.

Para além de uma visão idílica da profissão (Esteve, 1999), ou da sua percepção como semi-profissão, ressalta-se a importância e a necessidade da profissionalização docente numa perspectiva de “(...) esforço da categoria para efectivar uma mudança, tanto no trabalho pedagógico, que desenvolve, quanto na sua posição na sociedade” (Veiga, 1998:76). Assim, não se trata da pretensão do desenvolvimento de um profissionalismo acrítico, que sustente o sentido de prepotência e poder inquestionável, mas de partilhar, com refere Libâneo (1998), o entendimento sobre a necessidade de liberdade da profissionalidade docente, de redefinição das características da profissão, na busca da construção da identidade profissional como requisitos que, entre outros, são necessários para que seja possível favorecer aos que passam pela escola melhores condições de exercer a liberdade política e intelectual. E que, ainda, são necessários para que o colectivo dos professores desenvolva, desde a formação inicial (estando aqui implicados os professores supervisores do EB 1.º Ciclo), uma nova cultura profissional, estando mais próximo de alcançar as aspirações de maior credibilidade e dignidade profissional.

O contexto contemporâneo impõe novas exigências de uma outra profissionalidade, o que gera desafios para a educação profissionalizante. Verifica-se a presença de temas que até há pouco tempo não recebiam atenção por parte da educação que tendem a apontar na direcção de uma nova profissionalidade. Ao mesmo tempo, ocorre também a tendência de reconstrução das competências e atitudes profissionais necessárias ao professor do EB 1.º Ciclo não ficou obstante a esta reconstrução, pela imposição de exigências oriundas da reorganização do Estatuto da Carreira Docente e do Processo de Bolonha, como já mencionámos anteriormente, (deixa de ser um ensino de transmissão e passa a ser de aquisição de competências). Neste sentido, as instituições formadoras de professores do EB 1.º Ciclo deverão desenvolver, nos seus estudantes, o raciocínio crítico e as habilidades

de aprendizagem auto-dirigida. A formação deverá preparar professores do EB 1.º Ciclo aptos a lidarem com os desafios que a profissão enfrenta no mundo actual. Além dos aspectos técnicos, os professores do EB 1.º Ciclo, de hoje, necessitam de uma formação que estimule o desenvolvimento de outras habilidades, como o raciocínio e pensamento crítico para formular soluções perante problemas complexos. Para responder aos desafios actuais, não é suficiente introduzir novas perspectivas e novos saberes, se esses não se fizerem acompanhar de uma formação capaz de oferecer à sociedade profissionais que demonstrem a sua competência. É à educação em formação de professores que cabe a responsabilidade de fazer que seja possível a existência desses profissionais. Manter-se actualizado e desenvolver práticas pedagógicas eficientes são os principais desafios dos professores de hoje.

Nóvoa (1995) refere que “o aprender contínuo é essencial e concentra-se em dois pilares, a própria pessoa, como agente e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente” (p. 23). Para este estudioso, a formação contínua dá-se de maneira colectiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise.

Todas estas alterações obrigaram os professores a enxergar a própria profissão de maneira diferente. Nesse sentido, os professores devem estar conscientes da realidade contemporânea que é dinâmica e da necessidade de desenvolverem a capacidade de formular perguntas e de pensar criticamente. Tal exigência impõe, necessariamente, o desenvolvimento de uma outra identidade profissional e outra profissionalidade. Como já referimos, não basta o desenvolvimento da competência técnica, é também importante o desenvolvimento das competências/aptidões políticas. Se é grande o desafio de transformar a educação, ela torna-se ainda maior diante dos obstáculos impostos pela profissionalidade do corpo docente. Pois no ensino vigoram uma pluralidade de comportamentos docentes, uns mais preocupados com os conteúdos e conhecimentos técnicos, enquanto outros, menos expressivos, preocupados com o desenvolvimento de comportamentos críticos.

Ângelo (1994) acrescenta que as instituições de Ensino Superior que formam professores, têm procurado desvendar caminhos que orientem as suas acções para a formação do chamado profissional da nova era e do novo milénio. Nesse sentido, torna-se importante o conceito de aprendizagem activa necessária ao desenvolvimento do pensamento crítico e de uma educação integral, em contraposição ao simples treino técnico. Deve-se reajustar a formação de professores, fornecendo-lhes formas e técnicas que os levem a pensar, agir,

saber, desejar e buscar continuamente o conhecimento, duvidar da verdade, apreciar valores que a tornem uma actividade moral e humana. Requer, portanto, um currículo, na perspectiva da reconstrução social, com base numa abordagem crítica que, possibilite formar professores do EB 1.º Ciclo cidadãos para compreender e actuar no contexto político-social em que vivem (Freitas, 2001). Com efeito, é possível identificar, na literatura, um elenco significativo de comportamentos docentes, com potenciais efeitos positivos sobre os estudantes e processo de ensino e aprendizagem (Rego, 2001).

Há ainda, um grande caminho a percorrer que pode, e deve, começar com os docentes, através de uma prática pedagógica fundamentada na abordagem crítica, pois, como afirma Libâneo (citado em Rego, 2001) a qualidade da formação dos estudantes depende da qualidade da formação dos professores. Um estudo realizado por Saupe (citado em Rego, 2001) já evidenciava que a prática pedagógica predominante entre os professores supervisores, embora considere alguns valores do discurso progressista, aproxima-se mais de um modelo eclético que, conserva fundamentos da pedagogia tradicional, incorpora aspectos do ideário humanista da escola renovada e orienta-se por acções preconizadas pelo modelo tecnicista.

Salazar Montoya (2005) refere que, hoje em dia, o professor deve tentar um amplo conhecimento da matéria que importa e numa sociedade dinâmica, deve estar constantemente, se não for a investigar, pelo menos a actualizar os seus conhecimentos para os adaptar as necessidades do momento presente. Para Carrió Caldelas (2005) os professores, de hoje em dia, enfrentam o desafio de conhecer melhor os seus estudantes e os seus estilos de aprendizagem, para criarem métodos de ensino adequados às suas necessidades e, de algum modo, criar uma conexão mais forte com os estudantes.

Na contemporaneidade são numerosos os desafios que se colocam à formação de professores. O investimento na educação constitui um dos principais caminhos para alterar, favoravelmente, a qualidade do ensino de professores e ampliar a sua contribuição para a educação da sociedade. É neste sentido que, esta investigação, também, é importante, pois permitirá conhecer os aspectos didácticos e pedagógicos usados pelos professores do EB 1.º Ciclo que, como sabemos, têm impacto no tipo de profissional que queremos formar. Concordamos com Freitas (2001) ao referir que, outro factor a ser considerado é o de a formação em EB 1.º Ciclo seja guiada por um sólido compromisso com a formação de professores do EB 1.º Ciclo capazes de analisar, compreender e, sobretudo, de alterar

concretamente a prática do EB 1.º Ciclo, à luz dos saberes didáticos, pedagógicos, científicos e da realidade social e, também, de uma rigorosa auto/crítica.

Nóvoa (1989) sublinha, com particular acutilância, que a profissionalização dos professores contou com dois grandes marcos históricos na sua evolução: o estabelecimento da necessidade de uma «licença» para ensinar e a institucionalização da respectiva formação, ao longo da primeira metade do século XX, com o correspondente reconhecimento de um «saber» com o qual os professores deveriam estar apetrechados para aceder à dita licença.

A «formação» de professores supervisores do EB 1.º Ciclo é unicamente orientada para o exercício do EB 1.º Ciclo. Assim, a formação inicial preparou para a profissão de professor do EB 1.º Ciclo, mas não para a função de supervisor do EB 1.º Ciclo. Como já referimos, qualquer licenciado em professor do EB 1.º Ciclo, pode ser supervisor do EB 1.º Ciclo. Este aspecto constitui um constrangimento, uma vez que, na perspectiva do ensino, da docência como profissão e da profissionalização não é dada qualquer formação prévia. Se a formação inicial não prepara para a função de supervisor, então a formação dos futuros professores poderá ficar pautada pelo princípio do isomorfismo, segundo o qual o estudante, uma vez professor, reproduzirá as práticas pedagógicas que aprendeu na escola com os seus professores supervisores.

Sobre a profissionalização, Gauthier (2000) refere que o conceito diz respeito a dois processos que se articulam ao mesmo tempo, de maneira diferente, mas complementares: processo interno: a construção de uma profissionalidade; processo externo: o profissionalismo, reivindicação de um *status* particular.

O conceito de profissionalidade docente é constantemente retomado e reelaborado ao longo da história, o que permite afirmar que, ao submetê-lo à análise, se faz necessário considerar o momento e a realidade social que lhe dão sentido. A profissionalidade é um processo de desenvolvimento das competências necessárias ao exercício de uma profissão, que se manifestam como um conjunto dado de características de uma profissão. É a natureza mais ou menos elevada e racionalizada dos saberes e das capacidades utilizadas no exercício profissional (Sarmiento, 1994). Esse conjunto de saberes legitima a reflexão sobre a profissionalidade que, segundo Altet, Perrenoud e Paquay (2003) pode ser definida em termos de funções específicas a assumir, de competências a aplicar, mas também em termos de identidade e de questões sociais. Para os autores, a profissionalidade é definida

como “o conjunto de competências que um profissional deveria ter ou ainda, o conjunto de competência reconhecida socialmente como característica de uma profissão” (p. 235).

Sarmento (citado em Lopes, 2007) acresce ao supracitado que a profissionalidade tem sido correntemente definida como “natureza mais ou menos elevada e racionalizada dos saberes e das capacidades utilizadas no exercício profissional” (p. 73).

A profissionalidade marca o início da socialização profissional. Então é no momento da prática pedagógica que se inicia o processo de profissionalidade dos professores do EB 1.º Ciclo. Trata-se de um conjunto de conhecimentos e capacidades individuais e colectivas socialmente colocadas como expectativa profissional. Desde a formação inicial, passando pela formação contínua, percebe-se um constante trabalho de especialistas e profissionais da área para transmitir os saberes e os fazeres ideais da profissão. A profissionalidade está no plano das potencialidades e não da realidade. Cada profissão tem um protótipo exemplar como referência. Teorizar a profissão em torno deste ideal constitui a profissionalidade. É um momento importante da socialização profissional, uma vez que é neste estágio do processo que se pode colocar os marcos de referência para a acção profissional (Boing, 2002).

Para Roldão (2006) a profissionalidade é aquela conjuntura de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de actividades, igualmente relevantes e valiosas. Não nos referimos ao sentido que se atribui ao termo quando se fala, genericamente, de quase todas as actividades como «profissões».

O termo profissionalidade, segundo a perspectiva de Santos e Doboc (2004), engloba capacidades, saberes, identidade e refere-se às noções de profissão e profissionalização, isto é, diz respeito mais à pessoa, às suas aquisições, à sua capacidade de utilizá-las em uma dada situação e ao modo de cumprir as tarefas. Ela é instável, sempre em construção, surgindo mesmo do acto de trabalho, facilita a adaptação a um contexto de crise.

Na expressão de Perrenoud (2002), os traços que caracterizam a profissionalidade, repousam sobre a capacidade de identificar e resolver problemas em situação de incerteza, de *stress* e de forte envolvimento pessoal. A profissionalidade seria assim profissão em estado de acção. Dizendo de outro modo, temporalidade que se constrói na relação com o campo semântico das formas de expressão das identidades e das construções, nas trocas sociais e simbólicas estabelecidas entre os sujeitos. Constituindo-se pela autonomia que

exerce na escola e diante de seu trabalho; pela responsabilidade da sua formação permanente; pela capacidade de aprender e reflectir sobre a sua acção.

Os profissionais, nas diferentes profissões, desenvolvem determinados comportamentos, destrezas, valores, atitudes, construindo conhecimentos específico da profissão, ao que se chama de profissionalidade (Gimeno Sacristán, 1995). No que diz respeito ao professor, reflectir sobre ela, segundo os autores citados, remete ao “(...) tipo de desempenho e conhecimentos específicos da profissão docente” (p. 65).

De acordo com as análises de Libâneo (2001), a profissionalidade docente pode ser definida como o “(...) conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém, um professor (...)” (p. 63). Tais requisitos encontram-se relacionados com os conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o exercício profissional e que diferem os professores dos profissionais das mais diversas áreas.

Ao lado do desenvolvimento da profissionalidade assume relevante papel na profissionalização docente o enfoque cultural, que tem merecido destaque singular no âmbito educacional, tendo em vista a complexidade da realidade e a busca da sua compreensão. A referência à cultura dos professores como uma cultura na qual não se valoriza a colegialidade (Imbernón, 1999), isto é, a cooperação, o coleguismo, a valorização do trabalho dos colegas de profissão, a interacção, a discussão e reflexão entre os pares surge com certa frequência na literatura pertinente e refere que, os professores não costumam trocar ideias com seus colegas, discutir novas práticas e buscar a ampliação dos saberes que lhes permitam desenvolver maior capacidade de confrontação entre teoria e prática. Segundo Imbernón (1998), a ideia de cultura profissional tem-se unido, hoje, também à ideia de colegialidade, ao compartilhar, ao desenvolvimento pessoal, mas, ainda, como importante vínculo profissional entre os professores.

No entanto, não se pode deixar de destacar que essa cultura, na qual é possível encontrar, muitas vezes, a resistência a práticas mais justificáveis e a preferência por rotinas incorporadas, além da tendência em favorecer interesses pessoais em detrimento das demandas profissionais, é uma cultura profissional que, segundo a perspectiva de Contreras (2002), “(...) é produto histórico do controle, da burocratização e da desprofissionalização” (p. 270).

A possibilidade da simples reprodução e assunção de uma determinada cultura profissional, pelos docentes, pode ser também uma forma encontrada por eles para sentirem-se protegidos pelo seu grupo, ao mesmo tempo em que se sentem abrigados frente às incertezas do quotidiano de trabalho. Segundo Pérez Gómez (2001), os professores muitas vezes aprendem que reproduzir papéis, métodos e estilos é uma forma de evitar conflitos com outros professores, com a família e a administração.

Vê-se assim que uma mudança no processo educativo requer, também, uma mudança na cultura docente, uma discussão profunda a respeito da forma que, ela vem assumindo, ao longo dos tempos, e, acima de tudo, um sentimento e uma predisposição para efectivá-la.

Portanto, a cultura profissional, enquanto “(...) contexto em que os professores formam a sua própria identidade, configuram a sua concepção do conhecimento e do ensino, e firmam os seus modos de ver e fazer” (Oliveira, 1999:53), está, pois, directamente relacionada à prática profissional e à profissionalização. Dessa forma, precisa desenvolver uma visão do professor como elemento activo, agente profissional crítico que colabora e se confronta com outros profissionais, atribuindo, pois, aos professores, o papel de actores das realizações e mudanças na profissão (Imbernón, 1999).

Práticas às vezes arreigadas podem encontrar subsídios na cultura profissional dos professores, na medida em que são sustentadas por crenças, valores, concepções que se justificaram e se configuraram num determinado momento.

O cruzamento da investigação de diversos autores relativamente a esta área de estudo, de que destacamos Giméno Sacristán, Claude Dubar e António Nóvoa, permitem identificar um conjunto não uniforme de elementos que uns e outros consideram como descritores de profissionalidade. Na análise que aqui trazemos, privilegiámos apenas quatro caracterizadores ou descritores mencionados por Roldão (2005), escolhidos entre os que são comuns a todas essas análises, “o reconhecimento social da especificidade da função, associada à actividade [por oposição à indiferenciação]; o saber específico indispensável ao desenvolvimento da actividade; o poder de decisão sobre a acção desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma, dito doutro modo, o controlo sobre a actividade; e a pertença a um corpo colectivo que partilha, regula e defende, intra-muros desse colectivo, quer o exercício da função e o acesso a ela, quer a definição do saber necessário, quer naturalmente o seu poder sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima” (p. 46).

A clarificação destes caracterizadores de profissionalidade é, julgamos, indispensável à discussão da formação que aqui se desenvolve e, sobretudo, ao entendimento do que possa ser o tão falado «processo de Bolonha», olhado do interior do grupo de docentes (os que serão formados), da óptica desse outro grupo da mesma actividade, os docentes do ensino superior (os que hão-de formar), e do exterior, na óptica do uso social que da actividade se espera (os que são «utentes» do serviço de ensino, e do serviço da formação, na prática todos os cidadãos).

A profissionalização depende de como o professor compreende e analisa as suas práticas educativas, como articula saberes da docência no seu acto de ensinar; como reflecte na acção diante do inesperado e do desconhecido. Tudo isto constitui grande parte da sua actividade, bem como reflecte a sua prática educativa distanciada do dia-a-dia na busca por novas possibilidades de agir no ensino (Santos & Duboc, 2005).

A leitura feita da profissionalidade docente, sob uma perspectiva construtivista, concebe o professor como agente que constrói esquemas profissionais de natureza representativa, conceitual e/ou pragmática, na medida em que interage com um meio específico – o ambiente escolar; para que tais esquemas progridam e se aperfeiçoem, é fundamental a tomada de consciência, pelo professor, dos obstáculos enfrentados.

Contreras (2002), a partir das definições de Hoyle e Gimeno, conclui que a profissionalidade refere-se “ às qualidades da prática profissional dos professores em função. O conteúdo desse conceito possibilita considerar que falar de profissionalidade, não só descreve o desempenho do trabalho de ensinar, como também expressa valores e pretensões que se pretende alcançar e desenvolver” (p. 74).

Fuller (citado em Gonçalves, 2000) considera que os professores atravessam três estádios distintos ao longo da sua carreira profissional. Primeiro, passam por um estádio de «sobrevivência», preocupando-se principalmente com a sua capacidade de lidar com os estudantes. Põem em causa a sua capacidade de prever os problemas que poderão surgir, de encontrar os recursos adequados para cada caso e fazer as mudanças impostas por cada situação, como mencionámos anteriormente. Depois, entram num estádio de «mestria», concentrando-se na sua actuação e na adequação das situações de ensino-aprendizagem que propõem. Preocupam-se em saber se estão a apresentar adequadamente as matérias e se estão a manter um bom controlo das situações. Finalmente, entram num estádio de

«impacto», passando a estar sobretudo preocupados com os seus efeitos nos estudantes. Em vez de procurar satisfazer os requisitos de modelos exteriores, dão sobretudo importância à avaliação que fazem do seu próprio trabalho.

Leithwood (1992), ao discutir o desenvolvimento da competência profissional dos professores, propõe outro esquema de seis estádios, que vão do desenvolvimento de capacidades de sobrevivência à participação num largo espectro de decisões educacionais em todos os níveis do sistema. Os primeiros quatro estádios são baseados numa imagem de capacidades de acção na sala de aula, baseadas num largo reportório de técnicas de ensino, aumentando a competência à medida que os professores adquirem uma maior capacidade na aplicação de um dado modelo de acção, dominam um maior número de modelos e se tornam mais críticos na tomada de decisão de qual o modelo a aplicar. Para este autor, os dois últimos estádios apontam para uma intervenção do professor em espaços extra-lectivos: junto dos colegas, da comunidade educativa e da sociedade em geral. No entanto, pode-se questionar a não valorização destes dois estádios logo desde o início da carreira, em paralelo com os aspectos mais ligados à prática lectiva.

A noção de desenvolvimento profissional é uma noção próxima da noção de formação. Mas não é uma noção equivalente. Registemos as principais diferenças: a formação está muito associada à ideia de «frequentar» cursos, numa lógica mais ou menos «escolar»; o desenvolvimento profissional processa-se através de múltiplas formas e processos, que inclui a frequência de cursos mas também outras actividades como projectos, trocas de experiências, leituras, reflexões... na formação o movimento é essencialmente de fora para dentro, cabendo-lhe absorver os conhecimentos e a informação que lhe são transmitidos; com o desenvolvimento profissional está-se a pensar num movimento de dentro para fora, na medida em que toma as decisões fundamentais relativamente às questões que quer considerar, aos projectos que quer empreender e ao modo como os quer executar; ou seja, o professor é objecto de formação mas é sujeito no desenvolvimento profissional; na formação atende-se principalmente (se não exclusivamente) àquilo em que o professor é carente; no desenvolvimento profissional parte-se dos aspectos que o professor já tem mas que podem ser desenvolvidos... a formação tende a ser vista de modo compartimentado, por assuntos (ou por disciplinas, como na formação inicial...); faz-se formação em avaliação, em MS-DOS, em cultura islâmica; o desenvolvimento profissional, embora possa incidir em cada momento num ou noutro aspecto, tende sempre a implicar a pessoa

do professor como um todo; a formação parte invariavelmente da teoria e muitas vezes (talvez na maior parte) não chega a sair da teoria; o desenvolvimento profissional tanto pode partir da teoria como da prática; e, em qualquer caso, tende a considerar a teoria e a prática numa forma interligada.

Para Laffitte (citado em Lopes, 2007)

“el concepto de desarrollo profesional es más amplio que el de formación permanente. Debe entenderse como un proceso planificado, de crecimiento y mejora, en relación con el propio conocimiento, con las actitudes hacia el trabajo, con la institución, y buscando la interrelación entre las necesidades de desarrollo personal y las de desarrollo institucional y social” (p. 2).

Falar em termos de desenvolvimento profissional não é portanto equivalente a falar em termos de formação. A introdução deste conceito representa uma nova perspectiva de olhar os professores. Ao se valorizar o seu desenvolvimento profissional, eles deixam de ser vistos como meros receptáculos de formação passando, pelo contrário, a ser tidos como profissionais autónomos e responsáveis com múltiplas facetas e potencialidades próprias.

Nesta investigação não nos iremos debruçar sobre o conceito de profissionalismo, no sentido em que associamos sobretudo esse termo a uma carga valorativa, quando nos referimos a alguém, na linguagem comum, como um «bom profissional» em qualquer actividade ou quando apreciamos a forma dita «profissional» como a mais simples actividade de natureza técnica ou funcionária pode ser desempenhada. Trata-se, sim, de procurar caracterizar o que diferencia, sociologicamente, uma profissão, relativamente a outros modos e tipos de actividades.

O profissionalismo faz referência à reivindicação de um *status* social distinto dentro da divisão social do trabalho. Supõe estratégias de negociação, por um grupo de actores, com vista a fazer com que a sociedade reconheça as qualidades específicas, complexas e difíceis a serem adquiridas que lhes proporcionam assim, não somente um certo monopólio sobre o exercício de um conjunto de actividades, mas também uma forma de prestígio.

Para Pacheco (2004), na construção de um novo profissionalismo, através de uma auto-crítica de aprendizagem, os professores são os catalisadores da sociedade do conhecimento, tornando-se vital que “se envolvam em conjunto na acção, no questionamento e na resolução de problemas, em equipas colegiais ou em comunidades de aprendizagem profissional” (Hargreaves, 2004:48). Longe da utilidade e instrumentalidade da noção de competência Evangelista (citado em Lopes, 2007), sobretudo quando

associada ao centralismo administrativo, à burocracia escolar e à eficiência dos resultados, a formação docente ocorre numa sociedade onde “o conhecimento é um recurso flexível, fluido, sempre em expansão e em mudança” (Hargreaves, 2004:34), não sendo necessário falar da escola como um espaço de compra e venda de bens de consumo, mas como uma comunidade crítica de aprendizagem Young (citado em Lopes, 2007).

Na dinâmica da interacção desses dois processos, na construção da identidade profissional docente, as pesquisas devem orientar-se, também, para revelar a formalização do saber-dizer científico dos professores, no seu saber-fazer.

Também não nos iremos debruçar sobre o conceito de profissionalismo, no sentido em que associamos sobretudo esse termo a uma carga valorativa, quando nos referimos a alguém, na linguagem comum, como um «bom profissional» em qualquer actividade, ou quando apreciamos a forma dita «profissional» como a mais simples actividade de natureza técnica ou funcionária pode ser desempenhada. Trata-se sim de procurar caracterizar o que diferencia, sociologicamente, uma profissão, relativamente a outros modos e tipos de actividades.

As perspectivas que se esboçam e as transições que se advinham sobre o futuro da profissão docente não são nada animadoras. Tendo em conta sobretudo os caminhos percorridos e as conquistas efectuadas nas três últimas décadas, estamos hoje perante uma situação que poderia ser caracterizada do seguinte modo: os professores portugueses ainda não conseguiram consolidar muitas das dimensões fundamentais do profissionalismo moderno – que designamos, provisoriamente, de profissionalismo da modernidade industrial fordista ou «velho profissionalismo» – e, no entanto, já estão a sentir a desvalorização (e o desmantelamento dos alicerces) de algumas dessas dimensões, abrindo as portas para o que alguns, não raras vezes, de forma ambivalente, começam a designar de «novo profissionalismo».

A concepção moderna de profissionalismo – recriada, defendida e disseminada entre nós por alguns autores de referência das ciências da educação, nomeadamente em trabalhos que tiveram maior visibilidade no período de forte mobilização em torno da (pretendida) reforma educativa global de meados da década de oitenta –, assentava em alguns pressupostos básicos como, por exemplo, o de que para ser professor era necessário: i) percorrer com sucesso uma escolaridade relativamente longa, de nível superior (equivalente, no mínimo, ao grau de licenciatura); ii) adquirir e desenvolver um «saber

profissional complexo»; iii) ter acesso a uma carreira definida e avaliada; iv) poder frequentar sem constrangimentos acções e cursos de formação contínua; v) valorizar a adesão a associações profissionais (não apenas sindicatos e não necessariamente ordens); vi) defender a criação colectiva de um código de ética profissional; vii) interiorizar e desenvolver uma cultura profissional específica; viii) partilhar os processos colectivos de construção de uma identidade profissional; ix) estar preparado para assumir, interpretar e exercer a profissão com margens substantivas de “autonomia relativa”, com a correspondente disponibilidade para a prestação de contas e a responsabilização (*accountability*).

Quando reconhecidas as suas raízes funcionalistas e criticada a sua estrutural a-historicidade, esta concepção de «velho profissionalismo» foi capaz, apesar de tudo, de dar sentido a estratégias (sobretudo sindicais) bem-sucedidas, como as que levaram à consagração legal de um estatuto de carreira, de um modelo de avaliação e de formação contínua e, mais recentemente, da licenciatura como condição mínima de acesso ao exercício da docência em todos os níveis de ensino, ao mesmo tempo que foi capaz de induzir perspectivas de complexificação do saber profissional e propiciar discussões produtivas sobre as especificidades da profissão docente face a outras profissões. São, aliás, as especificidades próprias da docência que devem ser conhecidas por todos os professores e ser objecto de uma maior densidade analítica, impedindo que se disseminem acriticamente lógicas de importação e reprodução miméticas a partir de outras profissões – contrariando assim o que pretendem alguns sectores neocorporativos emergentes ao defender, por exemplo, a criação de uma «ordem dos professores» como solução (mágica) para a erosão dos mecanismos de afirmação da profissão.

Se é verdade que muitas das dimensões profissionais tiveram, apesar de tudo, uma centralidade indiscutível na elaboração de políticas públicas para a docência e alimentaram a expansão da investigação educacional, sobretudo, neste caso, aquela referenciada ao campo das ciências da educação e da formação, também é verdade que muitas outras, apesar de discutidas, não chegaram a ter qualquer tradução efectiva – refiro-me, por exemplo, à problemática do código de ética (estricto senso) e às questões da cultura e da identidade profissionais, deixando para último a referência à autonomia profissional que é, certamente, a dimensão mais importante para se poder falar da docência como profissão. É justamente a questão da autonomia profissional que tem sido um dos alvos principais do

cerceamento crescente que pesa sobre os professores e as escolas. A obsessão avaliativa indutora de novas formas de controlo, bem como, entre muitos outros factores, a erosão da missão tradicional da escola pública como lugar do bem comum, criam algumas das condições propícias ao anúncio de um «novo profissionalismo» que parece ser, em algumas concepções pelo menos, a expressão alternativa mais eficaz ao suposto anacronismo das velhas categorias e dimensões profissionais da modernidade. O paradoxo, todavia, é que este «novo profissionalismo» parece ser novo apenas no que tem de pretensão para aumentar a eficácia e a eficiência da docência na lógica da produção de resultados (e na simultânea actualização e accionamento dos mecanismos de violência simbólica), mas é velho no que significa de retorno a condições cada vez mais difíceis de exercício profissional em muitas escolas, de acentuação da subordinação hierárquica e autoritária dos professores, de descomplexificação da formação que lhes é devida como trabalhadores intelectuais (veja-se a este propósito a recente proposta do ministério da educação para as “habilitações profissionais para a docência). Não serão, todavia, estas propostas que possibilitarão a urgente renovação e re/invenção de concepções de profissão, sobretudo quando pretendemos que elas dêem conta dos desafios actuais que confrontam a Educação e a actividade dos professores Afonso (citado em Lopes, 2007).

Parece importante reconhecer que o professor, para construir a sua profissionalidade, precisa recorrer a saberes da prática e da teoria. A prática cada vez mais vem sendo valorizada como um espaço de construção de saberes, quer na formação dos professores, quer na aprendizagem dos alunos.

Entretanto, a prática, que é fonte de sabedoria, torna a experiência um ponto de reflexão. Novamente, tomamos emprestadas as palavras de Gimeno Sacristan (1999), quando diz,

“um professor que tem recursos de acção é aquele que tem experiências variadas, vivências ricas, não o que tem muita experiência sobre uns poucos tipos de acção; importa mais ter esquemas diversos ou conglomerados complexos dos mesmos que possuir esquemas demasiados trilhados como consequência de realizar as mesmas acções constantemente” (p. 85).

Por outro lado, é importante, também, encontrar novas formas de contracenar com a teoria.

O pensamento teórico, fruto de inúmeras formulações, só adquire sentido quando o presente e o passado são estímulos para o diálogo de significados entre o que o texto quer expressar e o que o leitor percebe. A teoria, como contribuição para a pesquisa e a

reflexão, é sempre potencialmente útil quando não é entendida como fonte directa da prática, como queria a perspectiva positivista.

3.1. Modelos de profissionalidade docente

Embora exista uma certa sintonia das expectativas sociais sobre a função docente, é hoje do domínio comum que não pode falar-se do papel do professor como se tratasse de algo perfeita e previamente definido, atribuível a qualquer docente, independentemente do contexto em que desempenha a sua função. Além disso, qualquer análise sobre o papel do professor repousa sempre numa situação paradoxal que Montero (citado em Morgado, 2005) descreve da seguinte forma, “misturam-se uma forte indeterminação com uma forte consciência acerca do que se espera dele, fruto das duas componentes que integram o seu papel, o dado socialmente e o interpretado pessoalmente, daí os conflitos” (p. 18). Inferimos assim que, qualquer análise educativa congrega, pelo menos duas vertentes, as percepções que gravitam no imaginário social e as representações que cada pessoa constrói, muitas vezes, a partir daquelas. Segundo Lima (2007), compreender a complexidade do fenómeno educativo e no seu cerne a questão da formação e do desenvolvimento profissional, através de uma abordagem crítico-reflexiva, são questões que se impõem como forma de superação de modelos baseados na racionalidade técnica. Modelos estes que não se coadunam com a realidade histórico-social vigente. Cada vez mais a sociedade consciencializa-se de que assumir ser professor(a) não é tarefa fácil, simples, que pode ser desenvolvida por qualquer pessoa que, de repente, possua apenas o domínio de dado conteúdo curricular. Isso aponta para a compreensão de que se está tornando cada vez mais clara a consciência social de que ensinar é actividade complexa e difícil (Lima, 2007). Existem distintas concepções sobre as exigências da prática docente, que se baseiam em diferentes modelos de compreensão do processo educativo e do papel desempenhado pelos professores. São modelos teóricos que procuram justificar-se a partir de uma fundamentação de base epistemológica e pedagógica e que tentam estruturar conceptualmente a realidade educativa.

Faremos referência a quatro perspectivas teóricas, a que correspondem quatro concepções distintas de professor e que representam outras tantas formas de entender o ensino.

3.1.1. O professor como profissional técnico

O modelo de racionalidade técnica, também designado por modelo racional-tecnológico, foi o que, mais poderosamente, configurou o pensamento acerca das profissões e das relações institucionais entre investigação, educação e prática. Trata-se de um modelo que repousa no perfil do profissional como técnico que, aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico, para se atingirem determinados fins predefinidos. De acordo com o modelo de racionalidade técnica, a prática profissional consiste na re/solução instrumental de problemas, mediante a aplicação rigorosa de um determinado conhecimento teórico e técnico previamente produzido (Lopes, 2007).

Segundo Schön (1987), a racionalidade técnica é uma herança do positivismo¹⁵. À luz desta concepção, parte-se do princípio de que “o conhecimento válido só pode estabelecer-se por referência ao que se manifesta através da experiência” (p. 27). O conhecimento científico constrói-se na base de relações de causa-efeito que permitem a previsão dos fenómenos e, por conseguinte, a sua manipulação e controlo. Por sua vez, o conhecimento prático reduz-se, essencialmente, a um conhecimento técnico, na medida em que as relações causais se convertem em relações instrumentais. Construindo-se, a partir das relações entre meios e fins, tal conhecimento procura identificar os meios que melhor se adaptem aos fins pretendidos Schön (citado em Morgado, 2005).

Em termos educativos, parte-se do pressuposto de que as regras técnicas devem orientar a acção do sujeito. Ensinar resume-se à mera aplicação de normas e de técnicas derivadas de um conhecimento especializado, isto é, a prática profissional concebe-se sob a perspectiva de uma racionalidade técnica. O profissional é tanto mais reconhecido quanto melhor domínio técnico demonstrar na aplicação do conhecimento prefabricado e na solução de problemas. O conhecimento pedagógico relevante é, sobretudo, aquele que estabelece os meios mais eficientes para conseguir uma finalidade predeterminada, quer dizer, aquele que se pode apresentar como técnicas ou métodos de ensino.

Nesta ordem de ideias, o currículo define-se como um produto, uma série preconcebida de experiências de aprendizagem a realizar pelos estudantes, organizadas pela escola em função de um determinado programa. É sinónimo de conteúdos a transmitir, organizados

¹⁵ Doutrina filosófica que, segundo Monteiro (2006), emergiu no século XIX como resultado do desenvolvimento científico e tecnológico da época e que, simultaneamente, deu origem a um movimento social que, sob o pretexto de encarar a vida unicamente pelo seu lado prático e útil, aspirava poder aplicar os conhecimentos da ciência e da tecnologia ao bem-estar da Humanidades (p. 126).

em disciplinas, tendo por orientação um claro racionalismo académico Gimeno (citado em Morgado, 2005). A relação teoria-prática é uma relação fortemente hierarquizada, sendo que a teoria predomina determinando e antecipando o que deve acontecer na prática.

Trata-se de uma visão tradicionalista de ensino, onde a componente burocrática se alia à componente técnica, imperando uma legitimidade normativa, isto é, prevalecendo o currículo que é prescrito a nível oficial.

A principal preocupação consiste em tornar os estudantes capazes de adquirirem conhecimentos que lhes permitam integrar-se na vida activa. No entanto, o seu papel resume-se, basicamente, à memorização das matérias que lhes são veiculadas de forma a tentar conseguir a melhor classificação possível nos testes que realizam no final de cada tema e/ou unidade didáctica ou no termo de um dado período lectivo.

Em termos de docência, prevalecem as funções de execução em detrimento das de planeamento e concepção. Enquanto profissionais técnicos, os docentes admitem que a sua acção se resume à aplicação de decisões tomadas por outros especialistas. Vivem numa situação de dependência quer em relação a um conhecimento prévio que não elaboram, quer no que se refere às finalidades a que este se dirige (Morgado, 2005).

Várias vozes críticas foram progressivamente surgindo, procurando pôr em causa o modelo de racionalidade técnica, particularmente no que se refere à sua aplicação no campo educativo. Como sublinha Schön (citado em Morgado, 2005), foi-se consolidando uma “consciência emergente dos limites da racionalidade técnica” (p. 45), sobretudo em relação ao facto de a prática educativa, enquanto acção social, não poder resumir-se basicamente à aplicação de um *corpus* de conhecimento de natureza científica previamente determinado. Além do mais, o acto educativo é um empreendimento que, para além da componente científica, engloba também aspectos de cariz moral e afectivo.

Carr e Kemmis (citado em Morgado, 2005) afirmam que “a ideia de que as decisões em matéria de educação se podem dividir claramente em questões instrumentais, ou relativas aos meios, e questões de valor, ou concernentes aos fins, é incoerente” (p. 91). A tentativa de relacionar teoria e prática com uma divisão simplista entre factos e valores é profundamente redutora e tendenciosa, contribuindo para instrumentalizar as práticas educativas. Trata-se de uma posição corroborada por Gimeno (citado em Morgado, 2005) ao sublinhar que, no âmbito do modelo de racionalidade técnica, os objectivos

educacionais são entendidos como estados finais previamente definidos e que devem ser atingidos pelos estudantes, em vez de serem assumidos como valores que norteiem a prática, devendo, por isso, ser construídos e realizados no decurso da própria acção educativa. Um propósito que, por si só, obrigaria a uma revisão constante das práticas curriculares. Mas não é isso que se passa. A perspectiva técnica desconsidera a importância da qualidade moral e educativa da acção, ao reduzir o seu valor a uma dimensão meramente instrumental.

3.1.2. O professor como profissional reflexivo

Paralelamente ao modelo epistémico de racionalidade técnica e instrumental, emerge, assim, outra forma de racionalidade, usualmente designada por modelo de racionalidade prática ou modelo humanista. Um modelo que se afirma pela necessidade de resgatar a base reflexiva da actuação profissional, com o objectivo de entender a forma como realmente se aborda as situações problemáticas da prática.

A ideia de profissional reflexivo é proposta e desenvolvida por Schön (citado em Morgado, 2005), para tentar explicar a forma como os profissionais podem resolver as situações que não se enquadram numa lógica de resolução técnica, nomeadamente situações imprevisíveis, incertas e de conflitos de valores.

Para fundamentar as suas propostas, o autor parte da forma como habitualmente se realizam as actividades espontâneas e quotidianas da vida diária, distinguindo para o efeito entre o que designa por “conhecimento na acção e reflexão na acção” (pp. 55-56). No primeiro caso, referindo-se ao conhecimento tácito, implícito nos nossos padrões de acção e sobre o qual não exercemos um controlo específico. É o conhecimento que utilizamos em certas acções que realizamos espontaneamente não necessitando de pensar para as executar o conhecimento não procede da acção realizada, está na própria acção. No segundo, reportando-se ao que acontece com qualquer pessoa, ao surpreender-se porque sai da situação habitual e se vê compelida a pensar e a reflectir sobre o que faz, para tentar compreender a acção realizada. Assim se compreende que muita reflexão a partir da acção se apoie sobre a experiência da surpresa.

Segundo Schön (citado em Morgado, 2005), a ideia de reflexão na acção, tão comum no dia-a-dia das pessoas, assume características próprias no domínio da prática profissional. Uma delas diz respeito à repetição de certas acções que cada especialista vai realizando no

âmbito da sua actividade, desenvolvendo, assim, um repertório de expectativas, imagens e técnicas que se vão progressivamente enriquecendo e complementando e que servem de base às suas decisões. Assim se compreende que segundo o autor mencionado, “se a prática for estável e repetitiva, o seu conhecimento se torne mais tácito e espontâneo, sendo este conhecimento profissional que lhe permite confiar na sua especialização” (p. 65).

Estamos perante um tipo de conhecimento que, embora necessite de um substrato teórico, não depende exclusivamente dele. Uma constatação que (Morgado, 2005) analisa da seguinte forma,

“prática pressupõe não só o domínio de um conhecimento profissional que se torna explícito ao deparar-se com situações inesperadas, ambíguas ou incertas, mas, também, de um sistema valorativo que se começa a tornar explícito, a desenvolver a sua significação e a redefinir os seus limites, quando se está obrigado a tomar decisões que superam as margens do que se considera aceitável, quando se analisa o alcance social das suas próprias acções ou quando se está em situações de dilemas ou de conflitos de valores para as quais os critérios que se possuíam se mostram insuficientes” (p. 78).

No que concerne à educação, considera-se importante que os professores possam dispor de competências que no anterior modelo ficavam subordinadas ao conhecimento científico e técnico ou eram, pura e simplesmente, excluídas do seu campo de acção. Tornava-se cada vez mais visível que a mudança educativa repousa na possibilidade de existirem profissionais autónomos, capazes de decidir e de reflectir sobre as suas próprias práticas.

Deve-se, essencialmente, a Stenhouse (citado em Morgado, 2005) o desenvolvimento das ideias de ensino como prática reflexiva e de classe docente como colectivo profissional reflexivo. Da mesma forma que Schön (citado em Morgado, 2005) contrapõe a prática reflexiva à ideia do profissional como um especialista técnico, Lawrence Stenhouse desenvolve a sua perspectiva a partir de uma posição crítica à predominância da pedagogia por objectivos no desenvolvimento do currículo, por considerar que impede o desenvolvimento profissional dos professores e coarcta as suas aspirações educativas. Neste sentido, apela ao desenvolvimento de uma postura crítica por parte da classe docente e destaca o protagonismo que deve assumir no processo de desenvolvimento curricular.

De acordo com essa perspectiva, os problemas curriculares não são susceptíveis de solução teórica mas sim de solução prática, sendo o currículo conceptualizado como um amplo corpo de factos acerca dos quais a abstracção teórica guarda silêncio, que se deve buscar pela aplicação do método deliberativo.

3.1.3. O professor como intelectual crítico

Hoje do domínio comum que tanto a concepção de currículo como a do seu próprio desenvolvimento sofrem influência de factores externos ao próprio contexto escolar e resultam das decisões de diversos intervenientes em diferentes níveis e contextos. Aliás, as próprias funções e/ou acções educativas dos professores são afectadas por contextos mais amplos, como, por exemplo, a própria instituição escolar e as políticas educativas e curriculares que conformam os fenómenos educativos. Não tem muito sentido reduzir o foco de investigação dos professores sobre a sua própria prática a um domínio que, embora crucial, reflecte apenas uma visão restritiva do que constitui verdadeiramente o seu trabalho. De qualquer forma, isto não quer dizer que Stenhouse tivesse uma visão redutora sobre o professor, limitando as suas deliberações aos problemas que emergem no interior da sala de aulas.

Na mesma linha de pensamento se inserem as críticas de (Morgado, 2005) 107-108) ao referir que as propostas de Stenhouse não atendem à influência que a própria realidade social exerce sobre o pensamento e as acções das pessoas. Embora realce as capacidades emancipadoras e formadoras da investigação, o que são aspectos francamente positivos, o autor defende que, limita e debilita esses sentidos ao restringi-los ao que se passa no contexto de cada turma.

Opinião idêntica é assumida por Grundy (1998) ao sublinhar que o desenvolvimento de determinadas qualidades e/ou valores educativos a partir das práticas curriculares, para além de exceder os problemas que surgem no foro interno da sala de aulas, são frequentemente obstaculizados pelas restrições que impõem as práticas institucionais tanto ao nível da instituição escolar, como do próprio sistema educativo. Nesse sentido, advoga que, para ultrapassar tais dificuldades, se torna necessário não só transformar algumas das condições que conformam a aprendizagem escolar, mas também que os professores procurem compreender o contexto material em que a aprendizagem ocorre, podendo mesmo questioná-lo. Considerando fundamental identificar, reflectir e problematizar as restrições impostas por tais práticas institucionais, esta investigadora defende que cada docente deve desenvolver uma consciência crítica que o ajude a detectar as condições limitadoras das possibilidades de emancipação.

Sob estas condições, a reflexão dos docentes pode ver-se impedida de ultrapassar os seus próprios limites, isto é, de ir mais além da experiência e dos círculos viciosos em que

aqueles se encontram envolvidos. Nestas condições, a reflexão que os professores fazem impede-os de analisarem a sua experiência como estando condicionada por factores estruturais, ou mesmo a sua mentalidade e forma de pensar como estando limitadas pelo contexto da própria cultura e socialização profissionais (Grundy, 1998).

Foram razões deste género que fizeram com que alguns investigadores sentissem necessidade de uma base teórica, uma teoria crítica, que ajudasse os docentes a inteirar-se da sua situação, transcendendo os limites a que se encontrava circunscrito o seu trabalho. Uma ideia que, o autor, evidencia ao postular que conceber o ensino numa perspectiva crítica é imbuí-lo de um certo interesse emancipatório e organizá-lo a partir de três princípios que considera basilares, “os aprendizes devem ser participantes activos no programa de aprendizagem; a experiência de aprendizagem deve ser significativa para o aprendiz; a aprendizagem deve estar orientada no sentido crítico” (p. 142).

Emerge, assim, uma terceira corrente, designada usualmente por modelo sócio-crítico, cuja principal preocupação já não é “uma questão meramente escolar; antes reivindica uma perspectiva global, estratégica, política” (Gomes, 2004:56). De facto, se, no primeiro modelo, “se hipostasiava o produto [os resultados] e, no segundo, os processos [o desenvolvimento do indivíduo], esta corrente centra-se na pessoa enquanto elemento transformador da sociedade” (Gomes, 2004:56).

Um dos investigadores que mais se destacou neste domínio foi Giroux (1990), cujos trabalhos se ancoravam sobretudo na ideia do professor como um intelectual crítico, na necessidade de interligar as reformas educativas e a voz dos professores e dos estudantes, na possibilidade de ensinar os estudantes para a transformação social e na imprescindibilidade de unir o ensino e a investigação como forma de progredir no sentido de uma democracia mais concreta. Para o autor, considerar os professores como intelectuais transformadores pressupõe uma forma de repensar e reestruturar a própria natureza do trabalho docente, entendendo-o como uma “tarefa intelectual, por oposição a uma definição do mesmo em termos puramente instrumentais ou técnicos” (pp.174-175). Além disso, permite aclarar os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores actuem como intelectuais, bem como as funções que devem desempenhar na produção e legitimação de diversos interesses políticos, económicos e sociais, através das pedagogias que eles próprios aprovam e utilizam.

À luz da perspectiva sócio-crítica idealiza-se um modelo de professor que, “sem se fechar

na sua sala de aula, quer fazer ver aos estudantes o mundo”, isto é, um professor que “está preocupado não com a vida da aula, mas com a aula da vida” (Gomes, 2004:56).

No entanto, para os professores conseguirem educar os estudantes como cidadãos activos e críticos, “deveriam eles próprios converter-se em intelectuais transformadores”, o que implica “conseguir que o pedagógico seja mais político e o político mais pedagógico” (Giroux, 1990:176). Uma intenção deste género obriga a que os docentes definam claramente os referentes políticos e morais da sua acção educativa e que interliguem o ensino com a própria realidade social, convertendo-o num projecto de vida.

Em termos conceptuais, estamos perante uma perspectiva que se afasta das duas anteriores. O currículo é visto não como um produto ou um processo, propriamente ditos, mas como o resultado de interesses dos professores, da administração, dos estudantes, das editoras e demais elementos da comunidade, portadores de uma consciência crítica.

Desta abordagem há a reter que o maior contributo que os professores podem emprestar ao fenómeno educativo inscreve-se no campo das suas relações com os estudantes e na capacidade que tiverem para lhes fazer despertar valores, atitudes e procedimentos imprescindíveis para o convívio democrático e a edificação de sociedades mais justas e solidárias. Se o fizerem, estarão a contribuir para o desenvolvimento de cidadãos imbuídos de uma verdadeira consciência crítica, capazes de participar e intervir nas comunidades em que se inserem. Então, os professores terão cumprido uma das suas mais nobres missões, isto é, terão conseguido ultrapassar a fase das dimensões discursiva e reflexiva para a consecução da sua conseqüente equivalente prática: a acção interventiva. Trata-se de uma tarefa complexa e difícil, sobretudo quando analisada à luz do quadro social em que vivemos actualmente. O professor da contemporaneidade não pode ser visto como detentor e difusor de conhecimentos especializados e pensar que lhe basta apenas transmitir informação aos estudantes. Ele tem de passar a ser encarado como um dos principais parceiros de um saber colectivo, a quem compete organizar e ajudar a construir, e como um facilitador de situações de aprendizagem que permita aos estudantes participarem nessa construção.

Na nossa perspectiva devem ser experimentadas novas estratégias de formação que propiciem a revelação da finalidade da aprendizagem, do conteúdo e das estratégias escolhidas, que levem o estudante a se consciencializar dos objectivos, aspecto fundamental para o desenvolvimento do pensamento reflexivo e da autonomia.

CAPÍTULO 3

PROCESSO METODOLÓGICO

A investigação permite encontrar conhecimentos novos e estudar questões de relevância para o investigador, para a profissão e para a sociedade. Com efeito, e como diz Deshaies (1997),

“qualquer investigação é individual. Inspira-se, geralmente, numa angústia pessoal. Tem as suas raízes no cadinho da experiência individual de cada um de nós. Qualquer investigador busca a resposta para as suas interrogações tanto em si próprio como na realidade objectiva que lhe serve de referência” (p. 21).

Para o mesmo autor,

“quando nos colocamos na posição de investigar, começamos por dispor das nossas próprias inclinações intelectuais, cognitivas, afectivas e outras, ou seja, a investigação exige uma participação íntima e pessoal no processo de conhecimento. Faz apelo a um investimento indispensável da própria pessoa” (p. 25).

A pesquisa é delineada pelo encaminhamento que o pesquisador dá aos procedimentos de recolha de dados e que, automaticamente, se encaixa em determinado paradigma. O destaque não deve situar-se no modelo do paradigma, mas sim na qualidade, coerência, relevância e tratamento adequado que os dados e a pesquisa terão para a comunidade científica.

O que é importante é levantar dados que possam responder às nossas questões. Por isso, a escolha de técnicas de recolha de dados adequados é imprescindível. Neste sentido Quivy e Campenhoudt (1992) referem que

“as técnicas da pesquisa científica, sejam quantitativas ou qualitativas, não podem ser entendidas em si mesmas, a sua compreensão está no método. Técnicas e métodos não estão separados. É o processo da pesquisa que qualifica as técnicas e os instrumentos necessários para a elaboração do conhecimento. As opções técnicas dependem dos caminhos a serem percorridos e dos procedimentos a serem desenvolvidos” (p. 64).

Numa abordagem eclética e corroborando Gamboa (2002), “(...) os métodos quantitativo e qualitativo não são incompatíveis, pelo contrário, estão intimamente imbricados e, portanto, podem ser usados pelos pesquisadores sem caírem na contradição epistemológica” (p. 51).

Tendo em vista o propósito de investigar a profissionalidade dos professores supervisores do EB 1.º Ciclo, os seus aspectos e comportamentos (pedagógicos e didácticos), pensamos

por, inicialmente, fazer entrevistas a toda a população. No entanto, deparámo-nos com algumas dificuldades relacionadas com a falta de tempo e pouca disponibilidade por parte de alguns elementos da população, razão pela qual apenas nos foi possível realizar 10 entrevistas. Para completar os dados recolhidos e enriquecer a nossa pesquisa também havíamos decidido construir um questionário. Para a elaboração do mesmo, tivemos por base não só as entrevistas realizadas, como também um questionário elaborado e validado por Lopes (2007). O questionário veio a revelar-se de grande potencial, por estar coerente com os objectivos da pesquisa, e permitiu-nos uma recolha de informação mais completa e bastante útil na compreensão de alguns aspectos e comportamentos da profissionalidade dos professores supervisores de estudantes do EB 1.º Ciclo. Como a constituição da profissionalidade docente está intimamente ligada às experiências pessoais e profissionais, e essas trajectórias são marcadas pelo contexto e pelas relações de trabalho, o questionário foi tido como uma possibilidade de captar os processos e conteúdos de forma mais objectiva, mais individualizada e mais reflectida, recorde-se também que durante o tempo de preenchimento do questionário proporcionou-se um momento de reflexão importante da prática pedagógica e didáctica dos professores, facto esse, referido pela maioria dos professores supervisores que preencheram os questionários.

Toda a metodologia científica exige um procedimento mais amplo, ou seja, uma maneira, um caminho, um método, para que se possa desenvolver o estudo. Assim, Minayo (2001) define a metodologia científica como o caminho do pensamento e da prática, exercida nas concepções teóricas de abordagem, no conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e no potencial criativo do investigador. A afirmação de Garcia (1992) também nos amplia a visão de que o «olhar científico» e a pesquisa não se reduzem a certos procedimentos metodológicos. A pesquisa científica exige criatividade, disciplina, organização e modéstia, baseando-se no confronto permanente entre o possível e o impossível, entre o conhecimento e a ignorância. Desta forma, a pesquisa é um processo em que a previsão das etapas torna-se impossível.

Thyollent (1988) complementa que, ao elaborar uma investigação, não se segue uma série de etapas, rigidamente ordenadas, embora se deva seguir uma ordem sequencial no tempo. É necessário fixar o ponto de partida, denominado de fase exploratória, e o ponto de chegada, denominado de divulgação dos resultados, por se saber que, no intervalo, haverá

uma multiplicidade de caminhos a serem escolhidos, em função das circunstâncias encontradas.

Assim sendo, neste capítulo, iremos, então, dar uma visão sobre o processo metodológico que seguimos na nossa pesquisa.

1. Contexto da investigação

Para melhor entendermos a nossa pesquisa começaremos por apresentar o contexto onde a mesma foi realizada.

Como o objectivo desta pesquisa era conhecer alguns dos aspectos e comportamentos da profissionalidade dos professores supervisores do curso do EB 1.º Ciclo e tendo em conta que havia algumas limitações, não só de tempo, como também do número de professores que fazem supervisão, realizámos uma reunião com a professora responsável pela prática pedagógica do curso do EB 1.º Ciclo, para podermos localizar os professores supervisores. Estava assim decidido o contexto onde os mesmos se encontravam, 21 professores com funções de supervisão, na Região Autónoma dos Açores, nas escolas do EB 1.º Ciclo, nomeadamente, na EB1/JI Matriz – Escola Básica Integrada de Roberto Ivens e EB/JI Santa Clara – Escola Básica e Integrada de Canto da Maia, Ilha de São Miguel, da Região Autónoma dos Açores, no ano lectivo de 2007/2008.

Conhecendo o número de professores e sabendo a sua localização, dirigimos, depois, uma carta aos conselhos executivos de cada escola a pedir autorização para fazer as entrevistas e aplicar os questionários aos professores supervisores do EB 1.º Ciclo que, habitualmente, fazem a supervisão de estudantes-estágios do curso do EB 1.º Ciclo (ver anexo 1 e 2).

Assim, no presente estudo, que tem como principal objectivo conhecer (e não avaliar) alguns aspectos e comportamentos da profissionalidade dos professores supervisores, o foco e tema central é a profissionalidade.

2. Questões orientadoras e objectivos da investigação

A problemática geral desta investigação recai, tal como já mencionámos no Capítulo I, nos aspectos e comportamentos dos professores supervisores da prática pedagógica de estudantes do curso do EB 1.º Ciclo. Pretendemos conhecer quais as tarefas que os professores inquiridos consideram prioritárias a desenvolver pelos alunos, as áreas de actuação que os mesmos consideram relevantes desenvolver no processo de formação dos

estudantes do EB 1.º Ciclo, como se desenrola o ciclo superviso e quais os aspectos mais valorizados no desempenho dos estudantes. Queremos ainda saber que outras funções têm os professores supervisores. Foram estas as questões por nós levantadas, que nos serviram de base para a formulação das questões orientadoras desta pesquisa.

A problemática desenvolveu-se a partir da seguinte pergunta de partida: **«Que aspectos e comportamentos pedagógicos e didáticos caracterizam a profissionalidade dos professores supervisores do Ensino Básico 1.º Ciclo?»**.

Apesar de já termos referido, na introdução deste estudo, as razões desta pesquisa, não queremos deixar de as reiterar nesta parte do trabalho. Parece-nos oportuno realizar este estudo no sentido de ajudar a fazer uma reflexão acerca da actuação e orientação, dada aos estudantes, durante a prática pedagógica, por parte dos professores supervisores.

Definida a problemática, elaborámos, depois, com base em vários autores o quadro conceptual que nos permitisse compreender o assunto da nossa pesquisa e ajudasse na interpretação dos dados recolhidos.

A partir da problemática e da pergunta de partida formulámos as seguintes questões orientadoras, para as quais tentaremos fornecer elementos de resposta:

- Que tarefas são consideradas prioritárias pelos professores do EB 1.º Ciclo desenvolver junto dos alunos?
- Que áreas de actuação os professores supervisores consideram mais relevantes no processo de formação dos estudantes estagiários do curso do EB 1.º Ciclo?
- De que forma se processa o ciclo superviso e que actividades são desenvolvidas pelos supervisores?
- Que actividades mais valorizam os professores supervisores no desempenho dos estudantes estagiários?
- De que forma, as tarefas prioritárias, as áreas de actuação relevantes, as actividades desenvolvidas durante o ciclo superviso e as tarefas valorizadas pelo supervisor no desempenho do estudante-estagiário, contribuem para o conhecimento da profissionalidade do professor supervisor?

Estas questões não foram estabelecidas mediante a operacionalização de variáveis, mas sim formuladas com o objectivo de investigar o fenómeno na sua complexidade e em contexto natural (Bogdan e Biklen, 1994), com a finalidade de «saber mais sobre». Enquadram e dirigem, ainda, a análise que pretendemos fazer e relacionam-se com os objectivos do estudo. Para Basto (1998), “faz-se investigação para melhor compreender a realidade, ou seja, para aumentar o conhecimento sobre determinado fenómeno” (p. 23).

Esperando que estas questões nos tragam um importante contributo para o esclarecimento do problema em estudo, definimos, em função dessas questões, os seguintes objectivos gerais:

- Conhecer algumas práticas quotidianas do professor supervisor do EB 1.º Ciclo, procurando caminhos para interpretar a sua profissionalidade.
- Conhecer os aspectos e comportamentos de profissionalidade do professor supervisor do EB1.º Ciclo, incidindo nos aspectos pedagógicos e didácticos, que favoreça a reflexão sobre o agir profissional.
- Contribuir para a consciencialização dos professores supervisores a respeito das suas práticas.
- Proporcionar aos professores supervisores do EB 1.º Ciclo elementos que possibilitem uma reflexão acerca da sua prática.

De acordo com estes objectivos foram definidos outros de natureza mais específica, conforme podemos ler no Capítulo I – Introdução.

3. Tipo de estudo e métodos de análise

O tipo de estudo adoptado tem, necessariamente, a ver com o que se pretende estudar e está, naturalmente, relacionado com a visão que cada um tem, do mundo, da vida e das linhas fundamentais pelas quais se rege, ou seja, com o paradigma que o orienta.

Não queremos de modo algum estudar todos os aspectos da profissionalidade do professor supervisor da prática pedagógica de estudantes do curso de licenciatura em professores do EB 1.º Ciclo. Tão pouco queremos avaliar a sua profissionalidade. Face aos objectivos do presente trabalho faremos um estudo exploratório que tem como objectivo contribuir para um melhor conhecimento dos aspectos da profissionalidade do professor supervisor do EB 1.º Ciclo tendo por base os cenários de supervisão (Vieira, 1993; Alarcão e Tavares, 1987) e modelos de profissionalidade (Morgado, 2005). Pensar o professor como profissional é, segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), “trabalhar na perspectiva da docência como profissão, implica reconhecê-lo como produtor da sua identidade profissional” (p. 19). Trata-se de um estudo que se enquadra no paradigma do «pensamento do professor». Este paradigma tem sido usado para investigar a prática dos professores, ou seja, do processo formativo (educativo).

Dada a finalidade e tipo de problema da nossa pesquisa, optámos por fazer um estudo de carácter exploratório e descritivo, os métodos de análise de dados são o qualitativo e quantitativo, já que pretendemos identificar aspectos e comportamentos de uma população em particular, neste caso, os professores supervisores da prática pedagógica de estudantes

estagiários do EB 1.º Ciclo. Hill e Hill (2005) afirmam que qualquer investigação subentende uma recolha de dados. Estes, por sua vez, podem ser considerados como informação na forma de observação, medidas ou valores, de uma ou mais variáveis e são fornecidos por um conjunto de entidades que podem ser pessoas singulares, famílias, empresas, entre outras. A nossa recolha de dados foi feita a partir de entrevistas e questionários.

É um trabalho que se enquadra na abordagem qualitativa porque, inicialmente, recorremos às entrevistas para recolha dos dados. Para Creswell (citado por Fernandes, 2000), um estudo qualitativo é “designado para ser consistente com os pressupostos de um paradigma qualitativo” (p. 13), ou seja, é um tipo de estudo que é definido como sendo um processo de questionamento que visa compreender um problema social ou humano, mas cuja base assenta na construção de uma perspectiva complexa e holística, definida por palavras, relatando as falas detalhadas dos participantes e conduzida em contexto social.

O nosso estudo enquadra-se, também, na investigação quantitativa, porque recorremos ao questionário. Abordagem quantitativa, mas não no sentido de quantificar os fenómenos, nem é esta a nossa principal preocupação, mas de os examinar e reflectir sobre eles, pois não nos interessa somente os resultados a que possamos chegar. Como referimos anteriormente, a nossa opção pelos questionários teve também a ver com o baixo número de entrevistas que conseguimos realizar. Sendo os dados recolhidos escassos, recorremos aos questionários para completar a informação recolhida. Conjugámos assim o método qualitativo com o quantitativo, de certa forma utilizámos uma metodologia ecléctica.

A informação recolhida também não teve em vista «verificar hipóteses» construídas previamente, como é hábito na investigação tradicional, mas explorar o fenómeno. Ao invés temos questões de investigação. Por isso, o nosso estudo é, de certa forma, de carácter exploratório. A principal característica refere-se à descoberta de ideias e intuições, permitindo ao investigador familiarizar-se com um fenómeno ou conseguir uma nova compreensão sobre o mesmo. A nossa preocupação foi levantar questões e interrogações, que através das respostas do questionário nos permitisse encontrar fundamento que servisse como ponto de reflexão para uma discussão acerca da nova profissionalidade do professor supervisor do EB 1.º Ciclo. O questionário foi assim, elaborado prevendo que as questões tivessem a ver com os objectivos da investigação.

Os resultados que possamos vir a obter não podem ser generalizáveis, porque não foi esta a nossa preocupação.

Decorrente ainda da problemática da nossa investigação, optámos por um estudo descritivo, de natureza interpretativa, como já mencionámos anteriormente. Os estudos descritivos são sobretudo apropriados quando pretendemos conhecer a realidade presente, isto é, descrever sistematicamente, acontecimentos e características de uma determinada população, de forma objectiva e fazer comentários interpretativos, numa procura constante de significados.

4. Campo da pesquisa

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1992), para que se possa proceder a um estudo, não basta saber o tipo de dados que deverão ser colhidos. Torna-se necessário, também, definir o campo de análise e as unidades de observação, isto é, explicitar, mesmo que pareçam evidentes, o período de tempo tido em conta, a zona geográfica considerada, as organizações envolvidas, a população e as técnicas de amostragem utilizadas.

Para Polit e Hungler (1985), a população é “toda a agregação de casos que atendam a um conjunto eleito de critérios” (p. 143). As autoras fazem ainda referência, a dois tipos de população, “a população alvo, que engloba toda a população, na qual o investigador está interessado e a população de acesso, que abrange aquela população que é acessível ao pesquisador, mas, que está de acordo com os critérios de elegibilidade” (p. 143).

Estudos realizados por diversos autores Kerlinger, Fortin & Kérrouac (citados em Lopes, 2000) sustentam o supradito, mencionando que o termo população designa todos os elementos (sujeitos, objectos, acontecimentos) que correspondem a critérios de inclusão num determinado universo. Os autores acrescem ao referido, que a primeira etapa do processo de escolha da população para estudo consiste em, através dos objectivos da investigação, identificar com precisão a população.

4.1. População

De acordo com o que foi referido, a primeira etapa do processo de escolha da população para estudo consiste em, através dos objectivos da investigação, identificar com precisão a população. É, no entanto, mais uma descrição do que uma identificação da mesma.

Deste modo, o campo de análise do nosso estudo estava, por nós, claramente limitado desde o início do trabalho, uma vez que pretendíamos identificar os aspectos e comportamentos pedagógicos e didáticos que caracterizam a profissionalidade dos professores supervisores do EB 1.º Ciclo, na Região Autónoma dos Açores, os sujeitos de estudo (professores supervisores) só poderiam ser encontrados na Ilha de São Miguel, visto ser o único sítio na região que se realiza a supervisão pedagógica no EB 1.º Ciclo.

O estudo incidiu sobre 21 inquiridos que, correspondem à população total dos professores que fazem supervisão na Região Autónoma dos Açores, a desempenharem funções supervisivas, na cidade de Ponta Delgada, na Ilha de São Miguel.

No que diz respeito à variável sexo, podemos constatar que, todos os inquiridos (21) são do sexo feminino, o que torna evidente o carácter de feminização da «profissão» de professores do EB 1.º Ciclo do ponto de vista da composição do professorado. A composição da população deste estudo baseia-se em algumas características homogéneas: todos os participantes têm dupla função na sua carreira profissional, professores do EB 1.º Ciclo e professores supervisores da prática pedagógica de estudantes estagiários do EB 1.º Ciclo. Já as variações são em relação ao tempo de serviço dos docentes, habilitações académicas, experiência em supervisão e formação diferenciada.

A distribuição etária da população está compreendida entre os 25-58 anos, com uma frequência máxima no intervalo entre os 30-34 anos, correspondente a um valor modal de 32 anos e com uma média de idades a rondar os 36,5 anos, tal como podemos verificar no Quadro 1.

Quadro 1. Distribuição etária dos professores supervisores

| Grupo Etário | Frequência | % |
|---------------------|-------------------|-------------|
| -25 | 1 | 4,8 |
| 25-29 | 4 | 19,0 |
| 30-34 | 5 | 23,8 |
| 35-39 | 4 | 19,0 |
| 40-44 | 4 | 19,0 |
| 45-49 | 0 | 0,0 |
| 50-54 | 2 | 9,6 |
| 55+ | 1 | 4,8 |
| Total | 21 | 100 |

4.2. Procedimentos da investigação

Num trabalho de investigação, tendo em atenção o referencial teórico que o sustém, o tipo de estudo pretendido, perguntas orientadoras, elaboração de objectivos e seleccionada a população para estudo, o investigador deve seleccionar o tipo de instrumento que irá utilizar como suporte para a recolha e registo da informação pretendida. De acordo com Chater (citado em Lopes, 2000), na escolha de um método de recolha de dados para o estudo de certa problemática, o investigador deverá seleccionar o que prefere, tendo em atenção que qualquer que seja o método, a técnica ou o instrumento escolhido ou elaborado, estes deverão ser válidos e seguros.

4.2.1. Fontes

Uma vez especificadas as questões e objectivos da nossa pesquisa, para obtermos informação sobre a problemática em estudo, recorreremos às seguintes fontes:

- O próprio investigador na medida em que participou em toda a pesquisa desta problemática.
- Os professores supervisores do EB 1.º Ciclo, utilizando-se a entrevista e o questionário.
- Os professores supervisores da Universidade dos Açores, que foram os peritos na análise do questionário.
- Fontes Documentais (Leis, Decretos-Lei, Regulamentos, Listagem dos professores supervisores do ano lectivo 2007/2008, etc.).

Quanto à primeira, assumimos ser uma das fontes, dado que alguns dos relatos feitos baseiam-se na nossa própria experiência. A propósito da nossa experiência, Lüdke e André (1986) referem que “o investigador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação de um determinado estudo” (p. 39).

Quanto a outra fonte, os professores supervisores (EB 1.º Ciclo e Universitários), com as suas participações variadas (entrevistas, preenchimento do questionário, fornecimento de informação documental e testagem do questionário). Foram os professores supervisores, porque o que queríamos estudar eram aspectos da profissionalidade relacionados com a supervisão da prática pedagógica.

Em relação às fontes documentais, Lüdke e André (1986) consideram os documentos como “(...) uma fonte estável e rica, natural, não apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre

esse mesmo contexto” (p. 39). Os autores acrescentam que “são considerados documentos as leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas (...)” (p. 38).

Os documentos que mais nos interessaram foram:

- A lista com os nomes dos professores supervisores do EB 1.º Ciclo.
- O opúsculo com o nome das escolas do EB 1.º Ciclo, onde os professores supervisores praticam a sua supervisão.
- Horários de funcionamento das escolas.

A consulta destas fontes foi mais no sentido de obtermos uma informação acerca do contexto da prática pedagógica, da caracterização dos professores supervisores e sobre as normas de execução de métodos, estratégias, actividades e as normas de funcionamento das escolas.

As fontes mais importantes a que recorremos foram a participação dos professores supervisores. Consideramos esta fonte a mais significativa, porque tendo em conta as questões do nosso estudo e os dados recolhidos através destas fontes (entrevista e questionário) seriam importantes para a compreensão da problemática em estudo.

4.2.2. Técnicas e critérios

Para a recolha de dados, utilizámos, como já referimos, a entrevista e o questionário, por isso, iremos abordar alguns aspectos referentes aos mesmos.

A entrevista é uma das técnicas de colheita de dados mais adequados nas abordagens qualitativas, já que é apropriada para revelar informações complexas, favorecendo o aparecimento de sentimentos subjacentes a uma opinião expressa. É eficiente para obter dados em profundidade do comportamento humano e oferece maior flexibilidade, porque o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas, adaptar-se ao entrevistado e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista (Gil, 1991). Como já referimos neste estudo foram feitas 10 entrevistas, dos 21 professores que constituíam a nossa população. O questionário surgiu porque os dados recolhidos das dez entrevistas não foram suficientes para compreendermos o fenómeno. Optou-se, então, como complemento, pelo questionário. Ao se constituírem as questões, como veremos mais à frente, houve preocupação quanto à linguagem empregue, atentando-se para uma comunicação fácil e rápida com os respondentes. Em média o questionário levou 20 a 30 minutos a ser preenchido, por cada respondente. As questões obedecem a uma ordem sequencial, agrupadas de acordo com as categorias emergidas da análise das entrevistas e objectivos do

estudo. Embora tenhamos consciência que a profissionalidade pode ser estudada a partir da perspectiva dos estudantes e/ou dos professores, optámos neste estudo pela perspectiva dos professores, neste caso dos professores com função de supervisão. Nenhuma das técnicas utilizadas por nós teve por objectivo avaliar a profissionalidade do supervisor, mas conhecer alguns dos aspectos que fazem parte da profissionalidade do professor, neste caso, aspectos pedagógicos e didácticos.

Um certo número de medidas foram tomadas e adoptadas antes de se proceder às entrevistas e à aplicação do questionário.

4.3. Recolha de dados

Numa primeira fase, foram feitas entrevistas e seguidamente fizemos a análise de conteúdo das mesmas. A partir desta análise iniciámos a construção do questionário. O mesmo ficou completo tendo por base o questionário elaborado e validado por Lopes (2007).

4.3.1. Entrevista

Bogdan e Biklen (1994) referem que a entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possam envolver mais pessoas (Garcia, 1988), dirigida por uma das pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a outra” (p.134). Os mesmos autores acrescentam que “as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas.” (p.134). Neste estudo a entrevista foi realizada em conjunto com o questionário. Optámos por uma entrevista estruturada, com questões fechadas, construídas previamente, de acordo com os objectivos da nossa pesquisa. As categorias estavam também, desde o início, definidas, tendo em conta as questões da nossa investigação. Optámos por este tipo de entrevista, porque queríamos ter a certeza, que aplicaríamos o mesmo tipo de perguntas a cada um dos entrevistados. Temos, no entanto, consciência das suas limitações: a flexibilidade e a espontaneidade dos entrevistados são reduzidas. Também não é possível aprofundar muito as questões. O registo das entrevistas foi feito em folha de papel e lápis e para validarmos a informação recolhida, após a recolha da mesma, e sempre que tivemos dúvidas fornecemos ao entrevistado a resposta no sentido de validar a mesma.

Para a realização da entrevista foi elaborado um guião orientador (ver anexo 3), onde constam quatro Blocos. O primeiro Bloco diz apenas respeito à legitimação da entrevista. Os três restantes têm a ver com as informações que pretendíamos obter para compreensão da problemática do nosso estudo. A construção do nosso questionário por blocos resultou das respostas obtidas nestas entrevistas, da pesquisa bibliográfica que fizemos e do questionário elaborado por Lopes (2007). Foram feitas algumas adaptações no sentido de tornar o questionário de fácil compreensão, conforme daremos conta mais adiante.

Como referem Cervo e Bervian (citado em Lopes, 2007), a entrevista é orientada para um objectivo definido (no nosso caso, obter informações), daí a necessidade da utilização de alguns critérios, a fim de que a entrevista fosse bem-sucedida. Os critérios mencionados pelos autores correspondem ao planeamento da entrevista, onde devem ser incluídos os objectivos; conhecimento prévio dos entrevistados; marcação atempada do dia, hora e local da entrevista; criação de um bom ambiente para a entrevista; escolha do/s entrevistado/s; fazer uma lista de questões; e assegurar o número suficiente de entrevistados.

Apesar do dispêndio de tempo ser considerado uma desvantagem, deve valorizar-se a oportunidade de obtermos dados mais relevantes sobre o objecto de estudo, como uma grande vantagem.

4.3.1.1. Aplicação da entrevista

Dos 21 professores contactados telefonicamente e depois pessoalmente apenas 10 mostraram disponibilidade para serem entrevistados, alegando pouco tempo, dado encontrarem-se no fim do ano lectivo. No entanto, mostraram-se disponíveis para responder a um questionário, dada a facilidade de poderem responder aos poucos e em qualquer lugar. Com as pessoas que mostraram disponibilidade para serem entrevistadas marcámos o dia e a hora para a entrevista. Aos outros que manifestaram desejo de participar através do questionário, informámos que depois os contactaríamos.

Foram realizadas dez (10) entrevistas, tendo a duração média de preenchimento de quarenta e cinco minutos aproximadamente. As mesmas decorreram entre os dias 02 e 06 de Junho de 2008, realizadas em horário pós-laboral, para que não houvesse interferência com as actividades lectivas, visto que se encontravam em período lectivo.

Novamente, em todas as entrevistas, antes da formulação das questões, procedeu-se à sua legitimação, informando-se o entrevistado acerca do tema do estudo para o qual pedíamos a sua colaboração, ao mesmo tempo que garantíamos a confidencialidade dos dados.

A recolha da informação foi feita através do registo em papel com lápis. Optámos por este método, apesar de conhecer alguns dos inconvenientes: pelo facto de escrever durante a entrevista, poderíamos perder informação; alguma inibição por parte dos entrevistados. A conversação com os entrevistados decorreu sem qualquer constrangimento e garantimos que as informações dadas iriam permanecer no anonimato. Posteriormente, transcrevemos todo o conteúdo das entrevistas com apoio do computador. Agrupámos, por cada questão da entrevista, as respostas dadas pelas 10 supervisoras (ver anexo 4).

4.3.1.2. Análise de dados das entrevistas

Obtidos os dados das entrevistas procedemos a uma breve análise de conteúdo a fim de tratarmos a informação, pois, como refere Bardin (1977), “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (p. 31).

No entanto, para garantirmos a validade do procedimento, há determinadas regras que são descritas e que devem ser tomadas em conta ao fazer a categorização: homogeneidade, exaustividade, objectividade e adequação ou pertinência (Matalon, 1993; Bardin, 1977 & Mucchielli, 1974). De salientar que a exaustividade e a exclusividade devem garantir a validade interna das categorias identificadas.

Para analisar as entrevistas, fizemos uma leitura flutuante das 10 entrevistas. Este trabalho permitiu-nos fazer uma apreciação geral da informação. Após a leitura, tendo em conta o quadro teórico e as questões da entrevista, foi, relativamente fácil, agrupar as respostas. As transcrições integrais das entrevistas constituíram o *corpus* de análise. Para Bardin (1994) a análise categorial consiste na “(...) operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamentos, segundo o género [analogia], com os critérios previamente definidos” (p.117). Para Bardin (1994), muitos podem ser os critérios adoptados para agregar ou reunir um grupo categorial: léxico, semântico, sintáctico, expressivo, consoante o tipo de abordagem pretendida. No nosso caso, embora tivéssemos definido previamente o que queríamos saber, as categorias foram definidas *à posteriori*, já que nos pressupostos de metodologia qualitativa, de acordo com Fernandes (2000) “(...) impera um lógica indutiva. As categorias emergem dos

informantes, mais do que são identificadas *à priori* pelo investigador” (p. 9). A análise de conteúdo das entrevistas teve também por objectivo identificar os indicadores fortes que nos permitissem construir o questionário, uma vez que, apenas, o conteúdo das 10 entrevistas era insuficiente para compreendermos a problemática em estudo. Salientamos também o contributo do quadro teórico desta pesquisa.

Transcritas e agrupadas as respostas, tendo em conta as questões da pesquisa e pressupostos anteriores construímos, então, as categorias e subcategorias. Esta etapa para nós foi um pouco complexa, embora tivéssemos presente de forma objectiva o que queríamos saber. Após várias leituras e reflexão, tendo por base o quadro teórico, os objectivos e as questões desta investigação construímos as seguintes categorias:

- **Categoria 1.** “Tarefas prioritárias a desenvolver”.
- **Categoria 2.** “Áreas de actuação relevantes”.
- **Categoria 3.** “Ciclo supervisivo”.
 - **Subcategoria 1.** “Encontro pré-observação”.
 - **Subcategoria 2.** “Observação propriamente dita”.
 - **Subcategoria 3.** “Encontro pós-observação”.
 - **Subcategoria 4.** “Outros encontros supervisivos”.
- **Categoria 4.** “Aspectos valorizados no desempenho dos estudantes estagiários”.

Definidas as categorias, foi necessário procedermos à atribuição de um código para mais fácil análise das entrevistas. Foram utilizados códigos para as questões, para a identificação dos entrevistados e para as categorias, conforme se pode observar a seguir:

QUESTÕES

- **Q1** – Questão 1
- **Q2** – Questão 2
- **Q3** – Questão 3
- **Q4** – Questão 4
- **Q5** – Questão 5
- **Q6** – Questão 6
- **Q7** – Questão 7
- **Q8** – Questão 8
- **Q9** – Questão 9
- **Q10** – Questão 10
- **Q11** – Questão 11
- **Q12** – Questão 12

IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR SUPERVISOR

- **PS1** – Professor Supervisor 1
- **PS2** – Professor Supervisor 2
- **PS3** – Professor Supervisor 3
- **PS4** – Professor Supervisor 4
- **PS5** – Professor Supervisor 5
- **PS6** – Professor Supervisor 6

- **PS7** – Professor Supervisor 7
- **PS8** – Professor Supervisor 8
- **PS9** – Professor Supervisor 9
- **PS10** – Professor Supervisor 10

CATEGORIAS

- **C1** – Categoria
- **C2** – Categoria 1
- **C3** – Categoria 1
- **C4** – Categoria 1

SUBCATEGORIAS

- **Subc 1** – Subcategoria 1
- **Subc 2** – Subcategoria 2
- **Subc 3** – Subcategoria 3
- **Subc 4** – Subcategoria 4

Em algumas situações, tivemos necessidade de cruzar códigos, usando, por exemplo, a sigla Q2-PS1, a qual significa, resposta à Questão 2 dada pelo Professor Supervisor 1. Em outros casos, a sigla Q7-PS1; PS3, a qual significa, resposta à Questão 7 dada pelo Professor Supervisor 1 e Professor Supervisor 3.

Seguidamente, codificámos cada um dos *itens* fortes das entrevistas (**ver anexo 5**), ou seja, aqueles que tinham mais significado de acordo com os objectivos da pesquisa.

Passemos de seguida à definição de cada uma das categorias.

Na **Categoria 1. “Tarefas prioritárias a desenvolver”**, englobamos as respostas dadas à questão 9 *“Para si que tarefas são mais prioritárias desenvolver junto dos alunos?”*, do bloco C (ver guião da entrevista). Incluímos todos os aspectos em que os professor supervisor respondeu que era importante, não só desenvolver, o espírito crítico nos alunos, sentido de responsabilidade e autonomia, bem como, a importância de se cumprir com o programa e planificar as actividades. Por exemplo, vejamos a resposta dada por uma das supervisoras entrevistadas, *“Acho que é importante fomentar o gosto por novos conhecimentos, cumprir com o programa do EB 1.º Ciclo, fazer os possíveis por encontrar os recursos materiais e humanos adequados. Não nos podemos esquecer que também é importante avaliar os alunos, porque nos exigem isto. Sem dúvida que as famílias também têm um importante papel na educação, juntamente com os professores. Por isso, penso que é importante estabelecermos contacto com as famílias. O que acontece é que muitas vezes as famílias «demitem-se» da função de ensinar, deixando essa tarefa para os professores”*.

Nesta categoria englobámos os *itens* considerados importantes e prioritários a serem desenvolvidos pelo professor do EB 1.º Ciclo, junto dos alunos, de acordo com as respostas dadas. Tivemos por base, ainda, os objectivos do documento emitido anualmente pelo Ministério da Educação (Organização Curricular e Programas do EB 1.º Ciclo), por exemplo: “Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias”. Socorremo-nos também das competências delineadas nos livros de Reorganização Curricular: competências, currículo e planificação, por exemplo “Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados”.

Na **Categoria 2. “Áreas de actuação relevantes”**, englobámos as respostas dadas à questão 6 “*Para si o que é um «bom professor supervisor» ou que características deverá ter?*” e questão 8 “*No seu entender quais as funções do professor supervisor?*”, do bloco C (ver guião da entrevista). Juntámos as respostas dos professores desde a análise do programa, passando pela planificação, elaboração de materiais, até à própria conduta dos estagiários com as famílias. Por exemplo, vejamos a resposta dada por uma das supervisoras entrevistadas “*Um «bom professor supervisor» é aquele que orienta, dá sugestões, partilha experiências, ajuda a reflectir, apoia o estudante-estagiário, quer na escola em geral, quer na sala de aula, inclusivamente promove reuniões com a família dos alunos, de maneira que quando sejam professores já tenham mais à vontade para enfrentar as famílias, porque este aspecto, hoje em dia, é cada vez mais complicado. As famílias são mais exigentes.*

Acho, também, que o professor supervisor pode ajudar em muitos casos os estagiários a serem criativos, por que eles muitas vezes trazem a teoria, sabem muito bem mexer nos computadores, mas depois querem introduzir, por exemplo uma letra e não sabem que materiais podem usar. Recordo-me, por exemplo, de uma estagiária que para ensinar a letra (i), sentada desenhava «no ar» como fazer a letra”.

Nesta categoria incluímos todos os *itens*, considerados por nós, como sendo os mais pertinentes a desenvolver durante o processo de formação dos estudantes estagiários. O quadro teórico e as respostas dadas foram fundamentais na definição desta categoria.

Na **Categoria 3. “Ciclo supervisivo”**, englobámos nesta, as respostas dadas à questão 1 “*Sobre os cenários de supervisão. Quais os que conhece? Qual é o que mais faz uso? Sobre o ciclo de supervisão tem conhecimento de como se desenvolve?*” e a questão 2 “*Na*

qualidade de professor supervisor e voltando ao processo de supervisão qual/ais a/s fase/s que mais efectua ou faz mais uso? Tem conhecimento das fases do ciclo de supervisão?” (ver guião da entrevista). A exemplo, temos a resposta de uma das supervisoras “*Neste momento não tem muito presente os nomes de todos os cenários. Sei que há vários e lembro-me do artesanal, da descoberta guiada e do reflexivo. Habitualmente uso uma mistura destes três por razões óbvias. É importante ensinar a fazer, que o estagiário descubra por si e ensiná-lo também a reflectir sobre o que faz e porque faz*”. Na definição desta categoria tivemos também em conta o que nos dizem Alarcão e Tavares (1987) e Vieira (1993) com base em alguns teorizadores do processo de supervisão orientam-nos para três fases da supervisão: o encontro pré-observação, a observação propriamente dita e o encontro pós-observação, terminando o processo com a análise do ciclo de supervisão, ou seja, com a avaliação da acção da supervisão desenvolvida.

A Subcategoria 1. “Encontro pré-observação”, englobámos, parte da resposta, dada à questão 3 “*Que actividades costuma desenvolver em cada uma das fases? Que dificuldades sente?*” e questão 4 “*No processo de supervisão costuma desenvolver/criar instrumentos de observação? Quais? Que instrumentos utiliza durante a observação? Quem os constrói? Que pensa da avaliação feita dos estudantes estagiários no ciclo supervisivo?*”, do bloco B (ver guião da entrevista). Por exemplo, vejamos a resposta dada por uma das supervisoras entrevistadas “*Ajudo, principalmente, nas planificações...*”

Na construção desta categoria tivemos em conta que o objectivo do encontro pré-observação é identificar o problema em estudo e planear conjuntamente a estratégia de observação (o quê, como e quando observar) (Alarcão & Tavares, 1987); clarificar a tarefa de ensino (objectivos, estratégias) e definir os objectivos de observação (Vieira, 1993).

Subcategoria 2. “Observação propriamente dita”, englobámos, parte da resposta, dada à questão 3 “*Que actividades costuma desenvolver em cada uma das fases? Que dificuldades sente?*” e questão 4 “*No processo de supervisão costuma desenvolver/criar instrumentos de observação? Quais? Que instrumentos utiliza durante a observação? Quem os constrói? Que pensa da avaliação feita dos estudantes estagiários no ciclo supervisivo?*”, do bloco B (ver guião da entrevista). Por exemplo, vejamos a resposta dada por uma das supervisoras entrevistadas “*Muitas vezes intervenho durante a prática lectiva para ajudar a manter a ordem e a disciplina na sala de aula, porque os estudantes, compreendo que estejam preocupados em ensinar não têm à vontade para manter os*

alunos em silêncio, além disso, basta os alunos verem que há alguém diferente sala e gera-se logo um barulhinho”.

Na presente subcategoria aglomerámos os *itens* de maior relevância que um professor supervisor do EB 1.º Ciclo deve ter em atenção, na observação propriamente dita.

Alarcão e Tavares (2003) em relação, a esta fase, referem que é necessário obter dados e informações, sobre o que se passa no processo de ensino/aprendizagem, com a finalidade de mais tarde, proceder a uma análise do processo. Pais e Monteiro (1996) corroborando do supradito, acrescem que a observação “permite a recolha da informação, enquanto decorre o processo de ensino-aprendizagem, sobre o desempenho do aluno, das destrezas desenvolvidas e das dificuldades de cada estudante (...) (p. 54).

A observação representa o momento da recolha de informação, assenta numa preocupação de descrever o que acontece para posterior discussão. Para Vieira (1993), “o observador poderá focalizar a sua atenção em aspectos não previamente acordados, mas os seus objectivos de observação deverão, sempre que possível, ser aqueles que foram previamente estabelecidos” (p. 43).

Subcategoria 3. “Encontro pós-observação” englobámos, parte da resposta, dada à questão 3 “*Que actividades costuma desenvolver em cada uma das fases? Que dificuldades sente?*”, do bloco B (ver guião da entrevista). Por exemplo, vejamos a resposta dada por uma das supervisoras entrevistadas “*É uma pergunta fácil e ao mesmo tempo difícil, porque faz-se muita coisa quer antes, durante e após. Sei lá! Por exemplo, antes costumo ajudar na planificação, incentivo o estagiário, dizendo-lhe para não se preocupar, porque se alguma coisa não correr bem, eu estou lá. Durante a aula se vejo que o aluno está seguro deixo as coisas decorrem, se há necessidade de intervir, intervenho, mas sempre de forma calma. Depois das aulas, normalmente, faço uma pequena reunião com o estudante, pergunto como decorreram as coisas, digo os aspectos positivos e aqueles aspectos que ele deve melhorar”.*

Segundo a perspectiva de Alarcão e Tavares (2003), nos encontros pós observacionais, o professor supervisor deve reflectir sobre o seu «eu» e sobre o que se passou na sua interacção com os estudantes para alterar, se necessário, um ou outro aspecto que não esteja em consonância com o que deveria ser mais correcto. Deve também, ajudá-lo a reflectir, interpretar, ver a realidade por detrás de números, categorias, incidentes ou

descrições. Para isso, utilizará dados que recolheu e analisou, servir-se-á da interpretação que lhes deu, das dúvidas suscitadas a necessitar de esclarecimento por parte do estudante. O encontro pós-observação tem por objectivo permitir ao professor Supervisor e ao estudante interpretar o que foi observado.

Subcategoria 4. “Outros encontros supervisivos”, englobámos a resposta dada à questão 5 *“Acha necessário promover outros encontros supervisivos além da pré-observação, observação e pós-observação”*, bloco B e questão 10, 11 e 12 do bloco D (ver guião da entrevista). Por exemplo, vejamos a resposta dada por uma das supervisoras entrevistadas *“Eu penso que se queremos ajudar os estudantes, além daqueles encontros que sabemos que são mais formais, às vezes é necessário haver momentos mais informais e, por isso, acho que há outros encontros supervisivos, porque mesmo sendo informais aproveito sempre para ensinar, alertar e explicar coisas e assuntos relacionados com a profissão. Muitas vezes os estudantes na hora do almoço perguntam como é depois, ou seja, quando estiverem a trabalhar se as coisas funcionam da mesma maneira como quando estão em estágio. Essas conversas também fazem parte da prática de supervisão, porque às vezes até discutimos assuntos que não fazem parte dos objectivos de estágio, mas que são importantes para a nossa profissão. Até de política educativa, às vezes, falamos”*.

Na construção desta categoria recorreremos, também, às funções do professor supervisor descritas por vários autores, nomeadamente Alarcão (1996), onde a autora refere que o professor supervisor é ser um profissional experiente, não é aquele que dá receitas, mas aquele que cria junto do futuro professor, com o futuro professor e no futuro professor um espírito de investigação-acção, num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do futuro professor, pessoa e profissional.

Categoria 4. “Aspectos valorizados no desempenho dos estudantes estagiários”, englobámos a resposta dada à questão 7 *“Para si o que é um bom estudante estagiário? Que características, na sua opinião, deverá ter?”* do bloco C (ver guião da entrevista).

Nesta categoria incluímos todas as respostas dadas pelos entrevistados. Baseámo-nos, também, em Alarcão e Tavares (1987), uma vez que estes autores fornecem-nos uma lista das referidas tarefas.

A exemplo, vejamos a resposta dada por uma das supervisoras entrevistadas *“Na minha opinião o estagiário, em primeiro lugar, deve gostar mesmo do que faz. Ser empenhado, responsável, saber ultrapassar as dificuldades, não ser conflituoso, porque no dia-a-dia*

precisamos uns dos outros. Para se ser professor hoje, há que investir muito, porque mesmo que lidemos com crianças, muitas delas chegam à escola com boas bases e o professor tem de estar preparado. Portanto, eu posso ter crianças com muitas dificuldades e tenho de ter estratégias para elas, mas do mesmo modo posso ter crianças bastante desenvolvidas e não deixa de ser necessário arranjar, também, estratégias para estas crianças. Eu, pelo menos, faço isso e penso que todos os professores também deveriam ter esta preocupação”.

Construídas as categorias estávamos, então, em condições de analisar as entrevistas. A partir destas categorias construímos também o questionário, que como já tivemos oportunidade de referir, foi o instrumento que em complemento com as entrevistas nos ajudou na compreensão da nossa problemática (ver anexo 5).

4.3.2. Questionário

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1992), o questionário consiste

“em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento, de consciência de um acontecimento ou problema (...)” (p. 190).

Em busca de respostas para a nossa questão de partida – aspectos e comportamentos (pedagógicos e didáticos) da profissionalidade dos professores supervisores do EB 1.º Ciclo – considerámos ser adequado e coerente optar, além das entrevistas, por um questionário. Pelo facto, de não existir um questionário que respondesse e focasse todos os objectivos da nossa pesquisa, socorremo-nos de um questionário já aplicado e testado por Lopes (2007), desenhado pelo autor, com a finalidade de conhecer os descritores da profissionalidade do professor do ensino superior. Dado tratar-se de um instrumento experimentado, e uma vez que ia ao encontro, de parte dos objectivos, do nosso estudo, optámos pela sua utilização, sendo adaptado de acordo com os objectivos da actual pesquisa, e tendo ainda por base, o enquadramento teórico relacionado com a problemática e após a análise do conteúdo das nossas entrevistas. Apesar dos limites de que enferma um questionário fechado (De Ketele, 1981; Quivy & Campenhoudt), a nossa opção pelo questionário deve-se com o facto de se poder atingir um número mais alargado de sujeitos e, como já afirmámos, só nos foi possível fazer apenas 10 entrevistas, razão pela qual ficámos limitados na informação. Desta forma, o questionário permitiu-nos atingir todos os

sujeitos da população (21 elementos), complementando a informação recolhida através das entrevistas.

4.3.2.1. Estrutura e conteúdo do questionário

O questionário utilizado (ver anexo 6) é composto por dois blocos (“A” e “B”), sendo o bloco “A” constituído por quatro questões centrais (subdividas em alíneas). Este, faz referência a dados pessoais do professor supervisor (sexo, idade, habilitações, anos de docência, supervisão, etc.), necessários à caracterização da população em estudo.

O bloco B é formado por quatro grandes questões principais, subdivididos em alíneas. A primeira questão, correspondente à **categoria 1 “Tarefas prioritárias a desenvolver”** está dividida em 15 *itens*, e faz alusão ao que o professor do EB 1.º Ciclo considera prioritário desenvolver junto dos alunos; a segunda questão, correspondente à **categoria 2 “Áreas de actuação relevantes”** está dividida em 14 *itens* referentes às áreas de actuação que o professor supervisor considera mais relevantes no processo de formação dos estudantes estagiários; a terceira questão correspondente à **categoria 3. “Ciclo supervisoivo”** está dividida em 4 pontos. O primeiro ponto correspondente à **subcategoria 1. “Encontro pré-observação”** tem 11 *itens*; o segundo ponto diz respeito à **subcategoria 2. “Observação propriamente dita”**, constituído por 9 *itens*; o terceiro ponto correspondente à **subcategoria 3. “Encontro pós-observação”** é constituído por 13 *itens*. Finalmente o ponto quarto refere-se à **subcategoria 4. “Outros encontros supervisoivos”**, constituído por 20 *itens*. A última questão do questionário diz respeito à **categoria 4. “Aspectos valorizados no desempenho dos estudantes estagiários”**, para a qual pedia-se aos entrevistados para assinalarem 7 tarefas, das 15 elencadas.

Tal como já referimos, o questionário é constituído na sua maior parte por questões fechadas. Observamos também algumas questões mistas e outras abertas, para dar oportunidade do entrevistado expressar outras respostas.

O questionário é acompanhado de informações sobre o seu preenchimento onde consta também o pedido de colaboração e garantia do anonimato dos inquiridos, além de ter incluído a sua finalidade.

Na Tabela 1, apresentamos essas categorias e subcategorias de uma forma esquematizada, acompanhadas dos *itens* a que se reportam no questionário.

Tabela 1. Categorias e subcategorias do questionário

| Categorias | Subcategorias |
|--|----------------------------------|
| 1. Tarefas prioritárias a desenvolver | |
| 2. Áreas de actuação relevantes | |
| 3. Ciclo supervísivo | 1. Encontro pré-observação |
| | 2. Observação propriamente dita |
| | 3. Encontro pós-observação |
| | 4. Outros encontros supervísivos |
| 4. Aspectos valorizados no desempenho dos estudantes estagiários | |

Tabela 2. Definição das categorias, subcategorias e itens do questionário

| Categorias | Itens |
|---|---|
| Categoria 1. <u>Tarefas prioritárias a desenvolver</u> Esta categoria, definida anteriormente, é composta pelos 15 <i>itens</i> que se encontram na coluna ao lado. | 1.1; 1.2; 1.3; 1.4; 1.5; 1.6; 1.7; 1.8; 1.9; 1.10; 1.11; 1.12; 1.13; 1.14; 1.15 |
| Categoria 2. <u>Áreas de actuação relevantes</u> Esta categoria, também definida anteriormente, é constituída pelos 14 <i>itens</i> mencionados na coluna ao lado. | 2.1; 2.2; 2.3; 2.4; 2.5; 2.6; 2.7; 2.8; 2.9; 2.10; 2.11; 2.12; 2.13; 2.14 |
| Categoria 3. <u>Ciclo supervísivo</u> Esta categoria é constituída pelos 4 pontos mencionados na coluna ao lado. | 3.1; 3.2; 3.3; 3.4 |
| Subcategoria 1. <u>Encontro pré-observação</u> Esta categoria é constituída pelos 11 <i>itens</i> mencionados na coluna ao lado. | 3.1.1; 3.1.2; 3.1.3; 3.1.4; 3.1.5; 3.1.6; 3.1.7; 3.1.8; 3.1.9; 3.1.10; 3.1.11 |
| Subcategoria 2. <u>Observação propriamente dita</u> Esta categoria é constituída pelos 9 <i>itens</i> mencionados na coluna ao lado. | 3.2.1; 3.2.2; 3.2.3; 3.2.4; 3.2.5; 3.2.6; 3.2.7; 3.2.8; 3.2.9 |
| Subcategoria 3. <u>Encontro pós-observação</u> Esta categoria é constituída pelos 13 <i>itens</i> mencionados na coluna ao lado. | 3.3.1; 3.3.2; 3.3.3; 3.3.4; 3.3.5; 3.3.6; 3.3.7; 3.3.8; 3.3.9; 3.3.10; 3.3.11; 3.3.12; 3.3.13 |
| Subcategoria 4. <u>Outros encontros supervísivos</u> Esta categoria é constituída pelos 20 <i>itens</i> mencionados na coluna ao lado. | 3.4.1; 3.4.2; 3.4.3; 3.4.4; 3.4.5; 3.4.6; 3.4.7; 3.4.8; 3.4.9; 3.4.10; 3.4.11; 3.4.12; 3.4.13; 3.4.14; 3.4.15; 3.4.16; 3.4.17; 3.4.18; 3.4.19; 3.4.20 |
| Categoria 4. <u>Aspectos valorizados no desempenho dos estudantes estagiários</u> Esta categoria é constituída pelos 15 <i>itens</i> mencionados na coluna ao lado. | 4.1; 4.2; 4.3; 4.4; 4.5; 4.6; 4.7; 4.8; 4.9; 4.10; 4.11; 4.12; 4.13; 4.14; 4.15 |

4.3.2.2. Aplicação do questionário

Identificado o problema do nosso estudo e após a construção definitiva do questionário, a sua aplicação teve como objectivo a recolha de informação, de acordo com os objectivos desta pesquisa.

Os questionários foram aplicados a todos os professores supervisores do EB 1.º Ciclo das Escolas Básicas Integradas do Canto da Maia e de Roberto Ivens, num total de 21 professores. Para que houvesse alguma motivação no preenchimento dos questionários, foram realizados vários contactos com as Coordenadoras das Escolas do EB do 1.º Ciclo,

pertencentes às Escolas Básicas Integradas referidas anteriormente. Depois foram feitos os contactos pessoais com cada professor, tal como já referimos. De realçar que os encontros estabelecidos foram significativos, não só pela divulgação do tipo de pesquisa que se pretendia desenvolver, como também pela valia das relações estabelecidas entre os envolvidos.

A distribuição e aplicação dos questionários realizaram-se entre o dia 01 a 04 de Julho.

Ao contactarmos com os participantes do processo de aplicação dos questionários, apresentámos o contexto da investigação e o seu autor salientando a importância do correcto e imprescindível preenchimento do questionário, tendo em vista o desenvolvimento e o sucesso da investigação.

A entrega do questionário foi feita pessoalmente, tendo sido marcado o dia para a sua recolha (oito dias após a entrega).

4.3.2.3. Análise de dados e tratamento estatístico

Após a definição dos objectivos, das metodologias e técnicas que conduziram à recolha de dados, explicitamos de seguida os modos e formas de análise bem como o tratamento dos mesmos.

Assim, após a aplicação do questionário e recolhidos os dados, socorremo-nos do auxílio do computador, sendo os dados tratados informaticamente com recurso ao programa informático Microsoft Office Excel.

Apoiámo-nos em processos estatísticos do tipo descritivo. As técnicas estatísticas usadas foram:

- Frequências absolutas (n) e relativas (%);
- Medidas de tendência central (média, mediana e moda).

A informação foi organizada em quadros permitindo-nos fazer uma leitura organizada e sistemática dos dados recolhidos, uma vez que apresentar os dados, segundo um estudo de Huberman e Miles (1992), é “traduzi-los em informações para o utilizador” (p. 143). Mas esta é apenas uma entre “outras tantas formas de tratar a informação” (p. 383). Assim e tendo em conta os objectivos da nossa pesquisa elaborámos alguns quadros, a partir dos quais, faremos a análise dos resultados.

5. Desenho da investigação

Neste ponto, pretendemos dar uma visão global das fases, pelas quais, a nossa investigação teve de passar, incidindo no lectivo 2007/2008, conforme podemos verificar na figura 1 do nosso trabalho.

5.1. Fases da investigação

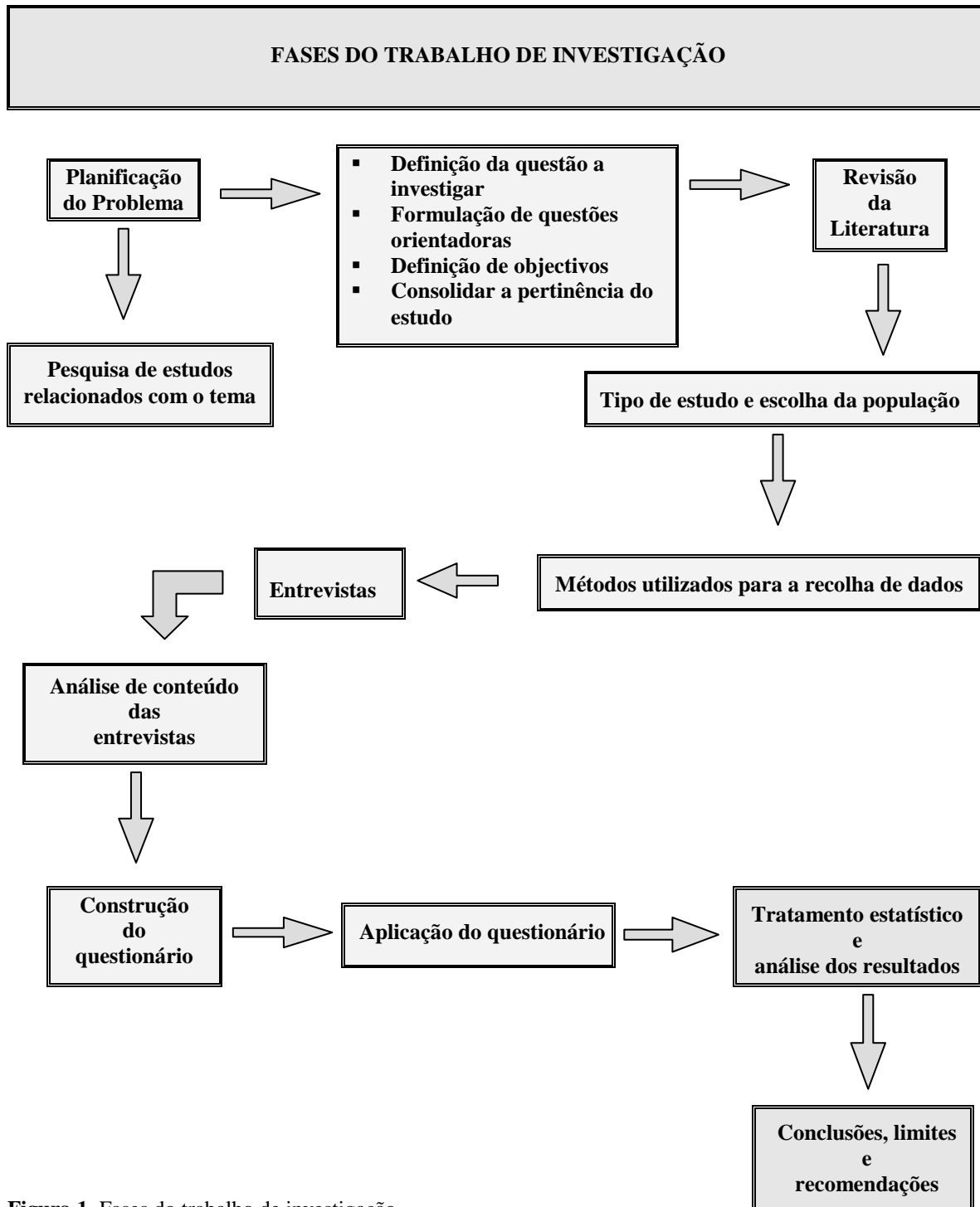


Figura 1. Fases do trabalho de investigação

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para iniciar a discussão dos dados obtidos, nesta pesquisa, procurámos delinear a visão dos sujeitos acerca da prática que exercem, aproximando-nos da configuração da profissionalidade do professor supervisor do EB 1.º Ciclo.

Conhecendo quais as tarefas que os professores consideram prioritárias desenvolver junto dos alunos, as áreas de actuação mais relevantes no processo de formação dos futuros professores e actividades desenvolvidas durante o ciclo supervisivo, tentaremos perceber como os professores supervisores se posicionam perante a profissão de professor. Deste modo, será possível fazer uma reflexão sobre os comportamentos, as actividades desenvolvidas, pelos professores supervisor e, conseqüentemente, conhecer alguns aspectos e comportamentos da sua profissionalidade. No contacto que tivemos com os professores durante as entrevistas e aquando do preenchimento dos questionários, constatámos que muitos aspectos existem para se estudar sobre a profissão de professor e particularmente sobre a sua função como supervisor de estudante do curso do EB 1.º Ciclo.

Neste capítulo faremos um balanço global e específico do nosso estudo. Global no que respeita à nossa problemática e específico devido à escolha das técnicas de pesquisa. O que resultou da nossa recolha de dados deverá agora ser classificado, tratado, avaliado, organizado e analisado, tendo em conta os objectivos da nossa pesquisa. “É importante manter a crítica vigilante do pensamento que deverá seguir como uma sombra o andamento do trabalho intelectual” (Deshaies, 1997:361).

O referido capítulo, dividir-se-á, essencialmente, em dois momentos. No primeiro, procederemos à apresentação descritiva de alguns dados da população em estudo; no segundo, começaremos por analisar cada uma das categorias, tendo por base os dados recolhidos, tanto nas entrevistas como nos questionários. Seguidamente analisaremos os aspectos e comportamentos da profissionalidade do professor supervisor do EB 1.º Ciclo, relacionando cada uma das categorias – tarefas prioritárias a desenvolver; áreas de actuação relevantes; ciclo supervisivo e aspectos valorizados no desempenho dos estudantes estagiários – com o tempo de docência e tempo, de supervisão pedagógica.

A estatística descritiva permitir-nos-á «pôr em ordem» os dados recolhidos através do questionário, garantindo ao mesmo tempo uma apresentação clara e condensada. Será um primeiro nível de análise. Num segundo momento, mais teórico, iremos tecendo algumas considerações e reflexões sobre os resultados encontrados, a fim de permitir conhecer alguns aspectos e comportamentos da profissionalidade dos referidos professores.

Analisar os dados qualitativos e quantitativos significa trabalhar todo o material obtido, quer nas entrevistas, quer através da aplicação dos questionários. Devemos usar todo o rigor intelectual e muita dedicação na apresentação de dados quantitativos. O que se exige é a sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo. Assim, passaremos de seguida à análise descritiva das características da população da nossa pesquisa.

1. Apresentação descritiva

Nesta parte do trabalho procurar-se-á, através de um processo crítico e reflexivo, e com base nos resultados das entrevistas e questionários, conhecer as concepções e as práticas pedagógicas, didáticas e de supervisão, que acompanham o desempenho da actividade dos professores supervisores.

No que concerne ao número de **anos de serviço na docência**, verifica-se que a média situa-se nos 15 anos, com um mínimo de 1 ano de serviço docente e um máximo de 30 anos, tal como podemos constatar no Quadro 2 (ver anexo 7).

Do total de docentes inquiridos, cerca de 38,1% tem menos de 10 anos de tempo de serviço, enquanto 42,9% apresenta 20 e mais anos de docência.

Como podemos constatar a distribuição é bimodal. Tem um máximo de frequência no intervalo dos 20-24 anos de actividade, correspondente a cerca de 33,3% do total da população e um outro valor igualmente elevado no intervalo dos 5-9 anos de docência, correspondente a 23,8%.

Relativamente aos **anos de experiência como supervisor**, constatamos que o mínimo é de 1 ano e o máximo de 10 anos, com um valor médio situado nos 3,7 anos e um valor modal nos 2 anos, representando cerca de 28,6% do total dos professores inquiridos, conforme podemos constatar no Quadro 3 (ver anexo 7).

Observamos que o número de docentes (12) com experiência de supervisão entre 1-3 anos representa cerca de 57,2% do total da população inquirida; 5 professores (19,2%) têm mais de 5 anos; a maioria dos professores (17), correspondente a 81%, tem menos de 6 anos de experiência de supervisão, demonstrando assim pouca experiência da população do estudo na função de supervisão. Sabendo que a função de supervisão é uma tarefa complexa e tendo em conta o que Vieira (1993) refere acerca da definição de supervisão pedagógica e que esta supervisão pedagógica se desenvolve em “duas dimensões fundamentais: a dimensão analítica, referente aos processos de operacionalização da monitoração da prática pedagógica, e a dimensão interpessoal, relativa aos processos de interação [ação recíproca] entre os sujeitos envolvidos na monitoração da prática pedagógica” (p. 29), questionámos se a população não será demasiado jovem para o cargo de professor supervisor.

Relativamente às **habilitações literárias**, constatamos que 25,8% dos professores inquiridos possuem Magistério e Curso de Complemento de Formação, seguindo-se 14,3% que estavam apenas habilitados com o Magistério. A maioria dos professores (57,1%) referiu ter o grau de licenciado. Muito embora os professores com Magistério e Curso de Complemento de Formação não tenham referido ser licenciados, possuem o grau de licenciado. Apenas um professor possui o grau de bacharel, tal como podemos confirmar no Quadro 4 (ver anexo 7).

Pelos dados obtidos, verificamos que ainda existe uma grande variedade na formação inicial dos professores que supervisionam estudantes estagiários do curso do EB 1.º Ciclo.

No que concerne à questão número 3 do questionário **“Se receberam ou não formação desde que desempenham funções de professor supervisor?”** constatamos que apenas 52,38% (11 professores) recebeu formação. Observa-se uma percentagem elevada (47,62%) dos professores que não receberam formação. Dos que responderam terem recebido formação, as temáticas abordadas (questão 3.1) foram “áreas curriculares não disciplinares”; “expressão dramática no EB 1.º Ciclo”; “expressão plástica”; “escola e resolução de problemas”; “a perspectiva integradora das novas áreas curriculares” e “novas metodologias de investigação”.

Aos professores que responderam “Não” à questão número 3, quando questionados sobre a necessidade de receber formação relacionada com a supervisão (questão 3.2), obtivemos os seguintes resultados: 5 professores responderam sentir necessidade e 5 responderam não

sentir necessidade. Os que referiram sentir necessidade, mencionaram as seguintes temáticas “avaliação dos formandos (estudantes estagiários em professores do EB 1.º Ciclo)”; “processo de avaliação”; “aspectos pedagógicos” e “definição de objectivos”.

Relativamente à questão 4 “**Desempenham outras funções/cargos na escola**” constatamos que, para além da actividade de docência, do total de inquiridos, cerca de 6 professores (28,57%) afirmaram ter/estar a desempenhar outras funções ou cargos. A maioria (15) dos professores referiu não desempenhar outra função/cargo na escola.

Dos que referiram desempenhar funções/cargos, mencionaram os seguintes “coordenadora”; “vice-coordenadora”; “encarregada de estabelecimento” e “professora cooperante com a Universidade dos Açores”.

2. Análise das categorias

Iniciaremos, neste ponto, a análise dos indicadores relevantes, obtidos através das respostas dos entrevistados e dos questionários.

Optámos por analisar as entrevistas, apenas, neste ponto, uma vez que não foi objectivo comparar os dados das entrevistas com o tempo de docência e experiência de supervisão, até porque os entrevistados integraram o grupo que, mais tarde, respondeu ao questionário.

2.1. Categoria 1 «Tarefas prioritárias a desenvolver»

Da análise das entrevistas, na questão 9, (ver anexo 5) ressalta-se que a maior parte dos entrevistados considera prioritário desenvolver juntos dos alunos o «aprender a ler e a matemática». Exemplo, *“Hoje em dia, apesar de eu achar importante haver actividades extracurriculares, penso que o mais importante continua a ser aprender a saber ler, a matemática, desenvolver actividades que facilitem a interacção com o meio, promover métodos de aprendizagem cooperativa e diferentes. Por exemplo, iremos ter o Magalhães e estou para ver o que se vai fazer de diferente”* (Q9-PS1). Verifica-se ainda que «o ensinar os alunos a serem responsáveis, prepará-los para a vida adulta», são também aspectos valorizados pelos entrevistados (Q9- PS1; PS3; PS4; PS7; PS8), assim como a compreensão da estrutura da Língua Portuguesa e das competências matemáticas.

Nos questionários foi solicitado aos professores que indicassem quais as tarefas que consideravam prioritárias a desenvolver junto dos alunos (questão 1), apresentando-se-lhes um conjunto de 15 tarefas, das quais deveriam identificar as 7 prioritárias.

As respostas, de acordo com as respectivas distribuições percentuais, relativamente ao total de cada pergunta, são apresentadas no Quadro 5 (ver anexo 7).

No conjunto de respostas dadas pelos professores, aquelas que se apresentam como mais referenciadas (15) correspondem à tarefa 1.2 “*Envolver as crianças no processo de descoberta*” e tarefa 1.13 “*Desenvolver sentido de responsabilidade e autonomia, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis*”. Seguem-se as tarefas 1.1. “*Ensinar as crianças a pensar criticamente*”; 1.4 “*Promover a compreensão da estrutura e do funcionamento básico da Língua Portuguesa em situações de comunicação oral e escrita*” e a tarefa 1.6 “*Fomentar conhecimento e o gosto pelas áreas das expressões*” seleccionadas, cada uma, por 14 professores.

Os dados obtidos através dos questionários corroboram alguns, dos aspectos referidos pelos professores nas entrevistas.

As tarefas menos referenciadas, como se pode constatar no Quadro 7, foram a tarefa 1.11 “*Estimular o conhecimento tecnológico e o valor das conquistas técnicas e científicas*” (apenas por 1 professor) e a tarefa 1.15 “*Avaliar os alunos*” (2 professores). Em relação à avaliação dos alunos, através das entrevistas, verificamos que alguns dos professores supervisores referem que «os estagiários não sabem ou têm dificuldade em avaliar os alunos» (Q9-SP1; SP6). Quando inquiridos os professores, este aspecto não é considerado como sendo uma tarefa prioritária a desenvolver.

2.2. Categoria 2 «Áreas de actuação relevantes»

A análise das questões 6 e 8 das entrevistas (ver anexo 5) mostram que, a maior parte, dos 10 professores entrevistados salienta que é importante ajudar o estagiário a planificar e a reflectir (Q6-PS1; PS2; PS3; PS4; PS5; PS7; PS9; Q8-PS1; PS2; PS3; PS4; PS9).

Exemplo 1, “*As funções do professor supervisor assentam essencialmente: em orientar o professor estagiário tanto na elaboração da planificação, como na execução e avaliação da mesma. São três momentos muito importantes da prática lectiva. Só há reformulação se houver uma boa reflexão*” (Q8- PS4). Exemplo 2, “*Um «bom professor supervisor» é aquele que orienta, dá sugestões, partilha experiências, ajuda a reflectir, apoia o estudante-estagiário, quer na escola em geral, quer na sala de aula, inclusivamente promove reuniões com a família dos alunos, de maneira que quando sejam professores já*

tenham mais à vontade para enfrentar as famílias, porque este aspecto, hoje em dia, é cada vez mais complicado” (Q6- PS3).

Nos questionários, relativamente à questão 2, pedia-se aos professores do EB 1.º Ciclo, na qualidade de professor/a supervisor/a, que indicassem as áreas da sua actuação que considerassem mais relevantes no processo de formação dos estudantes estagiários. As respostas obtidas encontram-se identificadas em termos de frequência e percentagem no Quadro 6 (ver anexo 7).

Do total de respostas, o item mais referenciado foi o 2.4 “*Análise crítica/reflexiva das práticas lectivas assistidas*”, por 17 professores. Seguem-se os itens 2.2 “*Planificação da prática lectiva*” e o item 2.6 “*Promoção da capacidade de experimentar e inovar numa dialéctica entre a teoria/prática*”, referenciados, cada um, por 16 professores. Salientamos o item 2.12 “*Integração dos estudantes estagiários no contexto escolar*”, referenciado por 15 professores.

Os itens menos referenciados foram: o item 2.13 “*Relacionamento com a comunidade, com destaque para as famílias dos alunos*”; o item 2.8 “*Elaboração de instrumentos de avaliação*” e 2.1. “*Análise do programa*”, referenciados por 2, 5 e 6 professores, respectivamente.

Achamos curioso o facto de o item 2.13 “*Relacionamento com a comunidade, com destaque para as famílias dos alunos*” ter sido pouco referenciado pelos professores deste estudo, uma vez que esta é uma área importante no contexto da docência e da escola actual. Nas entrevistas realizadas, vários foram os professores a referir que o professor supervisor deverá ser um modelo para o estagiário (Q6-PS1; PS10; Q8-PS2; PS6) (ver anexo 5). No quadro teórico fizemos referência a este aspecto, nomeadamente, quando abordámos o cenário de imitação artesã e modelo de mestria.

Tanto da análise das entrevistas como do questionário, concluímos que as áreas mais importantes no processo de formação dos estudantes são: ensinar a fazer planificações e a reflectir.

2.3. Categoria 3 “Ciclo supervisivo”

Como a prática pedagógica é um momento singular para o estudante-estagiário, parece-nos importante perceber como decorre a supervisão destes futuros professores do EB 1.º Ciclo,

e assim compreender alguns aspectos e comportamentos da profissionalidade do professor supervisor. Orientar os futuros professores visa acompanhá-los, no sentido de motivar diálogos, esclarecer, incentivar e encaminhar para uma meta ou metas previamente determinadas. O supervisor apresenta-se ao estudante como um modelo, que tem um papel crucial na construção da sua identidade e do saber profissional (Lopes, 2000).

Tendo por base as entrevistas realizadas, verificamos que quase todos os professores supervisores entrevistados sabem e conhecem como se desenvolve o ciclo supervisoivo, ao longo da prática pedagógica (Q1 e Q2) (ver anexo 5). Exemplos, *“Sobre o processo de supervisão em si tenho uma noção de como se desenvolve e normalmente penso que faço bem. Costumo fazer reuniões antes e após a observação de aulas”* (Q1-PS1); *“Em relação ao ciclo da supervisão tenho presente as fases e penso que dou resposta positiva em qualquer uma das fases”* (Q1-PS4); *“Conheço como se desenvolve o ciclo supervisoivo e qualquer uma das fases é importante”* (Q1-PS6).

Observamos, também, através das entrevistas feitas que todos os professores consideram importante promover outros encontros supervisoivos, além da pré observção, observação e pós-observação. Normalmente, estes eventuais encontros supervisoivos são vistos pelos entrevistados como menos formais e acontecem em qualquer momento. Exemplo, *“Eu penso que se queremos ajudar os estudantes, além daqueles encontros que sabemos que são mais formais, às vezes é necessário haver momentos mais informais e, por isso, acho que há outros encontros supervisoivos, porque mesmo sendo informais aproveito sempre para ensinar, alertar e explicar coisas e assuntos relacionados com a profissão”* (Q5-PS8).

Tendo por base as etapas do ciclo supervisoivo, apresentado por que Alarcão e Tavares (1987) e Vieira (1993), no quadro teórico, pedimos, na questão 3.1 do questionário, aos professores que indicassem as etapas que efectuavam no decorrer deste processo, não com a intenção de avaliar, mas proporcionar aos professores, aquando do preenchimento do questionário, um momento de reflexão sobre a sua prática de supervisão.

Em relação aos questionários, relativamente à questão 3, obtivemos os resultados apresentados no Quadro 7 (ver anexo 7).

Considerando o conjunto total das respostas, constatamos no Quadro 9, que os vinte e um professores observam a prática lectiva e promovem outros encontros supervisoivos para tratar de questões gerais do estágio sempre que necessário. No que concerne aos encontros de pré-observação da prática lectiva, apenas catorze professores referem promover estes

encontros. Dos vinte e um professores (21) inquiridos, dezanove referem promover encontros pós-observação para análise e reflexão-crítica das aulas assistidas.

Estranhámos o facto de apenas catorze professores, dos vinte e um inquiridos, referirem promoverem encontros pré-observação, uma vez que segundo Vieira (1993) é nesta fase onde são clarificados os objectivos para a aula a leccionar e são definidos os objectivos da observação. Neste momento, são também previstas situações problemáticas de ensino/aprendizagem e é revista a planificação da aula a observar, sendo efectuadas as devidas alterações, com vista a determinar as técnicas e instrumentos a usar no momento de observação.

Nas 10 entrevistas realizadas, observámos que todos os professores fazem e consideram importante o encontro pré-observação, para ajudarem os estagiários nas planificações. É nesta fase que levam mais tempo, exactamente porque nesta fase os estagiários necessitam de mais ajuda. Exemplos, *“Onde levo mais tempo é antes de eles darem as aulas, porque quer queira, quer não, onde têm mais dificuldades é na planificação das aulas” (Q2-PS1); “Numa fase inicial dedico mais tempo ao período pré-observação, onde passo a «pente fino», passo a expressão, todas as planificações e materiais” (Q2-PS6).*

Através das entrevistas, constatámos também que todos os professores entrevistados fazem observação das práticas lectivas (Q1 e Q2) (ver anexo 5).

Relativamente ao facto de a totalidade dos professores (21) observarem a prática lectiva, pensamos estar de acordo com a realidade, uma vez que a observação é um meio de se obter informação útil para a intervenção pedagógica. Para Pais e Monteiro (1996), a observação

“permite a recolha da informação, enquanto decorre o processo de ensino-aprendizagem, sobre o desempenho do aluno, das destrezas desenvolvidas e das dificuldades de cada estudante (...) Tenta superá-las através de medidas que julga convenientes (...) Possibilita a intervenção do professor no sentido de orientar o estudante em situações difíceis” (p. 54).

Confirmamos, assim, que os questionários reforçam os dados recolhidos através das entrevistas.

2.3.1. Subcategoria 1 «Encontro de pré-observação»

Da análise das entrevistas (Q3 e Q4) (ver anexo 5) salientamos que a actividade que mais se destaca das actividades realizadas pelos professores nos encontros de pré-observação é, tal

como já vimos, na categoria 2, a ajuda nas planificações. Exemplo, *“Ajudo, como lhe disse, principalmente, nas planificações, que é onde os estagiários têm mais dificuldade, não sei por quê”* (Q3-SP1); *“De qualquer maneira ajudo nas planificações, dou conselhos para quando estão a dar as aulas, ajudo na escolha dos materiais, apoio e encorajo o estudante, dou-lhe força, sirvo de modelo, explico como avaliar os alunos...”* (Q3-PS6); *“Sei lá! Por exemplo, antes costumo ajudar na planificação, incentivo o estagiário, dizendo-lhe para não se preocupar, porque se alguma coisa não correr bem, eu estou lá”* (Q3-PS8). Estes dados podem ser reforçados pela análise dos questionários.

Na questão 3.1 do questionário, apresentámos aos professores um conjunto de 10 actividades, para que respondessem apenas às actividades que levavam a cabo. No item 3.1.11. os professores tinham a possibilidade de responderem a outras actividades que não estivessem contempladas nas dez anteriormente elencadas.

A distribuição das respostas obtidas na análise da subcategoria em epígrafe encontra-se identificada no Quadro 8 (ver anexo 7).

No Quadro 10, podemos constatar, tal como vimos no Quadro 9, que apenas catorze (14) professores dizem promover encontros de pré-observação da prática lectiva dos estagiários.

Observando o Quadro 10, constatamos de imediato que as actividades mais referenciadas são a 3.1.2. *“Ajudo ao nível da planificação, dando sugestões alternativas consideradas mais adequadas à turma”* e a actividade 3.1.6. *“Sugiro materiais pedagógicos e didácticos diversificados”*. Segue-se a actividades 3.1.10. *“Apoio e encorajo os estudantes estagiários”* com onze respostas, do total dos professores que dizem promoverem encontros de pré-observação.

As actividades menos referenciadas, com duas respostas cada, foram a actividade 3.1.5. *“Sugiro bibliografia da especialidade para aprofundamento do tema”* e a actividade 3.1.8 *“Explico os instrumentos a utilizar na recolha de dados”*, cada uma das actividades representando cerca de 14,3%, total dos professores que dizem promoverem encontros de pré-observação.

Salientamos que na actividade 3.1.11. *“Outras. Indique”*, nenhum professor dos que dizem promover encontros pré-observação, referenciou outra actividade além das que apresentámos, embora tenhamos dado oportunidade de os professores expressarem outras actividades.

2.3.2. Subcategoria 2 «Observação propriamente dita»

Nos encontros observacionais – observação propriamente dita – não há uma estratégia de observação única, sendo as mesmas de acordo com o que se pretende observar, podendo ser programada ou não. As grelhas de análise ou de observação¹⁶, as «*checklist*»¹⁷, o registo dos incidentes críticos¹⁸, as listas de verificação¹⁹ são entre muitos exemplos de registos de observação.

A observação pode ser feita de dois modos: orientada, em que o professor revela *à priori* o que vai ser observado; ou não orientada, em que não há qualquer esclarecimento quanto aos aspectos que vão ser observados (Tavares e Alarcão, 2000). Utilizar uma ou outra depende dos objectivos. Mas, tal como refere Postic (1990), a “observação em si não é posta em causa; o que se contesta são as condições em que tem lugar e os critérios adotados” (p. 26). Daí que o que se pretende, segundo o mesmo autor, “é que ela não seja pontual, limitada a uma hora, mas que se estenda ao conjunto das actividades do professor e as suas relações com os alunos e com os colegas” (p. 26).

Da análise das entrevistas (Q3 e Q4) (ver anexo 5) salientamos que uma das actividades que mais se destaca das actividades realizadas pelos professores durante a observação é tomar notas do que observam. Essas notas dizem respeito tanto aos aspectos positivos como os aspectos negativos. Exemplo, “*Durante a observação e mesmo no decorrer do estágio tomo notas tanto dos aspectos positivos como dos negativos*” (Q4-SP4); “*Não, eu uso as minhas notas, mas nada de especial*” (Q4-PS8). Observamos também através das entrevistas que os professores, quando necessário, intervêm durante a observação. Exemplo, “*Durante a aula se vejo que o aluno está seguro deixo as coisas decorrem, se há necessidade de intervir, intervenho, mas sempre de forma calma*” (Q3-PS8); “*Muitas vezes intervenho durante a prática lectiva para ajudar a manter a ordem e a disciplina na sala*

¹⁶ Segundo Veríssimo (2000), as “grelhas de análise ou de observação servem para registar a observação da frequência e da progressão de determinados comportamentos previamente seleccionados” (p. 67).

¹⁷ Estrela e Estrela, (1994), referem que as «*checklist*» é um inventário de fenómenos (comportamentos, etc.) que serve de guia à observação e tem como finalidade registar a sua ausência ou presença. Através da «*checklist*» é possível avaliar desempenhos complexos devido ao número de elementos que o podem constituir; a sua utilização é fácil, pois o professor apenas necessita de registar a presença ou ausência de uma acção determina característica ou desempenho e não a frequência com que ocorre ou não.

¹⁸ Incidente crítico é definido por Estrela e Estrela (1994), como toda a actividade observável suficientemente completa, para que através dela se possam fazer induções ou previsões sobre o indivíduo que realiza a acção [os autores acrescem ainda que] deve dar numa situação que ou intenção da acção apareçam suficientemente claros ao observador e que as consequências sejam evidentes” (p. 15).

¹⁹ Veríssimo (2000) menciona, que as listas de verificação “permitem o registo da presença ou da ausência de comportamentos, assim como de processos e de produtos da aprendizagem” (p. 37).

de aula, porque os estudantes, compreendo que estejam preocupados em ensinar não têm à vontade para manter os alunos em silêncio, além disso, basta os alunos verem que há alguém diferente na sala e gera-se logo um barulhinho” (Q3-PS9).

Estes dados podem ser reforçados pela análise dos questionários.

Para conhecimentos das actividades realizadas nesta subcategoria, submetemos à apreciação da população um conjunto de 8 *itens*. Adicionámos ainda, o *item* 3.2.9 com a designação “Outras. Indique” para dar liberdade aos professores de expressarem outras actividades que levavam a cabo.

Os resultados obtidos no decurso da observação propriamente dita, e que estão expressos no Quadro 9 (ver anexo 7) demonstram um certo equilíbrio nos resultados. No entanto, evidenciam-se de forma pouca significativa as actividades 3.2.3 “*Registo os aspectos positivos da actuação dos estudantes estagiários*” e a 3.2.4 “*Registo os aspectos negativos da actuação dos estagiários*”, com dezanove respostas cada. Segue-se a actividade 3.2.1 “*Tomo notas do que vou observando sem o auxílio de um instrumento pré-definido com os estudantes estagiários*”. A actividade 3.2.2 “*Tomo notas usando um instrumento negociado e do conhecimento dos estudantes estagiários*”, foi a que obteve menor frequência, referenciado apenas por sete professores.

Nas entrevistas realizadas e sobre os instrumentos de avaliação, nenhum dos professores entrevistados referiu construir um instrumento próprio, baseando-se nas notas retiradas. (Q4) (ver anexo 5). Cruzando este aspecto com as respostas obtidas no quadro anterior, nomeadamente, na actividade 3.1.7 “*Explico os aspectos que vão ser observados*” e na actividade 3.1.8 “*Explico os instrumentos a utilizar na recolha de dados*”, concluímos que é provável que a baixa frequência, obtida na actividade 3.2.2, traduz-se uma certa hegemonia da função de avaliação centrada no professor.

No entanto, corroboramos o que dizem Estrela e Nóvoa (1993) quando afirmam que “o processo de avaliação não é fácil nem confortável, mesmo quando se realizaram negociações intensas, quando se celebraram contratos e quando se asseguraram formas de confidencialidade” (p. 103). Pensamos, contudo, que é benéfico para um clima afectivo-relacional, essencial no processo de supervisão, que os critérios de avaliação sejam conhecidos pelo estudante-estagiário. O que se pretende é facilitar o ensino-aprendizagem.

Nenhum dos professores referiu intervir no decurso da observação das aulas, depositando nos estudantes estagiários todas as responsabilidades e tarefas. Consideramos este aspecto positivo desde que, no encontro de pré-observação, sejam identificados, antecipados e discutidos todos os aspectos/dificuldades que possam surgir durante a aula assistida. É no encontro de pré-observação que são antecipados os problemas de aprendizagem que podem ter a ver, não só com os conhecimentos dos estudantes estagiários como a sua prática. No entanto, de acordo com Alarcão e Tavares (1987), perante os problemas concretos o professor, neste caso o supervisor, deve utilizar as estratégias que lhe pareçam mais adequadas aos estudantes estagiários que tem na sua frente, sem perder de vista que a estratégia ideal aponta para uma atitude de colaboração.

Com base nos dados obtidos, verificamos que 19 professores referenciam o registo tanto dos aspectos negativos, como dos aspectos positivos. Também este facto parece-nos positivo, uma vez que a tendência geralmente é para registar apenas os aspectos negativos.

2.3.3. Subcategoria 3 «Encontro de pós-observação»

O encontro de pós-observação tem por objectivo permitir ao observador e observando interpretar o que foi observado. Este período decorre logo após a actividade ou no final do dia, reservando-se um período para discussão e análise dos dados recolhidos durante a observação. Nesta fase, o formando deverá ter um papel activo na discussão dos resultados da observação, de modo a que compreenda o que fez e porque fez, sendo posteriormente reorientado face aos dados observados.

Reiterando o que acabámos de referir, o encontro de pós-observação tem ainda a finalidade de reflectir sobre o que se passou, para alterar, se necessário, um ou outro aspecto que não esteja de acordo com a função do futuro profissional do ensino. O professor supervisor deve ajudar o estudante-estagiário a reflectir, a interpretar, a ver a realidade por detrás de descrições ou incidentes que ocorreram. Para isso, utilizará os dados que recolheu e analisou, servir-se-á da interpretação que lhes deu, das dúvidas dos estudantes estagiários, de modo a que estes entendam que a função do futuro professor vai para além do simples acto de ensinar ou transmitir conteúdos. Nesta fase, a construção do «*feedback*» pelo professor supervisor é muito importante para o desenvolvimento do estudante.

Pela análise das entrevistas realizadas, apercebemo-nos que todos os professores entrevistados reconhecem o período de pós-observação, no entanto, quando observamos as

respostas da (Q3) (ver anexo 5), constatamos que nem todos os professores evidenciam de forma explícita o que fazem nesta fase. No entanto, observam-se várias referências ao período pré-observação e observação. Contudo registámos alguns comportamentos do professor neste período (pós-observação) que poderão ser reforçados com os dados do questionário. Exemplo, “*Ajudo-os a organizar o tempo e os materiais necessários. Eles até têm jeito, mas não sabem gerir o tempo quando estão a fazer as actividades. Ou despacham-se rápido ou levam muito tempo.*” (Q3-SP7); “*Depois das aulas, normalmente, faço uma pequena reunião com o estudante, pergunto como decorreram as coisas, digo os aspectos positivos e aqueles aspectos que ele deve melhorar*” (Q3-SP8); “*Costumo reforçar aqueles aspectos em que os estagiários não estão muito seguros, digo-lhes para completar este ou aquele conteúdo, digo para planificar melhor este ou aquele aspecto e tiro as dúvidas que eles eventualmente tenham*” (Q3-Sp10).

Relativamente a esta subcategoria – encontro pós-observacional – submetemos, através de um questionário, à apreciação dos professores 12 actividades e acrescentámos também, o item com a designação “*Outras. Indique*”. Os resultados obtidos encontram-se expressos no Quadro 10 (ver anexo 7) onde podemos constatar, tal como vimos no quadro 9, que apenas 19 professores dizem levar a cabo encontros pós-observação para análise e reflexão crítica das aulas assistidas dos estudantes estagiários.

Analisando o conjunto das respostas dadas pelos 19 professores, que dizem promover encontros pós-observação, constatamos que a resposta mais referenciada refere-se à actividade 3.3.5 “*Reforço os comportamentos positivos do estudante-estagiário*”. Seguem-se as actividades 3.3.1 “*Dou oportunidade ao estudante-estagiário observado de fazer a reflexão prática em primeiro lugar*” e 3.3.12 “*Esclareço dúvidas colocadas pelos estudantes estagiários*”.

Dando a oportunidade ao estudante de fazer a sua auto-reflexão diária, estamos a contribuir para a tomada de consciência do seu desempenho e a permitir que o estudante-estagiário exponha as suas dificuldades, de modo a reorientarmos a sua aprendizagem. Pretendendo o desenvolvimento integral do estudante, o professor supervisor tem de ser, ele próprio íntegro e eficaz, o que significa ser capaz de se tornar facilitador, ajudante e colega. Deverá esclarecer as dúvidas e fomentar as experiências de aprendizagem que motivem os estudantes e assisti-los no decorrer das mesmas (Lopes, 2000).

Para Ribeiro (1993), o ensino é um processo humano de interacção, no qual as atitudes e relações interpessoais constituem um elemento fundamental. Há, obviamente, uma dimensão pessoal na acção do professor supervisor: o seu estilo próprio e sua maneira de estar no mundo, tem grande influência na maneira como desempenha o seu papel.

Acresce, ainda, o referido autor que o supervisor deve ser um bom decisor pedagógico e um agente de ensino com conhecimentos e aptidões para conceber e conduzir as actividades de aprendizagem. A compreensão clara do processo de aprendizagem é essencial para reorganizar as tarefas pedagógicas e didácticas básicas: a de planeamento e de condução do processo de aprendizagem. Como diz Shavelson (citado em Ribeiro, 1993), a capacidade de decisão do professor supervisor corresponde à sua capacidade de combinar objectivos de aprendizagem, características dos estudantes e métodos de ensino.

Menos referenciadas foram as actividades 3.3.9 “*Critico o uso dos materiais e recursos pedagógico/didácticos apresentados na aula*” e 3.3.10 “*Preocupo-me em comentar, dar indicações sobre o tempo de resposta e sobre os processos de interacção observados na aula assistida*”.

2.3.4. Subcategoria 4 «Outros encontros supervisivos»

Nesta subcategoria englobámos diversas actividades, que de acordo com diversos autores fazem parte das funções de supervisor.

Das entrevistas realizadas, observando as respostas à (Q5) (ver anexo 5) constatamos que os professores entrevistados consideram importante haver outros encontros supervisivos. Exemplo, “*Eu penso que se queremos ajudar os estudantes, além daqueles encontros que sabemos que são mais formais, às vezes é necessário haver momentos mais informais e, por isso, acho que há outros encontros supervisivos, porque mesmo sendo informais aproveito sempre para ensinar, alertar e explicar coisas e assuntos relacionados com a profissão*” (Q5-PS8). Nestes outros encontros verificamos também que os professores supervisores conversam e alertam os estagiários para vários aspectos relacionados com a profissão e ajudam a clarificar a identidade da profissão. Exemplos, “*Reflexões sobre a profissão, no dia-a-dia não estamos a discutir isto. Quando os professores estão juntos, na hora do almoço, às vezes, abordamos essas questões, mas normalmente, não é um assunto que se fale diariamente*” (Q10-SP10); “*Em relação ao futuro da profissão, nesta altura, penso que o trabalho do professor não está a ser devidamente reconhecido. O papel do*

professor do EB 1.º Ciclo precisa ser bastante valorizado, pois só assim se conseguirá atrair os jovens para esta profissão. Caso contrário penso que chegará uma altura em que haverá falta de professores” (Q11-PS3); “Encaro a profissão, cada vez, com mais exigências é avaliação de desempenho, as planificações, as reuniões frequentes e o essencial vai ficando para trás, ensinar as crianças deveria ser prioritário. Já houve mais respeito pelo professor” (Q11-PS9).

Quando aplicámos o questionário, apresentámos, aos professores, um conjunto de 20 actividades, incluindo uma de resposta aberta, pedindo-lhes que assinalassem as actividades que exploravam com os estagiários em outros encontros supervisivos. Os resultados obtidos encontram-se expressos no Quadro 11 (ver anexo 7). Através deste observamos que as actividades mais referenciadas dizem respeito à actividade 3.4.1 “*Analiso com os estudantes estagiários o programa do Ensino Básico - 1.º Ciclo, com vista ao conhecimento e à gestão dos conteúdos*”, 3.4.3 “*Dou oportunidade aos estudantes estagiários de criticarem as minhas aulas*” e 3.4.2 “*Planifico conjuntamente com os estudantes estagiários as áreas curriculares e não curriculares disciplinares até os mesmos dominarem esta competência*”, com 18, 17 e 16 respostas, respectivamente.

Neste estudo, os professores supervisores consideram que no âmbito das suas funções são menos frequentes as actividades 3.4.13 “*Alerto os estudantes estagiários para as associações profissionais existentes*” e 3.4.14 “*Informo acerca de congressos, simpósios, conferências e acções de formação que irão decorrer e aos quais os estudantes estagiários devem assistir*”, respondidas apenas por um professor, cada. Relativamente a estes aspectos, pensamos ser necessário redefinir as competências a adquirir na prática pedagógica do curso do EB 1.º Ciclo, incluindo estes aspectos nos guias de orientação à prática pedagógica, ou promovendo-se reuniões onde possam ser debatidos assuntos relacionados com a actividade profissional dos professores.

Salientamos também que foram pouco cotadas as actividades 3.4.5 “*Ajudo os estudantes estagiários a elaborar materiais pedagógicos e didácticos*” e 3.4.9 “*Ajudo os estudantes estagiários a observar*”, com respectivamente quatro respostas cada.

2.4. Categoria 4 «Aspectos valorizados no desempenho dos estudantes estagiários»

Um aspecto importante na supervisão e que não podemos deixar de referir são as tarefas a realizar tanto pelo professor supervisor como pelo estudante-estagiário.

Alarcão e Tavares (1987:64) fornecem-nos uma lista de tarefas a realizar e que são comuns tanto ao supervisor como ao supervisionado, e que passamos a enumerar: “bom clima afectivo-relacional”; “desenvolvimento pessoal e profissional”; “espírito de reflexão, autoconhecimento e inovação”; “gosto pelo ensino”; “planificação e avaliação do processo de ensino-aprendizagem”; “análise dos programas, textos de apoios”; “identificação e resolução de problemas”; “interpretação dos dados colhidos na observação” e “definição de acção a seguir”. Considerando-se um professor supervisor como um colega com mais experiência, é sua função principal ajudar, o estudante-estagiário, na realização de todas estas tarefas, desempenhando um papel mais específico em termos de observação, enquanto ao estudante-estagiário cabe a execução dessas mesmas tarefas.

Na análise de conteúdo das entrevistas, observamos que um aspecto valorizado pelos supervisores é que os estagiários tenham conhecimentos (Q7-PS1; PS3; PS5; PS7); que sejam responsáveis e que saibam lidar com as crianças. Exemplo, *“Que sejam responsáveis e atenciosos com as crianças, principalmente com as crianças do 1.º ano. Temos de ser pais, enfermeiros, psicólogos, etc.”* (Q7-PS2); *“Um bom estudante estagiário, no meu entender, deverá ter gosto pelo que está a fazer, ser interessado, empenhado, que domine as áreas curriculares, em especial a da Língua Portuguesa, facto muito importante. Saber lidar com as crianças, mas também impor respeito quando necessário. Deve ser responsável”* (Q7-PS4).

Nos questionários, perante um conjunto de 15 tarefas foi solicitado aos professores supervisores que identificassem as sete tarefas que mais valorizassem no desempenho do estudante-estagiário do EB 1.º Ciclo, sendo apresentado no Quadro 12 (ver anexo 7) a distribuição da frequência das respostas obtidas.

Observando o Quadro 14, do total de respostas obtidas, constatamos que as tarefas mais referenciadas e, portanto, mais valorizadas no desempenho dos estudantes-estagiários do EB 1.º Ciclo, foram as tarefas 4.12 *“Aproveitar críticas e sugestões para reformular a prática lectiva”* e a 4.7 *“Revelar segurança na transmissão dos conhecimentos, ao apresentar o saber científico sem erros nem imprecisões”*, referenciadas por dezoito (18) e dezassete (17) professores, respectivamente dos vinte e um (21) inquiridos. Seguem-se, com 16 respostas cada, as tarefas 4.3 *“Desenvolver o espírito de reflexão, autoconhecimento e inovação”* e 4.8 *“Gerir, com equilíbrio, diferentes momentos da aula,*

propondo uma gestão de tempo adequada às estratégias e aos ritmos de aprendizagem dos alunos”.

A tarefa 4.13 *“Observar aulas de colegas e/ou participar em actividades extracurriculares”* não foi referenciada.

Pouco referenciadas foram as tarefas 4.14 *“Analisar e interpretar com objectividade os dados observados”*, 4.6 *“Planificar o processo de ensino-aprendizagem autonomamente, ajudando, sempre que necessário, os colegas”* e 4.4 *“Aprofundar o gosto pelo ensino e pela formação contínua”*.

Destacáramos, ainda do quadro, a tarefa 4.1 *“Estabelecer e manter um bom clima afectivo-relacional”*, uma vez que mais de 50% dos professores inquiridos, considerou, esta tarefa um aspecto a valorizar no desempenho do estudante-estagiário do EB 1.º Ciclo. Vasconcelos (1992) refere que se deve atribuir *“aos elementos responsáveis pelas diferentes áreas da organização, a tarefa de estabelecer um clima de receptividade, interesse e boa vontade, em relação ao estagiário e às suas actividades”* (p. 9). Conclui, dizendo que se deve atribuir ao estagiário, *“através de orientação e supervisão, a tarefa explícita de manter essa situação”* (p. 10).

Se o supervisor tem por função ajudar o estudante-estagiário a tornar-se um bom profissional, é também função do estudante-estagiário colaborar com o supervisor para que o processo decorra nas melhores condições e se atinjam os objectivos definidos (Alarcão e Tavares, 1987). O processo de supervisão deve desenvolver-se numa perspectiva colaborativa, em que seja consagrado ao supervisor o papel de facilitador de aprendizagem do estudante-estagiário (Vieira, 1993), e esta perspectiva é valorizada pelos modelos de supervisão clínica e psicopedagógico. Alarcão e Tavares (1987) consideram que *“para que o processo de supervisão se desenvolva nas melhores condições, é necessário criar um clima favorável, uma atmosfera afectivo-relacional positiva, de entreajuda recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática”* (p. 68), entre o supervisor e o estudante-estagiário, devendo-se estabelecer uma *«atitude semelhante à de colegas»*.

Seguidamente iremos analisar os aspectos da profissionalidade do professor supervisor do EB 1.º Ciclo, relacionando cada uma das categorias referidas anteriormente, com o tempo de serviço e a experiência de supervisão.

3. Aspectos da profissionalidade do professor do EB 1.º Ciclo, relacionando as tarefas prioritárias, áreas relevantes e ciclo supervisivo, com o tempo de serviço e experiência em supervisão

Antes de iniciarmos a leitura dos quadros seguintes, queremos salientar que nos iremos debruçar, preferencialmente, nos professores que têm tempo de serviço entre 20-24 anos; entre 5-9 anos e entre 1-4 anos, uma vez que mais de 50% da população inquirida se enquadra, em termos de tempo de serviço, nessas classes.

Relativamente à experiência de supervisão, iremos fazer a leitura dos quadros, tendo por referência os professores com experiência supervisiva entre os 1-3 anos, inclusive, e os que têm mais de 3, porque até 3 anos temos 57,2% da população.

Outro critério para a leitura horizontal dos quadros serão as tarefas, cujo somatório, têm maior valor absoluto.

Posto isto, iremos, então, iniciar a leitura dos quadros seguintes.

3.1. Aspectos da profissionalidade do professor do EB 1.º Ciclo, relacionando as tarefas prioritárias a desenvolver junto dos alunos, com o tempo de serviço

Observando horizontalmente o Quadro 13 (ver anexo 7) e, tendo em conta os critérios de leitura referidos, iremos analisar, primeiramente, as tarefas 1.2 “*Envolver as crianças no processo de descoberta*” e 1.13 “*Desenvolver sentido de responsabilidade e autonomia, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis*”. Relativamente à tarefa 1.2 e 1.13, no que se refere aos professores que têm tempo de serviço entre 1-4; 5-9 e 20-24 anos são os professores que têm entre 1-4 e 5-9 anos os que consideram mais prioritário envolver as crianças no processo de descoberta e desenvolver sentido de responsabilidade e autonomia, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis.

Nas entrevistas realizadas, embora não tivéssemos tido em conta o tempo de serviço, observamos que o sentido de responsabilidade e o ensinar as crianças a pensar são aspectos importantes (ver anexo 5). Exemplos, “*O desenvolvimento da responsabilidade é um aspecto que, também, considero importante. Hoje em dia parece que as crianças são mais dependentes*” (Q9-PS1); “*Não podemos encher a cabeça dos alunos como se fossem gavetas é preciso ensiná-los a pensar, trabalhar em grupo, desenvolver actividades cooperativas, porque com a internet muitos dos alunos isolam-se*” (Q9-SP3).

No que concerne à tarefa 1.1 “*Ensinar as crianças a pensar criticamente*” são os professores com o tempo de serviço com 5-9 anos que consideram mais prioritário desenvolver esta tarefa, junto dos alunos.

Observando a tarefa 1.4 “*Promover a compreensão da estrutura e do funcionamento básico da Língua Portuguesa em situações de comunicação oral e escrita*”, mais uma vez constatamos que são os professores com tempo de serviço, com 5-9 anos, que mais consideram prioritário desenvolver esta tarefa.

A tarefa 1.6 “*Fomentar conhecimento e o gosto pelas áreas das expressões*” foi considerada com sendo mais prioritária, a desenvolver junto dos alunos, pelos professores com tempo de serviço entre 1-4 anos, seguindo-se os professores com tempo de serviço entre 20-24 anos e por último os que têm tempo de serviço entre 5-9 anos.

O quadro 13 mostra-nos também que todos os professores com tempo de serviço entre 1-4 anos consideram prioritário fomentar actividades que facilitem a interacção com o meio circundante e famílias dos alunos. Seguem-se os professores com tempo de serviço entre 20-24 anos.

Analisando, verticalmente, o Quadro 13 (ver anexo 7) verificamos que a totalidade dos professores com tempo de serviço entre 1-4 anos, de todas as tarefas, as que consideram mais prioritárias desenvolver junto dos alunos é a tarefa 1.6 “*Fomentar conhecimento e o gosto pelas áreas das expressões*” e 1.14 “*Fomentar actividades que facilitem a interacção com o meio circundante e famílias dos alunos*”.

Para os professores com tempo de serviço entre 5-9 anos, a tarefa mais prioritária a desenvolver junto dos alunos é a 1.4 “*Promover a compreensão da estrutura e do funcionamento básico da Língua Portuguesa em situações de comunicação oral e escrita*”.

Dos 7 professores, com tempo de serviço, entre 20-24 anos, 6 consideram mais prioritário desenvolver junto dos alunos a tarefa 1.6 “*Fomentar conhecimento e o gosto pelas áreas das expressões*”, seguindo-se a tarefa 1.3 “*Promover trabalho de equipa, envolvendo os alunos em actividades cooperativas*”, 1.7 “*Fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos*” e a tarefa 1.14. “*Promover a compreensão da estrutura e do funcionamento básico da Língua Portuguesa em situações de comunicação oral e escrita*”, referenciada por 5 dos 7 professores, cada uma.

3.2. Aspectos da profissionalidade do professor do EB 1.º Ciclo, relacionando as tarefas prioritárias a desenvolver junto dos alunos com a experiência em supervisão

Observando o Quadro 14 (ver anexo 7) e, seguindo os critérios referidos anteriormente, na leitura horizontal, nas tarefas 1.1, 1.2, 1.4, 1.5, 1.7, 1.9, 1.10, 1.13, 1.14 e 1.15, dos professores que responderam prioritário desenvolver estas tarefas, mais de 50% têm experiência de supervisão de 1-3 anos. Apenas nas tarefas 1.3 e 1.12, dos professores que responderam prioritário desenvolver estas tarefas, mais de 50% têm experiência superior a 3 anos. Nas tarefas 1.6 e 1.8, observamos que é indiferente o tempo de experiência em supervisão, para que os professores decidam quais as tarefas prioritárias a desenvolver junto dos alunos. Daqui, inferimos que embora seja indiferente o tempo de experiência em supervisão para que os professores considerem a tarefa 1.6 prioritária ou não, o mesmo não se passa com o tempo de serviço, uma vez que no quadro 15, observámos que são os professores com tempo de serviço entre 20-24 anos que mais consideram esta tarefa prioritária a ser desenvolvida junto dos alunos, assim como os professores com tempo de serviço de 1-4 anos.

O referido quadro, mostra que todos os professores (3) com tempo de experiência de supervisão, de 3 anos, consideram importante desenvolver junto dos alunos, as tarefas 1.2 e 1.13, enquanto, dos 6 professores com 2 anos de experiência de supervisão, apenas 50% dos professores (3), consideram importante desenvolver estas tarefas.

Na leitura vertical, os 3 professores com experiência de supervisão de 1 ano consideram importante desenvolver junto dos alunos as tarefas 1.2, 1.4, 1.5 e 1.12. Os 6 professores com tempo de experiência de supervisão com 2 anos consideram importante desenvolver junto dos alunos a tarefa 1.6. Retomando, o que dissemos anteriormente, acerca da tarefa 1.6, e tendo em conta a leitura mais específica do quadro, concluímos então que são os professores com tempo de serviço entre 20-24 anos e os que têm experiência de supervisão de 2 anos que mais consideram esta tarefa prioritária a ser desenvolvida junto dos alunos.

3.3. Aspectos da profissionalidade do professor do EB 1.º Ciclo, relacionando as áreas de actuação consideradas mais relevantes com o tempo de serviço

Pela análise do Quadro 15 (ver anexo 7), no *item 2.4*, correspondente à área “*Análise crítica/reflexiva das práticas lectivas assistidas*”, observamos que todos os professores (3) com tempo de serviço entre 1-4 anos consideram esta área relevante no processo de

formação dos estudantes estagiários. Também na classe dos professores com tempo de serviço entre 5-9 (5 professores), 4 destes, consideram a prática lectiva relevante. O mesmo se passa na classe dos professores com tempo de serviço entre 20-24 anos (7), em que 6 professores consideram relevante esta área.

Os *itens* 2.2, correspondente à área “*Planificação da área lectiva*” e o *item* 2.6, correspondente à área “*Promoção da capacidade de experimentar e inovar numa dialéctica entre a teoria/prática*”, foram considerados, como já vimos anteriormente, como áreas relevantes de actuação, no processo de formação dos estudantes estagiários.

Na área, 2.2, os 3 professores com tempo de serviço entre 1-4 anos, consideram relevante, no processo de formação dos estudantes estagiários, desenvolver esta área. Seguem-se os professores com tempo de serviço entre 5-9 e depois os professores com tempo de serviço entre 20-24.

No que concerne à área 2.6, todos os professores com tempo de serviço entre 5-9 anos, consideram relevante desenvolver a referida área; dos 3 professores, com tempo de serviço entre 1-4, são 2 os que consideram relevante desenvolver esta área. Verifica-se o mesmo, na classe dos professores com tempo de serviço entre 20-24 anos, sendo neste caso, 5 dos 7 professores.

Na leitura vertical, constatamos pelo Quadro 16 (ver anexo 7) que todos os professores, com tempo de serviço entre 1-4 anos, consideram relevante desenvolver: planificação da prática lectiva (*item* 2.2), análise crítica e reflexiva (*item* 2.4) e a integração dos estudantes estagiários na sala de aula (*item* 2.11); todos os professores da classe entre os 5-9 anos consideraram relevante a “Promoção da capacidade de experimentar e inovar numa dialéctica entre a teoria/prática”; na classe dos 20-24 anos a área considerada mais relevante foi a 2.4, por 6 dos 7 professores, como já tínhamos referido.

3.4. Aspectos da profissionalidade do professor do EB 1.º Ciclo relacionando as áreas de actuação consideradas mais relevantes com o tempo de supervisão pedagógica

Verificando o Quadro 16 (ver anexo 7) e mantendo os critérios referidos, na leitura horizontal, as áreas 2.1, 2.2, 2.3, 2.6, 2.7, 2.8 e 2.12, dos professores que responderam relevante desenvolver estas áreas, no processo de formação dos estudantes estagiários, mais de 50% têm experiência de supervisão de 1 a 3 anos. Apenas nas áreas 2.4, 2.5 e 2.14, dos professores que responderam relevante desenvolver estas áreas, mais de 50% têm

experiência superior a 3 anos. Nas áreas 2.9, 2.10, 2.11 e 2.13, observamos que é indiferente o tempo de experiência em supervisão, para que os professores decidam quais as áreas relevantes no processo de formação dos estudantes estagiários.

Na leitura vertical, os três (3) professores com experiência de supervisão de um (1) ano consideram relevante, no processo de formação dos estudantes estagiários, as áreas 2.2, 2.3, 2.4, 2.6 e 2.12. Todos os professores (6) com tempo de supervisão de 2 anos consideram relevante as áreas 2.2 e 2.12. Concluimos que todos os professores com experiência de supervisão de 1 e 2 anos consideram relevante as áreas relativas à planificação da prática lectiva e integração dos estudantes estagiários no contexto escolar.

Relativamente ao contexto, Abrecht (1994), afirma que “a atenção ao contexto é uma componente importante de avaliação formativa, na medida em que é ele que por um lado motiva ou desmotiva e por outro que dá sentido ao processo em curso” (p. 168). Segundo Barbosa (1998), “o rendimento académico é muito importante desde que não seja descontextualizado e redutor” (p. 17). Para Abrecht (1994), “em avaliação formativa não se deve negligenciar descobertas inesperadas porque são frequentemente mais interessantes e mais promissoras, do que outros tipos de aquisições” (p. 52).

Constatamos ainda, que os professores com experiência de supervisão de 4 anos consideram relevante, a análise crítica das práticas reflexivas (*item 2.4*), promoção da capacidade de experimentar e inovar (*item 2.6*) e a integração dos estudantes estagiários na sala de aula (*item 2.11*).

Concluimos, que todos os professores com experiência de supervisão de 1 e 4 consideram relevantes, tanto a análise das práticas reflexivas (*item 2.4*), como promoção da capacidade de experimentar e inovar (*item 2.6*).

3.5. Aspectos da profissionalidade do professor do EB 1.º Ciclo, relacionando as etapas do ciclo supervisivo com o tempo de serviço

Neste estudo, a nossa preocupação não foi avaliar a profissionalidade do professor supervisor, nem foi saber quem constitui um melhor modelo. Concordamos com Silva e Sá (1993) que haja bons modelos, uma vez que a influência destes irão ter implicações na aprendizagem dos estudantes estagiários, tendo em conta que também se aprende através da observação dos outros à nossa volta.

Nas entrevistas realizadas, constatámos que alguns dos professores supervisores entrevistados consideravam que o supervisor se deve afirmar como um modelo para os estagiários (Q6- SP1 e SP10; Q8-PS2 e SP6) (ver anexo 5). O estudante-estagiário aprende vendo o professor supervisor a actuar, a dar uma aula, a comunicar com os pais dos alunos. Contudo, é preciso distinguir quando o faz por repetição, imitação ou de forma mecânica, do caso em que o estudante-estagiário se envolve na aprendizagem reflectindo sobre cada caso. O estudante-estagiário aprende fazendo, mas deve compreender o que faz e porque faz para que assim possa ultrapassar situações problemáticas e singulares que se lhe apresentam no dia-a-dia. É neste sentido que o papel do professor supervisor é importante e razão tem Dewey (citado em Oliveira, 1999), quando afirma que “o verdadeiro mestre é aquele que sabe conduzir o estudante (...)” (p. 254), opinião esta, corroborada por Moura (citado em Lopes, 2000), quando diz que “o verdadeiro mestre não amestra, mas educa para a autonomia na pesquisa para o saber, no agir (...)” (p. 123).

Observando o Quadro 17 (ver anexo 7) que relaciona as etapas do ciclo supervisivo com o tempo de serviço, verificamos que os 21 professores dizem que observam a prática lectiva e promovem outros encontros supervisivos. Apenas 14 dos 21 professores inquiridos dizem promover encontros pré-observação e 19 professores dizem promover encontros pós-observação.

Os 7 professores que dizem não promover encontros pré-observação, 2 pertencem ao grupo dos que têm tempo de serviço entre 5-9 anos, 1 pertence ao grupo com tempo de serviço entre 10-14 anos e 4 pertencem ao grupo com tempo de serviço entre 20-24 anos. Constatamos que é no grupo com mais tempo de serviço que há um maior número de professores que não fazem encontros de pré-observação. Dos professores que não promovem outros encontros supervisivos, 1 pertence ao grupo dos professores que tem entre 1-4 anos de docência e 1 pertence ao grupo de professores com tempo de docência entre 5-9 anos.

Face aos resultados encontrados perguntamos se os professores com mais tempo de serviço não necessitarão de preparar os encontros pré-observação? Será que a experiência, em anos de serviço, é suficiente para que não se promovam os encontros pré-observação?

O encontro pré-observacional dá-se entre o professor supervisor e o estudante-estagiário, Alarcão e Tavares (2003) mencionam que é necessário ter sempre lugar antes de uma actividade educativa e ter como principais objectivos: ajudar o formando na análise e

tentativa de resolução dos problemas ou inquietações que se lhe deparam e que podem ir desde o problema mais simples até qualquer outro assunto que mereça ser analisado, observado, resolvido; decidir que aspecto/s vai (ou vão) ser observado/s.

Desde modo, pensamos que se o professor supervisor não promover os encontros pré-observação, a formação do professor poderá de alguma forma ficar prejudicada.

3.6. Aspectos da profissionalidade do professor do EB 1.º Ciclo, relacionando as etapas do ciclo supervisivo com a experiência de supervisão

Observando o Quadro 18 (ver anexo 7) que relaciona as etapas do ciclo supervisivo com a experiência de supervisão, reiterando a informação do quadro anterior, verificamos que os 21 professores dizem que observam a prática lectiva e promovem outros encontros supervisivos. Mais uma vez, dos 21 professores, apenas 14 dos 21 professores inquiridos dizem promover encontros pré-observação e 19 professores dizem promover encontros pós-observação.

Os 7 professores que dizem não promover encontros pré-observação, dos 6 que dizem ter 2 anos de experiência de supervisão, apenas dois dizem promover os encontros pré-observação; dos 3 que têm experiência de supervisão de 3 anos 2 promovem esses encontros, acontecendo o mesmo com os que têm 4 anos de experiência de supervisão, em que apenas 2 promovem esses encontros. Também o professor que tem 7 anos de experiência de supervisão refere não promover os encontros pré-observação.

Em síntese, o que verificamos é que:

- dos 14 professores que dizem que fazem encontros pré-observação, 11 tem experiência de supervisão entre 1 a 5 anos;
- dos 19 professores que dizem que fazem encontros pós-observação, 16 tem experiência de supervisão entre 1 a 5 anos;
- os 21 professores, independentemente do tempo de experiência de supervisão, observam a prática lectiva e promovem outros encontros supervisivos.

3.7. Aspectos da profissionalidade do professor do EB 1.º Ciclo, relacionando as actividades desenvolvidas (encontros pré-observação) com o tempo de serviço

Da leitura do Quadro 19 (ver anexo 7), constatamos que dos 14 professores que dizem que promovem encontros pré-observação, as actividades mais desenvolvidas por estes professores nestes encontros são: *“Ajuda ao nível da planificação, dando sugestões alternativas consideradas mais adequadas à turma”* (item 3.1.2), e *“Sugestão de materiais*

pedagógicos/didáticos diversificados” (item 3.1.6), o correspondente a 13 respostas (92,9%), em cada actividade. O “*Apoio e encorajamento ao estudante*” aparece a seguir, com 11 (78,57) respostas dadas.

As actividades menos desenvolvidas são: “*Sugestão de bibliografia da especialidade para aprofundamento do tema*” (item 3.1.5); “*Explicação dos instrumentos a utilizar na recolha de dados*” (item 3.1.8), o correspondente a 2 (14,3%) professores na actividade com o item 3.1.5 e na actividade com o item 3.2.8. Em seguida, a actividade “*Explicação dos aspectos que vão ser observados*” (item 3.1.7), respondida por 4 (28,6) professores.

Todos os professores (3) com tempo de serviço entre 1-4 anos que responderam promoverem encontros pré-observação, referem devolver a actividade referente ao item 3.1.3 “*Análise dos temas/conteúdos apresentados na planificação*” e item 3.1.6 “*Sugestão de materiais pedagógicos/didáticos diversificados*”.

Dos professores com tempo de serviço entre 5-9 anos e que responderam promoverem encontros pré-observação (3 professores), todos referem desenvolver a actividade referente ao item 3.1.2 “*Ajuda ao nível da planificação, dando sugestões alternativas consideradas mais adequadas à turma*”.

Os 2 professores com tempo de serviço entre 15-19 anos e que responderam promoverem encontros pré-observação, referiram desenvolver as actividades 3.1.2 “*Ajuda ao nível da planificação, dando sugestões alternativas consideradas mais adequadas à turma*” e 3.1.6. “*Sugestão de materiais pedagógicos/didáticos diversificados*”.

Os 3 professores com tempo de serviço entre 20-24 anos e que responderam promoverem encontros pré-observação, referiram desenvolver as actividades 3.1.2 “*Ajuda ao nível da planificação, dando sugestões alternativas consideradas mais adequadas à turma*”, 3.1.4 “*Antecipação de problemas que poderão surgir na aula assistida ao nível da gestão dos conteúdos, tempo, materiais de ensino*”, 3.1.6 “*Sugestão de materiais pedagógicos/didáticos diversificados*” e 3.1.10. “*Apoio e encorajamento aos estudantes estagiários*”.

Das leituras parciais confirma-se que as actividades correspondentes aos itens 3.1.2 e 3.1.6 são as mais desenvolvidas pelos professores nos encontros pré-observação, mesmo que o tempo de serviço seja diferente.

3.8. Aspectos da profissionalidade do professor do EB 1.º Ciclo relacionando as actividades desenvolvidas (encontros pré-observação) com a tempo de supervisão pedagógica

Observando o Quadro 20 (ver anexo 7) ressalta-nos que as actividades mais desenvolvidas nos encontros pré-observação, de acordo com a experiência de supervisão, são as correspondentes aos *itens* 3.1.2 “Ajuda ao nível da planificação, dando sugestões alternativas consideradas mais adequadas à turma” e 3.1.6 “Sugestão de materiais pedagógicos/didáticos diversificados”, respondidas por 13 (92,86%) dos 14 professores. Segue-se a actividade 3.1.10 “Apoio e encorajamento aos estudantes estagiários”, com 11 (78,57%) respostas. Vem depois a actividade referente ao *item* 3.2.3 “Análise dos temas/conteúdos apresentados na planificação” com 9 respostas (64,29%) e, com igual numero de respostas as actividades correspondes aos *itens* 3.1.1 “Análise do ponto de vista formal da planificação apresentada pelos estudantes estagiários que será alvo de observação” e 3.1.4 “Antecipação de problemas que poderão surgir na aula assistida ao nível da gestão dos conteúdos, tempo, materiais de ensino”, com 8 respostas.

As actividades menos referidas foram as correspondentes aos *itens* 3.1.5 “Sugestão de bibliografia da especialidade para aprofundamento do tema” e 3.1.8 “Explicação dos instrumentos a utilizar na recolha de dados”, respondidas por 2 professores, cada.

Todos os professores (3) com tempo de experiência de supervisão de 1 ano e que referem promover encontros pré-observação, referenciam que levam a cabo as actividades referentes aos *itens* 3.1.2; 3.1.6 e 3.1.10.

Os dois professores com experiência de supervisão de três anos referem que desenvolvem as actividades referentes aos *itens* 3.1.2; 3.1.6.

Concluimos que tanto a actividade corresponde ao *item* 3.1.2 e 3.1.6 são desenvolvidas independentemente de estarmos a considerar o tempo de docência ou experiência de supervisão. No entanto, estas actividades são mais desenvolvidas pelos professores nos primeiros 5 anos de experiência de supervisão. Recordamos que no contexto dos 14 professores que responderam promoverem encontros pré-observação, nos primeiros 3 anos, com experiência de supervisão, temos 7 dos professores (ver Quadro 20, anexo 7), e estes 7 professores desenvolvem tanto as actividades referentes aos *itens* 3.1.2 e 3.1.6. Confirma-se, assim, que é nos primeiros anos de experiência de supervisão que os professores mais desenvolvem estas actividades.

A provável explicação que encontramos para estes dados é que no início, quando os professores iniciam a sua função de professores supervisores, possivelmente preocupam-se mais em ajudar na planificação e na sugestão de materiais pedagógicos e didácticos. No entanto, os dados do nosso estudo não nos permite afirmar com segurança esta afirmação. Seria necessário fazermos um estudo longitudinal, para percebermos qual o comportamento dos professores ao longo do tempo em que desempenham a função de supervisores.

No Quadro 21, quando relacionamos as actividades desenvolvidas com o tempo de docência, verificamos que até aos 15 anos de docência, mais ou menos, as actividades 3.1.2 e 3.1.6, são desenvolvidas por aproximadamente 50% dos professores.

Temos então duas questões sobre as quais devemos reflectir com este estudo: primeiro são os professores com até 3 anos de experiência de supervisão que mais desenvolvem estas actividades, e segundo são os professores com tempo de docência até 15 anos que mais desenvolvem estas actividades. Reforçamos que seria necessário um estudo longitudinal ou comparativo - entre supervisores com experiência de supervisão até 3 anos e supervisores com experiência de supervisão com mais de 3 anos, para confirmarmos estes dados.

3.9. Aspectos da profissionalidade do professor do EB 1.º Ciclo relacionando as actividades desenvolvidas (observação propriamente dita) com o tempo de serviço

Antes de observarmos os dados do Quadro 21 (ver anexo 7) gostaríamos de salientar que a intervenção do professor no processo supervisivo é variável e resulta da observação que é realizada. É através da observação que o professor conhece melhor os estudantes e diagnostica as dificuldades.

Num estudo realizado por Lopes (2000), o autor aponta como razões para a observação das actividades, entre outras, as seguintes: conhecer as dificuldades sentidas pelos estudantes; avaliar a aprendizagem; melhorar a orientação do estudante e conhecer melhor o estudante.

Pensamos que através da observação o professor pode recorrer a determinadas estratégias que ajudem ao estudante-estagiário a mobilizar os diversos saberes.

Para Estrela (1992), a observação pode ajudar o professor: a reconhecer e identificar fenómenos; apreender relações sequenciais e causais; ser sensível às reacções dos estudantes; pôr problemas e verificar soluções; recolher objectivamente a informação,

organizá-la e interpretá-la; situar-se criticamente face aos modelos existentes e realizar a síntese entre a teoria e a prática.

Observando, então, o Quadro 23, e sabendo que os 21 professores observam a prática lectiva (ver Quadro 19, ver anexo 7), constatamos que desses professores, 19, desenvolvem as actividades referentes aos *itens* 3.2.3 “Registo os aspectos positivos da actuação dos estudantes estagiários” e 3.2.4. “*Registo os aspectos negativos da actuação dos estudantes estagiários*”; 17 desenvolvem a actividade referente ao *item* 3.2.1 “*Tomo notas do que vou observando sem o auxílio de um instrumento pré-definido com os estudantes estagiários*”. De seguida observamos que a actividade mais desenvolvida é a referente ao *item* 3.2.5 “*Intervenho enquanto os estudantes estagiários desempenham as actividades, nas situações em que é preciso dar uma ajuda*”, referida, por 15 professores.

Nenhum dos 21 professores enumerou a actividade 3.2.8 “*Nunca intervenho, depositando nos estudantes estagiários todas as responsabilidades e tarefas*”.

Todos os professores (3) que têm tempo de serviço de 1-4 anos desenvolvem a actividade 3.2.1; 3.2.3; 3.2.4 e 3.2.7.

Dos professores (5) que têm tempo de serviço de 5 a 9 anos, apenas 4 professores fazem a actividade 3.2.5.

Todos os professores (7) que têm tempo de serviço de 20 a 24 anos desenvolvem as actividades 3.2.3 e 3.2.4. Destes, 6 desenvolvem a actividade referente ao *item* 3.2.1.

3.10. Aspectos da profissionalidade do professor do EB 1.º Ciclo relacionando as actividades desenvolvidas (observação propriamente dita) com a experiência de supervisão

Pela leitura do Quadro 22 (ver anexo 7) e relacionando a observação propriamente dita com a experiência de supervisão o que podemos constatar é que dos 21 professores que fazem a observação da prática lectiva, a actividade mais praticada pelos professores diz respeito aos *itens* 3.2.3 “*Registo os aspectos positivos da actuação dos estudantes estagiários*” e 3.2.4 “*Registo os aspectos negativos da actuação dos estagiários*”, realizada por 19 professores. Logo a seguir a actividade referente ao *item* 3.2.1 “*Tomo notas do que vou observando sem auxílio de um instrumento pré-definido com os estudantes estagiários*”, com 17 respostas.

A actividade menos praticada pelos professores, tendo em conta a experiência de supervisão é a referente ao *item 3.2.2 “Tomo notas usando um instrumento negociado e do conhecimento dos estudantes estagiários”*.

Nunca intervenho, depositando nos estudantes estagiários todas as responsabilidades e tarefas, relativa ao *item 3.2.8*, à semelhança do quadro anterior, quando relacionávamos as actividades com o tempo de docência, também não foi referenciada por nenhum dos 21 professores.

Se prestarmos atenção às respostas dos professores, relacionando as actividades com a experiência de supervisão de 1 a 5 anos, verificamos que mais de 50% dos professores refere desenvolver as actividades 3.2.1; 3.2.3; 3.2.4; 3.2.5 e 3.2.7.

Salientamos ainda que todos os professores (3), com experiência de supervisão de 1 ano desenvolvem as actividades 3.2.1; 3.2.3; 3.2.4 e 3.2.5.

Dos 6 professores que têm experiência de supervisão de 2 anos, 5 desenvolvem as actividades 3.2.3. e 3.2.7.

Todos os professores (3) que têm experiência de supervisão de 3 anos, desenvolvem a actividade 3.2.1; 3.2.3 e 3.2.4.

Os 2 professores que têm experiência de supervisão 5 anos, desenvolvem as actividades 3.2.1; 3.2.3; 3.2.4; 3.2.5 e 3.2.7.

3.11. Aspectos da profissionalidade do professor do EB 1.º Ciclo, relacionando as actividades desenvolvidas (procedimento em contexto pós-observação) com o tempo de serviço

Observando no Quadro 23 (ver anexo 7) a relação das actividades desenvolvidas no período pós-observação com o tempo de serviço constatamos que a actividade mais desenvolvida pelos 19 professores que dizem promover encontros pós-observação, é a referente ao *item 3.3.5 “Reforço os comportamentos positivos do estudante-estagiário”*, com 18 respostas. Seguem-se as actividades 3.3.1 *“Dou oportunidade ao estudantes-estagiário observado de fazer a reflexão da sua prática em primeiro lugar”* e 3.3.12 *“Esclareço dúvidas colocadas pelos estudantes estagiários”*, com respectivamente, 17 respostas.

As actividades referentes aos *itens* 3.3.9 e 3.3.10 foram as referidas como sendo menos desenvolvidas pelos professores no período pós-observação, com apenas 6 respostas (31,58%).

Salientamos que todos os professores (4) com tempo de serviço entre 5-9 anos disseram promover encontros pós-observação, desenvolvendo as actividades 3.3.1 “*Dou oportunidade ao estudante-estagiário observado de fazer a reflexão da sua prática em primeiro lugar*”; a actividade 3.3.4 “*Preocupo-me em analisar/explorar os erros cometidos*” e a actividade 3.3.12. “*Esclareço dúvidas colocadas pelos estudantes estagiários*”.

Todos os professores (6) com tempo de serviço entre 20-24 anos disseram promover encontros pós-observação, desenvolvendo as actividades 3.3.2 “*Solicito hetero-avaliações por parte dos colegas estagiários*”; 3.3.5 “*Reforço os comportamentos positivos do estudante-estagiário*”. Desses 6 professores, as actividades 3.3.1; 3.3.6; 3.3.7; 3.3.8 e 3.3.12, são desenvolvidas por 5 professores. Pela primeira vez estes *itens* aparecem bastante valorizados pelos professores com mais tempo de docência. Na verdade, na formação dos professores do EB 1.º Ciclo, os modelos tradicionais orientados apenas para a execução de tarefas pedagógicas e com ênfase nos aspectos mais técnicos tendem cada vez mais a ser ultrapassados. A escola como espaço formativo que é deverá favorecer o desenvolvimento global do estudante considerando as suas capacidades e necessidades para que o estudante se torne um adulto activo e reflexivo na sociedade e na profissão e na produção de saberes. Na formação de professores do EB 1.º Ciclo é importante destacar o aprender a aprender com base numa reflexão, favorecendo-se assim a autonomia, a iniciativa e a responsabilidade do estudante em formação (Josso, 1987). Salientamos que o verdadeiro mestre é aquele que sabe utilizar e conduzir o interesse espontâneo do estudante e isto verifica-se quando o estudante tem de encontrar respostas para um problema. Este interesse tem por base o conhecimento que o estudante já atingiu, os hábitos que adquiriu, o meio em que vive e as suas estratégias comportamentais que desenvolveu para actuar neste meio (Dewey citado em Oliveira, 1999).

Na nossa opinião, tal como Malglaive (1995), defendemos que “os saberes práticos e os saberes-fazer adquirem-se em virtude da sua realização prática, podendo esta ser simulada de diferentes maneiras” (p. 263). O autor acresce, que “certos actos podem exigir treinos

sistemáticos indispensáveis à habilidade que requerem, então, é necessário investi-los na acção para se atingir a destreza exigida” (p. 264).

Tal como Alarcão e Tavares (1987), também defendemos o caminho do saber ao saber-fazer, mas não esqueçamos a importância do ser e a grande via de aprendizagem que é a vida, a prática, a reflexão, a experiência.

A formação não termina aqui. O estudante crescerá e revelar-se-á em permanente contacto com o outro e com o mundo que o rodeia (Barbosa, 1997). Mas não nos podemos esquecer é que “a orientação da profissão exige que a mobilização de saberes, atitudes e habilidades seja concretizada simultaneamente porque a importância da prática pedagógica não reside apenas na necessidade de aplicar conhecimentos adquiridos” (Abreu citado em Canário, 1997: 152).

Ainda sobre os *itens* 3.3.1; 3.3.6; 3.3.7; 3.3.8 e 3.3.12 gostaríamos de salientar que consideramos a prática pedagógica insubstituível no processo formativo dos estudantes permitindo-lhes uma aprendizagem contextualizada e o desenvolvimento de competências tais como a relação interpessoal e o agir profissional. Durante o estágio o estudante-estagiário faz uma série de aquisições impossíveis de adquirir de outra forma, tais como aprender a ser professor, aprender como se gere o espaço e o tempo de aula e aprender como se estabelece a interacção entre os vários membros da comunidade educativa e entre estes e o aluno.

Como referimos no nosso quadro teórico a formação pode ser definida como a intervenção que visa uma modificação nos domínios dos saberes, dos saberes-fazer e dos saberes-ser do sujeito em formação. Pensamos que a prática pedagógica, é o momento privilegiado para a promoção desses saberes e uma grande vantagem é que na prática pedagógica existe uma grande proximidade professor supervisor/estudante estagiário, uma partilha recíproca entre professor supervisor/estudante-estagiário/aluno/comunidade educativa. A aprendizagem faz-se desde o primeiro dia, o estudante-estagiário tem uma participação mais activa, envolve-se no seu processo de formação e surgem novos comportamentos. Para obter esse envolvimento, Berbaum (1993) refere-nos que o formador deve deixar ao formando a responsabilidade da escolha do conteúdo da sua formação não sendo o formador mais do que facilitador da aprendizagem do formando.

Poderíamos designar esta atitude como “trabalho autónomo” e de facto a autonomia dos estudantes estagiários pode e deve com efeito existir embora com algumas limitações. Os

estudantes estagiários podem, como é evidente, desempenhar livremente algumas actividades embora estas geralmente sejam supervisionadas pelo professor supervisor.

Prestando, novamente, a nossa atenção ao Quadro 25 (ver anexo7), constatamos que são os professores com mais tempo de docência que mais desenvolvem as actividades 3.3.5 “*Reforço os comportamentos positivos do estudante-estagiário*” 3.3.7 “*Analiso com o estudante-estagiário os aspectos da comunicação verbal e escrita (no caso dos registos no quadro)*” 3.3.12 “*Esclareço dúvidas colocadas pelos estudantes estagiários*”, equivalente a mais de 50% da população.

3.12. Aspectos da profissionalidade do professor do EB 1.º Ciclo relacionando as actividades desenvolvidas (procedimento em contexto pós-observação) com a experiência de supervisão pedagógica

Observando no Quadro 24 (ver anexo 7), a relação das actividades desenvolvidas no período pós-observação com a experiência de supervisão, constatamos que a actividade mais desenvolvida pelos 19 professores que dizem promover encontros pós-observação, é a referente ao item 3.3.5 “*Reforço os comportamentos positivos do estudante-estagiário*” com 17 respostas. Seguem-se as actividades 3.3.1 “*Dou oportunidade ao estudante-estagiário observado de fazer a reflexão da sua prática em primeiro lugar*” e 3.3.12 “*Esclareço dúvidas colocadas pelos estudantes estagiários*” com 17 respostas.

As actividades referentes aos itens 3.3.9 e 3.3.10 foram as referidas como sendo menos desenvolvidas pelos professores no período pós-observação, com apenas 6 respostas (31,58%). Em nada difere de quando se relaciona as actividades desenvolvidas, com o tempo de docência.

Salientamos que todos os professores (3) com experiência de supervisão de 1 ano disseram promover encontros pós-observação, desenvolvendo as actividades 3.3.1 “*Dou oportunidade ao estudante-estagiário observado de fazer a reflexão da sua prática em primeiro lugar.*”; 3.3.5 “*Reforço os comportamentos positivos do estudante-estagiário*”; 3.3.7 “*Analiso com o estudante-estagiário os aspectos da comunicação verbal e escrita (no caso dos registos no quadro)*” e 3.3.12. “*Esclareço dúvidas colocadas pelos estudantes estagiários*”.

Os 5 professores com 2 anos de experiência de supervisão disseram promover encontros pós-observação, respondendo todos que “*Dão oportunidade ao estudante-estagiário*

observado de fazer a reflexão da sua prática em primeiro lugar” (item 3.3.1), “Reforçam os comportamentos positivos do estudante-estagiário” (item 3.3.5) e que “Esclarecem dúvidas colocadas pelos estudantes estagiários” (item 3.3.12)

Mais uma vez, para validarmos o nosso estudo teríamos de recorrer a um estudo longitudinal ou um estudo comparativo desenvolvido entre professores com até 3 anos de experiência de supervisão e professores com mais de três anos de experiência de supervisão.

3.13. Aspectos da profissionalidade do professor do EB 1.º Ciclo, relacionando outras actividades desenvolvidas em outros encontros supervisivos com o tempo de serviço

Observando o Quadro 25 (ver anexo 7) dos 21 professores que dizem promover outros encontros supervisivos e outras funções, relacionando com o tempo de docência verificamos que as actividades mais desenvolvidas são as referentes aos *itens* 3.4.1 e 3.4.3, seguindo-se a actividade referente ao *item* 3.4.2 com 16 respostas.

Relativamente ao *item* 3.4.1, esta actividade é mais desenvolvida pelos professores com mais tempo de docência. Se observarmos com atenção, todos os professores (7) com tempo de serviço entre 20-24 anos, referem analisar com os estudantes estagiários o programa do EB 1.º Ciclo.

Em relação ao *item* 3.4.3, são os professores mais jovens que dão mais oportunidade dos estudantes estagiários criticarem as aulas dadas pelos professores supervisores.

Os *itens* 3.4.13 e 3.4.14. referentes às actividades “*Alerto os professores-estagiários para as associações profissionais existentes.*” “*Informo acerca dos congressos, simpósios, conferências e acções de formação que irão decorrer e aos quais os estudantes estagiários devem assistir*”, foram as menos referenciadas, independentemente do tempo de docência. Salientamos também que todos os professores (3) com tempo de serviço entre 1-4 anos referem desenvolver as actividades, 3.4.3; 3.4.8 e 3.4.19.

Dos professores com tempo de docência entre 5-9 anos (5), todos admitem desenvolver dar oportunidade aos estudantes de criticarem as aulas dadas por eles.

Dos professores com tempo de serviço entre 20-24 anos (7) todos dizem desenvolver a actividade referente ao *item* 3.4.1, 3.4.4, 3.4.11. i

3.14. Aspectos da profissionalidade do professor do EB 1.º Ciclo relacionando outras actividades desenvolvidas em outros encontros supervisivos com a experiência de supervisão

Da leitura do Quadro 26 (ver anexo 7) observamos que dos 21 professores que responderam desenvolver outras funções em outros encontros supervisivos, as actividades mais referenciadas foram as referentes aos *itens* 3.4.1 “*Análiso com os estudantes estagiários o programa do EB 1.º ciclo, com vista ao conhecimento e à gestão dos conteúdos*” com 18 respostas. Segue-se, com 17 respostas, o *item* referente à actividade 3.4.3 “*Dou oportunidade aos estudantes estagiários de criticarem as minhas aulas*” e logo de seguida a actividade 3.4.2. “*Planifico conjuntamente com os estudantes estagiários as áreas curriculares e não curriculares disciplinares até os mesmos dominarem esta competência*” com 16 respostas.

As menos referenciadas foram sem dúvida a 3.4.13 “*Alerto os professores-estagiários para as associações profissionais existentes*” e 3.4.14 “*Informo acerca dos congressos, simpósios, conferências e acções de formação que irão decorrer e aos quais os estudantes estagiários devem assistir*”.

Fazendo a leitura vertical do quadro, constatamos que os 3 professores com experiência de supervisão de 1 ano, todos desenvolvem a actividade 3.4.1; 3.4.2; 3.4.3; 3.4.11 e 3.4.19.

Os 6 professores que têm experiência de supervisão de 2 anos, desenvolvem as actividades referentes aos *itens* 3.4.1 e 3.4.19. Logo de seguida, por 5 professores, temos as actividades referentes aos *itens* 3.4.3; 3.4.11 e 3.4.17.

Os 3 professores com experiência de supervisão de 3 anos desenvolvem as actividades referentes aos *itens* 3.4.1; 3.4.2; 3.4.3; 3.4.4.

São os professores com mais tempo de experiência de supervisão (superior a 4 anos) que mais desenvolvem a actividade referente ao *item* 3.4.4 e 3.4.10.

Os professores mais jovens (com tempo de experiência em supervisão até três anos) preocupam-se mais em desenvolver as actividades referentes aos *itens* 3.4.1; 3.4.2; 3.4.3; 3.4.11 e 3.4.19.

Antes de terminarmos a leitura dos dados obtidos gostaríamos de salientar que no processo de formação de um professor do EB 1.º Ciclo, “(...) a reflexão não é natural e para se estimular, desenvolver, cimentar requer dispositivos, estratégias e formadores/mediadores

capazes de se perceber, não como modelos a imitar (...) capazes de ter uma atitude mais questionadora e reguladora e menos avaliativa do desempenho do jovem professor (...)” (Rodrigues, citado em Lopes, 2007). O autor acresce ao mencionado que nenhum formando se forma recorrendo apenas aos seus meios. São necessários dispositivos ou agentes que funcionem como mediadores do processo. É aqui que o supervisor tem um papel incontornável. Cabe-lhe o papel de se constituir como o mediador da construção de um processo reflexivo, em interação com o futuro professor, para ajudá-lo a construir a sua profissionalidade. Deste processo formativo deverá resultar, não só a formação necessária para se entrar na profissão, mas também o garantir que no futuro, o professor mantenha intrinsecamente características reflexivas. “Assim o supervisor/orientador será encarado como o promotor de estratégias que irão desenvolver nos futuros professores o desejo de reflectirem e através da reflexão, a vontade de se desenvolverem em continuum” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 2006). Isto parece ser difícil de se concretizar, como por exemplo na ESE de Bragança, existem claramente dois agentes de formação, o orientador de estágio e o professor cooperante que não parecem desenvolver uma estratégia acordada e que comprometa todos. Na nossa formação inicial, no estágio do último ano, raramente os dois se encontravam, passando-se mesmo muitos dias sem verem. O professor cooperante fazia o seu melhor, para nos colocar à vontade, não intervindo muito. Trabalhávamos claramente como os trapezistas sem rede. Faltava que as planificações fossem discutidas previamente com ambos e que ambos se comprometessem com aquilo que se decidíssemos fazer. O diagnóstico do que se passava na sala era realizado de uma forma arbitrária, sem o recurso a instrumentos adequados de observação e análise. Quando nos juntávamos para reflectir sobre o que se estava a passar, era uma conversa mais sobre o que pensávamos passar-se, do que sobre o efectivamente acontecido. Tratava-se de uma imersão noreal cientificamente desregulada. É, então, cada vez mais importante que os formadores dos futuros professores do EB 1.º Ciclo tenham a preocupação por procurar estimulá-los no sentido de desenvolverem uma prática reflexiva. Mas isso, dificilmente será possível, se a própria formação de professores não for sustentada numa prática claramente reflexiva. O próprio supervisor só tem a ganhar com esta forma de fazer formação, uma vez que ele se vai igualmente desenvolvendo, ou seja, formando-se. “(...) também o supervisor se desenvolve porque tal como o professor aprende ensinando” (Amaral et al., 1996:92).

A observação *per si* não é aceitavelmente formativa. Não basta observar uma determinada

realidade para daí se retirarem elementos que em bom rigor, possam ser considerados formativos. Há que questionar os instrumentos utilizados para fazer a observação. E a prática? Como fica ela no meio disto tudo? Colocar os formandos numa situação real de trabalho tem um valor formativo que não é desprezível. Mas a prática chega? “Mas, a prática sem uma criteriosa observação e análise de si mesma à luz de quadros teóricos e de valores educativos consciencializados, não tem, só por si, um efeito formativo” (Rodrigues, citado em Lopes, 2007:124). Evidentemente que a prática não chega, se sobre ela não se colocarem questões e buscarem possíveis respostas. É importante que a formação inicial de professores se estruture sobre metodologias reflexivas, tendo como pano de fundo, quer preocupações com os contextos onde decorrem as situações educativas, quer preocupações com o desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores.

Alarcão e Tavares (2003) defendem que os cenários apresentados não devem ser vistos como estanques, pois como podemos verificar eles interpenetram-se e complementam-se, comprovando o facto que a supervisão deve ser considerada como um processo intra interpessoal de formação profissional que procura a melhoria do processo ensino/aprendizagem nas escolas.

É necessário evidenciar três ideias fundamentais: o professor (estagiário) é uma pessoa em crescimento, um ser em desenvolvimento; como aprende e ensina também está a aprender, encontra-se ele próprio numa situação de aprendizagem; o supervisor, alguém mais experiente, que tem como tarefa “ajudar o professor a aprender e a desenvolver” e “facilitar a aprendizagem do professor” (Alarcão e Tavares, 2003: 42) em formação inicial.

Actualmente, podemos referir que os programas de formação de professores seguem uma linha orientadora reflexiva e que as práticas supervisivas enveredam por este caminho, com vista à formação de professores que usem a competência reflexiva para que continuem o seu desenvolvimento íntegro, pessoal e profissional e o perpetuem para além da formação inicial, cultivando-o também na formação contínua por toda a vida docente, Esta afirmação vai ao encontro da fórmula que se segue, referida por Meireles (citado em Carneiro, 2006). Esta fórmula confirma que a experiência e a reflexão são as componentes que conduzem ao desenvolvimento, ao crescimento, uma vez que através deste processo de acção-reflexão que se vai desenvolver “o saber profissional” (Infante, Silva e Alarcão, 1996:167).

Outros autores dão a entender diferentes modelos/cenários supervisivos.

No apreender de Wallace (citado por Lopes, 2007) existem três modelos de formação profissional:

- Modelo de mestria é o de formação, o estagiário aprende imitando o supervisor. Este é encarado como o «mestre», o detentor do saber.
- Modelo da ciência aplicada apresenta ao estagiário os resultados obtidos nas investigações científicas e espera-se que este as aplique na prática. Na opinião de Schön (1987) este modelo, o qual designou por modelo de racionalidade técnica, não prepara convenientemente os futuros professores em virtude de existir um desfasamento entre o que se ensina e a prática.
- Modelo reflexivo assenta no pressuposto de que supervisor tem por objectivo ajudar o estagiário a melhorar o seu ensino, contribuindo para o seu desenvolvimento numa dimensão pessoal e profissional. Aqui, o estagiário tem contacto com a prática, podendo constantemente reflectir sobre a sua prática e sobre o que vê os outros fazerem e compete ao supervisor incentivá-lo a reflectir sobre as suas práticas educativas e encarar o processo de formação como acto de progressivo desenvolvimento do estagiário. “A experimentação e reflexão são elementos auto formativos que levam a uma conquista progressiva de autonomia e descoberta de potencialidades (...) o papel do supervisor será então de facilitar a aprendizagem, de encorajar, valorizar as tentativas e erros e incentivar a reflexão sobre a sua acção” Amaral, Moreira e Ribeiro (citados em Carneiro, 2006).

Altet (2000) apresentou, numa perspectiva cronológica, os quatro modelos de formação em paralelo com os modelos de ensino vigentes em cada uma das épocas, desde a antiguidade até aos dias de hoje.

Na antiguidade o professor era considerado um mestre, dono do saber, não tinha necessidade de formação porque bastava a sua postura; o jovem professor apoiava-se num professor mais experiente e a sua aprendizagem era feita por imitação; O professor teria de se apoiar nas teorias dos especialistas, basear-se na teoria e aplicá-la na prática, sendo a formação realizada por teóricos.

“A dialéctica entre teoria e a prática deve ser substituída por um vaivém entre a prática/teoria/prática e o professor deve-se tornar reflexivo, capaz de analisar as suas práticas, de resolver problemas, de inventar estratégias” (Altet, 2000:28).

Iremos, de uma forma mais global, analisar os dados obtidos na nossa investigação.

4. Traços salientes dos aspectos e comportamentos da profissionalidade do professor supervisor do EB 1.º Ciclo

Neste ponto, iniciando já as conclusões do nosso trabalho, iremos proceder a uma análise global dos resultados obtidos, quer através das entrevistas, quer através dos questionários.

Optámos por fazer a análise conjunta, porque os resultados obtidos, através das entrevistas, não se afastam dos obtidos através do questionário.

4.1. Análise global dos dados

Todas as categorias serão analisadas de uma forma global, relacionando cada uma das categorias com o tempo de docência e experiência de supervisão.

Para mais fácil leitura e interpretação, relativamente ao tempo de docência, teremos em conta, apenas, 2 períodos [1 a 9 anos] e [10 a 29 e mais anos [.

Em relação à experiência de supervisão optámos pelo mesmo procedimento. Teremos 2 períodos [1 a 3 anos] e outro, mais (+) de 4 anos.

Estas duas variáveis (tempo de docência e de experiência de supervisão) estarão presentes, ao longo desta análise, com excepção feita à categoria 4 “*Aspectos valorizados no desempenho dos estudantes estagiários*” porque, apenas, nos interessou saber quais os aspectos mais valorizados no desempenho dos estudantes. Nas entrevistas, tal como já referimos, também não foram tidas em conta estas variáveis porque, inicialmente, o que nos interessou saber foram aspectos gerais da profissionalidade, independentemente, do tempo de serviço e experiência de supervisão.

Não iremos fazer uma análise pormenorizada de cada um dos *itens*, mas sim da categoria em geral, uma vez que nos pontos anteriores já fizemos uma análise mais específica de cada um dos *itens*.

4.1.1. Categoria 1 «Tarefas prioritárias a desenvolver»

Nesta categoria, no Quadro 27a (ver anexo 7) observamos que de todos os professores com tempo de serviço de 1-9 anos (8 professores), 7 consideraram prioritário desenvolver junto dos alunos a tarefa “*Promover a compreensão da estrutura e do funcionamento básico da Língua Portuguesa em situações de comunicação oral e escrita*”.

Nas entrevistas, esta tarefa, conforme podemos ver na Q9 (ver anexo 5), foi referenciada por vários supervisores (PS1; PS2; PS4; PS8; PS10). Concluimos assim, que esta é uma tarefa importante a ser desenvolvida perto dos alunos.

As tarefas menos referenciadas foram: “*Estimular o conhecimento tecnológico e o valor das conquistas técnicas e científicas*” e “*Fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos*”, apenas por 1 professor, respectivamente.

Nenhum dos 8 professores considerou prioritário desenvolver perto dos alunos a tarefa “*Avaliar os alunos*”. No entanto, nas entrevistas, observamos que alguns dos entrevistados valorizam este aspecto. Exemplo, “*Um aspecto que também tenho observado é que os estagiários não aprendem a avaliar os alunos, podem até saber fazer grelhas de observação, mas noto que avaliar alunos é uma coisa que se aprende fazendo, não se pode avaliar os alunos só através das fichas*” (Q9-PS1) (ver anexo 5).

Dos 13 professores com tempo de serviço de 10-29 e + anos, 9 consideraram prioritário desenvolver junto dos alunos “*Ensinar as crianças a pensar criticamente*”; “*Desenvolver sentido de responsabilidade/autonomia, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis*” e “*Envolver as crianças no processo de descoberta*”. Estes dados corroboram os obtidos nas entrevistas. Exemplo, “*O desenvolvimento da responsabilidade é um aspecto que, também, considero importante*” (Q9-PS1) e “*Acho que o sentido de responsabilidade é muito importante, o espírito de crítica...*” (Q9-PS6) (ver anexo 5).

Relativamente à experiência de supervisão e, observando o Quadro 27b (ver anexo 7) verificamos que dos professores com experiência de supervisão de 1 a 3 anos (12 professores), 9 consideraram prioritário “*Envolver as crianças no processo de descoberta*”. Nas entrevistas constatamos, também, que esta tarefa foi referenciada. Exemplo, “*Acho que é importante fomentar o gosto por novos conhecimentos, cumprir com o programa do EB 1.º Ciclo, fazer os possíveis por encontrar os recursos materiais e humanos adequados*” (Q9-PS6).

Dos professores com 4 e mais anos de experiência (9 professores), 7 consideraram prioritário “*Fomentar conhecimento e o gosto pelas áreas das expressões*”; “*Desenvolver sentido de responsabilidade e autonomia, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis*”, e “*Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam o desenvolvimento da auto-confiança e maturidade cívica e sócio-afectiva*”. Estes dados, novamente, confirmam os depoimentos das entrevistas (Q9- PS2; PS3; PS5) (ver anexo 5).

Os professores com experiência de supervisão de 1 a 3 anos não consideraram prioritário o “*estimular o conhecimento tecnológico e o valor das conquistas técnicas e científicas*”; os

professores com experiência de supervisão com 4 ou mais anos não consideraram prioritário “*avaliar os alunos*”.

4.1.2. Categoria 2 «Áreas de actuação relevantes»

Nesta categoria, no Quadro 28a (ver anexo 7) observamos que dos professores com tempo de serviço de 1-9 anos (8 professores) cada uma das áreas seguintes foi considerada, por 7 professores, como relevante no processo de formação dos estudantes estagiários, nomeadamente, a “*Integração dos estudantes estagiários na sala de aula*”; a “*Promoção da capacidade de experimentar e inovar numa dialéctica entre a teoria/prática*” e a “*Análise crítica/reflexiva das práticas lectivas assistidas*”. Estes dados são reforçados pelos obtidos nas entrevistas. Veja-se, a exemplo, a Q6-PS1; PS3; PS4; PS5; PS9 (ver anexo 5).

Dos 8 professores a “*Análise do programa*”; “*Elaboração de instrumentos de avaliação*”; “*Estabelecimento de um clima afectivo/relacional no grupo de prática pedagógica*” e “*Relacionamento com a comunidade, com destaque para as famílias dos alunos*”, foi referenciada cada uma por um professor. Embora o questionário não revele importante o estabelecimento de um clima afectivo/relacional, através das entrevistas, podemos observar que os professores supervisores, consideram que é importante ajudar, apoiar e incentivar os estudantes. Exemplo, “*Um «bom professor supervisor» é aquele que orienta, dá sugestões, partilha experiências, ajuda a reflectir, apoia o estudante-estagiário, quer na escola em geral, quer na sala de aula, inclusivamente promove reuniões com a família dos alunos, de maneira que quando sejam professores já tenham mais à vontade para enfrentar as famílias, porque este aspecto, hoje em dia, é cada vez mais complicado*”. (Q6-PS3).

Dos 13 professores com tempo de serviço de 10-29 e mais anos, 10 consideraram relevante, no processo de formação dos estudantes estagiários, as áreas de actuação “*Planificação da prática lectiva*” e “*Análise crítica/reflexiva das práticas lectivas assistidas*”. Confirmamos, novamente os dados das entrevistas, em que a planificação e a reflexão são aspectos relevantes no processo de formação dos estagiários.

Dos 13 professores com tempo de serviço de 10-29 e mais anos, apenas 1 considerou relevante, no processo de formação dos estudantes estagiários, a área “*Relacionamento com a comunidade, com destaque para as famílias dos alunos*”.

Relativamente à experiência de supervisão e, observando o Quadro 28b (ver anexo 7) verificamos que dos professores (12) com experiência de supervisão de 1 a 3 anos, 10

consideram relevante a *“Integração dos estudantes estagiários no contexto escolar”*. Nas entrevistas podemos também constatar que esta é uma das actividades consideradas relevantes. Exemplo, *“Ajuda ainda, o estagiário a integrar-se no ambiente escolar, com os colegas, até com os auxiliares”* (Q6-PS1) (ver anexo 5).

Também os professores (9) com 4 e mais anos de experiência, consideram relevante *“Análise crítica e reflexiva das práticas lectivas assistidas”*. Talvez estamos a caminhar de uma profissionalidade rotinizada (rotina pedagógica) para uma profissionalidade reflectida, em que se reflecte sobre o exercício profissional, sobre os materiais pedagógicos e didácticos que vão sendo alterados/adaptados em função das necessidades dos alunos.

4.1.3. Categoria 3 «Ciclo supervisivo»

No Quadro 29a (ver anexo 7), observamos (e confirmamos os dados do Quadro 9, ver anexo 7) que os professores (8) com tempo de serviço de 1-9 anos e os professores (13) com 10-29 e mais anos indicaram que *“Promovem outros encontros supervisivos para tratar de questões gerais do estágio sempre que necessário”* e *“Observam a prática lectiva, na qual os estudantes estagiários executam as actividades previamente planificadas”*. Estes dados confirmam, novamente, a informação obtida através das entrevistas.

Relativamente à experiência de supervisão e observando o Quadro 29b (ver anexo 7), confirmamos que todos os professores (21) *“Observam a prática lectiva, na qual os estudantes estagiários executam as actividades previamente planificadas”* e *“Promovem outros encontros supervisivos para tratar de questões gerais do estágio sempre que necessário”*, facto este já referido anteriormente.

Relativamente, aos encontros pré e pós-observação confirma-se o registado no Quadro 9 (ver anexo 7).

4.1.3.1. Subcategoria 1 «Encontro de pré-observação»

Dos 21 professores supervisores 14 responderam que promovem encontros pré-observação (ver Quadro 7, anexo 7). Nesta categoria, no Quadro 30a (ver anexo 7) observamos que dos professores com tempo de serviço de 1-9 anos (8), 5 indicaram que desenvolviam as seguintes actividades: *“Analiso os temas/conteúdos apresentados na planificação”*, *“Sugiro materiais pedagógicos/didácticos diversificados”* e *“Ajudo ao nível da planificação, dando sugestões alternativas consideradas mais adequadas à turma”*,

respectivamente. Alguns destes dados corroboram os obtidos nas entrevistas, nomeadamente, no que diz respeito à ajuda nas planificações, já referida anteriormente.

Dos 21 professores, 2 explicam os instrumentos a utilizar na recolha de dados e 1 dos com tempo de serviço de 1-9 anos referiu que “*Sugere estratégias de resolução de coping (gestão do stresse, por exemplo)* ”.

Relativamente à experiência de supervisão e, observando o Quadro 30b (ver anexo 5), verificamos que os 7 professores respondentes, com experiência de supervisão de 1 a 3 anos, indicaram que efectuavam as seguintes actividades “*Ajudado ao nível da planificação, dando sugestões alternativas consideradas mais adequadas à turma*” e “*Sugiro materiais pedagógicos/didácticos diversificados*”. Dos que têm 4 e mais anos de experiência, 6 indicaram que efectuavam as seguintes actividades “*Ajudado ao nível da planificação, dando sugestões alternativas consideradas mais adequadas à turma*” e “*Sugiro materiais pedagógicos/didácticos diversificados*”.

4.1.3.2. Subcategoria 2 «Observação propriamente dita»

Nas 10 entrevistas realizadas constatámos que, de um modo geral, os professores não constroem instrumentos para avaliação dos estagiários. No entanto, tomam notas do que observam, tanto dos aspectos positivos como dos negativos. Exemplo, “*Anoto todos os aspectos que ocorrem durante as práticas, gosto de fundamentar a minha nota. (...) Não costumo inventar instrumentos de avaliação, porque não há nenhum perfeito, confio nas notas que tomo*” (Q4-PS3) (ver anexo 5).

No Quadro 31a (ver anexo 7) observamos que dos professores com tempo de serviço de 1-9 anos, 6 referenciaram que desenvolviam as actividades, nomeadamente: “*Tomo notas do que vou observando sem o auxílio de um instrumento pré-definido com os estudantes*”; “*Registo os aspectos positivos da actuação dos estudantes estagiários*” e “*Registo os aspectos negativos da actuação dos estagiários*”.

Os 13 professores com tempo de serviço de 10-29 e mais anos indicaram que desenvolviam as actividades seguintes “*Registo os aspectos positivos da actuação dos estudantes estagiários*” e “*Registo os aspectos negativos da actuação dos estagiários*”.

Relativamente à experiência de supervisão e, observando o Quadro 31b (ver anexo 7) verificamos que dos 12 professores com experiência de supervisão de 1 a 3 anos, 11

indicaram que efectuavam o “*Registo dos aspectos positivos da actuação dos estudantes estagiários*”.

Dos 9 professores com 4 e mais anos de experiência, 8 indicaram que efectuavam as seguintes actividades “*Tomo notas do que vou observando sem o auxílio de um instrumento pré-definido com os estudantes estagiários*”; “*Registo os aspectos positivos da actuação dos estudantes estagiários*” e “*Registo os aspectos negativos da actuação dos estagiários*”. Estes dados corroboram os obtidos nas entrevistas.

4.1.3.3. Subcategoria 3 «Encontro de pós-observação»

Nas entrevistas, nomeadamente na Q3 (ver também Q6), pudemos observar que os professores supervisores, habitualmente, ajudam os estagiários nas planificações, reforçam comportamentos, dão conselhos e preocupam-se em servir de modelos. Exemplo, “... *ajudo nas planificações, dou conselhos para quando estão a dar as aulas, ajudo na escolha dos materiais, apoio e encorajo o estudante, dou-lhe força, sirvo de modelo, explico como avaliar os alunos*” (Q3-PS6); “... *costumo ajudar na planificação, incentivo o estagiário, dizendo-lhe para não se preocupar, porque se alguma coisa não correr bem, eu estou lá*” (Q3-PS8) (ver anexo 5).

Dos 21 professores supervisores, 19 responderam que realizavam encontros pós-observação (ver quadro 7, ver anexo 7).

No Quadro 32a (ver anexo 7) observamos que dos professores com tempo de serviço de 1-9 anos (8), 7 em cada um dos *itens* seguintes indicaram que desenvolviam as seguintes actividades “*Dou oportunidade ao estudante-estagiário observado de fazer a reflexão da sua prática em primeiro lugar*” e “*Reforço os comportamentos positivos do estudante-estagiário*”.

Dos 8 apenas 2 responderam ao item “*Ajudo o estudante-estagiário a reflectir sobre o seu desempenho*”.

Dos 13 professores com tempo de serviço de 10-29 e mais anos, 12 indicaram que “*Reforçavam os comportamentos positivos do estudante-estagiário*”; 11 “*Esclareciam dúvidas colocadas pelos estudantes estagiários*” e em cada um dos *itens* seguintes, 3 responderam “*Preocupo-me em comentar e dar indicações sobre o tempo de resposta*”.

dado aos alunos e sobre os processos de interacção observados na aula assistida” e “Critico o uso dos materiais e recursos pedagógicos e didácticos apresentados na aula”.

Relativamente à experiência de supervisão e, observando o Quadro 34b (ver anexo 7), verificamos que 11 professores com experiência de supervisão de 1 a 3 anos, indicaram que *“Reforçavam os comportamentos positivos do estudante-estagiário”.*

Dos 8 professores com 4 e mais anos com experiência de supervisão, cada uma das seguintes actividades foi referenciada por 7 professores, nomeadamente, *“Dou oportunidade ao estudante-estagiário observado de fazer a reflexão da sua prática em primeiro lugar”*; *“Preocupo-me em analisar/explorar os erros cometidos”*; *“Reforço os comportamentos positivos do estudante-estagiário”*; *“Analiso a gestão do tempo em relação aos conteúdos a ministrar”* e *“Esclareço dúvidas colocadas pelos estudantes estagiários”.*

4.1.3.4. Subcategoria 4 «Outros encontros supervisivos»

No Quadro 33a (ver anexo 7) observamos que todos os professores com tempo de serviço de 1-9 anos (8) indicaram que desenvolviam as seguintes actividades *“Promovo, no domínio das atitudes, a motivação profissional, o relacionamento interpessoal, o sentido de justiça, a capacidade de decisão/autonomia e a responsabilidade”* e *“Dou oportunidade aos estudantes estagiários de criticarem as minhas aulas”.*

Os 13 professores com tempo de serviço de 10-29 e mais anos, referiram desenvolver a seguinte actividade *“Analiso com os estudantes estagiários o programa do EB 1.º Ciclo, com vista ao conhecimento e à gestão dos conteúdos”.* As actividades *“Ajudo os estudantes estagiários com estratégias para comunicar com os alunos na sala de aula”* e *“Ensino estratégias para desenvolver a capacidade de lidar, resolver problemas e tomar decisões esclarecedoras e acertadas”* foram referenciadas por 11 professores, respectivamente.

Relativamente à experiência de supervisão e, observando o Quadro 33b (ver anexo 7) verificamos que os 12 professores com experiência de supervisão de 1 a 3 anos, indicaram que *“Analisam com os estudantes estagiários o programa do EB 1.º ciclo, com vista ao conhecimento e à gestão dos conteúdos”.*

Os 9 professores com 4 e mais anos de experiência, indicaram que *“Orientavam os estudantes estagiários na selecção dos materiais de acordo com os conteúdos programáticos”.*

Alguns dos dados do questionário corroboram depoimentos registados aquando das entrevistas. Exemplo, “(...) *Eu tenho a preocupação de, além dos aspectos pedagógicos e didácticos, incluir outros aspectos que considero propositados e importantes, nomeadamente, que tenham a ver com o desenvolvimento da sensibilidade para resolver conflitos ou problemas de foro pessoal das crianças. Alertá-los para a necessidade de «ouvir» e perceber «sinais» emitidos pelas crianças que muitas vezes são a razão pela qual não conseguem estar atentos ou apreender. (...) alerto os estagiários para as consequências de alguns actos dos professores e possibilito que tenham outras e novas experiências durante as práticas pedagógicas*” (Q5-PS1); “(...) *ajudo [estagiário] a reflectir sobre a sua prática e em conjunto com os professores mais velhos e com mais experiência, às vezes, conseguimos abordar outros aspectos, não só aqueles que estão relacionados com as aulas, por isso, penso ser importante, outros encontros supervisivos em conjunto com outros professores* (Q5-PS3) (ver anexo 5).

4.1.4. Categoria 4 “Aspectos valorizados no desempenho dos estudantes estagiários”

Nas entrevistas verificámos que os professores supervisores de um modo geral, valorizam no estagiário os conhecimentos, a responsabilidade, o ser pontual e assíduo, o gostar do que faz, ser interessado e saber lidar com as crianças, entre outros. Exemplo, “*Um bom estudante estagiário, no meu entender deverá ter gosto pelo que está a fazer, ser interessado, empenhado, que domine as áreas curriculares, em especial a da Língua Portuguesa, facto muito importante. Saber lidar com as crianças, mas também impor respeito quando necessário. Deve ser responsável*” (Q7-PS4); “*É aquele que consegue utilizar estratégias que captem a atenção dos alunos, tem bons conhecimentos, é dedicado, revela gosto por aquilo que faz, sabe avaliar alunos, preocupa-se com os alunos que não conseguem acompanhar as aulas, traça estratégias individualizadas*” (Q7-PS10).

No Quadro12 (ver anexo 7) observamos que os professores supervisores referem que os estagiários devem saber “*Aproveitar críticas para reformular a prática lectiva*”; “*Revelar segurança na transmissão de conhecimentos, ao apresentar o saber científico, sem erros e imprecisões*”.

No Capítulo seguinte iremos de forma mais global proceder às conclusões do nosso trabalho.

CAPÍTULO 5

CONCLUSÕES, LIMITES E RECOMENDAÇÕES

Neste capítulo parece-nos pertinente referir as principais conclusões desta pesquisa e por isso mesmo pretendemos, agora, reflectir, de forma mais global, sobre o estudo que efectuámos. Durante o mesmo já fomos avançando com algumas interrogações e breves conclusões em função dos dados que obtivemos. Sem nos querer repetir, resta-nos agora o momento de comparar os resultados desta investigação com as principais questões orientadoras deste estudo. Não se trata, exclusivamente, de comunicar elementos precisos ou números, mas reflectir sobre o conteúdo e do que foi possível descobrir. Assim, apresentamos, de seguida, as conclusões do trabalho tendo por referência a verificação a partir dos aspectos básicos de que partimos inicialmente, incluindo a pertinência da problemática em estudo; concretização dos objectivos propostos; resposta às questões de investigação e as considerações gerais frente às tendências pedagógicas, aos cenários supervisão e modelos de profissionalidade abordados no quadro teórico.

Teceremos algumas considerações gerais face aos resultados da investigação, as suas implicações para as Ciências da Educação, assim como, as limitações inerentes a um estudo deste tipo e à sua continuidade em futuras investigações.

Reiteramos que neste estudo, a nossa preocupação não foi avaliar a profissionalidade do professor supervisor, mas conhecer alguns dos aspectos e comportamentos que caracterizam a sua profissionalidade.

1. Sobre a pertinência da problemática em estudo

Como referimos este estudo contou com uma população de 21 professores que fazem supervisão da prática pedagógica de estudantes de professores do EB 1.º Ciclo. Dado a abrangência do tema, o número de entrevistas realizadas e os questionários aplicados, os resultados alcançados não nos permite fazer generalizações, contudo, isso não invalida a importância do nosso estudo.

Na revisão da literatura pensamos ter percorrido autores de relevância teórica que nos permitiram fazer uma leitura atenta dos dados. Não podemos deixar de mencionar a

metodologia que seguimos. Não tendo, as entrevistas sido suficientes para abordar a problemática, pensamos, no entanto, que o questionário, como complemento das mesmas, permitiu recolher, de forma mais ordenada, a informação que pretendíamos nesta fase do estudo. Na maior parte dos casos, validou a informação recolhida através das entrevistas. Recolhidos os dados não foi tarefa muito fácil fazer a sua leitura e interpretação devido à ausência de regras para esse trabalho, mas também devido à nossa pouca experiência na área da investigação. A análise das entrevistas também não foi tarefa fácil. A toda esta globalidade de factores as limitações do produto que aqui apresentamos. Ao centramo-nos na pessoa do professor a nossa pesquisa permite-nos afirmar, desde logo, que várias variáveis devem ser tidas em conta: a idade, o sexo, as suas habilitações, o tempo de docência, o contexto, o período entre muitas outras.

Concretamente em relação ao tema em análise, reiteramos que a problemática é pertinente, uma vez que o presente estudo permitiu, quer através das entrevistas, quer da aplicação do questionário conhecer alguns dos aspectos e comportamentos que caracterizam a acção dos professores que fazem supervisão da prática pedagógica. É pertinente porque nos possibilitou responder às questões inicialmente propostas. A partir do momento em que os professores que fazem supervisão da prática pedagógica de estudantes de professores do EB 1.º Ciclo, através de um esforço reflexivo, ampliam a sua consciência do contexto em que estão inseridos e actuam, vivem a realidade das suas relações académica e profissional, adquirindo subsídios para melhorar o que fazem e se auto-valorizarem. Os professores supervisores devem assumir-se como protagonistas activos na procura da sua própria formação, ou seja, uma grande parte da sua formação dependerá, cada vez mais, do seu interesse, aliado à sua capacidade de actualização e aprendizagem. Uma das características de uma profissão é o aumento do seu corpo de conhecimentos, resultante da investigação, que lhe dará a base científica que lhe permitirá fundamentar, cada vez mais, as suas práticas.

2. Sobre a concretização dos objectivos propostos

Podemos avançar, desde já, que os objectivos desta pesquisa foram atingidos.

Abordar a profissionalidade do docente não é um assunto muito fácil do mesmo modo que é complicado perceber se falamos em níveis de profissionalidade, descritores de profissionalidade ou graus de profissionalidade. Alguns autores (Chakur, 2001) falam em

níveis de profissionalidade, outros (Sacristán; Dubar, Nóvoa) falam em descritores de profissionalidade e outros há que fazem a distinção acirrada entre profissionalidade, profissionalismo e profissionalização. Com a pesquisa teórica que fizemos podemos identificar alguns descritores da profissionalidade dos professores supervisores da prática pedagógica de estudantes estagiários (futuros professores) do EB 1.º Ciclo, nomeadamente, os seguintes:

- o reconhecimento social da especificidade da função – sabemos identificar a natureza do que o professor faz e a respectiva utilidade social;
- o saber específico indispensável ao desenvolvimento da actividade – reconhecemos que é necessário outro tipo de saber, mais específico para se ser professor supervisor da prática pedagógica do EB 1.º Ciclo, além, do saber profissional da área científica de EB 1.º Ciclo;
- o poder de decisão sobre a acção desenvolvida e conseqüente responsabilização social e pública – os professores supervisores da prática pedagógica do EB 1.º Ciclo têm o poder de decidir sobre a sua acção. Este poder pode ser partilhado com os estagiários.

Profissionalidade é um conceito que está constantemente a ser reelaborado e deverá ser analisado considerando-se o momento histórico e o contexto pedagógico, profissional e sociocultural.

Após o enquadramento teórico desta investigação ficámos, assim, no momento, esclarecidos sobre alguns dos aspectos pedagógicos e didácticos da profissionalidade dos professores supervisores da prática pedagógica do EB 1.º Ciclo. Com base nestes elaborámos um esquema mental que nos orientou durante toda a pesquisa. Demo-nos conta que os termos (profissionalidade, profissionalização e profissionalismo) nem sempre são claros, mas que estudar a profissionalidade dos professores que fazem supervisão da prática pedagógica tem pertinência. Temos consciência que o saber dos docentes não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos, mas um processo em construção, ao longo de uma carreira profissional, na qual o professor aprende progressivamente a dominar o seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza.

Com o quadro teórico construído, com os dados obtidos através da entrevista e do questionário ficámos mais esclarecidos acerca dos aspectos pedagógicos e didácticos dos professores supervisores da prática pedagógica do EB 1.º Ciclo.

Realizado o estudo talvez possamos tomar conhecimento da actuação do professor supervisor e tomar consciência da nossa actividade docente, valorizando também o facto de termos levado os professores do estudo a reflectirem sobre o seu desempenho, as suas

estratégias, os seus métodos e recursos para que no futuro se possa tomar algumas medidas com a finalidade de propiciar formação pedagógica aos futuros professores que fazem supervisão.

Esta investigação ao pretender analisar os aspectos pedagógicos e didáticos dos professores que fazem supervisão, permitiu-nos concluir que os professores supervisores são na sua maioria oriundos de uma educação tradicional. Neste momento, encontramos-nos numa nova fase com o iniciado processo de Bolonha. Acreditando que vivemos um momento de mudança, resta-nos saber, de que forma irão os professores mudar as suas práticas pelo facto de se mudarem os planos de estudo. Que aspectos da profissionalidade irão mudar? Podemos falar em uma nova profissionalidade? Pensamos que, pelos nossos dados, estamos a caminhar de uma profissionalidade rotinizada – pautada pelo isomorfismo – para uma profissionalidade mais flexível, ainda as mesmas práticas, mas pontualmente e de forma genérica os professores tenderão a preocuparem-se com mais frequência com as práticas pedagógica e ética, com a procura de desenvolver no estudante estagiário o sentido do trabalho da profissão de professor, em analisar com o estudante aspectos da comunicação e da relação com os alunos, na sala de aula e não só. São aspectos que quanto a nós demonstram alguma mobilidade e flexibilidade do professor.

Hoje, o professor supervisor já se deu conta que o seu saber não é suficiente e que existem outras fontes de conhecimento. É um novo mundo, uma nova atitude, uma nova perspectiva na relação entre o professor da Universidade, professor supervisor, escolas e o estudante no ensino superior que irá mudar a profissionalidade do professor supervisor.

3. Sobre as respostas às questões de investigação

Relativamente às questões de investigação, pensamos que conhecendo as tarefas que os professores consideram prioritárias desenvolver junto dos alunos, as áreas de actuação relevantes a desenvolver no processo de formação dos estudantes estagiários, o ciclo supervisivo e os aspectos mais valorizados no desempenho dos estudantes e relacionando-os com o tempo de docência e experiência de supervisão, seria possível encontrar resposta às questões de investigação desta pesquisa.

Desta forma, ficaríamos a conhecer alguns aspectos e comportamentos da profissionalidade dos professores supervisores da prática pedagógica do EB 1.º Ciclo.

Nos pontos seguintes, salientaremos cada uma das actividades mais referenciadas dentro de cada categoria de acordo com o tempo de docência e experiência em supervisão.

4. Comportamentos encontrados nos professores supervisores em cada uma das categorias e de acordo com o tempo de docência

Professores supervisores com tempo de docência de 1-9 anos (8 professores)

- a. Tarefas prioritárias – promover a compreensão da estrutura e do funcionamento básico da Língua Portuguesa em situações de comunicação oral e escrita.
- b. Áreas de actuação relevantes – integração dos estudantes estagiários na sala de aula; promoção da capacidade experimentar e inovar numa dialéctica entre teoria/prática; análise crítica/reflexiva das práticas assistidas.
- c. Ciclo supervisivo – promoção de outros encontros supervisivos para tratar de questões gerais do estágio sempre que necessário; observação da prática lectiva, na qual os estudantes estagiários executam as actividades, previamente planificadas.
 - i. Encontro pré-observação – análise dos temas/conteúdos apresentados na planificação; sugestão de materiais pedagógicos/didácticos diversificados; ajuda ao nível da compreensão, dando sugestões e alternativas mais adequadas à turma.
 - ii. Observação propriamente dita – tomam notas do que observam sem o auxílio de um instrumento pré-definido com os estudantes; registam os aspectos positivos da actuação dos estudantes estagiários; registam os aspectos negativos da actuação dos estudantes estagiários.
 - iii. Encontro pós-observação – dão oportunidade ao estudante estagiário de fazer a reflexão da sua prática em primeiro lugar; reforçam os comportamentos positivos do estudante estagiário.
 - iv. Outros encontros supervisivos – promoção no domínio das atitudes, da motivação profissional, do relacionamento interpessoal, do sentido de justiça, da capacidade de decisão/autonomia e da responsabilidade; dão a oportunidade aos estudantes estagiários de criticarem as suas aulas.

Professores supervisores com tempo de docência de 10-29 e mais anos (13 professores)

- a. Tarefas prioritárias – ensinar as crianças a pensar criticamente; desenvolver o sentido de responsabilidade/autonomia visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis; envolver as crianças num processo de descoberta.
- b. Áreas de actuação relevantes – planificação da prática lectiva; análise crítica/reflexiva das práticas assistidas.
- c. Ciclo supervisivo – observação da prática lectiva, na qual os estagiários executam as actividades, previamente planificadas; promoção de outros encontros supervisivos para tratar de questões gerais do estágio, sempre que necessário.
 - i. Encontro pré-observação – ajuda ao nível da compreensão, dando sugestões e alternativas mais adequadas à turma; sugestão de materiais pedagógicos/didáticos diversificados;
 - ii. Observação propriamente dita – registam os aspectos positivos da actuação dos estudantes estagiários; registam os aspectos negativos da actuação dos estudantes estagiários.
 - iii. Encontro pós-observação – reforçam os comportamentos positivos do estudante estagiário.
 - iv. Outros encontros supervisivos – dão a oportunidade aos estudantes estagiários de criticarem as suas aulas; preocupam-se em analisar/explorar os erros cometidos; reforçam os comportamentos positivos do estudante estagiário; analisam a gestão do tempo em relação aos conteúdos ministrados; esclarecem dúvidas colocadas pelos estudantes-estagiários.

Do nosso estudo, constatámos que os 21 professores observam a prática lectiva e promovem outros encontros supervisivos e, também, a maior parte, promove encontros pré e pós-observação. No entanto, constatamos que foi no grupo com mais tempo de serviço (10-29 e +) que havia um maior número de professores que não faziam encontros de pré-observação. Face aos resultados encontrados perguntamos se os professores com mais tempo de serviço não necessitarão de preparar os encontros pré-observação? Será que a experiência em anos de serviço é suficiente para que não se promovam os encontros pré-observação?

São os professores com mais tempo de docência que mais dizem reforçar os comportamentos positivos do estudante-estagiário, analisar com o estudante-estagiário os

aspectos da comunicação verbal e escrita (no caso dos registos no quadro) e esclarece dúvidas colocadas pelos estudantes estagiários.

Independentemente do tempo de serviço, alertar os professores-estagiários para as associações profissionais existentes e informar acerca dos congressos, simpósios, conferências e acções de formação que irão decorrer e aos quais os estudantes estagiários devem assistir, foram pouco referenciadas.

5. Comportamentos encontrados nos professores supervisores em cada uma das categorias e de acordo com a experiência de supervisão

Professores supervisores com experiência de supervisão de 1-3 anos (12 professores)

- d. Tarefas prioritárias – envolver a criança no processo de descoberta.
- e. Áreas de actuação relevantes – integração dos estudantes estagiários no contexto escolar.
- f. Ciclo supervisivo – promoção de outros encontros supervisivos para tratar de questões gerais do estágio sempre que necessário; observação da prática lectiva, na qual os estudantes estagiários executam as actividades, previamente planificadas.
- v. Encontro pré-observação – ajuda ao nível da planificação, dando sugestões e alternativas mais adequadas à turma; sugestão de materiais pedagógicos/didácticos diverificados.
- vi. Observação propriamente dita – registam os aspectos positivos da actuação dos estudantes estagiários.
- vii. Encontro pós-observação – reforçam os comportamentos positivos do estudante estagiário.
- viii. Outros encontros supervisivos – analisam com os estudantes estagiários o programa do EB 1.º Ciclo com vista ao conhecimento e à gestão dos conteúdos.

Professores supervisores com experiência de supervisão de 4 e mais anos (9 professores)

- a. Tarefas prioritárias – fomentar o conhecimento pelas áreas das expressões; desenvolver o sentido de responsabilidade e autonomia, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis; proporcionar aos alunos experiências que favoreçam o desenvolvimento de auto-confiança e maturidade cívica e sócio-afectiva.

- b. Áreas de actuação relevantes – análise crítica/reflexiva das práticas lectivas assistidas.
- c. Ciclo supervisivo – promoção de outros encontros supervisivos para tratar de questões gerais do estágio sempre que necessário; observação da prática lectiva, na qual os estudantes estagiários executam as actividades, previamente planificadas.
 - i. Encontro pré-observação – ajuda ao nível da planificação, dando sugestões e alternativas mais adequadas à turma; sugestão de materiais pedagógicos/didáticos diverificados.
 - ii. Observação propriamente dita – tomam notas do que observam sem auxílio de um instrumento pré-definido com os estudantes estagiários; registam os aspectos positivos da actuação dos estudantes estagiários; registam os aspectos negativos da actuação dos estudantes estagiários.
 - iii. Encontro pós-observação – dão oportunidade estagiário observado de fazer a reflexão da sua prática em primeiro lugar; preocupam-se em analisar/explorar os erros cometidos; reforçam os comportamentos positivos do estudante estagiário; analisam a gestão do tempo em relação aos conteúdos a ministrar; esclarecem dúvidas colocadas pelos estudantes estagiários.
 - iv. Outros encontros supervisivos – orientam os estudantes estagiários na selecção dos materiais de acordo com os conteúdos programáticos.

Pelos dados do nosso estudo, analisar o programa, planificar e observar a prática lectiva, promover a capacidade de experimentar e inovar numa dialéctica entre a teoria/prática, foram actividades consideradas relevantes desenvolver por mais de 50% dos professores com experiência de supervisão de 1-3 anos. O mesmo se verifica com a elaboração de materiais pedagógicos/didáticos e de instrumentos de avaliação e com a integração dos estudantes estagiários no contexto escolar.

Da população do nosso estudo, 50% dos professores com experiência de supervisão com mais de três anos, considerou relevante a análise crítica/reflexiva das práticas lectivas assistidas, a transmissão de conhecimentos e a sensibilização dos estudantes estagiários para as questões da profissionalidade docente (direitos, deveres, saberes...).

Concluimos, pelo nosso estudo que os professores com pouca experiência de supervisão (1 e 2 anos) consideram relevante as áreas relativas à planificação da prática lectiva e integração dos estudantes estagiários no contexto escolar. Relativamente, a este aspecto, e

tal como já tivemos oportunidade de referir, em relação ao contexto, Abrecht (1992), afirma que *“a atenção ao contexto é uma componente importante de avaliação formativa, na medida em que é ele que, por um lado, motiva ou desmotiva e, por outro, que dá sentido ao processo em curso”* (p. 168). Segundo Barbosa (1997/98), *“o rendimento académico é muito importante desde que não seja descontextualizado e redutor”* (p. 17). Para Abrecht (1992), *“em avaliação formativa não se deve negligenciar descobertas inesperadas, porque são frequentemente mais interessantes e mais promissoras do que outros tipos de aquisições”* (p. 52).

Pelo nosso estudo concluímos, também, que a ajuda ao nível da planificação, dando sugestões alternativas consideradas mais adequadas à turma e a sugestão de materiais pedagógicos/didáticos diversificados são actividades desenvolvidas independentemente de estarmos a considerar o tempo de docência ou experiência de supervisão. No entanto, estas actividades são mais desenvolvidas pelos professores nos primeiros 5 anos de experiência de supervisão, ou seja, é nos primeiros anos de experiência de supervisão que os professores mais desenvolvem estas actividades.

Como já tivemos oportunidade de referir a provável explicação que encontramos para estes dados, é que no início, quando os professores principiam a sua função de professores supervisores, possivelmente preocupam-se mais em ajudar na planificação e na sugestão de materiais pedagógicos e didáticos. No entanto, os dados do nosso estudo não nos permite afirmar com segurança esta afirmação. Seria pois, necessário fazer um estudo longitudinal, para percebermos qual o comportamento dos professores ao longo do tempo em que desempenham a função de supervisores.

Independentemente da experiência de supervisão, os professores registam os aspectos positivos e negativos do estagiário durante o seu desempenho nas aulas assistidas e intervêm quando os mesmos necessitam de ajuda, dão oportunidade aos estudantes estagiários de criticarem as aulas e planificam conjuntamente com os estudantes estagiários as áreas curriculares e não curriculares disciplinares até os mesmos dominarem esta competência.

6. As considerações gerais frente às tendências pedagógicas, cenários e aos modelos de profissionalidade

Sabemos que não existe um professor que se mantenha sob a orientação de uma única tendência. Em geral, há uma mistura de várias tendências pedagógicas em um único professor e a mistura de vários cenários supervisivos, porém, consideramos que é importante que o professor siga uma determinada diretriz para que haja coerência entre a sua prática e o seu discurso. Concordamos com a afirmação de Bigge, (citado em Lopes, 2007), “um professor sem sólida orientação teórica dificilmente consegue ir além de manter os estudantes ocupados”. Essa afirmação é corroborada por Gooding; Pittenger, (citados em Lopes, 2007) ao sugerir que sem uma base racional coerente a actuação do professor será interpretada como confusa e perturbadora. Desta forma, consideramos que o conhecimento das diversas tendências pedagógicas e dos diversos cenários permite ao professor reflectir sobre suas crenças e valores e, assim, fazer uma opção por aquela ou aquelas que melhor correspondam com seus próprios pressupostos.

Entendemos que é necessário os professores terem boas bases teóricas que os possibilitem participar como orientadores dos estagiários, ajudá-los a aprenderem a aprenderem, fazendo com que cada aluno construa o próprio conhecimento. Partindo do princípio de que o professor supervisor de estudantes do EB 1.º Ciclo orienta jovens adultos, o seu trabalho não pode ser rotineiro, nem se concentrar em transmitir apenas conteúdos. O papel do professor e do professor supervisor como apenas transmissor de informações, de acordo com o processo de Bolonha, está desactualizado, uma vez que diariamente estamos sujeitos a ser surpreendidos com novas informações às quais os próprios estagiários, também, têm acesso. No entanto, entendemos que o professor, ainda, é (e será) o mediador desses novos conhecimentos.

Os professores supervisores de hoje e os próprios professores, devem sentir-se responsáveis em ensinar os seus estudantes a aprender e a tomar iniciativas, ao invés de serem, unicamente, fontes de conhecimento. Devem ser tomadas providências adequadas para pesquisar, e ajudar os futuros professores a investirem no seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional. Hoje encontramos-nos perante um novo mundo, uma nova atitude, uma nova perspectiva na relação entre o professor e o aluno no ensino superior. Na verdade, ao professor e professor supervisor de estudantes do EB 1.º Ciclo é necessário, cada vez mais, criarem a sua própria didáctica, ou seja, a sua própria prática de

ensino em situações específicas, de acordo com o contexto social em que actuam. Deverá oferecer um ensino onde promova o crescimento e desenvolvimento das capacidades cognitivas e afectivas dos seus estudantes, e também favorecer que os mesmos desenvolvam espírito crítico-reflexivo em relação às questões da nossa profissão. Acreditamos que no curso de professores do EB 1.º Ciclo, os professores, já há algum tempo, tenha iniciado um processo de reflexão crítica sobre o trabalho de orientação da prática pedagógica.

Com base nos dados obtidos nesta pesquisa, pensamos que somando-se a outros elementos, de outras pesquisas feitas e das que irão ser feitas, conseguiremos conhecer como tem vindo a ser configurada a profissionalidade do professor supervisor. Procurando perceber como os professores supervisores actuam e orientam os futuros professores, permite-nos perceber, como é feita a orientação dos futuros professores e, conseqüentemente, alguns aspectos e comportamentos da sua profissionalidade.

Chegados ao final deste trabalho, estamos conscientes de algumas limitações que foram surgindo. Embora acreditando no interesse e pertinência do estudo, não podemos deixar de referir que a operacionalização de alguns conceitos, assim com, a análise das entrevistas e a construção do questionário foi uma tarefa difícil. O questionário aplicado está longe de ser uma escala avaliativa da profissionalidade do professor supervisor da prática pedagógica. Constitui, antes de mais, um instrumento inicial para conhecer alguns aspectos da sua profissionalidade.

Salientamos que embora haja outras técnicas para recolha de dados, optámos pela entrevista e, posteriormente, pelo questionário para também poder proporcionar aos professores um momento de reflexão sobre a sua prática.

Quanto às recomendações, consideramos ser necessário, desenvolver programas de formação que propicie aos professores uma reflexão crítica sobre a sua própria actuação pedagógica e didáctica. Deverá haver programas de formação contemplando as reais necessidades dos professores.

Com o presente estudo pretendemos levantar algumas questões sobre a profissionalidade do professor em geral, e particularmente, do professor que tem a função de supervisionar a prática pedagógica de estudantes estagiários do EB 1.º Ciclo, convictos que este é o caminho certo para resolver problemas concretos. Nesta perspectiva, pensamos que este

estudo poderá dar algumas indicações para futuros estudos que seguramente contribuirá para levantar novas questões e darão início à resolução de outros tantos problemas que contribuirão para um olhar diferente sobre a prática pedagógica e, conseqüentemente, a melhoria na qualidade do ensino. Assim, algumas sugestões de temas - envoltas em questões - surgem deste estudo e aparecem como sugestões para outras explorações da realidade dos professores supervisores. Estas poderão servir como sugestões para acrescentar algo ao já conhecido, ampliando e dando continuidade a este estudo:

- Que saberes devem ser valorizados nos estudantes e, nos professores, do EB 1.º Ciclo?
- Quais as características do professor da contemporaneidade?
- Que necessidades têm os professores do EB 1.º Ciclo durante a profissionalização?

Há em Portugal, instituições públicas e privadas, universidades e politécnicos, onde é ministrada a licenciatura de professores de EB 1.º Ciclo, mas ainda são escassas as políticas de qualificação didáctica dos professores do EB 1.º Ciclo, pautando-se o ensino, muitas vezes, pelo princípio do isomorfismo. Essa premissa recoloca a profissionalidade do professor numa abordagem tradicional do ensino. Contudo, o professor deixará de representar o tradicional papel de transmissor de informações e conhecimento, acção quase em extinção em função da revolução tecnológica, para assumir uma nova profissionalidade. A revolução tecnológica está a produzir uma nova profissionalidade docente.

Há, entretanto, uma função que a máquina não faz, pois só a sensibilidade humana pode intervir interpretativa e interactivamente no conhecimento. É nessa direcção que precisamos reconstruir a função docente, aceitando o desafio de uma nova perspectiva para a profissionalização.

Os novos professores supervisores, face ao novo modelo do ensino superior, deverão estar continuamente preparados para responderem aos desafios contemporâneos, desenvolvendo uma reflexão crítica sobre a prática docente. Aspectos como coerência, relevância, reflexividade, democraticidade, auto-direcção, criatividade e inovação, surgem, entre outros, como elementos norteadores da qualidade do ensino.

Antes de terminarmos este trabalho, gostaríamos de salientar que estamos na disposição de continuarmos o trabalho que agora iniciámos e empenhados nos demais trabalhos que possam surgir relacionados com este tema.

Referências Bibliográficas

- ABRECHT, R. (1994). A avaliação formativa. Rio Tinto: Edições ASA.
- ALARCÃO, I. (1996). Ser professor reflexivo. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Coord.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 173-187). Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (2001). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (1987). Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Livraria Almedina.
- ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (2002). Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. Coimbra: Livraria Almedina.
- ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (2003). Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Editora Almedina.
- ALTET, M.; PAQUAY, L. & PERRENOUD, P. (2003). A profissionalização dos formadores. Porto Alegre: Artmed Editora.
- ALTET, M. (2003). Qual/ais profissionalidade/s dos formadores em formação contínua? Por um perfil poliidentário. In ALTET, Margueride; PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe. A profissionalização dos formadores. Porto Alegre: Artmed Editora.
- AMARAL, M. J., MOREIRA, M. A. & RIBEIRO, D. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do professor Reflexivo. In I. Alarcão (Coord.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 89-119). Porto: Porto Editora.
- ÂNGELO, M. (1994). Educação em enfermagem: a busca da autonomia. Rev. Esc. Enf USP, v. 28, n. 1, pp. 11-4, Abril.
- BARBOSA, L. (1994). La caractérisation des processus de formation et la formation des formateurs comme stratégiques de changement organisationnel. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Caen.
- BARBOSA, L. (1997). Pensar a escola e os seus actores. Sintra: Associação de Professores de Sintra.
- BARBOSA, L. (1998). Supervisão e avaliação pedagógica. Manual de tópicos. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

- BARDIN, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BASTO, M. L. (1998). *Da intenção de mudar à mudança. Um caso de intervenção num grupo de enfermeiras*. Lisboa: Editora Rei dos Livros.
- BERBAUM, J. (1993). *Aprendizagem e formação*. Porto: Porto Editora.
- BIREAUD, A. (1995). *Os métodos pedagógicos no ensino superior*. Porto: Porto Editora.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- CABRITO, B. G. (1994). *Formações em alternância: conceitos e práticas*. Lisboa: Educa.
- CAMPOS, B. P. (1995). *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CANÁRIO, R. (1997). *Formação e mudança no campo da saúde*. In R. Canário (org.), *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora. *Ensino Superior de Enfermagem Revista Lusófona de Educação* 171.
- CARNEIRO, P. F. C. (2006). *O modelo reflexivo de supervisão pedagógica em educação física. Um estudo relacionado com a coadjuvação das aulas no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Universidade dos Açores, Departamento de Ciências da Educação.
- CHAKUR, C. (2001). *Desenvolvimento profissional docente: contribuições para uma leitura piagetiana*. Araraquara: JM Editora.
- CHAVES, E. O. C. (1991). *Multimídia: conceituação, aplicações e tecnologia*. Campinas: People Computação.
- COHEN, L. & MANION, L. (1990). *Métodos de investigação educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- CONTRERAS, J. (1999). *La Autonomía del profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- CONTRERAS, J. (2002). *A autonomia dos professores*. São Paulo: Editora Cortez.
- CRUZ, M. (1996). *Grau de satisfação dos alunos quanto ao processo de supervisão do ensino clínico e quanto ao modo como nele participam os diferentes autores educativos*. Tese de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Ciências Humanas, Lisboa.
- DAMAS, M. J. DE KETELE, J, M, (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- DAMÁSIO, A. (1995). *O Erro de Decartes. Emoção, razão e cérebro humano*. (3.^a ed.). Mem Martins, Publicações Europa-América.

- DELORS, J. (1996). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Portugal: UNESCO/ASA.
- DESHAIES, B. (1997). Metodologia da investigação em ciências humanas. Lisboa: Instituto Piaget.
- DEWEY, Jonh (2007). Democracia e Educação. Lisboa: Didáctica Editora.
- DUBAR, C. (1997). A socialização: construção das identidades Ssciais e profissionais). Porto: Porto Editora.
- DUBAR, C. (1997). Formação, trabalho e identidades profissionais. *In* R. CANÁRIO, (Org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- DUBAR, C. (1998). A sociologia do trabalho ante a qualificação e a competência. *Educação e Sociedade, Campinas*, v. 19, n. 64, p. 87-103, set.
- ESTEVE, L.M. (1999). P mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. São Paulo: EDUSC.
- ESTRELA, M. T. (1992). Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, M. T. (1997). Introdução. *In* M. T. Estrela, (Org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, M. T. & ESTRELA, A. (1994). A técnica dos incidentes críticos no ensino (2.^a ed.). Lisboa: Editorial Estampa.
- ESTRELA, M. T. & NÓVOA, A. (Org.) (1993). Avaliação em educação: novas perspectivas. Porto: Porto Editora.
- FERNANDES, M. F. (2000). Mudança e inovação na pós-modernidade. Porto: Porto Editora.
- FERREIRA, N. (2001). Supervisão educacional: Novas exigências, novos conceitos, novos significados. *In* Rangel (Coord.). *Supervisão pedagógica. Princípios e práticas*. Campinas: Papirus Editora.
- FLORES, M. A. (2000). A indução no ensino: desafios e constrangimentos. Braga: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.
- FLORES, M. A. (Coord) (2006). Relatório de investigação sobre Perspectivas e estratégias de formação de docentes do ensino superior. Um estudo na Universidade do Minho.
- FORMAMIER, M. (1994). Recherche en soins infirmiers. Special Methodologie. Lyon: Publicacion ARSI Novembre.
- FREIRE, P. (2001). Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra.

- FULLAN, M. (1993). *Change forces. Probing the depths of educational reform*. London: The Falmer Press.
- GAMBOA, S. (Coord.) (2002). *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora.
- GARCIA, A. P. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. NÓVOA, *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- GAUTHIER, C. (2000). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o Saber Docente*. Ijuí: Unijuí.
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1997). *O Inquérito*. Lisboa: Celta.
- GIL, A.C. (1991). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. S. Paulo: Atlas.
- GIMENO SACRISTÁN J. (1982). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1997). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ArtMed.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1998). *O currículo: uma reflexão sobra a prática* (3.ed.) Porto Alegre: ArtMed.
- GIMENO, SACRISTAN. J. (1999). *O currículo: uma reflexão sobra a prática*. Porto Alegre: ArtMed.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- GOMES, A. (2004). *A Escola*. Lisboa: Porto Editora.
- GONÇALVES, J. M. (2000). *Ser professora do 1.º Ciclo. Uma carreira em análise*. Tese de Doutamento em Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- GRÁCIO, M. G. (2002). *A Dimensão interpessoal na interacção supervisiva: Um estudo de caso em contexto de estágio integrado*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.
- GRIFFITHS, M. & TANN, S. (1992). *Using reflective practice to link personal and public theories*. *Journal of Education for Teaching*, vol.18, pp. 69-84.

- GROSSMAN, P. (1990). *The making of a Teacher. Teacher Knowledge and Teacher Education*. Chicago: Teacher College Press.
- GRUNDY, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- GUNTHER, H. (1999). Como elaborar um questionário. In: L. PASQUALI, (Org.). *Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração*. Brasília: LabPam.
- HADJI, C. (1994). A avaliação: regras do jogo. Das intenções aos instrumentos. Porto: Porto Editora.
- HANDAL, G. & LAUVAS, P. (1987). *Promoting reflective taching. Supervision in action. Great Britain: Open University Press*.
- HARGREAVES, A. (1998). Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Alfragide: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- HARGREAVES, A. (2004). O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança. Porto: Porto Editora.
- HART, L. (1993). Métodos de formação que funcionam. Métodos e estratégias inovadoras d formação. Lisboa: Monitor, projectos e edições.
- HILL, M. & HILL, A. (2005). Investigação por questionário. Lisboa: Edições Sílabo.
- HUBERMAN, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. NÓVOA, (Coord.). *Vidas de professores*. Porto: Porto editora.
- HUTMACHER, W. (1999). A escola em todas os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In A. NÓVOA, (Coord). *Organizações escolares em análise*. Publicações Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional.
- IMBERNÓN, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- IMBERNÓN, F. (2002). Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez.
- INFANTE, M. J.; SILVA, M. S. & ALARCÃO, I. (1996). Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino: os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In I. Alarcão, (Org.). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- JOSSO, C. (1987). Da formação do sujeito...ao sujeito da formação. In A. Nóvoa & M. FINGER (Coord). Ministério da Saude, Departamento de Recursos Humanos da Saúde. Centro de formação e aperfeiçoamento profissional.
- LIBÂNEO, J. C. (1998). Adeus professor, adeus professora. Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez.

- LIBÂNEO, J. C. (2001). *Organização e gestão escolar: teoria e prática*. Goiânia: Editora alternativa.
- LOPES, J. C. (2000). *A técnica dos incidentes críticos na formação dos enfermeiros. Análise à actuação dos professores de enfermagem face ao desempenho dos estudantes em ensino clínico*. Lisboa: Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Católica Portuguesa (Tese de Mestrado não publicada).
- LOPES, J. C. (2007). *Um estudo sobre a profissionalidade do docente de enfermagem*. Sevilha: Faculdade de Ciências da Educação, Universidade de Sevilha (Trabalho de Investigação realizado no âmbito do Doutoramento em Didáctica e Organização de Instituições Educativas).
- LUDKE, M. & ANDRÉ, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- LUDKE, M. (1988). O Educador: um profissional? *In V. CANDU, (Org.). Rumo a uma nova didáctica*. Petrópolis: Vozes.
- MALGLAIVE, G. (1995). *Ensinar adultos*. Porto: Porto Editora.
- MARCELO, C. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In: A. NÓVOA, (Coord.). Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- MARQUES, R. (1999). *A arte de ensinar. Dos clássicos aos modelos pedagógicos contemporâneos*. Lisboa: Edições Plátano (Colecção Aula Prática).
- MARQUES, R. (1998). *Modelos pedagógicos actuais*. Lisboa: Edições Plátano (Colecção Aula Prática).
- MARQUES, R. (2001). *A arte de ensinar: Dos clássicos aos modelos pedagógicos contemporâneos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, pág. 172].
- MARTIN, C. (1991). *Soigner pour apprendre: acquérir un savoir infirmier*. Paris: *Loisir et Pédagogie*.
- MASETTO, M. T. (Org.). (2002). *Docência Universitária*. 4.^a ed. Campinas: Papirus.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). (2001). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- MONTEIRO, L. (2006). *Estudo da percepção dos professores profissionalizados sobre o papel do supedvisor/orientador no estágio pedagógico e o seu contributo para o processo de indução*. Dissertação de Mestrado. Universidade dos Açores, Departamento Ciências da Educação.
- MORGADO, J. C. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.

- MORGADO, J. (2005). Globalizar a Universidade ou Universidade Global ? *In* M. Zuleide Pereira & A. Pereira Moura (Orgs.). *Políticas e práticas curriculares : impasses, tendências e perspectivas*. João Pessoa : Idéia Editora, pp. 43 -67.
- MUCCHIELLI, R. (1974). *El cuestionario en la encuesta psico-social*. Madrid: Ibérico Europea de Eddiciones, S.A.
- NOVAK, J. D. & Gowin, D. B. (1996). *Aprender a aprender*. Lisboa: Plátano Edições.
- NÓVOA, A. (Coord.) (1991). *Profissão: Professor*. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A. (1991). O passado e o presente dos professores. *In* A. NÓVOA (Coord), *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A. (Coord.) (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- NÓVOA, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. *In* A. NÓVOA (Org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, Lisboa.
- NÓVOA, A. (1995). *Organizações escolares em análise*. Publicações Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional.
- NÓVOA, A. (1989). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA, L. (1989). *Supervisão e formação contínua de professores – algumas perspectivas actuais*. *In* Desenvolvimento, aprendizagem, currículo e supervisão. Aveiro J. Tavares e Moreira.
- ONOFRE, M. (1996). *A supervisão pedagógica no contexto da formação didáctica em educação física*. *In* F. CARREIRO. *Formação de professores em educação física – Concepções, investigação, prática*. Lisboa: Edições FMH.
- PACHECO, J. A. (1996). *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto Editora.
- PAIS, A. & MONTEIRO, M. (1996). *Avaliação uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- PELPEL, P. (1989). *Les states de formation*. Paris: Bordas.
- PEREIRA, H. R. (2005). *Concepções de enfermagem e desenvolvimento cognitivo*. Ponta Delgada: Edição apoiada por: Saudaçor e Escola Superior de Enfermagem de Ponta Delgada.
- PEREIRA, M. (2006). *Representações de estilos supervisivos e autonomia do professor estagiário*. Dissertação de Mestrado. Universidade dos Açores, Departamento Ciências da Educação.

- PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. In A. NÓVOA, (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional.
- PERRENOUD, P. (1993). Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional.
- PERRENOUD, P. (1995). Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar. Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, P. (1999). Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, P. (2000). 10 Novas Competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, P. (2002). Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação. Porto: Edições ASA.
- PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M. & CHARLIER, É. (Orgs.) (2001). Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed Editora.
- PIÉRON, M. (1996). Formação de professores – aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica. Lisboa: Edições FMH.
- POLIT, D. F. & HUNGLER, B.P. (1985). *Investigación científica en ciencias de la salud*. Mexico: Interamericana.
- POPKEWITZ, T. S. (1995). Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In A. NÓVOA, (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional.
- POSTIC, M. (1990). A relação pedagógica. Coimbra: Coimbra Editora.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. (1992). Manual de investigação em ciências sociais (1.^a ed). Lisboa: Gradiva.
- RAMALHO, B. (2003). Formar o professor, profissionalizar o ensino – perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina.
- RAMALHO, B.; NUÑEZ, I. B. & GAUTHIER, C. (2004). Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina.
- RIBEIRO, C. A. (1993). Formar professores – Elementos para uma teoria e prática da formação. Lisboa: Texto Editora.
- RIBEIRO, D. (2000). A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In I. Alarcão (org.). *Escola reflexiva e supervisão*. Porto: Porto Editora.

- SÁ-CHAVES, I. (1994). Níveis de formação versus níveis de competência. Comunicação apresentada em seminário sobre ensino de enfermagem: processos e percursos de formação. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde.
- SÁ-CHAVES, I. (2000). Formação, conhecimento e supervisão. Contributos nas áreas da formação de professores e outros profissionais. Aveiro: Campus Universitário de Santiago.
- SARMENTO, M. (1994). A vez e a voz dos professores: Contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária. Porto: Porto Editora.
- SCHÖN, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Joey Bass.
- SCHÖN, D. (1998). *Educating the reflective practitioner – Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SCHÖN, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. NÓVOA, (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional.
- SCHÖN, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo. Um novo Design para o Ensino e a Aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- SHULMAN, L. S. (1986). *Those who understand: knowledge growth in teaching*. *Educational*, v.15, n.2, p.4-14.
- SIMÕES, A. (1979). Educação permanente e formação de professores. Coimbra: Almedina
- SILVA, A. L. & SÁ, I. (1993). Saber estudar e estudar para saber. Porto: Porto Editora.
- STENHOUSE, Lawrence (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- STONES (1984). *Supervision in teacher education: a counseling and pedagogical approach*. London: Methuen.
- TARDIF, M. ; LESSARD, C. & LAHAYE, L. (1991). Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e educação. Porto Alegre, n.4, pp. 215-233.
- TARDIF, M.; LESSARD, C, & GAUTHIER, C. (2001). Formação dos professores e contextos sociais. Porto: Rés editora.
- TARDIF, Maurice. (2002). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes.
- TARDIF, M. (2005). Saberes docentes e formação profissional. Rio de Janeiro: Vozes.

- TAVARES, J. & ALARCÃO, I. (1992). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- TRINDADE, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem*. Portugal: ASA Editores.
- VASCONCELLOS, C. S. (1992). *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo*. São Paulo: Libertad.
- VEIGA, I. (Coord.). (1998). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- VERÍSSIMO, A. (2000). *Registo de observação na avaliação do rendimento escolar dos alunos*. Porto: Arial Editores.
- VICENTE RODRIGUEZ, P. S. (1991). *La formación del profesorado y su enseñanza*. Granada: Ediciones Adhara.
- VIEIRA, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- VILLAR ANGULO, L. (2002). *Desarrollo profesional docente universitario (DPDU)*. *Revista de Educación*, 317, septiembre-diciembre, pág. 45-56.
- ZABALZA, M. (1994). *Diários de aula – contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Tradução: José Augusto Pacheco. Porto: Porto Editora, p. 206 (Título original: *Los diarios de clase*).
- ZEICHNER, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- ZEICHNER, Ken. M. *Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90*. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, pág. 115-138.

Referências Eletrônicas

- ALMEIDA, P. & BIAJONE, J. A. (2008). formação inicial dos professores em face dos saberes docentes. Acedido em 12 de Julho de 2009, disponível em www.google.com.
- BOING, L. A. (2002). A profissionalização docente. In centro pedagógico Pedro Arrupe. Acedido em 10 de Abril de 2008, disponível em <http://www.pedroarrupe.com.br/upload/A%20Profissionaliza%C3%A7%C3%A3o%20Docente.pdf>.
- BOURDONCLE, Raymond. Savoir professionnel et formation des enseignants: une typologie sociologique. In: Revue de recherche en education. n. 13. L'univers des savoirs professionnels, 1994. pág. 77-96. Disponível em http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/BOURDONCLE_Raymond_-_Spirale_13_1994_.pdf (Acesso em 03-02-2009).
- CARRIÓ CALDELAS, G. (2005). *Principios y desafíos que todo docente debe conocer*. Acedido em 12 de Novembro de 2007, disponível em <http://www.educaweb.com/EducaNews/interface/asp/web/NoticiasMostrar.asp?NoticiaID=492&SeccioID=740>.
- CHAKUR, C. O desenvolvimento profissional de professores das séries iniciais do ensino fundamental. Acedido em 01 de Fevereiro de 2008, disponível em <http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/32/08.htm>.
- CHAKUR, C. Profissionalização docente: uma leitura piagetiana de sua construção. Acedido em 04 de Maio de 2007, disponível em <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/275/277>.
- CHAKUR, C. (2001). A profissionalidade docente em uma abordagem construtivista. Acedido em 11 de Dezembro de 2002, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15556.pdf>.
- CHAKUR, C. (2001). Níveis de aquisição da profissionalidade docente: contribuições de uma leitura piagetiana. Faculdade de Ciências e Letras-UNESP/Araraquara: JM Editora, 200. Acedido em 05 de Junho de 2007, disponível em <http://168.96.200.17/ar/libros/anped/2004T.PDF>.
- CUNHA, M. I. (2000). Ensino como mediação da formação do professor universitário. In M. MOROSINI, (Org.). Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Acedido a 18 de Maio de 2008, disponível em http://antigo.inep.gov.br/download/cibec/2000/titulos_avulsos/miolo-professor-do-sinosuperior.pdf.
- CUNHA, M. I. (2004). Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. Acedido a 18 de Setembro de 2007, disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/397/294>.

- FARIA; J. I. L. & CASAGRANDE, L. D. R. (2004). A educação para o século XXI e a formação do professor reflexivo na enfermagem. *In Revista Latino Americana Enfermagem*. Setembro-Outubro; 12(5): 821-7. Acedido a 23 de Janeiro de 2007, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v12n5a17/pdf>.
- FREITAS, R. (2001). Sociedade contemporânea, conhecimento em saúde e em Enfermagem: desafios para a formação profissional. Acedido em 19 de Janeiro de 2008, disponível em <http://redadultosmayores.com.ar/buscador/files/BRASI009.pdf>.
- GOMES, J. & CASAGRANDE, L. (2002). A educação reflexiva na pós-modernidade: uma revisão bibliográfica. *Revista Latino-am Enfermagem* 2002 setembro-outubro; 10(5), pp. 696-703. Acedido em 02 de Março de 2008, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v10n5/v10n5a11.pdf>.
- IMBERNÓN, F. (1999). Responsabilidad social, profesionalidad y formación inicial en la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, n.º 34, Enero/Abril, 1999, pp. 123-132. Acedido em 25 de Janeiro de 2008, disponível em <http://dialnet.uniroja.es/servelet/articulo?codigo=118010>.
- LIMA, M. (2007). As concepções/crenças dos professores e o desenvolvimento profissional: uma perspectiva autobiográfica. *In Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653) n.º 43/7 – 10 de Septiembre EDITA: *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (OEI). Acedido em 01 de Fevereiro de 2008, disponível em <http://www.rieoei.org/deloslectores/1702Barbosa.pdf>.
- LIMA, M. D. F. (2008). Singularidades da formação inicial: a profissionalidade docente. Acedido em 04 de Fevereiro de 2008, disponível em http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/iiiiencontro/gt2/singularidades_formacao.pdf.
- LUDKE, M. & BOING, L. A. (2004). Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *In Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n.º89, Set/Dez. Acedido em 24 de Novembro de 2008, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf>.
- MACHADO, M. F. (2008). Gestão e organização da sala de aula. Acedido em 14 de Junho de 2009, disponível em http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/elo8/elo8_33.htm.
- MAÇANEIRO, N. (2006). A professora e sua profissionalidade docente: investigando os sentidos possíveis. Itajaí. Acedido em 11 de Dezembro de 2007, disponível em http://www6.univali.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=273.
- MARQUES, M. (2005). Entre a continuidade e a inovação. O ensino superior de Enfermagem e as práticas pedagógicas dos professores de Enfermagem. Acedido em 08 de Agosto de 2007, disponível em http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S1645-72502005000100009&script=sci_arttext.

- PACHECO, J. A. (2004). Construção da profissionalidade docente. Acedido em 25 de Outubro de 2007, disponível em <http://www.ufsm.br/ce/revista/revce/02/a1.htm>.
- PERRENOUD, P. (1999). Formar professores em contextos sociais de mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, nº12, Set/Out/Nov/Dez. Acedido em 16 de Março de 2009, disponível em http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_34.html
- PEÑA CALVO, J. (2003). *Desarrollo profesional del docente universitario*. Monografías virtuales. *Cidadanía, democracia y valores en sociedades plurales*. N.º 3/Oct. /Nov. Acedido em 23 de Novembro de 2007, disponível em <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia03/reflexion03.htm>. Acesso em 23-11-2007.
- PILAR, C. (2005). ¿Profesionales de la docencia o super docentes? Acedido em 2 de Fevereiro de 2009, disponível em <http://www.educaweb.com/noticia/2005/06/06/profesionales-docencia-super-docentes-21913.html>.
- PORLÁN, A. R.; RIVERO GARCÍA, A. & MARTÍN DEL POZO, R. *Conocimiento profesional y epistemología de los profesores: estudios empíricos y conclusiones*. *Enseñaza de las ciências*, 1998, 16 (2). P.271-288. Acedido em 01 de Fevereiro de 2008, disponível em <http://ddd.uab.es/pub/edlc/02124521v16n2p271.pdf>.
- PORLÁN, A. R.; RIVERO GARCÍA, A. & MARTÍN DEL POZO, R. *Conocimiento profesional y epistemologia de los profesores: teoría, métodos e instrumentos*. Acedido em 05 de Junho de 2008, disponível em <http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v15n2p155.pdf>.
- REGO, A. (2001). O bom cidadão docente universitário na senda da qualidade no ensino superior. *Educação e sociedade*, ano XXII, n. ° 75, Agosto. Acedido em 10 de Dezembro de 2007, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a10.pdf>.
- ROLDÃO, M. C. (2005). Para um currículo do pensar e do agir: as competências enquanto referencial de ensino e aprendizagem no ensino superior. Acedido em 10 de Dezembro de 2008, disponível em http://www1.ci.uc.pt/pessoal/abade/bolonha/docs/Competencias_roldao.pdf (Acesso em 10-12-2008).
- ROLDÃO, M. C. (2005). Profissionalidade docente e qualidade de ensino – especificidades do ensino superior. *In IPS (Org.) (2005). Discursos no IPS 2003-2004*, pág. 43-62. Santarém: Instituto Politécnico de Santarém. Acedido em 12 de Dezembro de 2008, disponível em <http://www.eses.pt/images/novidades/Ips%20-abertura%202004.pdf>.
- ROLDÃO, M. C. (2006). Bolonha e a profissionalidade docente – perder ou ganhar uma oportunidade histórica? *Revista de Educação em Educação*, vol. XIV, nº1. Acedido em 11 de Outubro de 2008, disponível em http://revista.educ.fc.ul.pt/arquivo/vol_XIV_1/XIV_1_03.pdf.

- ROLDÃO, M. C. (2008). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Acedido em 12 de Junho de 2009, disponível em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/164/SeE_13FuncaoDocente.pdf?sequence=1.
- ROZENDO, C. A.; CASAGRANDE, L. D. R.; SCHNEIDER, J. F.; PARDINI, L. C. (1999). Uma análise das práticas docentes de professores universitários da área de saúde. *Rev.latino-am.enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 7, n. 2, p. 15-23, Abril 1999. Acedido em 11 de Novembro de 2007, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v7n2/13457.pdf>.
- SALAZAR MONTOYA, A. (2005). *El reto de ser educadores hoy*. Acedido em 12 de Novembro de 2007, disponível em <http://www.educaweb.com/EducaNews/interface/asp/web/NoticiasMostrar.asp?NoticiaID=492&SeccioID=740>.
- SANTOS, S. & DUBOC, M. J. (2004). Profissionalidade: saberes e autonomia docente. In *Revista Olhar do professor*. Acedido em 09 de Fevereiro de 2007, disponível em <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/684/68470209.pdf>.
- SANTOS, S. & DUBOC, M. J. (2005). A profissionalidade e a articulação dos saberes e a autonomia no exercício da profissão docente. V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22 - Setembro. Acedido em 09 de Fevereiro de 2007, disponível em <http://www.paulofreire.org.br/pdf>.
- SOUSA, J. M. Professor: uma profissão? O papel da instituição formadora. Disponível em <http://www.uma.pt/jesussousa/Tribuna/8.pdf> (Acesso em 11-2-2008).
- TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES, nº73, Dez/2000, pp. 209-244. Acedido em 07 de Maio de 2008, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>.
- TORRES; M. G.; MOUTA, C.; MENESES, A. L. (2002). Profissão, profissionalidade e profissionalização dos educadores de infância. Acedido em 14 de Dezembro de 2007, disponível em http://cadernosei.no.sapo.pt/edicoes2/2002/investigacao_61.pdf.
- TARDIF, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação (ANPED)*. Nº 13, Jan/Fev/Mar/Abr. Acedido em 12 de Setembro de 2007, disponível em http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05 MAURICE TARDIF.pdf.

ANEXOS

Anexo 1. Cartas a solicitar autorização para a investigação

Entrevistas

Ex.mo/a. Senhor/a
Presidente do Conselho Executivo da Escola Básica e Integrada
Roberto Ivens

Ponta Delgada, 15 de Janeiro de 2008

Assunto: Pedido de autorização para realizar entrevistas aos professores supervisores do Ensino Básico - 1.º Ciclo, no âmbito de elaboração de um trabalho de investigação.

Rui Manuel Evaristo Afonso, aluno do Mestrado em Supervisão Pedagógica, no Departamento de Ciências da Educação – Universidade dos Açores, estando a desenvolver a sua investigação no âmbito da “*Profissionalidade dos professores supervisores do Ensino Básico - 1.º Ciclo*”, vem por este meio solicitar a Vossa Ex.ª autorização para poder realizar entrevistas aos professores supervisores do Ensino Básico - 1.º Ciclo

Agradecendo antecipadamente toda a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos

(Rui Manuel Evaristo Afonso)

Ex.mo/a. Senhor/a
Presidente do Conselho Executivo da Escola Básica e Integrada
Canto da Maia

Ponta Delgada, 15 de Janeiro de 2008

Assunto: Pedido de autorização para realizar entrevistas aos professores supervisores do Ensino Básico - 1.º Ciclo, no âmbito de elaboração de um trabalho de investigação.

Rui Manuel Evaristo Afonso, aluno do Mestrado em Supervisão Pedagógica, no Departamento de Ciências da Educação – Universidade dos Açores, estando a desenvolver a sua investigação no âmbito da “*Profissionalidade dos professores supervisores do Ensino Básico - 1.º Ciclo*”, vem por este meio solicitar a Vossa Ex.ª autorização para poder realizar entrevistas aos professores supervisores do Ensino Básico - 1.º Ciclo

Agradecendo antecipadamente toda a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos

(Rui Manuel Evaristo Afonso)

Anexo 2. Cartas a solicitar autorização para a investigação

Questionários

Ex.mo/a. Senhor/a

Presidente do Conselho Executivo da Escola Básica e Integrada

Roberto Ivens

Ponta Delgada, 09 de Maio de 2008

Assunto: Pedido de Colaboração no preenchimento de um questionário a aplicar aos professores supervisores do Ensino Básico - 1.º Ciclo, no âmbito de elaboração de um trabalho de investigação.

Rui Manuel Evaristo Afonso, aluno do Mestrado em Supervisão Pedagógica, no Departamento de Ciências da Educação – Universidade dos Açores, estando a desenvolver a sua investigação no âmbito da “*Profissionalidade dos professores supervisores do Ensino Básico - 1.º Ciclo*”, vem por este meio, solicitar a Vossa Ex.^a se digne autorizar a aplicação dos questionários necessários para a sua investigação, a todos os professores supervisores do Ensino Básico - 1.º Ciclo

Agradecendo antecipadamente toda a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos

(Rui Manuel Evaristo Afonso)

Ex.mo/a. Senhor/a
Presidente do Conselho Executivo da Escola Básica e Integrada
Canto da Maia

Ponta Delgada, 09 de Maio de 2008

Assunto: Pedido de Colaboração no preenchimento de um questionário a aplicar aos professores supervisores do Ensino Básico - 1.º Ciclo, no âmbito de elaboração de um trabalho de investigação.

Rui Manuel Evaristo Afonso, aluno do Mestrado em Supervisão Pedagógica, no Departamento de Ciências da Educação – Universidade dos Açores, estando a desenvolver a sua investigação no âmbito da “*Profissionalidade dos professores supervisores do Ensino Básico - 1.º Ciclo*”, vem por este meio, solicitar a Vossa Ex.^a se digne autorizar a aplicação dos questionários necessários para a sua investigação, a todos os professores supervisores do Ensino Básico - 1.º Ciclo

Agradecendo antecipadamente toda a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos

(Rui Manuel Evaristo Afonso)

Anexo 3. Guião da entrevista



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA
ESPECIALIDADE DO ENSINO EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA/1º CICLO

GUIÃO DA ENTREVISTA

I. Temas a abordar

- Opinião do professor supervisor acerca do processo de supervisão;
- Conhecimento das actividades que são desenvolvidas pelos professores em cada uma das fases do ciclo supervisivo;
- Opinião dos professores supervisores sobre quais as tarefas prioritárias a desenvolver junto dos alunos;
- Opinião do professor supervisor acerca das áreas mais relevantes no processo de formação do estudante-estagiário;
- Função do professor supervisor no desenvolvimento da profissionalidade do futuro professor do EB 1.º Ciclo;
- Opinião do professor supervisor acerca do que é ser «bom professor supervisor».

II. Objectivos gerais:

- Recolher a opinião do professor supervisor acerca do processo de supervisão;
- Conhecer as actividades desenvolvidas pelos professores em cada uma das fases do ciclo supervisivo;
- Saber que tarefas são consideradas prioritárias desenvolver junto dos alunos;
- Recolher informação sobre as actividades desenvolvidas pelos professores em cada uma das fases do ciclo supervisivo;
- Obter informação sobre o papel do professor supervisor no desenvolvimento da profissionalidade do professor do EB 1.º Ciclo.

III. Objectivos específicos e estratégias (orientação geral, tópicos para um guião de questões):

| Designação dos blocos | Objectivos específicos | Formulário de questões |
|--|--|---|
| <p>A. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.</p> | <p>a) Legitimar a entrevista.</p> <p>b) Motivar o entrevistado para colaborar.</p> | <p>i. Informar, em termos gerais, o entrevistado acerca do processo de investigação em curso.</p> <p>ii. Pedir a colaboração do entrevistado, considerada importante para a prossecução do trabalho.</p> <p>iii. Assegurar a confidencialidade das informações prestadas.</p> <p>iv. Garantir que os dados só serão utilizados no quadro do trabalho.</p> <p>v. Solicitar autorização para fazer a entrevista.</p> <p>vi. Saber se está disponível para no futuro fazer uma eventual reflexão sobre os dados.</p> |
| <p>B. Conhecimento do professor supervisor acerca das fases do ciclo supervensivo</p> | <p>a) Colher junto do entrevistado informações sobre as fases do ciclo supervensivo.</p> <p>b) Solicitar ao entrevistado para descrever as actividades que realiza no período pré-observação; observação e pós-observação.</p> <p>c) Saber junto dos entrevistados, que outras questões da prática pedagógica costuma abordar e quando?</p> <p>d) Pedir ao entrevistado que descreva os instrumentos que habitualmente utiliza durante a observação.</p> | <p>1. Sobre os cenários de supervisão. Quais os que conhece? Qual é o que mais faz uso? Sobre o ciclo de supervisão tem conhecimento de como se desenvolve?</p> <p>2. Na qualidade de professor supervisor e voltando ao processo de supervisão qual/ais a/s fase/s que mais efectua ou faz mais uso? Tem conhecimento das fases do ciclo de supervisão?</p> <p>3. Que actividade costuma desenvolver em cada uma das fases? Que dificuldades sente?</p> <p>4. No processo de supervisão costuma desenvolver/criar</p> |

| | | |
|---|--|---|
| | | <p>instrumentos de observação? Quais? Que instrumentos utiliza durante a observação? Quem os constrói? O que pensa da avaliação feita aos estudantes estagiários no ciclo supervisorio?</p> <p>5. Acha necessário promover outros encontros supervisorios além da pré-observação, observação e pós-observação?</p> |
| <p>C. Opinião do professor supervisor acerca do que é ser «Bom professor supervisor». Opinião dos professores sobre as áreas mais relevantes no processo de formação do estudante-estagiário.</p> | <p>a) Pedir ao entrevistado para enumerar as características de um bom professor supervisor.</p> <p>b) Pedir ao professor para enumerar as áreas de actuação que considera mais relevantes no processo de formação do estudante-estagiário.</p> <p>c) Pedir ao entrevistado para descrever as funções de professor supervisor</p> | <p>6. Para si o que é um “bom professor supervisor” ou que características deverá ter?</p> <p>7. E, um bom estudante estagiário? Que características, na sua opinião, deverá ter?</p> <p>8. No seu entender, quais as funções do professor supervisor?</p> <p>9. Para si que tarefas são mais prioritárias desenvolver junto dos alunos?</p> |
| <p>D. Papel do professor supervisor no desenvolvimento da profissionalidade do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.</p> | <p>a) Pedir ao entrevistado para explicar de que modo promove a participação do estudante nas discussões/reflexões acerca da profissão.</p> <p>b) Pedir ao entrevistado para se manifestar como pode ajudar os estudantes a desenvolverem a sua profissionalidade.</p> <p>c) Pedir ao entrevistado para explicar que aspectos, para além dos pedagógicos e didáticos, inculcem nos estudantes.</p> | <p>10. De que forma, na sua prática, como professor supervisor, promove a participação dos estudantes nas discussões/reflexões que se fazem na escola acerca da profissão?</p> <p>11. Como professor supervisor, de que forma intervém ou pode intervir no desenvolvimento do futuro professor do Ensino Básico - 1º Ciclo? Como encara o futuro da profissão?</p> <p>12. De que modo acha que pode ajudar os estudantes a desenvolverem a sua profissionalidade?</p> |

Anexo 4. Transcrição das entrevistas dadas pelas professoras supervisoras

Questão 1. Sobre os cenários de supervisão. Quais os que conhece? Qual é o que mais faz uso? Sobre o ciclo de supervisão tem conhecimento de como se desenvolve?

Professora supervisora 1 – De momento não me recordo de todos os cenários de supervisão, mas já tive alguma formação sobre isso. Quando tenho estagiários não estou muito preocupada em aplicar ou desenvolver este ou aquele cenário, porque penso que o que é importante é fazer um pouco de tudo e em situações diferentes podemos aplicar diferentes cenários. Depende muito, também, do estagiário que temos. Uns necessitam de uma orientação mais directiva outros menos. Sobre o processo de supervisão em si tenho uma noção de como se desenvolve e normalmente, penso, que faço bem. Costumo fazer reuniões antes e após a observação de aulas.

Professora supervisora 2 – Não os tenho muito presentes, mas lembro-me que se pode ensinar como se faz, ajudar a reflectir, acho que também é um cenário... que é o reflexivo, penso. Mas, não me recordo bem.

Em relação ao ciclo supervisivo, claro que sei, porque já sou supervisora há seis anos, posso não fazer as coisas como estão nos livros, mas tento acompanhar os estudantes nas diversas fases e ajudo-os em tudo que posso desde que saiba. Os estagiários também têm de saber aproveitar os momentos.

Professora supervisora 3 – Não me sinto à vontade para responder, porque estou a supervisão há pouco tempo. Sei que há um mestrado nesta área e penso fazê-lo, porque é uma área que gosto. Em relação à supervisão não sei bem o que quer que eu responda, é verdade que tenho feito supervisão e penso que faço da mesma forma que fazia a minha supervisora durante o meu tempo de práticas. Sempre tenho mais experiência que estagiários. Até aqui não tenho tido dificuldade e também já sou professora há algum tempinho, portanto tenho experiência de professora.

Professora supervisora 4 – Sei que segundo Isabel Alarcão há vários cenários de supervisão, na formação de professores. Recordo-me do da imitação artesanal; aprendizagem por descoberta guiada; behaviorista; clínico; o supervisor reforça os aspectos positivos e estimula uma reflexão da aula; agora fala-se muito no professor reflexivo. Sei que ainda há outros, mas agora não me recordo.

Uso de todos um pouco. Deve-se reforçar os aspectos positivos, questionando e estimulando uma reflexão sobre as aulas, só assim haverá sucesso.

Em relação ao ciclo da supervisão tenho presente as fases e penso que dou resposta positiva em qualquer uma das fases.

Professora supervisora 5 – Neste momento não tenho muito presente os nomes de todos os cenários. Sei que há vários e lembro-me do artesanal, da descoberta guiada e do reflexivo. Habitualmente uso uma mistura destes três por razões óbvias. É importante ensinar a fazer, que o estagiário descubra por si e ensiná-lo também a reflectir sobre o que faz e porque faz.

No ciclo supervisivo, normalmente, de acordo com os estudantes utilizo uma mistura de todos os cenários.

Professora supervisora 6 – Conheço os cenários definidos por Alarcão e Tavares, nomeadamente: imitação artesã (artesanal), aprendizagem por descoberta guiada, behaviorista, clínico e reflexivo. Faço uso de todos eles, depende das circunstâncias e dos estagiários, das dificuldades que apresentam. Conheço como se desenvolve o ciclo supervisivo e qualquer uma das fases é importante.

Professora supervisora 7 – Pode-se fazer muita coisa. Recordo-me de ter tido uma formação, e sei que é importante ensinar a reflectir. No entanto, o que eu costumo fazer é

ensinar o que eu sei, mas dou liberdade de os estagiários fazerem o que aprenderam e assim também aprendo. Penso que a experiência conta e por isso costumo ensinar da forma como habitualmente faço, porque sei os resultados.

Sei como se desenvolve o ciclo supervisivo e quando tenho estagiários acho que dou conta do recado.

Professora supervisora 8 – Sei que existem alguns, mas não uso nenhum em específico, faço uma mistura de todos e defendo que é importante reflectir sobre todos. Já tive alguma formação sobre isto, mas par enumerá-los não sei.

O processo de supervisão sei que tem algumas fases, mas penso que isso é teoria. O importante é que, quando temos estagiários, saibamos como orientá-los.

Professora supervisora 9 – Conheço alguns, mas o importante é ensinar de tudo um pouco. É tão importante fazer rotina pedagógica como reflectir sobre a mesma. O trabalho do professor também é um trabalho rotineiro, tal como todos os trabalhos são. Enquanto não se domina a rotina não se consegue fazer outras coisas.

Quanto tenho estagiários não estou preocupada se faço isso agora ou depois, importa é que o estagiário saiba o que fazer, como fazer, porque faz assim, porque planificou desta maneira e não de outra e que os objectivos sejam atingidos. Evidentemente, que ajudo em tudo que o estagiário necessita, observo as aulas e faço críticas construtivas.

Professora supervisora 10 – Sim, quando tirei o curso os meus professores falaram deles, mas não me recordo de todos. Penso que isso, também, não é muito importante, porque todos os professores supervisores no fundo o que fazem é ensinar da maneira como fazem.

O mesmo acontece com o ciclo supervisivo são noções teóricas de como na prática as coisas acontecem. Nenhum professor dá uma aula sem planificar, penso. Não quero dizer que esteja no papel, mas mentalmente, todos os professores, sabem o que vão abordar na aula.

Questão 2. Na qualidade de professor supervisor e voltando ao processo de supervisão qual/ais a/s fase/s que mais efectua ou faz mais uso? Tem conhecimento das fases do ciclo de supervisão?

Professora supervisora 1 – Como lhe disse faço as reuniões antes e depois. Além disso, como não podia deixar de ser, faço a observação das aulas. Onde levo mais tempo é antes de eles darem as aulas, porque quer queira, quer não, onde têm mais dificuldades é na planificação das aulas. Não costumo distinguir as fases, porque elas complementam-se e tudo é importante desde o preparar até à avaliação dos alunos. Isto é um processo normal, porque quando era aluna também tive as mesmas dificuldades.

Professora supervisora 2 – Não levo mais tempo nesta ou naquela fase, no entanto, quando tenho estagiários com muita dificuldade na preparação das aulas, evidentemente, que nesta altura disponibilizo mais tempo. Às vezes, até fico mais tempo na escola para dar apoio. Mas se é um estagiário que tem muita dificuldade em gerir o tempo lectivo e a introduzir os conteúdos, é mais complicado, porque isto pode ter a ver com características pessoais dos estudantes, enquanto que, ensinar a planificar é uma questão de treino, difícil é fazer as primeiras vezes.

Professora supervisora 3 – Também não sei responder a esta pergunta. Ah, desta forma já sei, dou orientações antes das aulas (ajudo nas planificações), observo as aulas e depois faço um comentário da aula. Costumo apontar os aspectos positivos e os aspectos negativos. Tenho tido sorte com os estagiários, ainda, não tive nenhum que tivesse muitas

dificuldades. Quando tenho dúvidas falo com as outras colegas e também com os professores supervisores da Universidade.

Professora supervisora 4 – Reforço o que disse na resposta anterior. Preocupo-me em ajudar os estagiários quer antes, quer depois e mesmo durante as aulas. No início do estágio, quando ainda, não começaram a dar as aulas e estão a observar as minhas já os vou alertando para alguns aspectos que são importantes. Ensino-lhes a olharem par o programa do EB 1.º Ciclo, para as competências que estão definidas para cada área e como se pode planificar cada conteúdo. Como já tenho alguma experiência dou também indicações daquilo que resulta melhor numa ou noutra situação. Inicialmente, levo muito tempo em ajudá-los nas planificações e claro que depois para a aula propriamente dita eles têm de se empenhar, porque quando estou a observar tenho de notar aquilo que correu bem e menos bem. E da próxima irá ser melhor, eles aprendem à medida que vão fazendo.

Professora supervisora 5 – Sim, a observação e reflexão após aula. Obviamente que, antes da observação muito trabalho, por vezes, temos, porque há que ensinar a fazer as planificações a ferir o tempo que têm e seleccionar os conteúdos mais importantes. Claro que nas planificações levamos muito tempo.

Professora supervisora 6 – Sim, tenho conhecimento das fases do ciclo supervisivo. Sem dúvida, a que pratico diariamente é a observação propriamente dita, mas não quero dizer com isto que excluo as outras. Numa fase inicial (da prática pedagógica) dedico mais tempo ao período pré-observação, onde passo a «pente fino», passo a expressão, todas as planificações e materiais. Tenho a preocupação de retirar dez minutos para reflectirmos, no final, de cada prática, onde falamos dos aspectos positivos e negativos da mesma. Esporadicamente, realizamos outros encontros supervisivos, onde abordamos e tento esclarecer assuntos relacionados com a «profissão» de professor do EB 1.º Ciclo.

Professora supervisora 7 – Tenho conhecimento das fases e sei que tenho de ajudar o estudante estagiário, principalmente, nas planificações. Claro que depois tenho de o orientar e observá-lo na prática lectiva, para poder mais tarde discutir com ele os aspectos positivos e negativos do seu desempenho.

Professora supervisora 8 – Sim!!, sim!!, antes das aulas, que são leccionadas pelos estudantes estagiários, faço uma «míni reunião», onde exponho os temas a tratar, ajudo nas planificações e dou indicações dos materiais, mais adequados, a usar nos temas distribuídos.

Ciclo supervisivo! Penso que é a supervisão, não é isso a que se refere?

Professora supervisora 9 – É a observação, a pré-observação e a pós-observação. Sem dúvida que, o que mais faço é a observação, porque temos de avaliar e se não observarmos não conseguimos avaliar. Claro que depois digo o que correu bem ou menos bem, mas essa parte já não é muito boa. Dizer o que foi bom, tudo bem, mas nem sempre os estagiários aceitam as críticas.

Professora supervisora 10 – Sim conheço o ciclo de supervisão, porque já tive formação sobre isso. Quando tenho estagiários levo muito tempo a preparar com eles as aulas, mas levo, também, muito tempo na observação, porque obriga-me a estar sempre presente.

Questão 3. Que actividades costuma desenvolver em cada uma das fases? Que dificuldades sente?

Professora supervisora 1 – Ajudo, como lhe disse, principalmente, nas planificações, que é onde os estagiários têm mais dificuldade, não sei por quê. Ajudo os estagiários a manterem o controlo da aula, porque às vezes é difícil para eles. As dificuldades que

costumo sentir baseiam-se essencialmente: no rigor da observação, da avaliação e na dificuldade do preenchimento das grelhas. Agora falam em competências, mas acaba por ser tudo a mesma coisa. É evidente que me preocupo em ensinar aos estagiários como cumprir o programa do EB 1.º Ciclo, como desenvolver as actividades, as estratégias que podem adoptar. Explico-lhes, nas situações de indisciplina, como costumo fazer. Alerto, também, como se deve lidar com os pais, porque hoje em dia, este aspecto também é importante. De resto ajudo em tudo aquilo que eles me solicitam.

Professora supervisora 2 – Os estagiários, onde têm mais dificuldade é nas planificações, como é que vão avaliar os alunos, com o tempo, nunca sabem como vão começar e acabar as tarefas ou as actividades com os alunos. Quando eles estão a desenvolver as actividades estou sempre disponível e sempre que precisam de ajuda estou ali para isso. Também já passei pelo mesmo.

Professora supervisora 3 – As dificuldades penso que têm a ver com o facto de ser orientadora há pouco tempo. Da minha pouca prática supervisiva, o que noto é que os estudantes têm muita dificuldade em controlar a turma, o que se compreende, porque eles também, ainda, são novos, às vezes apanhado estudantes com 20-21 anos e isto é suficiente para que os alunos desrespeitem o «professor» e aí, eu tendo intervir, porque os alunos já me conhecem e têm, mais respeito, porque estou todos os dias com eles. Quando é para dar a aula é para dar a aula, e quando é para brincar é para brincar.

Os estudantes estagiários ainda não têm muita maturidade.

Professora supervisora 4 – Bem... tudo o que diga respeito ao processo de aprendizagem dos estagiários. Normalmente, conheço os objectivos do estágio e que faço vai desde a análise das planificações, às estratégias que irão ser utilizadas, aos materiais pedagógico didácticos. Combino com os estagiários os conteúdos a trabalhar, às vezes dou-lhes a oportunidade de escolherem os conteúdos que mais gostam e se sentem à vontade. E, o meu papel é mesmo ajudá-los, sugerindo, explicando, encorajando, apoiando-os em tudo que é necessário.

Professora supervisora 5 – Dificuldades, propriamente ditas, não tenho. Mas de início, quando os estagiários começam, temos mais trabalho. O que mais costumo fazer com estagiários é ajudá-los a ver os conteúdos que são importantes a dar, a ordem desses conteúdos, os objectivos. Explico como se pode avaliar os alunos, que instrumentos podem ser utilizados. Costumo trabalhar, com os estagiários, a forma como eles se devem relacionar com os alunos. As estratégias de hoje podem não ser as estratégias de amanhã. As crianças são imprevisíveis e há que saber levá-las.

Professora supervisora 6 – As actividades desenvolvidas, genericamente são as referenciadas anteriormente. Confesso que sinto alguma dificuldade em chamar a atenção os estudantes estagiários para algum aspecto menos positivo, visto supervisionar há pouco tempo e não ter qualquer formação na área, apenas tenho como referência o que aprendi no meu curso. De qualquer maneira ajudo nas planificações, dou conselhos para quando estão a dar as aulas, ajudo na escolha dos materiais, apoio e encorajo o estudante, dou-lhe força, sirvo de modelo, explico como avaliar os alunos...

Professora supervisora 7 – Ajudo nas planificações, que é onde eles têm mais dificuldade, parecem que não aprendem isso na universidade. É nisto que eu levo muito tempo. Ajudo-os a organizar o tempo e os materiais necessários. Eles até têm jeito, mas não sabem gerir o tempo quando estão a fazer as actividades. Ou despacham-se rápido ou levam muito tempo.

Professora supervisora 8 – É uma pergunta fácil e ao mesmo tempo difícil, porque faz-se muita coisa quer antes, durante e após. Sei lá! Por exemplo, antes costumo ajudar na planificação, incentivo o estagiário, dizendo-lhe para não se preocupar, porque se alguma coisa não correr bem, eu estou lá. Durante a aula se vejo que o aluno está seguro deixo as coisas decorrem, se há necessidade de intervir, intervenho, mas sempre de forma calma. Depois das aulas, normalmente, faço uma pequena reunião com o estudante, pergunto como decorreram as coisas, digo os aspectos positivos e aqueles aspectos que ele deve melhorar.

Professora supervisora 9 – Muitas vezes intervenho durante a prática lectiva para ajudar a manter a ordem e a disciplina na sala de aula, porque os estudantes, compreendo que estejam preocupados em ensinar não têm à vontade para manter os alunos em silêncio, além disso, basta os alunos verem que há alguém diferente sala e gera-se logo um barulhinho.

Professora supervisora 10 – Costumo reforçar aqueles aspectos em que os estagiários não estão muito seguros, digo-lhes para completar este ou aquele conteúdo, digo para planificar melhor este ou aquele aspecto e tiro as dúvidas que eles eventualmente tenham. Corrijo alguns erros.

Questão 4. No processo de supervisão costuma desenvolver/criar instrumentos de observação? Quais? Que instrumentos utilizam durante a observação? Quem os constrói? O que pensa da avaliação feita aos estudantes estagiários no ciclo supervisivo?

Professora supervisora 1 – Não costumo construir, utilizo os que faculta a Universidade. E, é a experiência que tenho. Combino com os estagiários o que é mais importante, e o que vou observar. Por exemplo uso muito as grelhas. Concordo com o sistema de avaliação no período supervisivo. Penso que deverá ser o mais objectivo possível e transparente.

Professora supervisora 2 – Normalmente não faço, porque eles já trazem isso feito. Sei lá, uso as grelhas que me dão e anoto o que observo. Não dispense as minhas notas mesmo que tragam grelhas. Normalmente não tenho problemas. Acho que sou justa na avaliação que faço aos estagiários. Se merecem 10 têm 10 (mas eu nunca dei um 10); se merecerem 20 tem 20 (mas também nunca dei um 20). Há sempre percentagens para a avaliação, mas acredito que sejam justos, se bem que o estagiário pode sempre pensar que a avaliação não é justa.

Professora supervisora 3 – Anoto todos os aspectos que ocorrem durante as práticas, gosto de fundamentar a minha nota.

Penso que se a avaliação for bem feita e tocar nos pontos essenciais ajuda-os a melhorar e a reflectir sobre o seu desempenho e fá-los questionar e reformular atitudes.

Não costumo inventar instrumentos de avaliação, porque não há nenhum perfeito, confio nas notas que tomo.

Em relação às avaliações que são feitas aos estagiários acho que são justas. Às vezes, as notas dadas alteram-se, mas isso tem a ver com as percentagens que são atribuídas.

Professora supervisora 4 – Temos reuniões e grelhas de avaliação que nos são facultadas pela Universidade dos Açores. Durante a observação e mesmo no decorrer do estágio tomo notas tanto dos aspectos positivos como dos negativos. Mas não me preocupo muito com esta parte, porque ao longo do dia vou falando com estagiário e explicando o que é importante fazer e o que é necessário melhorar. Temos também as nossas reuniões. Penso que sou justa nas avaliações e os estagiários também fazem a sua própria auto avaliação.

Professora supervisora 5 – Não invento instrumentos de avaliação, mas tomo notas do desempenho dos estagiários. Acho que as avaliações são justas.

Professora supervisora 6 – Sim, construo grelhas de observação, tal como mencionei na pergunta anterior, devido à pouca experiência, prefiro «jogar» pelo seguro, registando e anotando todos os aspectos e comportamentos (tanto pela positiva como negativa) manifestados no decurso das aulas. Quanto à avaliação, penso ser a mais adequada.

Professora supervisora 7 – Muitas vezes, como ajudei nas planificações, sei perfeitamente as dificuldades deles e neste caso já não preciso de nenhum instrumento de avaliação. Nas aulas aproveito os instrumentos que me entregam e outros que usaram quando fiz o curso.

Professora supervisora 8 – Não, eu uso as minhas notas, mas nada de especial.

Professora supervisora 9 – Habitualmente sigo as orientações que me são dadas pelos orientadores da Universidade, mas não crio nenhum instrumento específico. Penso que as avaliações são justas. Avaliar alguém é sempre subjectivo, mas tento ser justa.

Professora supervisora 10 – Criar instrumentos de avaliação? Não, uso os da Universidade e as minhas notas.

Questão 5. Acha necessário promover outros encontros supervisivos além da pré-observação, observação e pós-observação?

Professora supervisora 1 – Sim. E deveria começar logo de início e de forma gradual, para abordarmos outros assuntos gerais ligados à profissão docente. Os estudantes estagiários muitas vezes revelam anseios e expectativas relativas à profissão, quando estão em estágio. Os seus anseios centram-se em conseguir ou não colocação, serem capazes de ensinar os alunos e de manter a disciplina dentro da sala de aula; Eu própria já pensei em abandonar a profissão, devido às péssimas condições de trabalhar que encontrei (salas sem qualquer tipo de material, sem luz suficiente, húmidas e frias) foi há cerca de 20 anos.

Eu tenho a preocupação de, além dos aspectos pedagógicos e didácticos, incluir outros aspectos que considero propositados e importantes, nomeadamente, que tenham a ver com o desenvolvimento da sensibilidade para resolver conflitos ou problemas de foro pessoal das crianças. Alertá-los para a necessidade de «ouvir» e perceber «sinais» emitidos pelas crianças, que, muitas vezes são a razão pela qual não conseguem estar atentos ou apreender. Como professora supervisora, costumo alertar os estagiários para as consequências de alguns actos dos professores e possibilito que tenham outras e novas experiências durante as práticas pedagógicas.

Penso que durante o curso devem desenvolver, seminários com assuntos diversos, para não ser só a prática lectiva.

Professora supervisora 2 – Eu, normalmente, não estou muito preocupada com essas fases, porque aproveito muitos momentos para dar conselhos, mesmo na hora do almoço, falamos em coisas do trabalho, nas crianças, isso só para dizer que acho importante também haver momentos mais relaxados para falarmos de outras coisas que também são importantes.

Professora supervisora 3 – Acho que sim, cria-se um bom relacionamento e o estagiário fica mais relaxado e aceita de bom grado a partilha de experiências, alertas, sugestões e conselhos. É também importante ajudá-lo a reflectir sobre a sua prática e em conjunto com os professores mais velhos e com mais experiência, às vezes, conseguimos abordar outros aspectos, que não só aqueles que estão relacionados com as aulas, por isso penso ser importante outros encontros supervisivos em conjunto com outros professores.

Professora supervisora 4 – Sim, acho. Todos os encontros e todos os momentos são importantes para se falar de assuntos quer relacionados com a escola, quer relacionados com as crianças. Tantas vezes estamos a falar de uma criança, das dificuldades que ela tem, dos pais que tem e isto, também, é um momento de aprendizagem, faz parte do dia-a-dia do professor. Não é, propriamente, um encontro supervisivo, mas é também um momento do estagiário ver que a missão de professor não é só ensinar a ler e a escrever. Ajudar a lidar com uma criança e com a família faz também parte da função do professor e é uma maneira do estagiário desenvolver outras competências. Quando me pergunta se desenvolvo outros encontros supervisivos, a minha resposta, se calhar é não, mesmo que não os promova eles acontecem.

Professora supervisora 5 – Eu penso que é difícil restringir a supervisão a três momentos. A supervisão é um processo em que o estagiário se vai desenvolvendo e crescendo e a minha função é ajudá-lo neste processo, seja antes, durante ou após as práticas lectivas. Ser professor, para mim, não é apenas dar as aulas. Nas 5h diárias muitas coisas acontecem, dão-se aulas, relacionamo-nos com os alunos, com a comunidade escolar, detectamos necessidades deste ou daquele aluno.

Professora supervisora 6 – Sim, pois permite abordar outros aspectos (relacionados com todo o processo supervisivo) que não são passíveis de ser abordados naqueles períodos mais formais da supervisão. Em estágio todos os momentos são importantes.

Professora supervisora 7 – Acho que é importante, é sempre mais um momento e o saber não ocupa lugar. Nos intervalos muitas vezes fazemos pequenas conversas, porque é uma forma de conhecê-los melhor. Esses pequenos encontros enriquecem a relação do supervisor com o estagiário, eles sentem-se mais à vontade para exporem as dificuldades que sentem.

Professora supervisora 8 – Eu penso que se queremos ajudar os estudantes, além daqueles encontros que sabemos que são mais formais, às vezes é necessário haver momentos mais informais e, por isso, acho que há outros encontros supervisivos, porque mesmo sendo informais aproveito sempre para ensinar, alertar e explicar coisas e assuntos relacionados com a profissão. Muitas vezes os estudantes na hora do almoço perguntam como é depois, ou seja, quando estiverem a trabalhar se as coisas funcionam da mesma maneira como quando estão em estágio. Essas conversas também fazem parte da prática de supervisão, porque às vezes até discutimos assuntos que não fazem parte dos objectivos de estágio, mas que são importantes para a nossa profissão. Até de política educativa, às vezes, falamos.

Professora supervisora 9 – Ao longo do estágio há sempre momentos propícios para discutir e falar de todos os aspectos do estágio, não vejo necessidade de criar outros momentos específicos.

Professora supervisora 10 – Criar outros encontros supervisivos não digo, mas que é importante haver outros momentos sim, mesmo que não seja para avaliar.

Questão 6. Para si o que é um “bom professor supervisor” ou que características deverá ter?

Professora supervisora 1 – Um bom supervisor deve servir de modelo é aquele que exemplifica a sua própria prática pedagógica e orienta os estudantes nas suas práticas pedagógicas. Ajuda ainda, o estagiário a integrar-se no ambiente escolar, com os colegas, até com os auxiliares. Os estagiários, às vezes, sabem as coisas teoricamente como se faz,

depois chegam à prática e surgem as dificuldades. Alguns até descobrem que não era aquilo que queriam, já tive até uma estagiária que desistiu. É também aquele que ajuda o estagiário a fazer a reflexão das aulas.

Professora supervisora 2 – Isso já é mais complicado, mas penso que um bom supervisor é aquele que está disponível, que ajuda os estagiários. É como já lhe disse, as dificuldades deles é nas planificações, nunca sabem como hão-de fazer. No final já estão melhor, mas de início... e nem sempre temos tempo. E quando os estudantes estão comigo aprendo, mas também gosto que eles me critiquem, assim mantenho-me actualizada. As coisas estão sempre a mudar. É preciso sermos simpáticos, responsáveis e sermos exemplos para eles, porque estamos a ensinar-lhe o ideal e ao mesmo tempo a prática e as dificuldades que sentimos. Nem tudo é como aprendemos. Acho também importante ensinar como funciona e está organizada a escola, isso os estagiários também não sabem muito... quero dizer não conhecem a realidade.

Professora supervisora 3 – Um «bom professor supervisor» é aquele que orienta, dá sugestões, partilha experiências, ajuda a reflectir, apoia o estudante-estagiário, quer na escola em geral, quer na sala de aula, inclusivamente promove reuniões com a família dos alunos, de maneira que quando sejam professores já tenham mais à vontade para enfrentar as famílias, porque este aspecto, hoje em dia, é cada vez mais complicado. As famílias são mais exigentes.

Acho, também que, o professor supervisor pode ajudar em muitos casos os estagiários a serem criativos, por que eles muitas vezes trazem a teoria, sabem muito bem mexer nos computadores, mas depois querem introduzir, por exemplo uma letra e não sabem que materiais podem usar. Recordo-me, por exemplo, de uma estagiária que para ensinar a letra (i), sentada desenhava «no ar» como fazer a letra. É importante, também, ensinar o estagiário a fazer a reflexão das aulas e isto cabe ao supervisor.

Professora supervisora 4 – É aquele que orienta, que partilha experiências, que dá sugestões, que dá liberdade aos estudantes para implementar actividades/estratégias e que reflecte apresentando hipóteses.

Professora supervisora 5 – É um professor que possui bons conhecimentos, actualizados, que utiliza estratégias diversificadas e diferentes, que orienta, ajuda a planificar, deve ser calmo com os estagiários e compreensível.

Professora supervisora 6 – Com a pouca experiência que tenho é difícil definir um perfil de um bom supervisor, mas penso que deve ser inculcar nos seus estudantes o gosto pela reflexão das suas práticas, o sentido de responsabilidade e o gosto pela profissão. Ensiná-los a estar com as crianças, criar momentos descontraídos de aprendizagem, porque não nos podemos esquecer que temos crianças na sala de aula. E para ser professor do EB 1.º Ciclo há que ter algumas características especiais.

Professora supervisora 7 – Deve ser interessado, preocupado, empenhado, possuir espírito crítico, ser compreensivo, responsável. Ser um modelo ou um guia para o estudante. Ser motivador e dar reforço positivo. O estagiário, também, deve desenvolver a capacidade de reflexão das aulas. Quando critica as aulas observadas, também é uma forma de desenvolver a reflexão.

Professora supervisora 8 – É aquele que, também, cria uma boa relação com o estudante, partilha experiências, dá sugestões, conselhos e liberdade para escolher as suas metodologias, actividades/estratégias, mas também reflecte a sua prática lectiva. É, também, aquele que ajuda o estagiário a desempenhar bem o seu papel e faz com que o estagiário tenha boa nota.

Professora supervisora 9 – No meu entender um «bom professor supervisor» deverá inculcar nos seus estudantes o sentido de responsabilidade, espírito crítico e reflexivo.

Professora supervisora 10 – É aquele que desperta no estagiário mais gosto, ainda, pela profissão e que o ajuda no estágio, que lhe dá apoio e desenvolve com ele uma relação de confiança, segurança e que estagiário vê nele um modelo a seguir.

Questão 7. E, um bom estudante estagiário? Que características, na sua opinião, deverá ter?

Professora supervisora 1 – Acho que deve ser responsável e ter conhecimentos, jeito para lidar com as crianças, que às vezes nem sempre têm. Saber fazer planificações, que como já disse têm muita dificuldade. É preciso ter alguma vocação. Eles têm pouca preparação a nível da Didáctica da Língua Portuguesa e da Matemática e essencialmente têm pouco tempo de Prática Pedagógica. Relativamente à Matemática tenho observado que muito pouco sabem, sinto que estão melhores a Estudo do Meio. Mesmo na Língua Portuguesa, agora, até dão erros.

Professora supervisora 2 – Pelo menos que saibam ensinar bem os alunos, o resto aprende-se. Também, é importante que gostem do que fazem. Que sejam responsáveis e atenciosos com as crianças, principalmente com as crianças do 1.º ano. Temos de ser pais, enfermeiros, psicólogos, etc. Uma coisa muito importante, que também saibam atender os pais e conversar com eles. Muitos pais vêm à escola, fazem perguntas e temos de estar preparados e ter paciência.

Professora supervisora 3 – Devem demonstrar conhecimentos, relativamente, às diferentes áreas e é aqui que tenho notado muitas lacunas. Os estagiários até podem saber, mas quando chegam ao estágio temos de ensinar tudo. Alguns são muito inseguros e não aceitam as críticas. Penso que, quando os estudantes seguros e aceitam as críticas estão melhor preparados para aprender. Há estagiários que sabem pouco quando chegam à escola, mas ao longo do estágio investem e conseguem bons resultados.

Professora supervisora 4 – Um bom estudante estagiário, no meu entender deverá ter gosto pelo que está a fazer, ser interessado, empenhado, que domine as áreas curriculares, em especial a da Língua Portuguesa, facto muito importante. Saber lidar com as crianças, mas também impor respeito quando necessário. Deve ser responsável.

Professora supervisora 5 – Também deve ter bons conhecimentos, empenhado, responsável, atento para com as crianças, estudioso.

Professora supervisora 6 – Como disse antes, há que ter jeito para estar com as crianças, além disso há que ser responsável, imaginativo e muita paciência, às vezes, também é preciso. Há que estar constantemente a inventar estratégias para cativar a atenção das crianças. Evidentemente que os conhecimentos também são importantes.

Professora supervisora 7 – Deve ser pontual, assíduo, domínio dos conteúdos, responsável, domínio da língua portuguesa, empreendedor, espírito de pesquisador, criativo, porque nesta profissão temos de activar as crianças para a aprendizagem.

Professora supervisora 8 – Na minha opinião o estagiário, em primeiro lugar, deve gostar mesmo do que faz. Ser empenhado, responsável, saber ultrapassar as dificuldades, não ser conflituoso, porque no dia-a-dia precisamos uns dos outros. Para se ser professor hoje, há que investir muito, porque mesmo que lidemos com crianças, muitas delas chegam à escola com boas bases e o professor tem de estar preparado. Portanto, eu posso ter crianças com muitas dificuldades e tenho de ter estratégias para elas, mas do mesmo modo posso ter

crianças bastante desenvolvidas e não deixa de ser necessário arranjar, também, estratégias para estas crianças. Eu, pelo menos, faço isso e penso que todos os professores também deveriam ter esta preocupação.

Professora supervisora 9 – Um bom estudante é pontual, sabe fazer planificações, é seguro, tem conhecimentos, impõe respeito aos alunos, mantém ordem na sala, é cumpridor e os alunos percebem a matéria.

Professora supervisora 10 – É aquele que consegue utilizar estratégias que captem a atenção dos alunos, tem bons conhecimentos, é dedicado, revela gosto por aquilo que faz, sabe avaliar alunos, preocupa-se com os alunos que não conseguem acompanhar as aulas, traça estratégias individualizadas.

Questão 8. No seu entender, quais as funções do professor supervisor?

Professora supervisora 1 – Para mim as suas funções são: exemplificar uma aula, planificar com os estudantes, observar o desempenho pedagógico dos estudantes, orientá-los. Às vezes, também é necessário dar-lhes estímulo e apoiá-los, principalmente, quando as coisas não correm muito bem. Todos temos os nossos dias, uns melhores outros piores.

Professora supervisora 2 – Ser um bom orientador, ser simpático, ensinar bem, ser um bom modelo para os mais novos, ensinar a planificar, criar histórias, usar linguagem acessível às crianças, ensinar a criar materiais. Às vezes os estagiários sabem muito bem trabalhar com os computadores, mas chegam às escolas todos os recursos necessários. Como a tesoura, folhas de papel, lápis de cor fazem-se muitas coisas e isso também é ser criativo. Temos de pensar que muitos alunos, ainda não sabem e, não têm acesso a computadores.

Professora supervisora 3 – O professor supervisor tem a função de divulgar os conteúdos a trabalhar, orientar na planificação e execução das aulas e avaliar.

Professora supervisora 4 – As funções do professor supervisor assentam essencialmente: em orientar o professor estagiário tanto na elaboração da planificação, como na execução e avaliação da mesma. São três momentos muito importantes da prática lectiva.

Só há reformulação se houver uma boa reflexão. Também acho que é preciso dar apoio, favorecer a socialização do estagiário na escola, enfim integra-lo no mundo do trabalho.

Professora supervisora 5 – As suas funções são: as de orientar, as de ser prático, objectivo e conhecedor dos processos. Ajudar os estagiários no desempenho das actividades do estágio, ajudá-los a comunicar com as crianças, a desenvolver estratégias que permitam expor os conteúdos de uma forma clara.

Professora supervisora 6 – São muitas, desde o orientar, ensinar, apoiar, motivar, até servir de modelo se for necessário. Considero ser necessário inculcar, nos estudantes, o gosto por actividades, didácticas e estratégias inovadoras; transmitir o conhecimento prático; praticar trabalho colaborativo; ajudar nas planificações e ensinar a avaliar os alunos.

Professora supervisora 7 – Basicamente supervisionar toda a acção do estagiário, orientá-lo, dar-lhe apoio e “dicas” do que fazer, saber guiar a aprendizagem e desenvolvimento do estagiário.

Professora supervisora 8 – Penso que além de orientar a prática pedagógica, também, é função do supervisor alertar o estagiário para outros aspectos relacionados com a profissão. Proporcionar experiências diversificadas, integrá-lo em todas as actividades escolares,

inclusivamente ensiná-los que podem pedir apoio de outros profissionais, na leccionação de alguns conteúdos.

Professora supervisora 9 – Essencialmente, de ajudar nas planificações, aconselhar, levar o estagiário a reflectir, encaminhá-lo quando tem dúvidas, facultando-lhe meios para que eles atinjam os seus objectivos.

Professora supervisora 10 – Sobretudo ser um «amigo» em que o estagiário vê como alguém que o vai integrar no mundo do trabalho. Claro que o supervisor não se pode esquecer que tem, também, uma função de avaliador, mas o clima em que se desenvolve a supervisão deve ser um clima favorável à aprendizagem, mas isso, exige que o estagiário tenha maturidade suficiente para entender isso. O supervisor é alguém que vai ajudar, mas o estagiário tem de esforçar, também, por conseguir atingir os objectivos. Portanto, é um trabalho de parceria.

Questão 9. Para si que tarefas são mais prioritárias desenvolver junto dos alunos?

Professora supervisora 1 – Hoje em dia, apesar de eu achar importante haver actividades extracurriculares, penso que o mais importante continua a ser aprender a saber ler, a matemática, desenvolver actividades que facilitem a interacção com o meio, promover métodos de aprendizagem cooperativa e diferentes. Por exemplo, iremos ter o Magalhães e estou para ver o que se vai fazer de diferente. Um aspecto que também tenho observado é que os estagiários não aprendem a avaliar os alunos, podem até saber fazer grelhas de observação, mas noto que avaliar alunos é uma coisa que se aprende fazendo, não se pode avaliar os alunos só através das fichas. Tenho experiência de alunos que no momento das fichas têm azar e se fosse avaliar só através das fichas «coitados» dos alunos. O desenvolvimento da responsabilidade é um aspecto que, também, considero importante. Hoje em dia parece que as crianças são mais dependentes.

Professora supervisora 2 – Penso que ensinar a ler, a prepará-los para a vida, serem responsáveis e autónomos. Para isto, temos de perder algum tempo a planificar as aulas, porque os alunos querem coisas novas que os motivem a estarem dentro da sala de aula.

Professora supervisora 3 – Hoje em dia os alunos têm recursos que, há alguns anos atrás não havia, mas penso que o professor é sempre importante para ajudar os alunos a crescer. Não podemos encher a cabeça dos alunos como se fossem gavetas, é preciso ensiná-los a pensar, trabalhar em grupo, desenvolver actividades cooperativas, porque com a internet muitos dos alunos isolam-se. Também é necessário ensiná-los a serem responsáveis, e isso, pode-se aprender desenvolvendo pequenas actividades em sala de aula.

Professora supervisora 4 – Promover a compreensão da Língua Portuguesa tanta na escrita como na oralidade; Desenvolver as competências matemáticas; Proporcionar experiências que favoreçam o desenvolvimento da criança. Embora as crianças, hoje, sejam mais desenvolvidas penso que lhe falta alguma autonomia. E são dependentes. Antigamente, crianças com 6/7 anos iam e vinham de casa para a escola e vice-versa. Hoje em dia isso é impensável, as coisas mudaram muito.

Professora supervisora 5 – Envolver as crianças no processo de descoberta. Promover o trabalho de equipa, envolvendo os alunos em actividades cooperativas. Estimular o conhecimento tecnológico. É importante prepará-los para vida adulta e a ter respeito pelos outros.

Professora supervisora 6 – Acho que é importante fomentar o gosto por novos conhecimentos, cumprir com o programa do EB 1.º Ciclo, fazer os possíveis por encontrar os recursos materiais e humanos adequados. Não nos podemos esquecer que também é

importante avaliar os alunos, porque nos exigem isto. Penso que neste aspecto os estagiários têm dificuldade (não sabem e têm dificuldade em avaliar alunos). Sem dúvida que as famílias também têm um importante papel na educação, juntamente com os professores. Por isso, penso que é importante estabelecermos contacto com as famílias. O que acontece é que muitas vezes as famílias «demitem-se» da função de ensinar, deixando essa tarefa para os professores.

Professora supervisora 7 – Acho que o sentido de responsabilidade é muito importante, o espírito de crítica, espírito de equipa, gosto pelos conteúdos, fazer da aula um espaço útil para a vida adulta. O diálogo uns com os outros também é muito importante.

Professora supervisora 8 – Promover a compreensão da Língua Portuguesa tanto na escrita como na oralidade; Desenvolver as competências matemáticas e nas expressões. É importante, também, ensinar às crianças a descobrirem o valor dos conhecimentos, bem como ensiná-las a serem responsáveis.

Professora supervisora 9 – Promover a compreensão e estrutura da Língua Portuguesa, as competências matemáticas e de Estudo do Meio. Actividades cooperativas com os colegas.

Professora supervisora 10 – Promover a compreensão e gosto pela Língua Portuguesa; Desenvolver as competências matemáticas; Proporcionar experiências diversificadas e enriquecedoras. Promover a criatividade.

Questão 10. De que forma, na sua prática, como professor supervisor, promove a participação dos estudantes estagiários nas discussões/reflexões que se fazem na escola acerca da profissão?

Professora supervisora 1 – Essa pergunta é mais complicada, penso que isto não depende só de nós, supervisores da prática, deveria haver mais trabalho em conjunto com os professores da Universidade. Durante o dia temos pouco tempo para reflectir em outros aspectos relacionados com a profissão. De qualquer maneira sempre que acho conveniente estimulo-os a participar em todas as reuniões, de avaliação, com os pais, com os outros professores, porque acho que se aprende muito.

Professora supervisora 2 – Normalmente, todas as semanas fazemos uma reunião, mais formal, analisamos como decorreram as actividades da semana. Discutimos assuntos sobre temas variados mesmo com os alunos, fazemos reuniões de avaliação e eles até gostam de colaborar nisso.

Professora supervisora 3 – Acerca da profissão, os estudantes não costumam participar nessas discussões/reflexões, mas deveriam, só que o conselho de núcleo ainda não está sensibilizado para que os estudantes assistam a essas discussões, como sabemos, desenrolam-se nas reuniões de núcleo.

Professora supervisora 4 – Se há reuniões na escola e se os estagiários puderem assistir, incentivo-os, porque acho que também é um momento de aprendizagem e partilha de experiências. Quando há avaliações e quando se dá conhecimento das mesmas aos pais, às vezes, dou oportunidade do estagiário participar. Eles têm sempre receio, mas faz parte do processo.

Professora supervisora 5 – Os estudantes em princípio participam de toda actividade desenvolvida na escola, muito embora, estejam sobre a responsabilidade de um supervisor. No entanto, sempre que se propicia alguma reunião que os estagiários possam estar presentes não me oponho, até porque considero ser um momento de aprendizagem e inter relacionamento com outros professores.

Professora supervisora 6 – Quando tenho estagiários, todos os dias tento fazer pequenas reuniões para reflectimos sobre como decorreu o dia e se houver possibilidade dos estagiários participarem em outras reuniões, sem dúvida que acho importante. Costumo, também, dar a oportunidade aos estagiários para criticarem as aulas que observo, porque é também uma forma de os estudantes estarem atentos àquilo que observam.

Professora supervisora 7 – Sempre que faço alguma coisa de diferente ou mesmo eles, que também fazem coisas diferentes, costumo perguntar e conversar com eles. Reflectimos se são as melhores estratégias, porque esta ou aquela estratégia. De resto não fazemos muitos momentos de reflexão.

Professora supervisora 8 – Isso é um pouco difícil de responder. Sempre que houver oportunidade. A iniciativa, também pode partir dos estagiários. A reflexão faz-se à medida que se vai avaliando o trabalho que vai sendo feito.

Professora supervisora 9 – Todos os dias temos um período de reflexão sobre as actividades desenvolvidas. Falamos dos aspectos positivos e daqueles que é necessário melhorar.

Professora supervisora 10 – Reflexões sobre a profissão, no dia-a-dia não estamos a discutir isto. Quando os professores estão juntos, na hora do almoço, às vezes, abordamos essas questões, mas normalmente, não é um assunto que se fale diariamente.

Questão 11. Como professor supervisor, de que forma intervém ou pode intervir no desenvolvimento do futuro professor do EB 1.º Ciclo? Como encara o futuro da profissão?

Professora supervisora 1 – Esta pergunta, também não é muito fácil, penso que está ligada com a anterior. Ensino tudo o que sei sobre a profissão, as dificuldades que sinto, às vezes sinto-me cansada, mas é assim, em qualquer profissão. Encaro o futuro com optimismo. Está nas nossas mãos manter a qualidade do ensino independentemente do Ministro que estiver no poder.

Professora supervisora 2 – Eu penso que é durante as práticas que eles se apercebem do que é ser professor do EB 1.º ciclo. Dou conselhos, porque nem sempre os dias são calminhos e ao fim do dia, por vezes, estamos extremamente cansados. Mas, penso que em tudo o que faço estou a ajudar o outro a crescer, é esta a minha função também, quando estou a orientar as práticas.

Professora supervisora 3 – A partir do momento em que sou professora e tenho a função de supervisionar, só isto, demonstra que, intervenho na formação de futuros professores do EB 1.º Ciclo. Estou a desempenhar uma profissão e no exercício dessa profissão tudo o que faço é para o estudante estagiário, parte integrante da profissão. Por isso, acho que os professores supervisores devem ter uma postura diferente, ou pelo menos terem mais cuidado quando estagiários a seu cargo.

Em relação ao futuro da profissão, nesta altura, penso que o trabalho do professor não está a ser devidamente reconhecido. O papel do professor do EB 1.º Ciclo precisa ser bastante valorizado, pois só assim se conseguirá atrair os jovens para esta profissão. Caso contrário penso que chegará uma altura em que haverá falta de professores.

Professora supervisora 4 – Actualmente o professor vive com algumas preocupações, tais como: insegurança nas escolas, falta de estabilidade e reconhecimento do seu papel por parte do Ministério da Educação. As coisas aos poucos estão a melhorar e penso que aqui nos Açores as escolas não se podem queixar com falta de recursos. Há aspectos da vida profissional que os estagiários não estão muito desportos. Há pouco tempo atrás estava a

falar no Estatuto Carreira Docente e o estagiário não percebia a importância disso e expliquei-lhe.

Professora supervisora 5 – É uma profissão desgastante e pouco reconhecida, no entanto eu sinto-me realizada.

Por vezes, em momentos de algum desânimo, porque os há, mas há sempre um novo dia e é de facto muito gratificante o trabalho com as crianças. Se tivesse de escolher novamente esta profissão escolheria.

Professora supervisora 6 – Alertando-os e desmistificando as ideias pré concebidas que têm da nossa profissão, ou seja, pensam que apenas leccionamos, esquecendo-se, um pouco, da burocracia inerente à profissão de professor do EB 1.º Ciclo.

Professora supervisora 7 – Sendo supervisor procuro ter um papel activo, explicando aspectos relacionados com a profissão. Eles também perguntam muito acerca da profissão, como é, as vagas, como se concorre, a facilidade de mudar de escola.

Professora supervisora 8 – O facto de o estagiário estar a acompanhar o professor e vendo o que ele faz, é uma forma de intervenção. Não é uma intervenção directa, mas é uma forma de o estagiário ver a nossa postura na prática.

Professora supervisora 9 – Encaro a profissão, cada vez, com mais exigências é avaliação de desempenho, as planificações, as reuniões frequentes e o essencial vai ficando para trás, ensinar as crianças deveria ser prioritário. Já houve mais respeito pelo professor.

Professora supervisora 10 – Hoje em dia ser professor é cada vez mais difícil. Mas os mais novos hão-de se adaptar. Quando tenho estagiários não estou a planear nenhuma estratégia de intervenção directa para ajudar ao estagiário a ser professor nos dias de hoje, mas o que sei ensino-lhe.

Questão 12. De que modo acha que pode ajudar os estudantes a desenvolverem a sua profissionalidade?

Professora supervisora 1 – Mantendo-me disponível para o que necessitarem. Às vezes, nos planos de estágios, costumo encontrar objectivos direccionados como o desenvolvimento da profissionalidade do futuro professor do EB 1.º Ciclo, mas não sei como ensiná-los a desenvolver este aspecto.

Professora supervisora 2 – Ensinando, tudo, o que diga respeito à profissão. Acho que já expliquei isso. Mesmo às vezes se há reuniões do sindicato e se há oportunidade de eles assistirem, digo que é importante para eles, porque é um momento em que debatem assuntos relacionados com a profissão.

Professora supervisora 3 – Desempenhando com competência o meu papel e inculcando nos estagiários a responsabilidade que têm na educação das crianças. Explicando aos estagiários as competências do professor do EB 1.º Ciclo e a importância de cumpri-las com rigor. Acho que o sentido de responsabilidade é muito importante no desenvolvimento da profissionalidade. Pode ser que, agora, com a avaliação de desempenho muita coisa melhor. Ainda encontramos muitos professores que precisavam de trabalhar um pouco mais a maneira de ser.

Professora supervisora 4 – Penso que o estágio é um momento propício, porque é nesta altura que se tem o contacto real com a profissão e o facto de os estagiários estarem nas escolas, vendo e acompanhando o trabalho dos professores, acho que contribui para o desenvolvimento da sua profissionalidade.

Professora supervisora 5 – A profissão aprende-se ao longo dos anos. Não é o curso em si que nos ensina a ser professores. O que se aprende, hoje em dia, na Universidade está longe daquilo que eu aprendi quando fiz o curso. As coisas mudaram muito. Continuo achar que, ensinando é que aprendemos o que é ser professor.

Professora supervisora 6 – Clarificando-lhes a identidade do professor do EB 1.º Ciclo, nunca me esquecendo de falar, com eles, qual é o papel e as competências do professor do EB 1.º Ciclo. Falo de vários aspectos e respondo a pergunta que, às vezes, me colocam sobre a profissão.

Professora supervisora 7 – Ensinando as competências básicas, ensinando-lhes a serem responsáveis, investidores, que se actualizem. Não precisa ser nada muito profundo, mas é necessário saber de tudo um pouco, porque os alunos cada vez perguntam mais coisas. Cada dia é um desafio para o professor de hoje. Até os pais vêm muitas vezes à escola falar connosco e isso também é importante ensinar aos estagiários.

Professora supervisora 8 – Falando com ele sobre a profissão, perguntando-lhe o que aprendem na Universidade. Explico-lhe também coisas práticas sobre o sindicato, diário de frequência, diário G, legislação, programa do EB 1.º Ciclo, registos de avaliação sumativa,....

Professora supervisora 9 Quando estou a supervisionar e ensino-lhe quais as competências do professor do EB 1.º Ciclo estou a contribuir para desenvolvimento da sua profissionalidade. Mas isso, só é o início. Eles depois têm de investir.

Professora supervisora 10 – Penso que não é só durante a prática pedagógica que vai contribuir para desenvolvimento da profissionalidade, embora eu pense que seja uma boa oportunidade. Durante o curso, também, deveriam ser dadas mais informações de como é a profissão de professor do EB 1.º Ciclo. Os estagiários, às vezes, chegam cá e acham que é chegar à aula e falar dos assuntos, mas a realidade é bem diferente.

Anexo 5. Análise das entrevistas

| Análise das entrevistas | | |
|--------------------------------|--|--------------------|
| Q1. | Sobre os cenários de supervisão. Quais os que conhece? Qual é o que mais faz uso? Sobre o ciclo de supervisão tem conhecimento de como se desenvolve? | Codificação |
| PS1 | <p>De momento não me recordo de todos os cenários de supervisão, mas já tive alguma formação sobre isso. Quando tenho estagiários não estou muito preocupada em aplicar ou desenvolver este ou aquele cenário, porque penso que o que é importante é fazer um pouco de tudo e em situações diferentes podemos aplicar diferentes cenários. Depende muito, também, do estagiário que temos. Uns necessitam de uma orientação mais directiva outros menos.</p> <p>Sobre o processo de supervisão em si tenho uma noção de como se desenvolve e normalmente, penso, que faço bem. Costumo fazer reuniões antes e após a observação de aulas.</p> | Q1-PS1-C3 |
| PS2 | <p>Não os tenho muito presentes, mas lembro-me que se pode ensinar como se faz, ajudar a reflectir, acho que também é um cenário... que é o reflexivo, penso. Mas, não me recordo bem.</p> <p>Em relação ao ciclo supervisivo, claro que sei, porque já sou supervisora há seis anos, posso não fazer as coisas como estão nos livros, mas tento acompanhar os estudantes nas diversas fases e ajudo-os em tudo que posso desde que saiba.</p> <p>Os estagiários também têm de saber aproveitar os momentos.</p> | Q1-PS2-C3 |
| PS3 | <p>Não me sinto à vontade para responder, porque estou a supervisão há pouco tempo. Sei que há um mestrado nesta área e penso fazê-lo, porque é uma área que gosto. Em relação à supervisão não sei bem o que quer que eu responda, é verdade que tenho feito supervisão e penso que faço da mesma forma que fazia a minha supervisora durante o meu tempo de práticas. Sempre tenho mais experiência que estagiários. Até aqui não tenho tido dificuldade e também já sou professora há algum tempinho, portanto tenho experiência de professora.</p> | |
| PS4 | <p>Sei que segundo Isabel Alarcão há vários cenários de supervisão, na formação de professores. Recordo-me do da imitação artesanal; aprendizagem por descoberta guiada; behaviorista; clínico; o supervisor reforça os aspectos positivos e estimula uma reflexão da aula; agora fala-se muito no professor reflexivo. Sei que ainda há outros, mas agora não me recordo. Uso de todos um pouco. Deve-se reforçar os aspectos positivos, questionando e estimulando uma reflexão sobre as aulas, só assim haverá sucesso.</p> <p>Em relação ao ciclo da supervisão tenho presente as fases e penso que dou resposta positiva em qualquer uma das fases.</p> | Q1-PS4-C3 |
| PS5 | <p>Neste momento não tenho muito presente os nomes de todos os cenários. Sei que há vários e lembro-me do artesanal, da descoberta guiada e do reflexivo. Habitualmente uso uma mistura destes três por razões óbvias. É importante ensinar a fazer, que o estagiário descubra por si e ensiná-lo também a reflectir sobre o que faz e porque faz.</p> <p>No ciclo supervisivo, normalmente, de acordo com os estudantes utilizo uma mistura de todos os cenários.</p> | Q1-PS5-C3 |
| PS6 | <p>Conheço os cenários definidos por Alarcão e Tavares, nomeadamente: imitação artesã (artesanal), aprendizagem por descoberta guiada, behaviorista, clínico e reflexivo. Faço uso de todos eles, depende das circunstâncias e dos estagiários, das dificuldades que apresentam.</p> <p>Conheço como se desenvolve o ciclo supervisivo e qualquer uma das fases é importante.</p> | Q1-PS6-C3 |
| PS7 | <p>Pode-se fazer muita coisa. Recordo-me de ter tido uma formação, e sei que é importante ensinar a reflectir. No entanto, o que eu costumo fazer é ensinar o que eu sei, mas dou liberdade de os estagiários fazerem o que aprenderam e assim também aprendo. Penso que a experiência conta e por isso costumo ensinar da forma como habitualmente faço, porque sei os resultados.</p> <p>Sei como se desenvolve o ciclo supervisivo e quando tenho estagiários acho que dou conta do recado.</p> | Q1-PS7-C3 |
| PS8 | <p>Sei que existem alguns, mas não uso nenhum em específico, faço uma mistura de todos e defendo que é importante reflectir sobre todos. Já tive alguma formação sobre isto, mas par enumerá-los não sei.</p> <p>O processo de supervisão sei que tem algumas fases, mas penso que isso é teoria.</p> <p>O importante é que, quando temos estagiários, saibamos como orientá-los.</p> | Q1-PS8-C3 |
| PS9 | <p>Conheço alguns, mas o importante é ensinar de tudo um pouco. É tão importante fazer rotina pedagógica como reflectir sobre a mesma.</p> <p>O trabalho do professor também é um trabalho rotineiro, tal como todos os trabalhos são. Enquanto não se domina a rotina não se consegue fazer outras coisas.</p> <p>Quando tenho estagiários não estou preocupada se faço isso agora ou depois, importa é que o estagiário saiba o que fazer, como fazer, porque faz assim, porque planificou desta maneira e não de outra e que os objectivos sejam atingidos.</p> | |

| | | |
|-----------|--|--------------------|
| | Evidentemente, que ajudo em tudo que o estagiário necessita, observo as aulas e faço críticas construtivas. | Q1-PS9-C3 |
| PS10 | <p>Sim, quando tirei o curso os meus professores falaram deles, mas não me recordo de todos.</p> <p>Penso que isso, também, não é muito importante, porque todos os professores supervisores no fundo o que fazem é ensinar da maneira como fazem.</p> <p>O mesmo acontece com o ciclo supervisivo são noções teóricas de como na prática as coisas acontecem. Nenhum professor dá uma aula sem planificar, penso. Não quero dizer que esteja no papel, mas mentalmente, todos os professores, sabem o que vão abordar na aula.</p> | Q1-PS10-C3 |
| Q2 | Na qualidade de professor supervisor e voltando ao processo de supervisão qual/ais a/s fase/s que mais efectua ou faz mais uso? Tem conhecimento das fases do ciclo de supervisão? | Codificação |
| PS1 | <p>Como lhe disse faço as reuniões antes e depois. Além disso, como não podia deixar de ser, faço a observação das aulas.</p> <p>Onde levo mais tempo é antes de eles darem as aulas, porque quer queira, quer não, onde têm mais dificuldades é na planificação das aulas.</p> <p>Não costumo distinguir as fases, porque elas complementam-se e tudo é importante desde o preparar até à avaliação dos alunos.</p> <p>Isto é um processo normal, porque quando era aluna também tive as mesmas dificuldades.</p> | Q2-PS1-C3 |
| PS2 | <p>Não levo mais tempo nesta ou naquela fase, no entanto, quando tenho estagiários com muita dificuldade na preparação das aulas, evidentemente, que nesta altura disponibilizo mais tempo.</p> <p>Às vezes, até fico mais tempo na escola para dar apoio.</p> <p>Mas se é um estagiário que tem muita dificuldade em gerir o tempo lectivo e a introduzir os conteúdos, é mais complicado, porque isto pode ter a ver com características pessoais dos estudantes, enquanto, ensinar a planificar é uma questão de treino, difícil é fazer as primeiras vezes.</p> | Q2-PS2-C3 |
| PS3 | <p>Também não sei responder a esta pergunta.</p> <p>Ah, desta forma já sei, dou orientações antes das aulas (ajudo nas planificações), observo as aulas e depois faço um comentário da aula.</p> <p>Costumo apontar os aspectos positivos e os aspectos negativos.</p> <p>Tenho tido sorte com os estagiários, ainda, não tive nenhum que tivesse muitas dificuldades.</p> <p>Quando tenho dúvidas falo com as outras colegas e também com os professores supervisores da Universidade.</p> | Q2- PS3-C3 |
| PS4 | <p>Reforço o que disse na resposta anterior.</p> <p>Preocupo-me em ajudar os estagiários quer antes, quer depois e mesmo durante as aulas.</p> <p>No início do estágio, quando ainda, não começaram a dar as aulas e estão a observar as minhas já os vou alertando para alguns aspectos que são importantes.</p> <p>Ensino-lhes a olharem para o programa do EB 1.º Ciclo, para as competências que estão definidas para cada área e como se pode planificar cada conteúdo.</p> <p>Como já tenho alguma experiência dou também indicações daquilo que resulta melhor numa ou noutra situação.</p> <p>Inicialmente, levo muito tempo em ajudá-los nas planificações e claro que depois para a aula propriamente dita eles têm de se empenhar, porque quando estou a observar tenho de notar aquilo que correu bem e menos bem.</p> <p>E da próxima irá ser melhor, eles aprendem à medida que vão fazendo.</p> | Q2- PS4-C3 |
| PS5 | <p>Sim, a observação e reflexão após aula.</p> <p>Obviamente que, antes da observação muito trabalho, por vezes, temos, porque há que ensinar a fazer as planificações a ferir o tempo que têm e seleccionar os conteúdos mais importantes.</p> <p>Claro que nas planificações levamos muito tempo.</p> | Q2- PS5-C3 |
| PS6 | <p>Sim, tenho conhecimento das fases do ciclo supervisivo.</p> <p>Sem dúvida, a que pratico diariamente é a observação propriamente dita, mas não quero dizer com isto que excluo as outras.</p> | Q2- PS6-C3 |

| | | |
|------------|--|---|
| | <p>Numa fase inicial (da prática pedagógica) dedico mais tempo ao período pré-observação, onde passo a «pente fino», passo a expressão, todas as planificações e materiais.</p> <p>Tenho a preocupação de retirar dez minutos para reflectirmos, no final, de cada prática, onde falamos dos aspectos positivos e negativos da mesma.</p> <p>Esporadicamente, realizamos outros encontros supervisivos, onde abordamos e tento esclarecer assuntos relacionados com a «profissão» de professor do EB 1.º Ciclo.</p> | |
| PS7 | <p>Tenho conhecimento das fases e sei que tenho de ajudar o estudante estagiário, principalmente, nas planificações.</p> <p>Claro que depois tenho de o orientar e observá-lo na prática lectiva, para poder mais tarde discutir com ele os aspectos positivos e negativos do seu desempenho.</p> | Q2- PS7-C3 |
| PS8 | <p>Sim!!, sim!!, antes das aulas, que são leccionadas pelos estudantes estagiários, faço uma «míni reunião», onde exponho os temas a tratar, ajudo nas planificações e dou indicações dos materiais, mais adequados, a usar nos temas distribuídos.</p> | Q2- PS8-C3 |
| PS9 | <p>É a observação, a pré-observação e a pós-observação.</p> <p>Sem dúvida que, o que mais faço é a observação, porque temos de avaliar e se não observarmos não conseguimos avaliar.</p> <p>Claro que depois digo o que correu bem ou menos bem, mas essa parte já não é muito boa.</p> <p>Dizer o que foi bom, tudo bem, mas nem sempre os estagiários aceitam as críticas.</p> | Q2- PS9-C3 |
| PS10 | <p>Sim conheço o ciclo de supervisão, porque já tive formação sobre isso.</p> <p>Quando tenho estagiários levo muito tempo a preparar com eles as aulas, mas levo, também, muito tempo na observação, porque obriga-me a estar sempre presente.</p> | Q2- PS10-C3 |
| Q3. | Que actividades costuma desenvolver em cada uma das fases? Que dificuldades sente? | Codificação |
| PS1 | <p>Ajudo, como lhe disse, principalmente, nas planificações, que é onde os estagiários têm mais dificuldade, não sei por quê.</p> <p>Ajudo os estagiários a manterem o controlo da aula, porque às vezes é difícil para eles.</p> <p>As dificuldades que costumo sentir baseiam-se essencialmente: no rigor da observação, da avaliação e na dificuldade do preenchimento das grelhas.</p> <p>Agora falam em competências, mas acaba por ser tudo a mesma coisa.</p> <p>É evidente que me preocupo em ensinar aos estagiários como cumprir o programa do EB 1.º Ciclo, como desenvolver as actividades, as estratégias que podem adoptar.</p> <p>Explico-lhes, nas situações de indisciplina, como costumo fazer.</p> <p>Alerto, também, como se deve lidar com os pais, porque hoje em dia, este aspecto também é importante.</p> <p>De resto ajudo em tudo aquilo que eles me solicitam.</p> | <p>Q3-PS1-Subc1</p> <p>Q3-PS1-Subc2</p> <p>Q3-PS1-Subc2</p> <p>Q3-PS1-Subc1</p> <p>Q3-PS1-Subc1</p> <p>Q3-PS1-Subc3</p> <p>Q3-PS1-Subc3</p> <p>Q3-PS1-Subc2</p> |
| PS2 | <p>Os estagiários, onde têm mais dificuldade é nas planificações, como é que vão avaliar os alunos, com o tempo, nunca sabem como vão começar e acabar as tarefas ou as actividades com os alunos.</p> <p>Quando eles estão a desenvolver as actividades estou sempre disponível e sempre que precisam de ajuda estou ali para isso. Também já passei pelo mesmo.</p> | <p>Q3-PS2-Subc1</p> <p>Q3--PS2-Subc2</p> |
| PS3 | <p>As dificuldades penso que têm a ver com o facto de ser orientadora há pouco tempo.</p> <p>Da minha pouca prática supervisiva, o que noto é que os estudantes têm muita dificuldade em controlar a turma, o que se compreende, porque eles também, ainda, são novos, às vezes apanhado estudantes com 20-21 anos e isto é suficiente para que os alunos desrespeitem o «professor» e aí, eu tendo intervir, porque os alunos já me conhecem e têm, mais respeito, porque estou todos os dias com eles.</p> <p>Quando é para dar a aula é para dar a aula, e quando é para brincar é para brincar.</p> <p>Os estudantes estagiários ainda não têm muita maturidade.</p> | Q3- PS3-Subc2 |
| PS4 | <p>Bem... tudo o que diga respeito ao processo de aprendizagem dos estagiários. Normalmente, conheço os objectivos do estágio e que faço vai desde a análise das planificações, às estratégias que irão ser utilizadas, aos materiais pedagógico didácticos. Combino com os estagiários os conteúdos a trabalhar, às vezes dou-lhes a oportunidade de escolherem os conteúdos que mais gostam e se sentem à vontade. E, o meu papel é mesmo ajudá-los, sugerindo, explicando, encorajando, apoiando-os em tudo que é necessário.</p> | Q3-PS4-Subc1 |

| | | |
|------------|---|--|
| PS5 | <p>Dificuldades, propriamente ditas, não tenho.</p> <p>Mas de início, quando os estagiários começam, temos mais trabalho.</p> <p>O que mais costumo fazer com estagiários é ajudá-los a ver os conteúdos que são importantes a dar, a ordem desses conteúdos, os objectivos.</p> <p>Explico como se pode avaliar os alunos, que instrumentos podem ser utilizados.</p> <p>Costumo trabalhar, com os estagiários, a forma como eles se devem relacionar com os alunos.</p> <p>As estratégias de hoje podem não ser as estratégias de amanhã. As crianças são imprevisíveis e há que saber levá-las.</p> | <p>Q3- PS5-Subc1</p> <p>Q3- PS5-Subc1</p> <p>Q3- PS5-Subc1</p> |
| PS6 | <p>As actividades desenvolvidas, genericamente são as referenciadas anteriormente.</p> <p>Confesso que sinto alguma dificuldade em chamar a atenção os estudantes estagiários para algum aspecto menos positivo, visto supervisionar há pouco tempo e não ter qualquer formação na área, apenas tenho como referência o que aprendi no meu curso.</p> <p>De qualquer maneira ajudo nas planificações, dou conselhos para quando estão a dar as aulas, ajudo na escolha dos materiais, apoio e encorajo o estudante, dou-lhe força, sirvo de modelo, explico como avaliar os alunos...</p> | <p>Q3- PS6-Subc2</p> <p>Q3- PS6-Subc1</p> |
| PS7 | <p>Ajudo nas planificações, que é onde eles têm mais dificuldade, parecem que não aprendem isso na universidade. É nisto que eu levo muito tempo.</p> <p>Ajudo-os a organizar o tempo e os materiais necessários.</p> <p>Eles até têm jeito, mas não sabem gerir o tempo quando estão a fazer as actividades.</p> <p>Ou despacham-se rápido ou levam muito tempo.</p> | <p>Q3- PS7-Subc1</p> <p>Q3- PS7-Subc1</p> <p>Q3- PS7-Subc2</p> |
| PS8 | <p>É uma pergunta fácil e ao mesmo tempo difícil, porque faz-se muita coisa quer antes, durante e após.</p> <p>Sei lá! Por exemplo, antes costumo ajudar na planificação, incentivo o estagiário, dizendo-lhe para não se preocupar, porque se alguma coisa não correr bem, eu estou lá.</p> <p>Durante a aula se vejo que o aluno está seguro deixo as coisas decorrem, se há necessidade de intervir, intervenho, mas sempre de forma calma.</p> <p>Depois das aulas, normalmente, faço uma pequena reunião com o estudante, pergunto como decorreram as coisas, digo os aspectos positivos e aqueles aspectos que ele deve melhorar.</p> | <p>Q3- PS8-Subc1</p> <p>Q3- PS8-Subc2</p> <p>Q3- PS8-Subc3</p> |
| PS9 | <p>Muitas vezes intervenho durante a prática lectiva para ajudar a manter a ordem e a disciplina na sala de aula, porque os estudantes, compreendo que estejam preocupados em ensinar não têm à vontade para manter os alunos em silêncio, além disso, basta os alunos verem que há alguém diferente sala e gera-se logo um barulhinho.</p> | <p>Q3- PS9-Subc2</p> |
| PS10 | <p>Costumo reforçar aqueles aspectos em que os estagiários não estão muito seguros, digo-lhes para completar este ou aquele conteúdo, digo para planificar melhor este ou aquele aspecto e tiro as dúvidas que eles eventualmente tenham.</p> <p>Corrijo alguns erros.</p> | <p>Q3-PS10-Subc3</p> <p>Q3-PS10-Subc3</p> |
| Q4. | <p>No processo de supervisão costuma desenvolver/criar instrumentos de observação? Quais? Que instrumentos utilizam durante a observação? Quem os constrói? O que pensa da avaliação feita aos estudantes estagiários no ciclo supervisivo?</p> | <p>Codificação</p> |
| PS1 | <p>Não costumo construir, utilizo os que faculta a Universidade.</p> <p>E, é a experiência que tenho. Combino com os estagiários o que é mais importante, e o que vou observar. Por exemplo uso muito as grelhas.</p> <p>Concordo com o sistema de avaliação no período supervisivo.</p> <p>Penso que deverá ser o mais objectivo possível e transparente.</p> | <p>Q4-PS1-Subc2</p> <p>Q4-PS1-Subc2</p> |
| PS2 | <p>Normalmente não faço, porque eles já trazem isso feito.</p> <p>Sei lá, uso as grelhas que me dão e anoto o que observo.</p> <p>Não dispense as minhas notas mesmo que tragam grelhas.</p> <p>Normalmente não tenho problemas. Acho que sou justa na avaliação que faço aos estagiários. Se merecem 10 têm 10 (mas eu nunca dei um 10); se merecerem 20 tem 20 (mas também nunca dei um</p> | <p>Q4-PS2-Subc2</p> <p>Q4-PS2-Subc2</p> |

| | | |
|------------|---|--|
| | 20). Há sempre percentagens para a avaliação, mas acredito que sejam justos, se bem que o estagiário pode sempre pensar que a avaliação não é justa. | |
| PS3 | Anoto todos os aspectos que ocorrem durante as práticas, gosto de fundamentar a minha nota. Penso que se a avaliação for bem feita e tocar nos pontos essenciais ajuda-os a melhorar e a reflectir sobre o seu desempenho e fá-los questionar e reformular atitudes. Não costumo inventar instrumentos de avaliação, porque não há nenhum perfeito, confio nas notas que tomo. Em relação às avaliações que são feitas aos estagiários acho que são justas. Às vezes, as notas dadas alteram-se, mas isso tem a ver com as percentagens que são atribuídas. | Q4-PS3-Subc2 Q4-PS3-Subc2 |
| PS4 | Temos reuniões e grelhas de avaliação que nos são facultadas pela Universidade dos Açores. Durante a observação e mesmo no decorrer do estágio tomo notas tanto dos aspectos positivos como dos negativos. Mas não me preocupo muito com esta parte, porque ao longo do dia vou falando com estagiário e explicando o que é importante fazer e o que é necessário melhorar. Temos também as nossas reuniões. Penso que sou justa nas avaliações e os estagiários também fazem a sua própria auto avaliação. | Q4-PS4-Subc2 |
| PS5 | Não invento instrumentos de avaliação, mas tomo notas do desempenho dos estagiários. Acho que as avaliações são justas. | Q4-PS5-Subc2 |
| PS6 | Sim, construo grelhas de observação, tal como mencionei na pergunta anterior, devido à pouca experiência, prefiro «jogar» pelo seguro, registando e anotando todos os aspectos e comportamentos (tanto pela positiva como negativa) manifestados no decurso das aulas. Quanto à avaliação, penso ser a mais adequada. | Q4-PS6-Subc2 |
| PS7 | Muitas vezes, como ajudei nas planificações, sei perfeitamente as dificuldades deles e neste caso já não preciso de nenhum instrumento de avaliação. Nas aulas aproveito os instrumentos que me entregam e outros que usaram quando fiz o curso. | Q4-PS1-Subc2 |
| PS8 | Não, eu uso as minhas notas, mas nada de especial | Q4-PS8-Subc2 |
| PS9 | Habitualmente sigo as orientações que me são dadas pelos orientadores da Universidade, mas não crio nenhum instrumento específico. Penso que as avaliações são justas. Avaliar alguém é sempre subjectivo, mas tento ser justa. | Q4-PS9-Subc2 |
| PS10 | Criar instrumentos de avaliação? Não, uso os da Universidade e as minhas notas. | Q4-PS10-Subc2 |
| Q5. | Acha necessário promover outros encontros supervisivos além da pré-observação, observação e pós-observação? | Codificação |
| PS1 | Sim. E deveria começar logo de início e de forma gradual, para abordarmos outros assuntos gerais ligados à profissão docente. Os estudantes estagiários muitas vezes revelam anseios e expectativas relativas à profissão, quando estão em estágio. Os seus anseios centram-se em conseguir ou não colocação, serem capazes de ensinar os alunos e de manter a disciplina dentro da sala de aula; Eu própria já pensei em abandonar a profissão, devido às péssimas condições de trabalhar que encontrei (salas sem qualquer tipo de material, sem luz suficiente, húmidas e frias) foi há cerca de 20 anos. Eu tenho a preocupação de, além dos aspectos pedagógicos e didáticos, incluir outros aspectos que considero propositados e importantes, nomeadamente, que tenham a ver com o desenvolvimento da sensibilidade para resolver conflitos ou problemas de foro pessoal das crianças. Alertá-los para a necessidade de «ouvir» e perceber «sinais» emitidos pelas crianças, que, muitas vezes são a razão pela qual não conseguem estar atentos ou apreender. Como professora supervisora, costumo alertar os estagiários para as consequências de alguns actos dos professores e possibilito que tenham outras e novas experiências durante as práticas pedagógicas. Penso que durante o curso devem desenvolver, seminários com assuntos diversos, para não ser só a prática lectiva. | Q5-PS1-Subc4 Q5-PS1-Subc4 Q5-PS1-Subc4 Q5-PS1-Subc4 Q5-PS1-Subc4 Q5-PS1-Subc4 |
| PS2 | Eu, normalmente, não estou muito preocupada com essas fases, porque aproveito muitos momentos | Q5-PS2-Subc4 |

| | | |
|------------|---|--|
| | para dar conselhos, mesmo na hora do almoço, falamos em coisas do trabalho, nas crianças, isso só para dizer que acho importante também haver momentos mais relaxados para falarmos de outras coisas que também são importantes. | |
| PS3 | Acho que sim, cria-se um bom relacionamento e o estagiário fica mais relaxado e aceita de bom grado a partilha de experiências, alertas, sugestões e conselhos. É também importante ajudá-lo a reflectir sobre a sua prática e em conjunto com os professores mais velhos e com mais experiência, às vezes, conseguimos abordar outros aspectos, que não só aqueles que estão relacionados com as aulas, por isso penso ser importante outros encontros supervisivos em conjunto com outros professores. | Q5-PS3-Subc4 |
| PS4 | Sim, acho. Todos os encontros e todos os momentos são importantes para se falar de assuntos quer relacionados com a escola, quer relacionados com as crianças. Tantas vezes estamos a falar de uma criança, das dificuldades que ela tem, dos pais que tem e isto, também, é um momento de aprendizagem, faz parte do dia-a-dia do professor. Não é, propriamente, um encontro supervisivo, mas é também um momento do estagiário ver que a missão de professor não é só ensinar a ler e a escrever. Ajudar a lidar com uma criança e com a família faz também parte da função do professor e é uma maneira do estagiário desenvolver outras competências. Quando me pergunta se desenvolvo outros encontros supervisivos, a minha resposta, se calhar é não, mesmo que não os promova eles acontecem. | Q5-PS4-Subc4 Q5-PS4-Subc4 Q5-PS4-Subc4 |
| PS5 | Eu penso que é difícil restringir a supervisão a três momentos. A supervisão é um processo em que o estagiário se vai desenvolvendo e crescendo e a minha função é ajudá-lo neste processo, seja antes, durante ou após as práticas lectivas. Ser professor, para mim, não é apenas dar as aulas. Nas 5h diárias muitas coisas acontecem, dão-se aulas, relacionamo-nos com os alunos, com a comunidade escolar, detectamos necessidades deste ou daquele aluno. | Q5-PS5-Subc4 |
| PS6 | Sim, pois permite abordar outros aspectos (relacionados com todo o processo supervisivo) que não são passíveis de ser abordados naqueles períodos mais formais da supervisão. Em estágio todos os momentos são importantes. | Q5-PS6-Subc4 |
| PS7 | Acho que é importante, é sempre mais um momento e o saber não ocupa lugar. Nos intervalos muitas vezes fazemos pequenas conversas, porque é uma forma de conhecê-los melhor. Esses pequenos encontros enriquecem a relação do supervisor com o estagiário, eles sentem-se mais à vontade para exporem as dificuldades que sentem. | Q5-PS7-Subc4 |
| PS8 | Eu penso que se queremos ajudar os estudantes, além daqueles encontros que sabemos que são mais formais, às vezes é necessário haver momentos mais informais e, por isso, acho que há outros encontros supervisivos, porque mesmo sendo informais aproveito sempre para ensinar, alertar e explicar coisas e assuntos relacionados com a profissão. Muitas vezes os estudantes na hora do almoço perguntam como é depois, ou seja, quando estiverem a trabalhar se as coisas funcionam da mesma maneira como quando estão em estágio. Essas conversas também fazem parte da prática de supervisão, porque às vezes até discutimos assuntos que não fazem parte dos objectivos de estágio, mas que são importantes para a nossa profissão. Até de política educativa, às vezes, falamos. | Q5-PS4-Subc4 Q5-PS8-Subc4 Q5-PS8-Subc4 |
| PS9 | Ao longo do estágio há sempre momentos propícios para discutir e falar de todos os aspectos do estágio, não vejo necessidade de criar outros momentos específicos. | |
| PS10 | Criar outros encontros supervisivos não digo, mas que é importante haver outros momentos sim, mesmo que não seja para avaliar. | Q5-PS10-Subc4 |
| Q6. | Para si o que é um “bom professor supervisor” ou que características deverá ter? | Codificação |
| PS1 | Um bom supervisor deve servir de modelo é aquele que exemplifica a sua própria prática pedagógica e orienta os estudantes nas suas práticas pedagógicas. Ajuda ainda, o estagiário a integrar-se no ambiente escolar, com os colegas, até com os auxiliares. Os estagiários, às vezes, sabem as coisas teoricamente como se faz, depois chegam à prática e surgem as dificuldades. Alguns até descobrem que não era aquilo que queriam, já tive até uma estagiária que desistiu. É também aquele que ajuda o estagiário a fazer a reflexão das aulas. | Q6-PS1-C2 Q6-PS1-C2 Q6-PS1-C2 |
| PS2 | Isso já é mais complicado, mas penso que um bom supervisor é aquele que está disponível, que ajuda os estagiários. | Q6-PS2-C2 |

| | | |
|------------|--|--|
| | <p>É como já lhe disse, as dificuldades deles é nas planificações, nunca sabem como hão-de fazer.</p> <p>No final já estão melhor, mas de início... e nem sempre temos tempo.</p> <p>E quando os estudantes estão comigo aprendo, mas também gosto que eles me critiquem, assim mantenho-me actualizada. As coisas estão sempre a mudar.</p> <p>É preciso sermos simpáticos, responsáveis e sermos exemplos para eles, porque estamos a ensinar-lhe o ideal e ao mesmo tempo a prática e as dificuldades que sentimos.</p> <p>Nem tudo é como aprendemos. Acho também importante ensinar como funciona e está organizada a escola, isso os estagiários também não sabem muito... quero dizer não conhecem a realidade.</p> | Q6-PS2-C2 |
| PS3 | <p>Um «bom professor supervisor» é aquele que orienta, dá sugestões, partilha experiências, ajuda a reflectir, apoia o estudante-estagiário, quer na escola em geral, quer na sala de aula, inclusivamente promove reuniões com a família dos alunos, de maneira que quando sejam professores já tenham mais à vontade para enfrentar as famílias, porque este aspecto, hoje em dia, é cada vez mais complicado.</p> <p>As famílias são mais exigentes.</p> <p>Acho, também que, o professor supervisor pode ajudar em muitos casos os estagiários a serem criativos, por que eles muitas vezes trazem a teoria, sabem muito bem mexer nos computadores, mas depois querem introduzir, por exemplo uma letra e não sabem que materiais podem usar.</p> <p>Recordo-me, por exemplo, de uma estagiária que para ensinar a letra (i), sentada desenhava «no ar» como fazer a letra.</p> <p>É importante, também, ensinar o estagiário a fazer a reflexão das aulas e isto cabe ao supervisor.</p> | Q6-PS3-C2 Q6-PS3-C2 Q6-PS23-C2 |
| PS4 | É aquele que orienta, que partilha experiências, que dá sugestões, que dá liberdade aos estudantes para implementar actividades/estratégias e que reflecte apresentando hipóteses. | Q6-PS4-C2 |
| PS5 | É um professor que possui bons conhecimentos, actualizados, que utiliza estratégias diversificadas e diferentes, que orienta, ajuda a planificar, deve ser calmo com os estagiários e compreensível. | Q6-PS5-C2 |
| PS6 | <p>Com a pouca experiência que tenho é difícil definir um perfil de um bom supervisor, mas penso que deve ser incutir nos seus estudantes o gosto pela reflexão das suas práticas, o sentido de responsabilidade e o gosto pela profissão.</p> <p>Ensiná-los a estar com as crianças, criar momentos descontraídos de aprendizagem, porque não nos podemos esquecer que temos crianças na sala de aula. E para ser professor do EB 1.º Ciclo há que ter algumas características especiais.</p> | Q6-PS6-C2 Q6-PS6-C2 |
| PS7 | <p>Deve ser interessado, preocupado, empenhado, possuir espírito crítico, ser compreensivo, responsável. Ser um modelo ou um guia para o estudante.</p> <p>Ser motivador e dar reforço positivo.</p> <p>O estagiário, também, deve desenvolver a capacidade de reflexão das aulas. Quando critica as aulas observadas, também é uma forma de desenvolver a reflexão.</p> | Q6-PS7-C2 Q6-PS7-C2 Q6-PS7-C2 |
| PS8 | <p>É aquele que, também, cria uma boa relação com o estudante, partilha experiências, dá sugestões, conselhos e liberdade para escolher as suas metodologias, actividades/estratégias, mas também reflecte a sua prática lectiva.</p> <p>É, também, aquele que ajuda o estagiário a desempenhar bem o seu papel e faz com que o estagiário tenha boa nota.</p> | Q6-PS8-C2 Q6-PS8-C2 |
| PS9 | No meu entender um «bom professor supervisor» deverá incutir nos seus estudantes o sentido de responsabilidade, espírito crítico e reflexivo. | Q6-PS9-C2 |
| PS10 | É aquele que desperta no estagiário mais gosto, ainda, pela profissão e que o ajuda no estágio, que lhe dá apoio e desenvolve com ele uma relação de confiança, segurança e que estagiário vê nele um modelo a seguir. | Q6-PS10-C2 |
| Q7. | E, um bom estudante estagiário? Que características, na sua opinião, deverá ter? | Codificação |
| PS1 | <p>Acho que deve ser responsável e ter conhecimentos, jeito para lidar com as crianças, que às vezes nem sempre têm. Saber fazer planificações, que como já disse têm muita dificuldade.</p> <p>É preciso ter alguma vocação. Eles têm pouca preparação a nível da Didáctica da Língua Portuguesa e da Matemática e essencialmente têm pouco tempo de Prática Pedagógica.</p> <p>Relativamente à Matemática tenho observado que muito pouco sabem, sinto que estão melhores a Estudo do Meio. Mesmo na Língua Portuguesa, agora, até dão erros.</p> | Q7-PS1-C4 Q7-PS1-C4 |
| PS2 | Pelo menos que saibam ensinar bem os alunos, o resto aprende-se. Também, é importante que | Q7-PS2-C4 |

| | | |
|------------|---|--|
| | <p>gostem do que fazem.</p> <p>Que sejam responsáveis e atenciosos com as crianças, principalmente com as crianças do 1.º ano. Temos de ser pais, enfermeiros, psicólogos, etc.</p> <p>Uma coisa muito importante, que também saibam atender os pais e conversar com eles. Muitos pais vêm à escola, fazem perguntas e temos de estar preparados e ter paciência.</p> | <p>Q7-PS2-C4</p> <p>Q7-PS2-C4</p> |
| PS3 | <p>Devem demonstrar conhecimentos, relativamente, às diferentes áreas e é aqui que tenho notado muitas lacunas.</p> <p>Os estagiários até podem saber, mas quando chegam ao estágio temos de ensinar tudo.</p> <p>Alguns são muito inseguros e não aceitam as críticas. Penso que, quando os estudantes seguros e aceitam as críticas estão melhor preparados para aprender.</p> <p>Há estagiários que sabem pouco quando chegam à escola, mas ao longo do estágio investem e conseguem bons resultados.</p> | <p>Q7-PS3-C4</p> <p>Q7-PS3-C4</p> <p>Q7-PS3-C4</p> |
| PS4 | <p>Um bom estudante estagiário, no meu entender deverá ter gosto pelo que está a fazer, ser interessado, empenhado, que domine as áreas curriculares, em especial a da Língua Portuguesa, facto muito importante. Saber lidar com as crianças, mas também impor respeito quando necessário. Deve ser responsável.</p> | <p>Q7-PS4-C4</p> |
| PS5 | <p>Também deve ter bons conhecimentos, empenhado, responsável, atento para com as crianças, estudioso.</p> | <p>Q7-PS5-C4</p> |
| PS6 | <p>Como disse antes, há que ter jeito para estar com as crianças, além disso há que ser responsável, imaginativo e muita paciência, às vezes, também é preciso.</p> <p>Há que estar constantemente a inventar estratégias para cativar a atenção das crianças. Evidentemente que os conhecimentos também são importantes.</p> | <p>Q7-PS6-C4</p> <p>Q7-PS6-C4</p> |
| PS7 | <p>Deve ser pontual, assíduo, domínio dos conteúdos, responsável, domínio da língua portuguesa, empreendedor, espírito de pesquisador, criativo, porque nesta profissão temos de activar as crianças para a aprendizagem.</p> | <p>Q7-PS7-C4</p> |
| PS8 | <p>Na minha opinião o estagiário, em primeiro lugar, deve gostar mesmo do que faz.</p> <p>Ser empenhado, responsável, saber ultrapassar as dificuldades, não ser conflituoso, porque no dia-a-dia precisamos uns dos outros. Para se ser professor hoje, há que investir muito, porque mesmo que lidemos com crianças, muitas delas chegam à escola com boas bases e o professor tem de estar preparado.</p> <p>Portanto, eu posso ter crianças com muitas dificuldades e tenho de ter estratégias para elas, mas do mesmo modo posso ter crianças bastante desenvolvidas e não deixa de ser necessário arranjar, também, estratégias para estas crianças. Eu, pelo menos, faço isso e penso que todos os professores também deveriam ter esta preocupação.</p> | <p>Q7-PS8-C4</p> <p>Q7-PS8-C4</p> |
| PS9 | <p>Um bom estudante é pontual, sabe fazer planificações, é seguro, tem conhecimentos, impõe respeito aos alunos, mantém ordem na sala, é cumpridor e os alunos percebem a matéria.</p> | <p>Q7-PS9-C4</p> |
| PS10 | <p>É aquele que consegue utilizar estratégias que captem a atenção dos alunos, tem bons conhecimentos, é dedicado, revela gosto por aquilo que faz, sabe avaliar alunos, preocupa-se com os alunos que não conseguem acompanhar as aulas, traça estratégias individualizadas.</p> | <p>Q7-PS10-C4</p> |
| Q8. | <p>No seu entender, quais as funções do professor supervisor?</p> | <p>Codificação</p> |
| PS1 | <p>Para mim as suas funções são: exemplificar uma aula, planificar com os estudantes, observar o desempenho pedagógico dos estudantes, orientá-los.</p> <p>Às vezes, também é necessário dar-lhes estímulo e apoiá-los, principalmente, quando as coisas não correm muito bem. Todos temos os nossos dias, uns melhores outros piores.</p> | <p>Q8-PS1-C2</p> |
| PS2 | <p>Ser um bom orientador, ser simpático, ensinar bem, ser um bom modelo para os mais novos, ensinar a planificar, criar histórias, usar linguagem acessível às crianças, ensinar a criar materiais.</p> <p>Às vezes os estagiários sabem muito bem trabalhar com os computadores, mas chegam às escolas todos os recursos necessários. Como a tesoura, folhas de papel, lápis de cor fazem-se muitas coisas e isso também é ser criativo. Temos de pensar que muitos alunos, ainda não sabem e, não têm acesso a computadores.</p> | <p>Q8-PS2-C2</p> |
| PS3 | <p>O professor supervisor tem a função de divulgar os conteúdos a trabalhar, orientar na planificação e execução das aulas e avaliar.</p> | <p>Q8-PS3-C2</p> |
| PS4 | <p>As funções do professor supervisor assentam essencialmente: em orientar o professor estagiário tanto na elaboração da planificação, como na execução e avaliação da mesma. São três momentos muito importantes da prática lectiva. Só há reformulação se houver uma boa reflexão.</p> <p>Também acho que é preciso dar apoio, favorecer a socialização do estagiário na escola, enfim integra-lo no mundo do trabalho.</p> | <p>Q8-PS4-C2</p> <p>Q8-PS4-C2</p> |
| PS5 | <p>As suas funções são: as de orientar, as de ser prático, objectivo e conhecedor dos processos.</p> | <p>Q8-PS5-C2</p> |

| | | |
|------------|---|--|
| | Ajudar os estagiários no desempenho das actividades do estágio, ajudá-los a comunicar com as crianças, a desenvolver estratégias que permitam expor os conteúdos de uma forma clara. | Q8-PS5-C2 |
| PS6 | São muitas, desde o orientar, ensinar, apoiar, motivar, até servir de modelo se for necessário. Considero ser necessário inculcar, nos estudantes, o gosto por actividades, didácticas e estratégias inovadoras; transmitir o conhecimento prático; praticar trabalho colaborativo; ajudar nas planificações e ensinar a avaliar os alunos. | Q8-PS6-C2 Q8-PS6-C2 |
| PS7 | Basicamente supervisionar toda a acção do estagiário, orientá-lo, dar-lhe apoio e “dicas” do que fazer, saber guiar a aprendizagem e desenvolvimento do estagiário. | Q8-PS7-C2 |
| PS8 | Penso que além de orientar a prática pedagógica, também, é função do supervisor alertar o estagiário para outros aspectos relacionados com a profissão. Proporcionar experiências diversificadas, integrá-lo em todas as actividades escolares, inclusivamente ensiná-los que podem pedir apoio de outros profissionais, na leccionação de alguns conteúdos. | Q8-PS8-C2 Q8-PS8-C2 |
| PS9 | Essencialmente, de ajudar nas planificações, aconselhar, levar o estagiário a reflectir, encaminhá-lo quando tem dúvidas, facultando-lhe meios para que eles atinjam os seus objectivos. | Q8-PS9-C2 |
| PS10 | Sobretudo ser um «amigo» em que o estagiário vê como alguém que o vai integrar no mundo do trabalho. Claro que o supervisor não se pode esquecer que tem, também, uma função de avaliador, mas o clima em que se desenvolve a supervisão deve ser um clima favorável à aprendizagem, mas isso, exige que o estagiário tenha maturidade suficiente para entender isso. O supervisor é alguém que vai ajudar, mas o estagiário tem de esforçar, também, por conseguir atingir os objectivos. Portanto, é um trabalho de parceria. | Q8-PS10-C2 Q8-PS10-C2 Q8-PS10-C2 |
| Q9. | Para si que tarefas são mais prioritárias desenvolver junto dos alunos? | Codificação |
| PS1 | Hoje em dia, apesar de eu achar importante haver actividades extracurriculares, penso que o mais importante continua a ser aprender a saber ler, a matemática, desenvolver actividades que facilitem a interacção com o meio, promover métodos de aprendizagem cooperativa e diferentes. Por exemplo, iremos ter o Magalhães e estou para ver o que se vai fazer de diferente. Um aspecto que também tenho observado é que os estagiários não aprendem a avaliar os alunos, podem até saber fazer grelhas de observação, mas noto que avaliar alunos é uma coisa que se aprende fazendo, não se pode avaliar os alunos só através das fichas. Tenho experiência de alunos que no momento das fichas têm azar e se fosse avaliar só através das fichas «coitados» dos alunos. O desenvolvimento da responsabilidade é um aspecto que, também, considero importante. Hoje em dia parece que as crianças são mais dependentes. | Q9-PS1-C1 Q9-PS1-C1 |
| PS2 | Penso que ensinar a ler, a prepará-los para a vida, serem responsáveis e autónomos. Para isto, temos de perder algum tempo a planificar as aulas, porque os alunos querem coisas novas que os motivem a estarem dentro da sala de aula. | Q9-PS2-C1 |
| PS3 | Hoje em dia os alunos têm recursos que, há alguns anos atrás não havia, mas penso que o professor é sempre importante para ajudar os alunos a crescer. Não podemos encher a cabeça dos alunos como se fossem gavetas é preciso ensiná-los a pensar, trabalhar em grupo, desenvolver actividades cooperativas, porque com a internet muitos dos alunos isolam-se. Também é necessário ensiná-los a serem responsáveis, e isso, pode-se aprender desenvolvendo pequenas actividades em sala de aula. | Q9-PS3-C1 Q9-PS3-C1 |
| PS4 | Promover a compreensão da Língua Portuguesa tanta na escrita como na oralidade; Desenvolver as competências matemáticas; Proporcionar experiências que favoreçam o desenvolvimento da criança. Embora as crianças, hoje, sejam mais desenvolvidas penso que lhe falta alguma autonomia. E são dependentes. Antigamente, crianças com 6/7 anos iam e vinham de casa para a escola e vice-versa. Hoje em dia isso é impensável, as coisas mudaram muito. | Q9-PS4-C1 Q9-PS4-C1 Q9-PS4-C1 Q9-PS4-C1 |
| PS5 | Envolver as crianças no processo de descoberta. Promover o trabalho de equipa, envolvendo os alunos em actividades cooperativas. Estimular o conhecimento tecnológico. É importante prepará-los para vida adulta e a ter respeito pelos outros. | Q9-PS5-C1 |
| PS6 | Acho que é importante fomentar o gosto por novos conhecimentos, cumprir com o programa do EB 1.º Ciclo, fazer os possíveis por encontrar os recursos materiais e humanos adequados. Não nos podemos esquecer que também é importante avaliar os alunos, porque nos exigem isto. Penso que neste aspecto os estagiários têm dificuldade (não sabem e têm dificuldade em avaliar | Q9-PS6-C1 Q9-PS6-C1 |

| | | |
|-------------|---|--|
| | <p>alunos).</p> <p>Sem dúvida que as famílias também têm um importante papel na educação, juntamente com os professores.</p> <p>Por isso, penso que é importante estabelecermos contacto com as famílias.</p> <p>O que acontece é que muitas vezes as famílias «demitem-se» da função de ensinar, deixando essa tarefa para os professores.</p> | <p>Q9-PS6-C1</p> <p>Q9-PS6-C1</p> <p>Q9-PS6-C1</p> |
| PS7 | <p>Acho que o sentido de responsabilidade é muito importante, o espírito de crítica, espírito de equipa, gosto pelos conteúdos, fazer da aula um espaço útil para a vida adulta.</p> <p>O diálogo uns com os outros também é muito importante.</p> | <p>Q9-PS7-C1</p> <p>Q9-PS7-C1</p> |
| PS8 | <p>Promover a compreensão da Língua Portuguesa tanto na escrita como na oralidade;</p> <p>Desenvolver as competências matemáticas e nas expressões.</p> <p>É importante, também, ensinar à s crianças a descobrirem o valor dos conhecimentos, bem como ensiná-las a serem responsáveis.</p> | <p>Q9-PS8-C1</p> <p>Q9-PS8-C1</p> <p>Q9-PS8-C1</p> |
| PS9 | <p>Promover a compreensão e estrutura da Língua Portuguesa, as competências matemáticas e de Estudo do Meio.</p> <p>Actividades cooperativas com os colegas.</p> | <p>Q9-PS9-C1</p> <p>Q9-PS9-C1</p> |
| PS10 | <p>Promover a compreensão e gosto pela Língua Portuguesa; Desenvolver as competências matemáticas; Proporcionar experiências diversificadas e enriquecedoras.</p> <p>Promover a criatividade.</p> | <p>Q9-PS10-C1</p> <p>Q9-PS7-C1</p> |
| Q10. | De que forma, na sua prática, como professor supervisor, promove a participação dos estudantes estagiários nas discussões/reflexões que se fazem na escola acerca da profissão? | Codificação |
| PS1 | <p>Essa pergunta é mais complicada, penso que isto não depende só de nós, supervisores da prática, deveria haver mais trabalho em conjunto com os professores da Universidade.</p> <p>Durante o dia temos pouco tempo para reflectir em outros aspectos relacionados com a profissão.</p> <p>De qualquer maneira sempre que acho conveniente estimulo-os a participar em todas as reuniões, de avaliação, com os pais, com os outros professores, porque acho que se aprende muito.</p> | <p>Q10-PS1-Subc4</p> <p>Q10-PS1-Subc4</p> |
| PS2 | <p>Normalmente, todas as semanas fazemos uma reunião, mais formal, analisamos como decorreram as actividades da semana.</p> <p>Discutimos assuntos sobre temas variados mesmo com os alunos, fazemos reuniões de avaliação e eles até gostam de colaborar nisso.</p> | Q10-PS2-Subc4 |
| PS3 | Acerca da profissão, os estudantes não costumam participar nessas discussões/reflexões, mas deveriam, só que o conselho de núcleo ainda não está sensibilizado para que os estudantes assistam a essas discussões, como sabemos, desenrolam-se nas reuniões de núcleo. | Q10-PS-Subc4 |
| PS4 | <p>Se há reuniões na escola e se os estagiários puderem assistir, incentivo-os, porque acho que também é um momento de aprendizagem e partilha de experiências.</p> <p>Quando há avaliações e quando se dá conhecimento das mesmas aos pais, às vezes, dou oportunidade do estagiário participar. Eles têm sempre receio, mas faz parte do processo.</p> | Q10-PS4-Subc4 |
| PS5 | <p>Os estudantes em princípio participam de toda actividade desenvolvida na escola, muito embora, estejam sobre a responsabilidade de um supervisor.</p> <p>No entanto, sempre que se propicia alguma reunião que os estagiários possam estar presentes não me oponho, até porque considero ser um momento de aprendizagem e inter relacionamento com outros professores.</p> | Q10-PS5-Subc4 |
| PS6 | <p>Quando tenho estagiários, todos os dias tento fazer pequenas reuniões para reflectimos sobre como decorreu o dia e se houver possibilidade dos estagiários participarem em outras reuniões, sem dúvida que acho importante.</p> <p>Costumo, também, dar a oportunidade aos estagiários para criticarem as aulas que observo, porque é também uma forma de os estudantes estarem atentos àquilo que observam.</p> | <p>Q10-PS6-Subc4</p> <p>Q10-PS6-Subc4</p> |
| PS7 | <p>Sempre que faço alguma coisa de diferente ou mesmo eles, que também fazem coisas diferentes, costumo perguntar e conversar com eles.</p> <p>Reflectimos se são as melhores estratégias, porque esta ou aquela estratégia.</p> <p>De resto não fazemos muitos momentos de reflexão.</p> | <p>Q10-PS7-Subc4</p> <p>Q10-PS7-Subc4</p> <p>Q10-PS7-Subc4</p> |
| PS8 | Isso é um pouco difícil de responder. Sempre que houver oportunidade. | Q10-PS8-Subc4 |

| | | |
|-------------|---|---|
| | A iniciativa, também pode partir dos estagiários. A reflexão faz-se à medida que se vai avaliando o trabalho que vai sendo feito. | Q10-PS8-Subc4 |
| PS9 | Todos os dias temos um período de reflexão sobre as actividades desenvolvidas. Falamos dos aspectos positivos e daqueles que é necessário melhorar. | Q10-PS9-Subc4 Q10-PS9-Subc4 |
| PS10 | Reflexões sobre a profissão, no dia-a-dia não estamos a discutir isto. Quando os professores estão juntos, na hora do almoço, às vezes, abordamos essas questões, mas normalmente, não é um assunto que se fale diariamente. | Q10-PS10-Subc4 Q10-PS10-Subc4 |
| Q11. | Como professor supervisor, de que forma intervém ou pode intervir no desenvolvimento do futuro professor do EB 1.º Ciclo? Como encara o futuro da profissão? | Codificação |
| PS1 | Esta pergunta, também não é muito fácil, penso que está ligada com a anterior. Ensino tudo o que sei sobre a profissão, as dificuldades que sinto, às vezes sinto-me cansada, mas é assim, em qualquer profissão. Encaro o futuro com optimismo. Está nas nossas mãos manter a qualidade do ensino independentemente do Ministro que estiver no poder. | Q11-PS1-Subc4 |
| PS2 | Eu penso que é durante as práticas que eles se apercebem do que é ser professor do EB 1.º ciclo. Dou conselhos, porque nem sempre os dias são calminhos e ao fim do dia, por vezes, estamos extremamente cansados. Mas, penso que em tudo o que faço estou a ajudar o outro a crescer, é esta a minha função também, quando estou a orientar as práticas. | Q11-PS2-Subc4 Q11-PS2-Subc4 Q11-PS2-Subc4 |
| PS3 | A partir do momento em que sou professora e tenho a função de supervisionar, só isto, demonstra que, intervenho na formação de futuros professores do EB 1.º Ciclo. Estou a desempenhar uma profissão e no exercício dessa profissão tudo o que faço é para o estudante estagiário, parte integrante da profissão. Por isso, acho que os professores supervisores devem ter uma postura diferente, ou pelo menos terem mais cuidado quando estagiários a seu cargo. Em relação ao futuro da profissão, nesta altura, penso que o trabalho do professor não está a ser devidamente reconhecido. O papel do professor do EB 1.º Ciclo precisa ser bastante valorizado, pois só assim se conseguirá atrair os jovens para esta profissão. Caso contrário penso que chegará uma altura em que haverá falta de professores. | Q11-PS3-Subc4 Q11-PS3-Subc4 Q11-PS3-Subc4 |
| PS4 | Actualmente o professor vive com algumas preocupações, tais como: insegurança nas escolas, falta de estabilidade e reconhecimento do seu papel por parte do Ministério da Educação. As coisas aos poucos estão a melhorar e penso que aqui nos Açores as escolas não se podem queixar com falta de recursos. Há aspectos da vida profissional que os estagiários não estão muito despertos. Há pouco tempo atrás estava a falar no Estatuto Carreira Docente e o estagiário não percebia a importância disso e expliquei-lhe. | Q11-PS4-Subc4 |
| PS5 | É uma profissão desgastante e pouco reconhecida, no entanto eu sinto-me realizada. Por vezes, em momentos de algum desânimo, porque os há, mas há sempre um novo dia e é de facto muito gratificante o trabalho com as crianças. Se tivesse de escolher novamente esta profissão escolheria. | |
| PS6 | Alertando-os e desmistificando as ideias pré concebidas que têm da nossa profissão, ou seja, pensam que apenas leccionamos, esquecendo-se, um pouco, da burocracia inerente à profissão de professor do EB 1.º Ciclo. | Q11-PS6-Subc4 |
| PS7 | Sendo supervisor procuro ter um papel activo, explicando aspectos relacionados com a profissão. Eles também perguntam muito acerca da profissão, como é, as vagas, como se concorre, a facilidade de mudar de escola. | Q11-PS7-Subc4 Q11-PS7-Subc4 |
| PS8 | O facto de o estagiário estar a acompanhar o professor e vendo o que ele faz, é uma forma de intervenção. Não é uma intervenção directa, mas é uma forma de o estagiário ver a nossa postura na prática. | Q11-PS8-Subc4 |
| PS9 | Encaro a profissão, cada vez, com mais exigências é avaliação de desempenho, as planificações, as reuniões frequentes e o essencial vai ficando para trás, ensinar as crianças deveria ser prioritário. Já houve mais respeito pelo professor. | |
| PS10 | Hoje em dia ser professor é cada vez mais difícil. Mas os mais novos hão-de se adaptar. Quando tenho estagiários não estou a planear nenhuma estratégia de intervenção directa para ajudar ao estagiário a ser professor nos dias de hoje, mas o que sei ensino-lhe. | Q11-PS10-Subc4 |

| Q12. | De que modo acha que pode ajudar os estudantes a desenvolverem a sua profissionalidade? | Codificação |
|------|--|---|
| PS1 | Mantendo-me disponível para o que necessitarem. Às vezes, nos planos de estágios costumo encontrar objectivos direccionados como o desenvolvimento da profissionalidade do futuro professor do EB 1.º Ciclo, mas não sei como ensiná-los a desenvolver este aspecto | Q12-PS1-Subc4 |
| PS2 | Ensinando tudo o que diga respeito à profissão. Acho que já expliquei isso. Mesmo às vezes se há reuniões do sindicato e se há oportunidade de eles assistirem, digo que é importante para eles, porque é um momento em que debatem assuntos relacionados com a profissão. | Q12-PS2-Subc4 Q12-PS2-Subc4 |
| PS3 | Desempenhando com competência o meu papel e inculcando nos estagiários a responsabilidade que têm na educação das crianças. Explicando aos estagiários as competências do professor do EB 1.º Ciclo e a importância de cumpri-las com rigor. Acho que o sentido de responsabilidade é muito importante no desenvolvimento da profissionalidade. Pode ser que, agora, com a avaliação de desempenho muita coisa melhor. Ainda encontramos muitos professores que precisavam de trabalhar um pouco mais a maneira de ser. | Q12-PS3-Subc4 Q12-PS3-Subc4 Q12-PS3-Subc4 |
| PS4 | Penso que o estágio é um momento propício, porque é nesta altura que se tem o contacto real com a profissão e o facto de os estagiários estarem nas escolas, vendo e acompanhando o trabalho dos professores, acho que contribui para o desenvolvimento da sua profissionalidade. | Q12-PS4-Subc4 |
| PS5 | A profissão aprende-se ao longo dos anos. Não é o curso em si que nos ensina a ser professores. O que se aprende, hoje em dia, na Universidade está longe daquilo que eu aprendi quando fiz o curso. As coisas mudaram muito. Continuo achar que, ensinando é que aprendemos o que é ser professor. | Q12-PS5-Subc4 |
| PS6 | Clarificando-lhes a identidade do professor do EB 1.º Ciclo, nunca me esquecendo de falar, com eles, qual é o papel e as competências do professor do EB 1.º Ciclo. Falo de vários aspectos e respondo a pergunta que, às vezes, me colocam sobre a profissão. | Q12-PS6-Subc4 Q12-PS6-Subc4 |
| PS7 | Ensinando as competências básicas, ensinando-lhes a serem responsáveis, investidores, que se actualizem. Não precisa ser nada muito profundo, mas é necessário saber de tudo um pouco, porque os alunos cada vez perguntam mais coisas. Cada dia é um desafio para o professor de hoje. Até os pais vêm muitas vezes à escola falar connosco e isso também é importante ensinar aos estagiários. | Q12-PS7-Subc4 Q12-PS7-Subc4 |
| PS8 | Falando com ele sobre a profissão, perguntando-lhe o que aprendem na Universidade. Explico-lhe também coisas práticas sobre o sindicato, diário de frequência, diário G, legislação, programa do EB 1.º Ciclo, registos de avaliação sumativa,.... | Q12-PS8-Subc4 |
| PS9 | Quando estou a supervisionar e ensino-lhe quais as competências do professor do EB 1.º Ciclo estou a contribuir para desenvolvimento da sua profissionalidade. Mas isso, só é o início. Eles depois têm de investir. | Q12-PS9-Subc4 |
| PS10 | Penso que não é só durante a prática pedagógica que vai contribuir para desenvolvimento da profissionalidade, embora eu pense que seja uma boa oportunidade. Durante o curso, também, deveriam ser dadas mais informações de como é a profissão de professor do EB 1.º Ciclo. Os estagiários, às vezes, chegam cá e acham que é chegar à aula e falar dos assuntos, mas a realidade é bem diferente. | Q12-PS10-Subc4 |

Anexo 6. Questionário



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA
ESPECIALIDADE DO ENSINO EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA/1º CICLO

Elaborado por: Rui Manuel Evaristo Afonso

Questionário a aplicar aos Professores Supervisores do Ensino Básico - 1º Ciclo
- Guião de Preenchimento -

Desde já muito obrigado pela sua colaboração neste inquérito!

As suas respostas serão tratadas confidencialmente. Garantimos que todos os dados serão anónimos.

Objectivos do estudo

Com a presente investigação, pretendemos estudar a profissionalidade dos Professores Supervisores dos estudantes estagiários do curso de Ensino Básico - 1º Ciclo. Assim, com base num processo crítico-reflexivo, procuraremos conhecer as concepções e as práticas pedagógicas, didáticas e supervisivas, que acompanham o desempenho daqueles docentes.

A meta desta investigação é contribuir para o ensino da formação inicial do Ensino Básico - 1º Ciclo, através da identificação dos aspectos da profissionalidade.

Nota: As suas respostas deverão ser assinaladas com um (x) nas opções que considere mais correctas.

BLOCO A

1. Informações pessoais e profissionais.

1.1. Sexo: Feminino Masculino

1.2. Data de Nascimento ___/___/___

1.3. Anos de serviço na docência _____

1.4. Anos de experiência como supervisor/a _____

2. Habilitações:

Magistério

Bacharelato

Magistério e Complemento

Bacharelato o e Complemento

Licenciatura

Mestrado. Em que área? _____

Doutorado. Em que área? _____

Outras habilitações/qualificações: _____

3. Desde que está a desempenhar funções de professor(a) supervisor(a) tem recebido formação pela Universidade?

Não Sim

3.1. Se sim, sobre que temática?

3.2. Se não, já sentiu necessidade de receber formação relacionada com a supervisão?

Não Sim

3.2.1. Se sim, em qual(ais) aspecto(s)?

4. Desempenha outras funções/cargos na escola?

Não Sim

Se sim, quais?

BLOCO B

1. Como professor(a) do Ensino Básico - 1º ciclo, quais as tarefas que considera prioritárias a desenvolver junto dos alunos? Dos *itens* abaixo enumerados, seleccione, com um X, apenas as SETE tarefas que considera mais relevantes.

| | | |
|------|--|--|
| 1.1 | Ensinar as crianças a pensar criticamente. | |
| 1.2 | Envolver as crianças no processo de descoberta. | |
| 1.3 | Promover o trabalho de equipa, envolvendo os alunos em actividades cooperativas. | |
| 1.4 | Promover a compreensão da estrutura e do funcionamento básico da língua portuguesa em situações de comunicação oral e escrita. | |
| 1.5 | Desenvolver o raciocínio e competências matemáticas. | |
| 1.6 | Fomentar o conhecimento e o gosto pelas áreas das expressões. | |
| 1.7 | Fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos. | |
| 1.8 | Cumprir com o estabelecido no programa do Ensino Básico - 1º Ciclo. | |
| 1.9 | Planificar as actividades a promover junto dos alunos. | |
| 1.10 | Encontrar recursos materiais e humanos adequados à prática lectiva diária. | |
| 1.11 | Estimular o conhecimento tecnológico e o valor das conquistas técnicas e científicas. | |
| 1.12 | Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam o desenvolvimento da autoconfiança e maturidade cívica e sócio-afectiva. | |
| 1.13 | Desenvolver o sentido de responsabilidade e de autonomia, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis. | |
| 1.14 | Fomentar actividades que facilitem a interacção com o meio circundante e famílias dos alunos. | |
| 1.15 | Avaliar os alunos. | |

2. Na qualidade de professor(a) supervisor(a), indique quais as áreas da sua actuação que considera mais relevantes, no processo de formação dos estudantes estagiários. Dos *itens* abaixo elencados, seleccione as SETE áreas consideradas por si como as mais importantes.

| | | |
|------|--|--|
| 2.1 | Análise do programa. | |
| 2.2 | Planificação da prática lectiva. | |
| 2.3 | Observação da prática lectiva. | |
| 2.4 | Análise crítica-reflexiva das práticas lectivas assistidas. | |
| 2.5 | Transmissão de conhecimentos. | |
| 2.6 | Promoção da capacidade de experimentar e inovar numa dialéctica entre a teoria/prática. | |
| 2.7 | Elaboração de materiais pedagógico-didácticos. | |
| 2.8 | Elaboração de instrumentos de avaliação. | |
| 2.9 | Promoção da auto-estima e autonomia com e entre os estudantes estagiários. | |
| 2.10 | Estabelecimento de um clima afectivo-relacional no grupo de prática pedagógica. | |
| 2.11 | Integração dos estudantes estagiários na sala de aula. | |
| 2.12 | Integração dos estudantes estagiários no contexto escolar. | |
| 2.13 | Relacionamento com a comunidade, com destaque para as famílias dos alunos. | |
| 2.14 | Sensibilização dos estudantes estagiários para as questões da profissionalidade docente (identidade profissional, direitos, deveres, saberes, etc.). | |

3. Considerando, ainda, as funções de professor(a) supervisor(a) que exerce, indique o trabalho que, efectivamente, realiza com os estudantes estagiários.

Das actividades previstas, na literatura da especialidade, sobre o ciclo supervisivo, indique com um X aquelas que efectua.

| | | |
|------|---|--|
| 3.1. | Promovo encontros de pré-observação da prática lectiva, nos quais analisamos em conjunto a proposta de planificação dos estudantes estagiários. | |
| 3.2. | Observo a prática lectiva, na qual os estudantes estagiários executam as actividades previamente planificadas. | |
| 3.3. | Promovo encontros de pós-observação para análise e reflexão crítica das aulas assistidas. | |
| 3.4. | Promovo outros encontros supervisivos para tratar de questões gerais do estágio sempre que necessário. | |

3.1. No caso de ter seleccionado os encontros de pré-observação, indique, do conjunto de actividades abaixo elencadas, as tarefas que leva a efeito neste contexto. Seccione com um X apenas os itens que correspondem ao trabalho que realiza.

| | | |
|---------|--|--|
| 3.1.1. | Análise do ponto de vista formal planificação apresentada pelos estudantes estagiários que será alvo de observação. | |
| 3.1.2. | Ajudo ao nível da planificação, dando sugestões alternativas consideradas mais adequadas à turma. | |
| 3.1.3. | Análise os temas e conteúdos apresentados na planificação. | |
| 3.1.4. | Antecipo os problemas que poderão surgir na aula assistida ao nível da gestão dos conteúdos, tempo, materiais de ensino. | |
| 3.1.5. | Sugiro bibliografia da especialidade para aprofundamento do tema. | |
| 3.1.6. | Sugiro materiais pedagógicos e didácticos diversificados. | |
| 3.1.7. | Explico os aspectos que vão ser observados. | |
| 3.1.8. | Explico os instrumentos a utilizar na recolha de dados. | |
| 3.1.9. | Sugiro estratégias de resolução de <i>coping</i> (gestão de stresse, por exemplo). | |
| 3.1.10. | Apoio e encorajo os estudantes estagiários. | |
| 3.1.11. | Outras. Indique: _____ _____ | |

3.2. Na observação propriamente dita das aulas assistidas, como actua perante o desenrolar das actividades desenvolvidas pelos estudantes estagiários? Das opções apresentadas, seccione apenas aquelas que correspondem à sua prática.

| | | |
|--------|---|--|
| 3.2.1. | Tomo notas do que vou observando sem o auxílio de um instrumento pré-definido com os estudantes estagiários. | |
| 3.2.2. | Tomo notas usando um instrumento negociado e do conhecimento dos estudantes estagiários. | |
| 3.2.3. | Registo os aspectos positivos da actuação dos estudantes estagiários. | |
| 3.2.4. | Registo os aspectos negativos da actuação dos estagiários | |
| 3.2.5. | Intervenho enquanto os estudantes estagiários desempenham as actividades, nas situações em que é preciso dar uma ajuda. | |
| 3.2.6. | Intervenho durante a aula assistida quando confrontado com uma incorrecção, no sentido de corrigir. | |
| 3.2.7. | Intervenho durante a aula assistida quando surgem situações de indisciplina. | |
| 3.2.8. | Nunca intervenho, depositando nos estudantes estagiários todas as responsabilidades e tarefas. | |
| 3.2.9. | Outras. Indique: _____ _____ | |

3.3. Em contexto de pós-observação, como procede à análise e crítica das aulas assistidas? Seleccione apenas os *itens* que melhor servem o trabalho que realiza.

| | | |
|---------|---|--|
| 3.3.1. | Dou oportunidade ao estudante-estagiário observado de fazer a reflexão da sua prática em primeiro lugar. | |
| 3.3.2. | Solicito hetero-avaliações por parte dos colegas estagiários. | |
| 3.3.3. | Faço o diagnóstico das dificuldades do estudante-estagiário. | |
| 3.3.4. | Preocupo-me em analisar/explorar os erros cometidos. | |
| 3.3.5. | Reforço os comportamentos positivos do estudante-estagiário. | |
| 3.3.6. | Ajudo o estudante-estagiário a reflectir sobre o seu desempenho. | |
| 3.3.7. | Analiso com o estudante-estagiário os aspectos da comunicação verbal e escrita (no caso dos registos no quadro). | |
| 3.3.8. | Analiso a gestão do tempo em relação aos conteúdos a ministrar. | |
| 3.3.9. | Critico o uso dos materiais e recursos pedagógicos e didácticos apresentados na aula. | |
| 3.3.10. | Preocupo-me em comentar e dar indicações sobre o tempo de resposta dado aos alunos e sobre os processos de interacção observados na aula assistida. | |
| 3.3.11. | Teço considerações acerca da relação estabelecida entre o estagiário e os seus alunos. | |
| 3.3.12. | Esclareço dúvidas colocadas pelos estudantes estagiários. | |
| 3.3.13. | Outras. Justifique: _____ _____ | |

3.4. Noutros eventuais encontros supervisivos, agendados com os estudantes estagiários, quais as questões da prática pedagógica por si tratadas? Seleccione apenas os *itens* que contêm os aspectos que explora com os estudantes estagiários neste contexto.

| | | |
|---------|--|--|
| 3.4.1. | Analiso com os estudantes estagiários o programa do Ensino Básico - 1º ciclo, com vista ao conhecimento e à gestão dos conteúdos. | |
| 3.4.2. | Planifico conjuntamente com os estudantes estagiários as áreas curriculares e não curriculares disciplinares até os mesmos dominarem esta competência. | |
| 3.4.3. | Dou oportunidade aos estudantes estagiários de criticarem as minhas aulas. | |
| 3.4.4. | Oriento os estudantes estagiários na selecção dos materiais de acordo com os conteúdos programáticos. | |
| 3.4.5. | Ajudo os estudantes estagiários a elaborar materiais pedagógicos e didácticos. | |
| 3.4.6. | Dou indicações claras sobre a integração dos estudantes estagiários na sala de aula. | |
| 3.4.7. | Dou indicações precisas sobre os aspectos a observar nas aulas assistidas com base em instrumentos de avaliação preparados para o efeito. | |
| 3.4.8. | Acompanho os estudantes estagiários nas actividades curriculares e extracurriculares planificadas pelo grupo. | |
| 3.4.9. | Ajudo os estudantes estagiários a observar. | |
| 3.4.10. | Ajudo os estudantes estagiários com estratégias para comunicar com os alunos na sala de aula. | |
| 3.4.11. | Ensino estratégias para desenvolver a capacidade de lidar, resolver problemas e tomar decisões esclarecedoras e acertadas. | |
| 3.4.12. | Ensino os estudantes estagiários a avaliar os alunos através de instrumentos de avaliação diversificados. | |
| 3.4.13. | Alerto os estudantes estagiários para as associações profissionais existentes. | |
| 3.4.14. | Informo acerca dos congressos, simpósios, conferências e acções de formação que irão decorrer e aos quais os estudantes estagiários devem assistir. | |
| 3.4.15. | Falo sobre a importância da formação contínua. | |
| 3.4.16. | Reforço os aspectos pedagógicos e didácticos a ter em conta no exercício da profissão com vista ao sucesso académico dos alunos. | |
| 3.4.17. | Clarifico com os estudantes estagiários a identidade do professor do Ensino Básico - 1º Ciclo. | |
| 3.4.18. | Falo sobre o papel do professor do Ensino Básico - 1º Ciclo nas sociedades contemporâneas. | |
| 3.4.19. | Promovo, no domínio das atitudes, a motivação profissional, o relacionamento interpessoal, o sentido de justiça, a capacidade de decisão/autonomia e a responsabilidade. | |
| 3.4.20. | Outras. Justifique: _____ _____ | |

4. Das tarefas abaixo enumeradas, indique as SETE que mais valoriza no desempenho dos estudantes estagiários do Ensino Básico - 1º Ciclo. Na sua opinião, um bom estudante-estagiário deve:

- | | | |
|------|---|--------------------------|
| 4.1. | Estabelecer e manter um bom clima afectivo-relacional. ----- | <input type="checkbox"/> |
| 4.2. | Criar condições de trabalho e interacção que possibilitem o seu desenvolvimento pessoal e dos colegas do grupo de estágio. ----- | <input type="checkbox"/> |
| 4.3. | Desenvolver o espírito de reflexão, autoconhecimento e inovação. ----- | <input type="checkbox"/> |
| 4.4. | Aprofundar o gosto pelo ensino e pela formação contínua. ----- | <input type="checkbox"/> |
| 4.5. | Analisar criticamente os programas, materiais pedagógico-didáticos e os contextos educativos, etc. ----- | <input type="checkbox"/> |
| 4.6. | Planificar o processo de ensino-aprendizagem autonomamente, ajudando, sempre que necessário, os colegas. ----- | <input type="checkbox"/> |
| 4.7 | Revelar segurança na transmissão dos conhecimentos, ao apresentar o saber científico sem erros nem imprecisões. ----- | <input type="checkbox"/> |
| 4.8 | Gerir, com equilíbrio, os diferentes momentos da aula, propondo uma gestão do tempo adequada às estratégias e ao ritmo de aprendizagem dos alunos. ----- | <input type="checkbox"/> |
| 4.9 | Apresentar estratégias adequadas, oportunas e diversificadas, atendendo aos pré-requisitos, à maturidade, ao interesse e experiência dos alunos. ----- | <input type="checkbox"/> |
| 4.10 | Organizar o espaço e os alunos tendo em conta as estratégias e movimentar-se adequadamente no espaço, por forma a estabelecer contacto visual e fazer o acompanhamento das actividades. ----- | <input type="checkbox"/> |
| 4.11 | Identificar os problemas e dificuldades que vão surgindo. ----- | <input type="checkbox"/> |
| 4.12 | Aproveitar críticas e sugestões para reformular a prática lectiva. ----- | <input type="checkbox"/> |
| 4.13 | Observar aulas dos colegas e/ou participar em actividades extracurriculares. ----- | <input type="checkbox"/> |
| 4.14 | Analisar e interpretar com objectividade os dados observados. ----- | <input type="checkbox"/> |
| 4.15 | Avaliar os processos de ensino-aprendizagem. ----- | <input type="checkbox"/> |

MUITO OBRIGADO POR TER RESPONDIDO AO QUESTIONÁRIO!

Anexo 7. Quadros

Quadro 2. Distribuição da população de acordo com os anos de serviço dos professores supervisores

| Tempo serviço (anos) | Frequência | % |
|-----------------------------|-------------------|------------|
| 1-4 | 3 | 14,3 |
| 5-9 | 5 | 23,8 |
| 10-14 | 2 | 9,5 |
| 15-19 | 2 | 9,5 |
| 20-24 | 7 | 33,3 |
| 25-29 | 1 | 4,8 |
| 30+ | 1 | 4,8 |
| Total | 21 | 100 |

Quadro 3. Experiência em supervisão pedagógica dos professores supervisores

| Experiência em Supervisão Pedagógica | Frequência | % |
|---|-------------------|------------|
| 1 | 3 | 14,3 |
| 2 | 6 | 28,6 |
| 3 | 3 | 14,3 |
| 4 | 3 | 14,3 |
| 5 | 2 | 9,5 |
| 6 | 1 | 4,8 |
| 7 | 1 | 4,8 |
| 8 | 1 | 4,8 |
| 9 | 0 | 0,0 |
| 10 | 1 | 4,8 |
| Total | 21 | 100 |

Quadro 4. Habilitações literárias dos professores

| Habilitações Literárias | Frequência | % |
|--------------------------------|-------------------|------------|
| Magistério | 3 | 14,3 |
| Bacharelato | 1 | 4,8 |
| Magistério/Complemento | 5 | 23,8 |
| Bacharelato/Complemento | 0 | 0,0 |
| Licenciatura | 12 | 57,1 |
| Total | 21 | 100 |

Quadro 5. Tarefas prioritárias a desenvolver junto dos alunos

| <i>Itens</i> | Tarefas prioritárias a desenvolver | Sim | % | Não | % | Total | % |
|--------------|--|------------|--------------|------------|----------|--------------|----------|
| 1.1. | Ensinar as crianças a pensar criticamente. | 14 | 66,67 | 7 | 33,33 | 21 | 100 |
| 1.2. | Envolver as crianças no processo de descoberta. | 15 | 71,43 | 6 | 28,57 | 21 | 100 |
| 1.3. | Promover trabalho de equipa, envolvendo os alunos em actividades cooperativas. | 11 | 52,38 | 10 | 47,62 | 21 | 100 |
| 1.4. | Promover a compreensão da estrutura e do funcionamento básico da Língua Portuguesa em situações de comunicação oral e escrita. | 14 | 66,67 | 7 | 33,33 | 21 | 100 |
| 1.5. | Desenvolver raciocínio e competências matemáticas. | 13 | 61,91 | 8 | 38,09 | 21 | 100 |
| 1.6. | Fomentar conhecimento e o gosto pelas áreas das expressões. | 14 | 66,67 | 7 | 33,33 | 21 | 100 |
| 1.7. | Fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos. | 7 | 33,33 | 14 | 66,67 | 21 | 100 |
| 1.8. | Cumprir com o estabelecido no programa do EB 1.º Ciclo. | 4 | 19,05 | 17 | 80,95 | 21 | 100 |
| 1.9. | Planificar as actividades a promover juntos dos alunos. | 6 | 28,57 | 15 | 71,43 | 21 | 100 |
| 1.10. | Encontrar recursos materiais e humanos adequados à prática lectiva diária. | 7 | 33,33 | 14 | 66,67 | 21 | 100 |
| 1.11. | Estimular o conhecimento tecnológico e o valor das conquistas técnicas e científicas. | 1 | 4,76 | 20 | 95,24 | 21 | 100 |
| 1.12. | Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam o desenvolvimento da auto-confiança e maturidade cívica e sócio-afectiva. | 12 | 57,14 | 9 | 42,86 | 21 | 100 |
| 1.13. | Desenvolver sentido de responsabilidade e autonomia, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis. | 15 | 71,43 | 6 | 28,57 | 21 | 100 |
| 1.14. | Fomentar actividades que facilitem a interacção com o meio circundante e famílias dos alunos. | 12 | 57,14 | 9 | 42,86 | 21 | 100 |
| 1.15. | Avaliar os alunos. | 2 | 9,52 | 19 | 90,48 | 21 | 100 |

Quadro 6. Áreas de actuação consideradas mais relevantes

| <i>Itens</i> | Áreas de actuação consideradas mais relevantes | Sim | % | Não | % | Total | % |
|--------------|---|------------|--------------|------------|----------|--------------|----------|
| 2.1. | Análise do programa. | 6 | 28,57 | 15 | 71,43 | 21 | 100 |
| 2.2. | Planificação da prática lectiva. | 16 | 76,19 | 5 | 23,81 | 21 | 100 |
| 2.3. | Observação da prática lectiva. | 11 | 52,38 | 10 | 47,62 | 21 | 100 |
| 2.4. | Análise crítica/reflexiva das práticas lectivas assistidas. | 17 | 80,95 | 4 | 19,05 | 21 | 100 |
| 2.5. | Transmissão de conhecimentos. | 8 | 38,1 | 13 | 61,9 | 21 | 100 |
| 2.6. | Promoção da capacidade de experimentar e inovar numa dialéctica entre a teoria/prática. | 16 | 76,19 | 5 | 23,81 | 21 | 100 |
| 2.7. | Elaboração de materiais pedagógicos/didácticos. | 8 | 38,1 | 13 | 61,9 | 21 | 100 |
| 2.8. | Elaboração de instrumentos de avaliação. | 5 | 23,81 | 16 | 76,19 | 21 | 100 |
| 2.9. | Promoção da auto-estima e autonomia com e entre os estudantes estagiários. | 10 | 47,62 | 11 | 52,38 | 21 | 100 |
| 2.10. | Estabelecimento de um clima afectivo/relacional no grupo de prática pedagógica. | 8 | 38,1 | 13 | 61,9 | 21 | 100 |
| 2.11. | Integração dos estudantes estagiários na sala de aula. | 14 | 66,67 | 7 | 33,33 | 21 | 100 |
| 2.12. | Integração dos estudantes estagiários no contexto escolar. | 15 | 71,43 | 6 | 28,57 | 21 | 100 |
| 2.13. | Relacionamento com a comunidade, com destaque para as famílias dos alunos. | 2 | 9,52 | 19 | 90,48 | 21 | 100 |
| 2.14. | Sensibilização dos estudantes estagiários para as questões da profissionalidade docente (identidade profissional, direitos, deveres). | 11 | 52,38 | 10 | 47,62 | 21 | 100 |

Quadro 7. Ciclo supervisivo

| <i>Itens</i> | Actividades | Sim | % | Não | % | Total | % |
|--------------|--|------------|----------|------------|----------|--------------|----------|
| 3.1. | Promovo encontros pré-observação da prática lectiva, nos quais analisamos em conjunto a proposta de planificação dos estudantes estagiários. | 14 | 66,67 | 7 | 33,33 | 21 | 100 |
| 3.2. | Observo a prática lectiva, na qual os estudantes estagiários executam as actividades previamente planificadas. | 21 | 100 | 0 | 0,00 | 21 | 100 |
| 3.3. | Promovo encontros pós-observação para análise e reflexão crítica das aulas assistidas. | 19 | 90,48 | 2 | 9,52 | 21 | 100 |
| 3.4. | Promovo outros encontros supervisivos para tratar de questões gerais do estágio sempre que necessário. | 21 | 100 | 0 | 0 | 21 | 100 |

Quadro 8. Encontro pré-observação

| <i>Itens</i> | Tarefas comuns nos encontros de pré-observação | Sim | % | Não | % | Total | % |
|----------------|--|------------|--------------|------------|----------|--------------|----------|
| 3.1.1. | Análise do ponto de vista formal planificação apresentada pelos estudantes estagiários que será alvo de observação. | 8 | 57,14 | 6 | 42,86 | 14 | 100 |
| 3.1.2. | Ajudo ao nível da planificação, dando sugestões alternativas consideradas mais adequadas à turma. | 13 | 92,86 | 1 | 7,14 | 14 | 100 |
| 3.1.3. | Análise os temas e conteúdos apresentados na planificação. | 9 | 64,29 | 5 | 35,71 | 14 | 100 |
| 3.1.4. | Antecipo os problemas que poderão surgir na aula assistida ao nível da gestão dos conteúdos, tempo, materiais de ensino. | 8 | 57,14 | 6 | 42,86 | 14 | 100 |
| 3.1.5. | Sugiro bibliografia da especialidade para aprofundamento do tema. | 2 | 14,29 | 12 | 85,71 | 14 | 100 |
| 3.1.6. | Sugiro materiais pedagógicos e didáticos diversificados. | 13 | 92,86 | 1 | 7,14 | 14 | 100 |
| 3.1.7. | Explico os aspectos que vão ser observados. | 4 | 28,57 | 10 | 71,43 | 14 | 100 |
| 3.1.8. | Explico os instrumentos a utilizar na recolha de dados. | 2 | 14,29 | 12 | 85,71 | 14 | 100 |
| 3.1.9. | Sugiro estratégias de resolução de <i>coping</i> (gestão de stresse, por exemplo). | 6 | 42,86 | 8 | 57,14 | 14 | 100 |
| 3.1.10. | Apoio e encorajo os estudantes estagiários. | 11 | 78,57 | 3 | 21,43 | 14 | 100 |
| 3.1.11. | Outras. Indique. | 0 | 0 | 14 | 100 | 14 | 100 |

Quadro 9. Observação propriamente dita

| <i>Itens</i> | Intervenção no decurso das aulas | Sim | % | Não | % | Total | % |
|---------------|--|------------|--------------|------------|----------|--------------|----------|
| 3.2.1. | Tomo notas do que vou observando sem o auxílio de um instrumento pré-definido com os estudantes estagiários. | 17 | 80,95 | 4 | 19,05 | 21 | 100 |
| 3.2.2. | Tomo notas usando um instrumento negociado e do conhecimento dos estudantes estagiários. | 7 | 33,33 | 14 | 66,67 | 21 | 100 |
| 3.2.3. | Registo os aspectos positivos da actuação dos estudantes estagiários. | 19 | 90,48 | 2 | 9,52 | 21 | 100 |
| 3.2.4. | Registo os aspectos negativos da actuação dos estagiários. | 19 | 90,48 | 2 | 9,52 | 21 | 100 |
| 3.2.5. | Intervento enquanto os estudantes estagiários desempenham actividades, nas situações em que é preciso dar uma ajuda. | 15 | 71,43 | 6 | 28,57 | 21 | 100 |
| 3.2.6. | Intervento durante a aula assistida quando confrontado/a como uma incorrecção, no sentido de corrigir. | 12 | 57,14 | 9 | 42,86 | 21 | 100 |
| 3.2.7. | Intervento durante a aula assistida quando surgem situações de indisciplina. | 13 | 1,90 | 8 | 38,10 | 21 | 100 |
| 3.2.8. | Nunca intervenho, depositando nos estudantes estagiários todas as responsabilidades e tarefas. | 0 | 0 | 21 | 100 | 21 | 100 |
| 3.2.9. | Outras. Indique. | 0 | 0 | 21 | 100 | 21 | 100 |

Quadro 10. Encontro pós-observação

| <i>Itens</i> | Procedimento pós-observação | Sim | % | Não | % | Total | % |
|----------------|--|------------|--------------|------------|----------|--------------|----------|
| 3.3.1. | Dou oportunidade ao estudante-estagiário observado de fazer a reflexão prática em primeiro lugar. | 17 | 89,47 | 2 | 10,53 | 19 | 100 |
| 3.3.2. | Solicito hetero-avaliação por parte dos colegas estagiários. | 11 | 57,89 | 8 | 42,11 | 19 | 100 |
| 3.3.3. | Faço o diagnóstico das dificuldades do estudante-estagiário | 11 | 57,89 | 8 | 42,11 | 19 | 100 |
| 3.3.4. | Preocupo-me analisar/explorar os erros cometidos | 12 | 63,16 | 7 | 36,84 | 19 | 100 |
| 3.3.5. | Reforço os comportamentos positivos do estudante-estagiário. | 18 | 94,74 | 1 | 5,26 | 19 | 100 |
| 3.3.6. | Ajudo o estudante-estagiário a reflectir sobre o seu desempenho. | 11 | 57,89 | 8 | 42,11 | 19 | 100 |
| 3.3.7. | Analiso com o estudante-estagiário os aspectos da comunicação verbal e escrita (no caso dos registos no quadro). | 13 | 68,42 | 6 | 31,58 | 19 | 100 |
| 3.3.8. | Analiso a gestão do tempo em relação aos conteúdos a ministrar. | 14 | 73,68 | 5 | 26,32 | 19 | 100 |
| 3.3.9. | Critico o uso dos materiais e recursos pedagógico/didácticos apresentados na aula. | 6 | 31,58 | 13 | 68,42 | 19 | 100 |
| 3.3.10. | Preocupo-me em comentar e dar indicações sobre o tempo de resposta dados aos alunos e sobre os processos de interacção observados na aula assistida. | 6 | 31,58 | 13 | 68,42 | 19 | 100 |
| 3.3.11. | Teço considerações acerca da relação estabelecida entre o estagiário e os seus alunos. | 8 | 42,11 | 11 | 57,89 | 19 | 100 |
| 3.3.12. | Esclareço dúvidas colocadas pelos estudantes estagiários. | 17 | 89,47 | 2 | 10,53 | 19 | 100 |
| 3.3.13. | Outras. | 0 | 0,00 | 19 | 0,00 | 19 | 100 |

Quadro 11. Outros encontros supervisuos

| <i>Itens</i> | Outras funções do professor supervisor | Sim | % | Não | % | Total | % |
|----------------|--|------------|--------------|------------|----------|--------------|----------|
| 3.4.1. | Analiso com os estudantes estagiários o programa do EB 1.º Ciclo, com vista ao conhecimento e à gestão dos conteúdos. | 18 | 85,71 | 3 | 14,29 | 21 | 100 |
| 3.4.2. | Planifico conjuntamente com os estudantes estagiários as áreas curriculares e não curriculares disciplinares até os mesmos dominarem esta competência. | 16 | 76,19 | 5 | 23,81 | 21 | 100 |
| 3.4.3. | Dou oportunidade aos estudantes estagiários de criticarem as minhas aulas. | 17 | 80,95 | 4 | 19,05 | 21 | 100 |
| 3.4.4. | Oriento os estudantes estagiários na selecção dos materiais de acordo com os conteúdos programáticos. | 13 | 61,90 | 8 | 38,10 | 21 | 100 |
| 3.4.5. | Ajudo os estudantes estagiários a elaborar materiais pedagógicos e didácticos. | 4 | 19,05 | 17 | 80,95 | 21 | 100 |
| 3.4.6. | Dou indicações claras sobre a integração dos estudantes estagiários na sala de aula. | 7 | 33,33 | 14 | 66,67 | 21 | 100 |
| 3.4.7. | Dou indicações precisas sobre os aspectos a observar nas aulas assistidas com base em instrumentos de avaliação preparados para o efeito. | 6 | 28,57 | 15 | 71,43 | 21 | 100 |
| 3.4.8. | Acompanho os estudantes estagiários nas actividades curriculares e extracurriculares planificadas pelo grupo. | 9 | 42,86 | 12 | 57,14 | 21 | 100 |
| 3.4.9. | Ajudo os estudantes estagiários a observar. | 4 | 19,05 | 17 | 80,95 | 21 | 100 |
| 3.4.10. | Ajudo os estudantes estagiários com estratégias para comunicar com os alunos na sala de aula. | 13 | 61,90 | 8 | 38,10 | 21 | 100 |
| 3.4.11. | Ensino estratégias para desenvolver a capacidade de lidar, resolver problemas e tomar decisões esclarecedoras e acertadas. | 14 | 66,67 | 7 | 33,33 | 21 | 100 |
| 3.4.12. | Ensino estudantes estagiários a avaliar os alunos através de instrumentos de avaliação diversificados. | 5 | 23,81 | 16 | 76,19 | 21 | 100 |
| 3.4.13. | Alerto os estudantes estagiários para as associações profissionais existentes. | 1 | 4,76 | 20 | 95,24 | 21 | 100 |
| 3.4.14 | Informo acerca de congressos, simpósios, conferências e acções de formação que irão decorrer e aos quais os estudantes estagiários devem assistir. | 1 | 4,76 | 20 | 95,24 | 21 | 100 |
| 3.4.15. | Falo sobre a importância da formação contínua. | 7 | 33,33 | 14 | 66,67 | 21 | 100 |
| 3.4.16. | Reforço os aspectos pedagógicos/didácticos ater em conta no exercício da profissão com vista ao sucesso académico dos alunos. | 10 | 47,62 | 11 | 52,38 | 21 | 100 |
| 3.4.17. | Clarifico com os estudantes estagiários a identidade do professor do EB 1.º Ciclo nas sociedades contemporâneas. | 10 | 47,62 | 11 | 52,38 | 21 | 100 |
| 3.4.18. | Falo sobre o papel do professor do EB 1.º Ciclo nas sociedades contemporâneas. | 6 | 28,57 | 15 | 71,43 | 21 | 100 |
| 3.4.19. | Promovo, no domínio das atitudes, a motivação profissional, o relacionamento interpessoal, a capacidade de decisão/autonomia e a responsabilidade. | 13 | 61,90 | 8 | 38,10 | 21 | 100 |
| 3.4.20. | Outros. Justifique. | 0 | 0 | 21 | 100 | 21 | 100 |

Quadro 12. Aspectos valorizados no desempenho dos estudantes estagiários

| <i>Itens</i> | Tarefas do desempenho dos estudantes estagiários | Sim | % | Não | % | Total | % |
|--------------|--|-----------|--------------|-----|-------|-------|-----|
| 4.1. | Estabelecer e manter um bom clima afectivo/relacional. | 14 | 66,67 | 7 | 33,33 | 21 | 100 |
| 4.2. | Criar condições de trabalho e interacção que possibilitem o seu desenvolvimento pessoal e dos colegas do grupo de estágio. | 7 | 33,33 | 14 | 66,67 | 21 | 100 |
| 4.3. | Desenvolver o espírito de reflexão, autoconhecimento e inovação. | 16 | 76,19 | 5 | 23,81 | 21 | 100 |
| 4.4. | Aprofundar o gosto pelo ensino e pela formação contínua. | 4 | 19,05 | 17 | 80,95 | 21 | 100 |
| 4.5. | Analisar criticamente os programas, materiais pedagógicos e didácticos e os contextos educativos, etc. | 6 | 28,57 | 15 | 71,43 | 21 | 100 |
| 4.6. | Planificar o processo de ensino-aprendizagem autonomamente, ajudando, sempre que necessário, os colegas. | 4 | 19,05 | 17 | 80,95 | 21 | 100 |
| 4.7. | Revelar segurança na transmissão dos conhecimentos, ao apresentar o saber científico sem erros nem imprecisões. | 17 | 80,95 | 4 | 19,05 | 21 | 100 |
| 4.8. | Gerir, com equilíbrio, diferentes momentos da aula, propondo uma gestão de tempo adequada às estratégias e aos ritmos de aprendizagem dos alunos. | 16 | 76,19 | 5 | 23,81 | 21 | 100 |
| 4.9. | Apresentar estratégias adequadas, oportunas e diversificadas, atendendo aos pré-requisitos, à maturidade, ao interesse e experiência dos alunos. | 13 | 61,90 | 8 | 38,10 | 21 | 100 |
| 4.10. | Organizar o espaço e os alunos tendo em conta as estratégias e movimentar-se no espaço, estabelecendo contacto visual e acompanhar as actividades. | 9 | 42,86 | 12 | 57,14 | 21 | 100 |
| 4.11. | Identificar os problemas e dificuldades que vão surgindo. | 11 | 52,38 | 10 | 47,62 | 21 | 100 |
| 4.12. | Aproveitar críticas e sugestões para reformular a prática lectiva. | 18 | 85,71 | 3 | 14,29 | 21 | 100 |
| 4.13. | Observar aulas de colegas e/ou participar em actividades extracurriculares. | 0 | 0,00 | 21 | 100 | 21 | 100 |
| 4.14. | Analisar e interpretar com objectividade os dados observados. | 2 | 9,52 | 19 | 90,48 | 21 | 00 |
| 4.15. | Avaliar os processos de ensino-aprendizagem. | 11 | 52,38 | 10 | 47,62 | 21 | 100 |

Quadro 13. Relação das tarefas prioritárias desenvolvidas pelos professores junto dos alunos com o tempo de serviço

| Tarefas prioritárias | | Tempo de serviço (anos) | | | | | | | Somatório obtido em cada item ²⁰ |
|----------------------|--|-------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|---|
| | | 1-4 | 5-9 | 10-14 | 15-19 | 20-24 | 25-29 | 30+ | |
| 1.1. | Ensinar as crianças a pensar criticamente. | 1 | 4 | 2 | 2 | 4 | 0 | 1 | 14 |
| 1.2. | Envolver as crianças no processo de descoberta. | 2 | 4 | 2 | 1 | 4 | 1 | 1 | 15 |
| 1.3. | Promover trabalho de equipa, envolvendo os alunos em actividades cooperativas. | 0 | 2 | 1 | 2 | 5 | 1 | 0 | 11 |
| 1.4. | Promover a compreensão da estrutura e do funcionamento básico da Língua Portuguesa em situações de comunicação oral e escrita. | 2 | 5 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 14 |
| 1.5. | Desenvolver raciocínio e competências matemáticas. | 2 | 4 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 13 |
| 1.6. | Fomentar conhecimento e o gosto pelas áreas das expressões. | 3 | 3 | 0 | 1 | 6 | 1 | 0 | 14 |
| 1.7. | Fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos. | 1 | 0 | 0 | 1 | 5 | 0 | 0 | 7 |
| 1.8. | Cumprir com o estabelecido no programa do EB 1.º Ciclo. | 0 | 2 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 4 |
| 1.9. | Planificar as actividades a promover juntos dos alunos. | 1 | 2 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 6 |
| 1.10. | Encontrar recursos materiais e humanos adequados à prática lectiva diária. | 1 | 1 | 1 | 0 | 4 | 0 | 0 | 7 |
| 1.11. | Estimular o conhecimento tecnológico e o valor das conquistas técnicas e científicas. | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 1.12. | Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam o desenvolvimento da auto-confiança e maturidade cívica e sócio-afectiva. | 2 | 4 | 1 | 1 | 4 | 0 | 0 | 12 |
| 1.13. | Desenvolver sentido de responsabilidade e autonomia, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis. | 2 | 4 | 2 | 2 | 4 | 0 | 1 | 15 |
| 1.14. | Fomentar actividades que facilitem a interacção com o meio circundante e famílias dos alunos. | 3 | 0 | 1 | 1 | 5 | 1 | 1 | 12 |
| 1.15. | Avaliar os alunos. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| TOTAL | | 21 | 35 | 14 | 14 | 49 | 7 | 7 | 147 |

²⁰ O somatório obtido em cada item corresponde ao número de professores que consideraram prioritárias desenvolver estas tarefas junto dos alunos. Ver quadro 7.

Quadro 14. Relação das tarefas prioritárias desenvolvidas pelos professores junto dos alunos com a experiência de supervisão

| Tempo de supervisão pedagógica (anos) | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 10 | Somatório obtido em cada item |
|--|--|----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|----------|----------|-------------------------------|
| | | Tarefas prioritárias | | | | | | | | | |
| 1.1. | Ensinar as crianças a pensar criticamente. | 2 | 4 | 2 | 3 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 14 |
| 1.2. | Envolver as crianças no processo de descoberta. | 3 | 3 | 3 | 0 | 2 | 0 | 2 | 1 | 1 | 15 |
| 1.3. | Promover trabalho de equipa, envolvendo os alunos em actividades cooperativas. | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 11 |
| 1.4. | Promover a compreensão da estrutura e do funcionamento básico da Língua Portuguesa em situações de comunicação oral e escrita. | 3 | 2 | 3 | 3 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 14 |
| 1.5. | Desenvolver raciocínio e competências matemáticas. | 3 | 2 | 2 | 2 | 0 | 2 | 0 | 1 | 1 | 13 |
| 1.6. | Fomentar conhecimento e o gosto pelas áreas das expressões. | 1 | 6 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 14 |
| 1.7. | Fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos. | 1 | 3 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 7 |
| 1.8. | Cumprir com o estabelecido programa do EB 1.º Ciclo. | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| 1.9. | Planificar as actividades a promover juntos dos alunos. | 0 | 4 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 |
| 1.10. | Encontrar recursos materiais e humanos adequados à prática lectiva diária. | 0 | 5 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 |
| 1.11. | Estimular o conhecimento tecnológico e o valor das conquistas técnicas e científicas. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 1.12. | Proporcionar aos alunos experiências que favorecem o desenvolvimento da auto-confiança e maturidade cívica e sócio-afectiva. | 3 | 0 | 2 | 3 | 2 | 0 | 1 | 1 | 0 | 12 |
| 1.13. | Desenvolver sentido de responsabilidade e autonomia, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis. | 2 | 3 | 3 | 1 | 2 | 2 | 0 | 1 | 1 | 15 |
| 1.14. | Fomentar actividades que facilitem a interacção com o meio circundante e famílias dos alunos. | 1 | 6 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 12 |
| 1.15. | Avaliar os alunos. | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| TOTAL | | 21 | 42 | 21 | 21 | 14 | 7 | 7 | 7 | 7 | 147 |

Quadro 15. Relação das áreas de actuação consideradas mais relevantes com o tempo de serviço”

| Tempo de serviço (anos) | | 1-4 | 5-9 | 10-14 | 15-19 | 20-24 | 25-29 | 30+ | Somatório obtido em cada item |
|----------------------------|--|-----------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|-------------------------------|
| | | Áreas de actuação mais relevantes | | | | | | | |
| 2.1. | Análise do programa. | 0 | 1 | 1 | 0 | 3 | 1 | 0 | 6 |
| 2.2. | Planificação da prática lectiva. | 3 | 3 | 2 | 2 | 4 | 1 | 1 | 16 |
| 2.3. | Observação da prática lectiva. | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 0 | 1 | 11 |
| 2.4. | Análise crítica/reflexiva das práticas lectivas assistidas. | 3 | 4 | 2 | 0 | 6 | 1 | 1 | 17 |
| 2.5. | Transmissão de conhecimentos. | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 8 |
| 2.6. | Promoção da capacidade de experimentar e inovar numa dialéctica entre a teoria/prática. | 2 | 5 | 1 | 1 | 5 | 1 | 1 | 16 |
| 2.7. | Elaboração de materiais pedagógicos/didácticos. | 1 | 4 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 8 |
| 2.8. | Elaboração de instrumentos de avaliação. | 0 | 1 | 1 | 0 | 3 | 0 | 0 | 5 |
| 2.9. | Promoção da auto-estima e autonomia com e entre os estudantes estagiários. | 1 | 3 | 1 | 1 | 4 | 0 | 0 | 10 |
| 2.10. | Estabelecimento de um clima afectivo/relacional no grupo de prática pedagógica. | 0 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 0 | 8 |
| 2.11. | Integração dos estudantes estagiários na sala de aula. | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 0 | 1 | 14 |
| 2.12. | Integração dos estudantes estagiários no contexto escolar. | 2 | 4 | 1 | 2 | 4 | 1 | 1 | 15 |
| 2.13. | Relacionamento com a comunidade, com destaque para as famílias dos alunos. | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| 2.14. | Sensibilização dos estudantes estagiários para as questões da profissionalidade docente (direitos, deveres, saberes...). | 2 | 1 | 0 | 0 | 7 | 0 | 1 | 11 |
| TOTAL | | 21 | 35 | 14 | 14 | 49 | 7 | 7 | 147 |

Quadro 16. Relação das áreas de actuação consideradas mais relevantes com a experiência de supervisão

| Áreas de actuação mais relevante | | Tempo de supervisão pedagógica (anos) | | | | | | | | | Somatório obtido em cada item |
|----------------------------------|--|---------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|----------|----------|-------------------------------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 10 | |
| 2.1. | Análise do programa. | 0 | 3 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 |
| 2.2. | Planificação da prática lectiva. | 3 | 6 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 16 |
| 2.3. | Observação da prática lectiva. | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 11 |
| 2.4. | Análise crítica/reflexiva das práticas lectivas assistidas. | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 17 |
| 2.5. | Transmissão de conhecimentos. | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 8 |
| 2.6. | Promoção da capacidade de experimentar e inovar numa dialéctica entre a teoria/prática. | 3 | 4 | 2 | 3 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 16 |
| 2.7. | Elaboração de materiais pedagógicos/didácticos. | 2 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 8 |
| 2.8. | Elaboração de instrumentos de avaliação. | 0 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 5 |
| 2.9. | Promoção da auto-estima e autonomia com e entre os estudantes estagiários. | 0 | 3 | 2 | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 10 |
| 2.10. | Estabelecimento de um clima afectivo/relacional no grupo de prática pedagógica. | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8 |
| 2.11. | Integração dos estudantes estagiários na sala de aula. | 0 | 5 | 2 | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 14 |
| 2.12. | Integração dos estudantes estagiários no contexto escolar. | 3 | 6 | 2 | 1 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 15 |
| 2.13. | Relacionamento com a comunidade, com destaque para as famílias dos alunos. | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 |
| 2.14. | Sensibilização dos estudantes estagiários para as questões da profissionalidade docente (direitos, deveres, saberes...). | 0 | 4 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 11 |
| TOTAL | | 21 | 42 | 21 | 21 | 14 | 7 | 7 | 7 | 7 | 147 |

Quadro 17. Relação das etapas do ciclo supervisivo com o tempo de serviço

| Itens | Etapas do ciclo supervisivo | Tempo de serviço (anos) | | | | | | | Somatório obtido em cada item |
|-------|---|-------------------------|-----|-------|-------|-------|-------|-----|-------------------------------|
| | | 1-4 | 5-9 | 10-14 | 15-19 | 20-24 | 25-29 | 30+ | |
| 3.1. | Promovo encontros de pré-observação da prática lectiva, nos quais analisamos em conjunto a proposta de planificação dos estudantes estagiários. | 3 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 1 | 14 |
| 3.2. | Observo a prática lectiva, na qual os estudantes estagiários executam as actividades previamente planificadas. | 3 | 5 | 2 | 2 | 7 | 1 | 1 | 21 |
| 3.3. | Promovo encontros de pós-observação para análise e reflexão-crítica das aulas assistidas. | 3 | 4 | 2 | 2 | 6 | 1 | 1 | 19 |
| 3.4. | Promovo outros encontros supervisivos para tratar de questões gerais do estágio sempre que necessário. | 3 | 5 | 2 | 2 | 7 | 1 | 1 | 21 |

Quadro 18. Relação das etapas do ciclo supervisivo com o tempo de supervisão

| Itens | Etapas do ciclo supervisivo | Tempo de supervisão pedagógica (anos) | | | | | | | | | | Somatório obtido em cada item |
|--------|---|---------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|----|----|-------------------------------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 10 | | |
| 3.1.1 | Promovo encontros de pré-observação da prática lectiva, nos quais analisamos em conjunto a proposta de planificação dos estudantes-estagiários. | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 14 | |
| 3.1.2. | Observo a prática lectiva, na qual os estudantes-estagiários executam as actividades previamente planificadas. | 3 | 6 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 21 | |
| 3.1.3. | Promovo encontros de pós-observação para análise e reflexão-crítica das aulas assistidas. | 3 | 5 | 3 | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 19 | |
| 3.1.4. | Promovo outros encontros supervisivos para tratar de questões gerais do estágio sempre que necessário. | 3 | 6 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 21 | |

Quadro 19. Relação das actividades desenvolvidas – encontros pré-observação – com o tempo de serviço

| Itens | Etapa do ciclo supervisivo | Tempo de serviço (anos) | | | | | | | Somatório obtido em cada item |
|---------|---|-------------------------|-----|-------|-------|-------|-------|-----|-------------------------------|
| | | 1-4 | 5-9 | 10-14 | 15-19 | 20-24 | 25-29 | 30+ | |
| 3.1.1. | Análise do ponto de vista formal da planificação apresentada pelos estudantes estagiários que será alvo de observação. | 2 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 8 |
| 3.1.2. | Ajuda ao nível da planificação, dando sugestões alternativas consideradas mais adequadas à turma. | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 1 | 13 |
| 3.1.3. | Análise dos temas/conteúdos apresentados na planificação. | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 9 |
| 3.1.4. | Antecipação de problemas que poderão surgir na aula assistida ao nível da gestão dos conteúdos, tempo, materiais de ensino. | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 0 | 8 |
| 3.1.5. | Sugestão de bibliografia da especialidade para aprofundamento do tema. | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| 3.1.6 | Sugestão de materiais pedagógicos/didáticos diversificados. | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 1 | 1 | 13 |
| 3.1.7. | Explicação dos aspectos que vão ser observados. | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 4 |
| 3.1.8. | Explicação dos instrumentos a utilizar na recolha de dados. | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 |
| 3.1.9. | Sugestão de estratégias de resolução de <i>coping</i> (gestão do stresse, por exemplo). | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 6 |
| 3.1.10. | Apoio e encorajamento aos estudantes estagiários. | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 11 |
| 3.1.11. | Outras. Indique. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Quadro 20. Relação das actividades desenvolvidas – encontros pré-observação – com a experiência de supervisão

| Itens | Tempo de supervisão pedagógica (anos) Etapa do ciclo superviso Encontros pré-observação | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 10 | Somatório obtido em cada item |
|---------|---|--------|--|---|---|---|---|---|---|----|-------------------------------|
| | | 3.1.1. | Análise do ponto de vista formal da planificação apresentada pelos estudantes estagiários que será alvo de observação. | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | |
| 3.1.2. | Ajuda ao nível da planificação, dando sugestões alternativas consideradas mais adequadas à turma. | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 13 |
| 3.1.3. | Análise dos temas/conteúdos apresentados na planificação. | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 9 |
| 3.1.4. | Antecipação de problemas que poderão surgir na aula assistida ao nível da gestão dos conteúdos, tempo, materiais de ensino. | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 8 |
| 3.1.5. | Sugestão de bibliografia da especialidade para aprofundamento do tema. | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| 3.1.6. | Sugestão de materiais pedagógicos/didáticos diversificados. | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 13 |
| 3.1.7. | Explicação dos aspectos que vão ser observados. | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| 3.1.8. | Explicação dos instrumentos a utilizar na recolha de dados. | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| 3.1.9. | Sugestão de estratégias de resolução de <i>coping</i> (gestão do stresse, por exemplo). | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 6 |
| 3.1.10. | Apoio e encorajamento aos estudantes estagiários. | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 11 |
| 3.1.11. | Outras. Indique. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Quadro 21. Relação das actividades desenvolvidas – observação propriamente dita – com o tempo de serviço

| Itens | Tempo de serviço (anos) Etapa do ciclo superviso Encontros de observação propriamente dita | 1-4 | 5-9 | 10-14 | 15-19 | 20-24 | 25-29 | 30+ | Somatório obtido em cada item |
|--------|---|--------|--|-------|-------|-------|-------|-----|-------------------------------|
| | | 3.2.1. | Tomo notas do que vou observando sem o auxílio de um instrumento pré-definido com os estudantes estagiários. | 3 | 3 | 2 | 2 | 6 | |
| 3.2.2. | Tomo notas usando um instrumento negociado e do conhecimento dos estudantes estagiários. | 0 | 2 | 1 | 0 | 3 | 1 | 0 | 7 |
| 3.2.3. | Registo os aspectos positivos da actuação dos estudantes estagiários. | 3 | 3 | 2 | 2 | 7 | 1 | 1 | 19 |
| 3.2.4. | Registo os aspectos negativos da actuação dos estagiários | 3 | 3 | 2 | 2 | 7 | 1 | 1 | 19 |
| 3.2.5. | Intervento enquanto os estudantes estagiários desempenham as actividades, nas situações em que é preciso dar uma ajuda. | 1 | 4 | 1 | 1 | 6 | 1 | 1 | 15 |
| 3.2.6. | Intervento durante a aula assistida quando confrontado com uma incorrecção, no sentido de corrigir. | 1 | 3 | 0 | 2 | 5 | 0 | 1 | 12 |
| 3.2.7. | Intervento durante a aula assistida quando surgem situações de indisciplina. | 3 | 2 | 1 | 1 | 5 | 0 | 1 | 13 |
| 3.2.8. | Nunca intervenho, depositando nos estudantes estagiários todas as responsabilidades e tarefas. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 3.2.9. | Outras. Indique. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Quadro 22. Relação das actividades desenvolvidas – observação propriamente dita – com a experiência de supervisão

| Itens | Tempo de supervisão pedagógica (anos) Etapa do ciclo supervensivo Encontros de observação propriamente dita | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 10 | Somatório obtido em cada item |
|---------------|---|---------------|--|---|---|---|---|---|---|----|-------------------------------|
| | | 3.2.1. | Tomo notas do que vou observando sem o auxílio de um instrumento pré-definido com os estudantes estagiários. | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | |
| 3.2.2. | Tomo notas usando um instrumento negociado e do conhecimento dos estudantes estagiários. | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 |
| 3.2.3. | Registo os aspectos positivos da actuação dos estudantes estagiários. | 3 | 5 | 3 | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 19 |
| 3.2.4. | Registo os aspectos negativos da actuação dos estagiários | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 19 |
| 3.2.5. | Intervento enquanto os estudantes estagiários desempenham as actividades, nas situações em que é preciso dar uma ajuda. | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 15 |
| 3.2.6. | Intervento durante a aula assistida quando confrontado com uma incorrecção, no sentido de corrigir. | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 12 |
| 3.2.7. | Intervento durante a aula assistida quando surgem situações de indisciplina. | 0 | 5 | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 13 |
| 3.2.8. | Nunca intervenho, depositando nos estudantes estagiários todas as responsabilidades e tarefas. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 3.2.9. | Outras. Indique. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Quadro 23. Relação das actividades desenvolvidas – período pós-observação – com o tempo de serviço

| Tarefa do ciclo supervensivo Encontros pós-observação | Tempo de serviço (anos) | | | | | | | | Somatório obtido em cada item |
|--|---|-----|-------|-------|-------|-------|-----|---|-------------------------------|
| | 1-4 | 5-9 | 10-14 | 15-19 | 20-24 | 25-29 | 30+ | | |
| 3.3.1. | Dou oportunidade ao estudante-estagiário observado de fazer a reflexão da sua prática em primeiro lugar. | 3 | 4 | 2 | 2 | 5 | 1 | 0 | 17 |
| 3.3.2. | Solicito hetero-avaliações por parte dos colegas estagiários. | 1 | 3 | 0 | 0 | 6 | 1 | 0 | 11 |
| 3.3.3. | Faço o diagnóstico das dificuldades do estudante-estagiário. | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 11 |
| 3.3.4. | Preocupo-me em analisar/explorar os erros cometidos. | 1 | 4 | 2 | 1 | 3 | 0 | 1 | 12 |
| 3.3.5. | Reforço os comportamentos positivos do estudante-estagiário. | 3 | 3 | 2 | 2 | 6 | 1 | 1 | 18 |
| 3.3.6. | Ajudo o estudante-estagiário a reflectir sobre o seu desempenho. | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 | 1 | 11 |
| 3.3.7. | Analiso com o estudante-estagiário os aspectos da comunicação verbal e escrita (no caso dos registos no quadro). | 2 | 1 | 1 | 2 | 5 | 1 | 1 | 13 |
| 3.3.8. | Analiso a gestão do tempo em relação aos conteúdos a ministrar. | 1 | 3 | 2 | 1 | 5 | 1 | 1 | 14 |
| 3.3.9. | Critico o uso dos materiais e recursos pedagógicos e didácticos apresentados na aula. | 1 | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 6 |
| 3.3.10. | Preocupo-me em comentar e dar indicações sobre o tempo de resposta dado aos alunos e sobre os processos de interacção observados na aula assistida. | 1 | 2 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 6 |
| 3.3.11. | Teço considerações acerca da relação estabelecida entre o estagiário e os seus alunos. | 1 | 2 | 0 | 0 | 3 | 1 | 1 | 8 |
| 3.3.12. | Esclareço dúvidas colocadas pelos estudantes estagiários. | 2 | 4 | 2 | 2 | 5 | 1 | 1 | 17 |
| 3.3.13. | Outras. Justifique. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Quadro 24. Relação das actividades desenvolvidas – período pós-observação – com a experiência de supervisão

| <i>Itens</i> | Tempo de supervisão pedagógica (anos) | | | | | | | | | | | Somatório obtido em cada <i>item</i> |
|----------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|--|--|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 10 | | |
| 3.3.1. | Dou oportunidade ao estudante-estagiário observado de fazer a reflexão da sua prática em primeiro lugar. | 3 | 5 | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | | 17 |
| 3.3.2. | Solicito hetero-avaliações por parte dos colegas estagiários. | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | | 11 |
| 3.3.3. | Faço o diagnóstico das dificuldades do estudante-estagiário. | 2 | 3 | 1 | 2 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | | 11 |
| 3.3.4. | Preocupo-me em analisar/explorar os erros cometidos. | 0 | 4 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | | 12 |
| 3.3.5. | Reforço os comportamentos positivos do estudante-estagiário. | 3 | 5 | 3 | 2 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | | 18 |
| 3.3.6. | Ajudo o estudante-estagiário a reflectir sobre o seu desempenho. | 2 | 4 | 2 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | | 11 |
| 3.3.7. | Analiso com o estudante-estagiário os aspectos da comunicação verbal e escrita (no caso dos registos no quadro). | 3 | 4 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | | 13 |
| 3.3.8. | Analiso a gestão do tempo em relação aos conteúdos a ministrar. | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | | 14 |
| 3.3.9. | Critico o uso dos materiais e recursos pedagógico-didácticos apresentados na aula. | 2 | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | | 6 |
| 3.3.10. | Preocupo-me em comentar e dar indicações sobre o tempo de resposta dado aos alunos e sobre os processos de interacção observados na aula assistida. | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | | 6 |
| 3.3.11. | Teço considerações acerca da relação estabelecida entre o estagiário e os seus alunos. | 0 | 4 | 2 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | | 8 |
| 3.3.12. | Esclareço dúvidas colocadas pelos estudantes estagiários. | 3 | 5 | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | | 17 |
| 3.3.13. | Outras. Justifique. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | 0 |

Quadro 25. Relação das actividades desenvolvidas – outros encontros supervisivos – com o tempo de docência

| Itens | Tempo de serviço (anos) Actividades desenvolvidas Outras funções do professor supervisor | 1-4 | 5-9 | 10-14 | 15-19 | 20-24 | 25-29 | 30+ | Somatório obtido em cada item |
|---------|--|-----|-----|-------|-------|-------|-------|-----|-------------------------------|
| | | | | | | | | | |
| 3.4.1. | Analisar com os estudantes estagiários o programa do EB 1.º ciclo, com vista ao conhecimento e à gestão dos conteúdos. | 1 | 4 | 2 | 2 | 7 | 1 | 1 | 18 |
| 3.4.2. | Planifico conjuntamente com os estudantes estagiários as áreas curriculares e não curriculares disciplinares até os mesmos dominarem esta competência. | 2 | 4 | 2 | 2 | 5 | 1 | 0 | 16 |
| 3.4.3. | Dou oportunidade aos estudantes estagiários de criticarem as minhas aulas. | 3 | 5 | 2 | 1 | 4 | 1 | 1 | 17 |
| 3.4.4. | Oriento os estudantes estagiários na selecção dos materiais de acordo com os conteúdos programáticos. | 1 | 2 | 1 | 1 | 7 | 1 | 0 | 13 |
| 3.4.5. | Ajudo os estudantes estagiários a elaborar materiais pedagógicos/didácticos. | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 4 |
| 3.4.6. | Dou indicações claras sobre a integração dos estudantes estagiários na sala de aula. | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 0 | 7 |
| 3.4.7. | Dou indicações precisas sobre os aspectos a observar nas aulas assistidas com base em instrumentos de avaliação preparados para o efeito. | 2 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 6 |
| 3.4.8. | Acompanho os estudantes estagiários nas actividades curriculares e extracurriculares planificadas pelo grupo. | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 9 |
| 3.4.9. | Ajudo os estudantes estagiários a observar. | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 4 |
| 3.4.10. | Ajudo os estudantes estagiários com estratégias para comunicar com os alunos na sala de aula. | 1 | 2 | 1 | 2 | 5 | 1 | 1 | 13 |
| 3.4.11. | Ensino estratégias para desenvolver a capacidade de lidar, resolver problemas e tomar decisões esclarecedoras e acertadas. | 1 | 2 | 1 | 1 | 7 | 1 | 1 | 14 |
| 3.4.12. | Ensino os estudantes estagiários a avaliar os alunos através de instrumentos de avaliação diversificados. | 1 | 1 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 5 |
| 3.4.13. | Alerto os professores-estagiários para as associações profissionais existentes. | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 3.4.14. | Informo acerca dos congressos, simpósios, conferências e acções de formação que irão decorrer e aos quais os estudantes estagiários devem assistir. | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 3.4.15. | Falo sobre a importância da formação contínua. | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 7 |
| 3.4.16. | Reforço os aspectos pedagógicos/didácticos a ter em conta no exercício da profissão com vista ao sucesso académico dos alunos. | 1 | 2 | 1 | 1 | 4 | 1 | 0 | 10 |
| 3.4.17. | Clarifico com os estudantes estagiários a identidade do professor do Ensino Básico - 1.º Ciclo. | 1 | 3 | 2 | 0 | 3 | 1 | 0 | 10 |
| 3.4.18. | Falo sobre o papel do professor do Ensino Básico - 1.º Ciclo nas sociedades contemporâneas. | 0 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 6 |
| 3.4.19. | Promovo, no domínio das atitudes, a motivação profissional, o relacionamento interpessoal, o sentido de justiça, a capacidade de decisão/autonomia e a responsabilidade. | 3 | 5 | 2 | 1 | 2 | 0 | 0 | 13 |
| 3.4.20. | Outras. Justifique. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Quadro 26. Relação das actividades desenvolvidas – outros encontros supervisivos – com a experiência de supervisão

| Item | Tempo de supervisão pedagógica (anos) Actividades desenvolvidas Outras funções do professor supervisor | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 10 | Somatório obtido em cada item |
|---------|--|---|---|---|---|---|---|---|---|----|-------------------------------|
| | | | | | | | | | | | |
| 3.4.1. | Análise com os estudantes estagiários o programa do EB 1.º ciclo, com vista ao conhecimento e à gestão dos conteúdos. | 3 | 6 | 3 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 18 |
| 3.4.2. | Planifico conjuntamente com os estudantes estagiários as áreas curriculares e não curriculares disciplinares até os mesmos dominarem esta competência. | 3 | 4 | 3 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 16 |
| 3.4.3. | Dou oportunidade aos estudantes estagiários de criticarem as minhas aulas. | 3 | 5 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 17 |
| 3.4.4. | Oriento os estudantes estagiários na selecção dos materiais de acordo com os conteúdos programáticos. | 0 | 1 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 13 |
| 3.4.5. | Ajudo os estudantes estagiários a elaborar materiais pedagógicos/didáticos. | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 4 |
| 3.4.6. | Dou indicações claras sobre a integração dos estudantes estagiários na sala de aula. | 1 | 2 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 7 |
| 3.4.7. | Dou indicações precisas sobre os aspectos a observar nas aulas assistidas com base em instrumentos de avaliação preparados para o efeito. | 0 | 3 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 |
| 3.4.8. | Acompanho os estudantes estagiários nas actividades curriculares e extracurriculares planificadas pelo grupo. | 2 | 3 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 9 |
| 3.4.9. | Ajudo os estudantes estagiários a observar. | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 4 |
| 3.4.10. | Ajudo os estudantes estagiários com estratégias para comunicar com os alunos na sala de aula. | 3 | 3 | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 13 |
| 3.4.11. | Ensino estratégias para desenvolver a capacidade de lidar, resolver problemas e tomar decisões esclarecedoras e acertadas. | 3 | 5 | 2 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 14 |
| 3.4.12. | Ensino os estudantes estagiários a avaliar os alunos através de instrumentos de avaliação diversificados. | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 5 |
| 3.4.13. | Alerto os professores-estagiários para as associações profissionais existentes. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| 3.4.14. | Informo acerca dos congressos, simpósios, conferências e acções de formação que irão decorrer e aos quais os estudantes estagiários devem assistir. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| 3.4.15. | Falo sobre a importância da formação contínua. | 1 | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 7 |
| 3.4.16. | Reforço os aspectos pedagógicos/didáticos a ter em conta no exercício da profissão com vista ao sucesso académico dos alunos. | 2 | 4 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 10 |
| 3.4.17. | Clarifico com os estudantes estagiários a identidade do professor do Ensino Básico - 1.º Ciclo. | 2 | 5 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 10 |
| 3.4.18. | Falo sobre o papel do professor do Ensino Básico - 1.º Ciclo nas sociedades contemporâneas. | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 6 |
| 3.4.19. | Promovo, no domínio das atitudes, a motivação profissional, o relacionamento interpessoal, o sentido de justiça, a capacidade de decisão/autonomia e a responsabilidade. | 3 | 6 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 13 |
| 3.4.20. | Outras. Justifique. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Quadro 27a. Resumo dos aspectos e comportamentos da profissionalidade

Categoria 1. Tarefas prioritárias

| Tempo de docência | Aspectos e comportamentos encontrados |
|--------------------------|---|
| 1-9 anos | <ul style="list-style-type: none">▪ Promover a compreensão da estrutura e do funcionamento básico da Língua Portuguesa em situações de comunicação oral e escrita (7);▪ Fomentar conhecimento e o gosto pelas áreas das expressões (6);▪ Envolver as crianças no processo de descoberta (6);▪ Desenvolver raciocínio e competências matemáticas (6);▪ Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam o desenvolvimento da auto-confiança e maturidade cívica e sócio-afectiva (6);▪ Desenvolver sentido de responsabilidade/autonomia, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis (6);▪ Fomentar actividades que facilitem a interacção com o meio circundante e famílias dos alunos (3);▪ Planificar as actividades a promover juntos dos alunos (3);▪ Ensinar as crianças a pensar criticamente (2);▪ Encontrar recursos materiais e humanos adequados à prática lectiva diária (2);▪ Promover trabalho de equipa, envolvendo os alunos em actividades cooperativas (2);▪ Cumprir com o estabelecido no programa do EB 1.º Ciclo (2);▪ Estimular o conhecimento tecnológico e o valor das conquistas técnicas e científicas (1);▪ Fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos (1). |
| 10-29 e + anos | <ul style="list-style-type: none">▪ Ensinar as crianças a pensar criticamente (9);▪ Desenvolver sentido de responsabilidade/autonomia, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis (9);▪ Envolver as crianças no processo de descoberta (9);▪ Promover a compreensão da estrutura e do funcionamento básico da Língua Portuguesa em situações de comunicação oral e escrita (7);▪ Desenvolver raciocínio e competências matemáticas (7);▪ Promover trabalho de equipa, envolvendo os alunos em actividades cooperativas (9);▪ Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam o desenvolvimento da auto-confiança e maturidade cívica e sócio-afectiva (6);▪ Fomentar actividades que facilitem a interacção com o meio circundante e famílias dos alunos (9);▪ Encontrar recursos materiais e humanos adequados à prática lectiva diária (5);▪ Fomentar conhecimento e o gosto pelas áreas das expressões (8);▪ Fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos (6);▪ Planificar as actividades a promover juntos dos alunos (3);▪ Cumprir com o estabelecido no programa do EB 1.º Ciclo (2);▪ Avaliar os alunos (2); |

Quadro 27b. Resumo dos aspectos e comportamentos da profissionalidade

Categoria 1. Tarefas prioritárias

| Experiência em Supervisão | Aspectos e comportamentos encontrados |
|----------------------------------|---|
| 1-3 anos | <ul style="list-style-type: none">▪ Envolver as crianças no processo de descoberta (9);▪ Ensinar as crianças a pensar criticamente (8);▪ Promover a compreensão da estrutura e do funcionamento básico da Língua Portuguesa em situações de comunicação oral e escrita (8);▪ Desenvolver sentido de responsabilidade e autonomia, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis (8);▪ Desenvolver raciocínio e competências matemáticas (7);▪ Fomentar conhecimento e o gosto pelas áreas das expressões (7);▪ Fomentar actividades que facilitem a interacção com o meio circundante e famílias dos alunos (7);▪ Encontrar recursos materiais e humanos adequados à prática lectiva diária (6);▪ Promover o gosto por uma constante actualização de conhecimentos (5);▪ Promover trabalho de equipa, envolvendo os alunos em actividades cooperativas (5);▪ Planificar as actividades a promover juntos dos alunos (5);▪ Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam o desenvolvimento da auto-confiança e maturidade cívica e sócio-afectiva (5);▪ Cumprir com o estabelecido no programa do EB 1.º Ciclo (2);▪ Avaliar os alunos (2). |
| + 4 anos | <ul style="list-style-type: none">▪ Fomentar conhecimento e o gosto pelas áreas das expressões (7);▪ Desenvolver sentido de responsabilidade e autonomia, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis (7);▪ Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam o desenvolvimento da auto-confiança e maturidade cívica e sócio-afectiva (7);▪ Ensinar as crianças a pensar criticamente (6);▪ Envolver as crianças no processo de descoberta (6);▪ Promover trabalho de equipa, envolvendo os alunos em actividades cooperativas (6);▪ Promover a compreensão da estrutura e do funcionamento básico da Língua Portuguesa em situações de comunicação oral e escrita (6);▪ Desenvolver raciocínio e competências matemáticas (6);▪ Fomentar actividades que facilitem a interacção com o meio circundante e famílias dos alunos (5);▪ Fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos (2);▪ Cumprir com o estabelecido no programa do EB 1.º Ciclo (2);▪ Planificar as actividades a promover juntos dos alunos (1);▪ Encontrar recursos materiais e humanos adequados à prática lectiva diária (1);▪ Estimular o conhecimento tecnológico e o valor das conquistas técnicas e científicas (1). |

Quadro 28a. Resumo dos aspectos e comportamentos da profissionalidade

Categoria 2. Áreas de actuação relevantes

| Tempo de Docência | Aspectos e comportamentos encontrados |
|--------------------------|---|
| 1-9 anos | <ul style="list-style-type: none">▪ Integração dos estudantes estagiários na sala de aula (7);▪ Promoção da capacidade de experimentar e inovar numa dialéctica entre a teoria/prática (7);▪ Análise crítica/reflexiva das práticas lectivas assistidas (7);▪ Planificação da prática lectiva (6);▪ Integração dos estudantes estagiários no contexto escolar (6);▪ Elaboração de materiais pedagógicos/didáticos (5);▪ Promoção da auto-estima e autonomia com e entre os estudantes estagiários (4).▪ Transmissão de conhecimentos (3);▪ Sensibilização dos estudantes estagiários para as questões da profissionalidade docente (identidade profissional, direitos, deveres) (3);▪ Observação da prática lectiva (2);▪ Análise do programa (1);▪ Elaboração de instrumentos de avaliação (1);▪ Estabelecimento de um clima afectivo/relacional no grupo de prática pedagógica (1);▪ Relacionamento com a comunidade, com destaque para as famílias dos alunos (1); |
| 10-29 e + anos | <ul style="list-style-type: none">▪ Planificação da prática lectiva (10);▪ Análise crítica/reflexiva das práticas lectivas assistidas (10);▪ Integração dos estudantes estagiários no contexto escolar (9);▪ Promoção da capacidade de experimentar e inovar numa dialéctica entre a teoria/prática (9);▪ Sensibilização dos estudantes estagiários para as questões da profissionalidade docente (identidade profissional, direitos, deveres) (8);▪ Observação da prática lectiva (7);▪ Estabelecimento de um clima afectivo/relacional no grupo de prática pedagógica (7);▪ Integração dos estudantes estagiários na sala de aula (7);▪ Transmissão de conhecimentos (5);▪ Promoção da auto-estima e autonomia com e entre os estudantes estagiários (6)▪ Análise do programa (5);▪ Elaboração de instrumentos de avaliação (4);▪ Elaboração de materiais pedagógicos/didáticos (3);▪ Relacionamento com a comunidade, com destaque para as famílias dos alunos (1). |

Quadro 28b. Resumo dos aspectos e comportamentos da profissionalidade

Categoria 2. Áreas de actuação relevantes

| Experiência em Supervisão | Aspectos e comportamentos encontrados |
|----------------------------------|---|
| 1-3 anos | <ul style="list-style-type: none">▪ Integração dos estudantes estagiários no contexto escolar (10);▪ Promoção da capacidade de experimentar e inovar numa dialéctica entre a teoria/prática (9);▪ Planificação da prática lectiva (8);▪ Análise crítica/reflexiva das práticas lectivas assistidas (8);▪ Observação da prática lectiva (7);▪ Integração dos estudantes estagiários na sala de aula (7);▪ Elaboração de materiais pedagógicos/didáticos (6);▪ Promoção da auto-estima e autonomia com e entre os estudantes estagiários (5);▪ Sensibilização dos estudantes estagiários para as questões da profissionalidade docente (identidade profissional, direitos, deveres) (5);▪ Análise do programa (4);▪ Elaboração de instrumentos de avaliação (4);▪ Estabelecimento de um clima afectivo/relacional no grupo de prática pedagógica (4);▪ Transmissão de conhecimentos (3);▪ Relacionamento com a comunidade, com destaque para as famílias dos alunos (1). |
| + 4 anos | <ul style="list-style-type: none">▪ Análise crítica/reflexiva das práticas lectivas assistidas (9);▪ Promoção da capacidade de experimentar e inovar numa dialéctica entre a teoria/prática (7);▪ Integração dos estudantes estagiários na sala de aula (7);▪ Planificação da prática lectiva (6);▪ Sensibilização dos estudantes estagiários para as questões da profissionalidade docente (identidade profissional, direitos, deveres) (6);▪ Transmissão de conhecimentos (5);▪ Promoção da auto-estima e autonomia com e entre os estudantes estagiários (5);▪ Observação da prática lectiva (4);▪ Estabelecimento de um clima afectivo/relacional no grupo de prática pedagógica (4);▪ Integração dos estudantes estagiários no contexto escolar (4);▪ Análise do programa (2);▪ Elaboração de materiais pedagógicos/didáticos (2);▪ Elaboração de instrumentos de avaliação (1);▪ Relacionamento com a comunidade, com destaque para as famílias dos alunos (1). |

Quadro 29a. Resumo dos aspectos e comportamentos da profissionalidade

Categoria 3. Ciclo supervisoivo

| Tempo de Docência | Aspectos e comportamentos encontrados |
|--------------------------|---|
| 1-9 anos | <ul style="list-style-type: none">▪ Promovo outros encontros supervisoivos para tratar de questões gerais do estágio sempre que necessário (8).▪ Observo a prática lectiva, na qual os estudantes estagiários executam as actividades previamente planificadas (8);▪ Promovo encontros de pós-observação para análise e reflexão-crítica das aulas assistidas (7);▪ Promovo encontros de pré-observação da prática lectiva, nos quais analisamos em conjunto a proposta de planificação dos estudantes estagiários (6); |
| 10-29 e + anos | <ul style="list-style-type: none">▪ Observo a prática lectiva, na qual os estudantes estagiários executam as actividades previamente planificadas (13);▪ Promovo outros encontros supervisoivos para tratar de questões gerais do estágio sempre que necessário (13);▪ Promovo encontros de pós-observação para análise e reflexão-crítica das aulas assistidas (12);▪ Promovo encontros de pré-observação da prática lectiva, nos quais analisamos em conjunto a proposta de planificação dos estudantes estagiários (8). |

Quadro 29b. Resumo dos aspectos e comportamentos da profissionalidade

Categoria 3. Ciclo supervisão

| Experiência em Supervisão | Aspectos e comportamentos encontrados |
|---------------------------|---|
| 1-3 anos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Observo a prática lectiva, na qual os estudantes estagiários executam as actividades previamente planificadas (12); ▪ Promovo outros encontros supervísivos para tratar de questões gerais do estágio sempre que necessário (12); ▪ Promovo encontros de pós-observação para análise e reflexão-crítica das aulas assistidas (11); ▪ Promovo encontros de pré-observação da prática lectiva, nos quais analisamos em conjunto a proposta de planificação dos estudantes estagiários (7). |
| + 4 anos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Observo a prática lectiva, na qual os estudantes estagiários executam as actividades previamente planificadas (9); ▪ Promovo outros encontros supervísivos para tratar de questões gerais do estágio sempre que necessário (9); ▪ Promovo encontros de pós-observação para análise e reflexão-crítica das aulas assistidas (8); ▪ Promovo encontros de pré-observação da prática lectiva, nos quais analisamos em conjunto a proposta de planificação dos estudantes estagiários (7). |

Quadro 30a. Resumo dos aspectos e comportamentos da profissionalidade

Subcategoria 1. Encontro pré-observação

| Tempo de Docência | Aspectos e comportamentos encontrados |
|-------------------|--|
| 1-9 anos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Analiso os temas/conteúdos apresentados na planificação (5) ▪ Sugiro materiais pedagógicos/didáticos diversificados (5) ▪ Ajudo ao nível da planificação, dando sugestões alternativas consideradas mais adequadas à turma (5) ▪ Analiso do ponto de vista formal a planificação apresentada pelos estudantes estagiários que será alvo de observação (4) ▪ Apoio e encorajo os estudantes estagiários (4) ▪ Antecipo os problemas que poderão surgir na aula assistida ao nível da gestão dos conteúdos, tempo, materiais de ensino (2) ▪ Explico os aspectos que vão ser observados (2) ▪ Sugiro bibliografia da especialidade para aprofundamento do tema (2) ▪ Sugiro estratégias de resolução de <i>coping</i> (gestão do stresse, por exemplo) (1) ▪ Explico os instrumentos a utilizar na recolha de dados (1) |
| 10-29 e + anos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ajudo ao nível da planificação, dando sugestões alternativas consideradas mais adequadas à turma (8) ▪ Sugiro materiais pedagógicos/didáticos diversificados (8) ▪ Apoio e encorajo os estudantes estagiários (7) ▪ Antecipo os problemas que poderão surgir na aula assistida ao nível da gestão dos conteúdos, tempo, materiais de ensino (6) ▪ Sugiro estratégias de resolução de <i>coping</i> (gestão do stresse, por exemplo) (5) ▪ Analiso do ponto de vista formal a planificação apresentada pelos estudantes estagiários que será alvo de observação (4) ▪ Analiso os temas/conteúdos apresentados na planificação (4) ▪ Explico os aspectos que vão ser observados (2) ▪ Explico os instrumentos a utilizar na recolha de dados (1) |

Quadro 30b. Resumo dos aspectos e comportamentos da profissionalidade

Subcategoria 1. Encontro pré-observação

| Experiência em Supervisão | Aspectos e comportamentos encontrados |
|---------------------------|---|
| 1-3 anos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ajudo ao nível da planificação, dando sugestões alternativas consideradas mais adequadas à turma (7) ▪ Sugiro materiais pedagógicos/didáticos diversificados (7) ▪ Apoio e encorajo os estudantes estagiários (6) ▪ Analiso os temas/conteúdos apresentados na planificação (5) ▪ Analiso do ponto de vista formal a planificação apresentada pelos estudantes estagiários que será alvo de observação (4) ▪ Antecipo os problemas que poderão surgir na aula assistida ao nível da gestão dos conteúdos, tempo, materiais de ensino (3) ▪ Sugiro estratégias de resolução de coping (gestão do stresse, por exemplo) (3) ▪ Sugiro bibliografia da especialidade para aprofundamento do tema (2) ▪ Explico os aspectos que vão ser observados (2) ▪ Explico os instrumentos a utilizar na recolha de dados (1) |
| + 4 anos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ajudo ao nível da planificação, dando sugestões alternativas consideradas mais adequadas à turma (6) ▪ Sugiro materiais pedagógicos/didáticos diversificados (6) ▪ Antecipo os problemas que poderão surgir na aula assistida ao nível da gestão dos conteúdos, tempo, materiais de ensino (5) ▪ Apoio e encorajo os estudantes estagiários (5) ▪ Analiso do ponto de vista formal a planificação apresentada pelos estudantes estagiários que será alvo de observação (4) ▪ Analiso os temas/conteúdos apresentados na planificação (4) ▪ Explico os aspectos que vão ser observados (2) ▪ Explico os instrumentos a utilizar na recolha de dados (1) ▪ Sugiro estratégias de resolução de coping (gestão do stresse, por exemplo) (3) |

Quadro 31a. Resumo dos aspectos e comportamentos da profissionalidade

Subcategoria 2. Observação propriamente dita

| Tempo de Docência | Aspectos e comportamentos encontrados |
|-------------------|---|
| 1-9 anos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tomo notas do que vou observando sem o auxílio de um instrumento pré-definido com os estudantes (6) ▪ Registo os aspectos positivos da actuação dos estudantes estagiários (6) ▪ Registo os aspectos negativos da actuação dos estagiários (6) ▪ Intervento durante a aula assistida quando surgem situações de indisciplina (5) ▪ Intervento enquanto os estudantes desempenham as actividades e nas situações em que precisam de ajuda (5) ▪ Intervento durante a aula assistida quando confrontado com uma incorrecção, no sentido de corrigir (4) |
| 10-29 e + anos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Registo os aspectos positivos da actuação dos estudantes estagiários (13) ▪ Registo os aspectos negativos da actuação dos estagiários (13) ▪ Tomo notas do que vou observando sem o auxílio de um instrumento pré-definido com os estudantes (11) ▪ Intervento enquanto os estudantes desempenham as actividades e nas situações em que precisam de ajuda (10) ▪ Intervento durante a aula assistida quando confrontado com uma incorrecção, no sentido de corrigir (8) ▪ Intervento durante a aula assistida quando surgem situações de indisciplina (8) ▪ Tomo notas usando um instrumento negociado e do conhecimento dos estudantes estagiários (5) |

Quadro 31b. Resumo dos aspectos e comportamentos da profissionalidade

Subcategoria 2. Observação propriamente dita

| Experiência em Supervisão | Aspectos e comportamentos encontrados |
|---------------------------|--|
| 1-3 anos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Registo os aspectos positivos da actuação dos estudantes estagiários (11) ▪ Registo os aspectos negativos da actuação dos estagiários (10) ▪ Intervento enquanto os estudantes estagiários desempenham as actividades, nas situações em que é preciso dar uma ajuda (8) ▪ Tomo notas do que vou observando sem o auxílio de um instrumento pré-definido com os estudantes estagiários (7) ▪ Intervento durante a aula assistida quando surgem situações de indisciplina (7) ▪ Tomo notas usando um instrumento negociado e do conhecimento dos estudantes estagiários (5) ▪ Intervento durante a aula assistida quando confrontado com uma incorrecção, no sentido de corrigir (5) |
| + 4 anos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tomo notas do que vou observando sem o auxílio de um instrumento pré-definido com os estudantes estagiários (8) ▪ Registo os aspectos positivos da actuação dos estudantes estagiários (8) ▪ Registo os aspectos negativos da actuação dos estagiários (8) ▪ Intervento enquanto os estudantes estagiários desempenham as actividades, nas situações em que é preciso dar uma ajuda (7) ▪ Intervento durante a aula assistida quando confrontado com uma incorrecção, no sentido de corrigir (7) ▪ Intervento durante a aula assistida quando surgem situações de indisciplina (6) ▪ Tomo notas usando um instrumento negociado e do conhecimento dos estudantes estagiários (2) |

Quadro 32a. Resumo dos aspectos e comportamentos da profissionalidade

Subcategoria 3. Encontro pós-observação

| Tempo de Docência | Aspectos e comportamentos encontrados |
|-------------------|--|
| 1-9anos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dou oportunidade ao estudante-estagiário observado de fazer a reflexão da sua prática em primeiro lugar (7) ▪ Reforço os comportamentos positivos do estudante-estagiário (7) ▪ Esclareço dúvidas colocadas pelos estudantes estagiários (6) ▪ Preocupo-me em analisar/explorar os erros cometidos (5) ▪ Faço o diagnóstico das dificuldades do estudante-estagiário (4) ▪ Solicito hetero-avaliações por parte dos colegas estagiários (4) ▪ Analiso a gestão do tempo em relação aos conteúdos a ministrar (4) ▪ Analiso com o estudante os aspectos da comunicação verbal e escrita (no caso dos registos no quadro) (3) ▪ Critico o uso dos materiais e recursos pedagógicos e didácticos apresentados na aula (3) ▪ Preocupo-me em comentar e dar indicações sobre o tempo de resposta dado aos alunos e sobre os processos de interacção observados na aula assistida (3) ▪ Teço considerações acerca da relação estabelecida entre o estagiário e os seus alunos (3) ▪ Ajudo o estudante-estagiário a reflectir sobre o seu desempenho (2) |
| 10-29 e + anos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reforço os comportamentos positivos do estudante-estagiário (12) ▪ Esclareço dúvidas colocadas pelos estudantes estagiários (11) ▪ Dou oportunidade ao estudante-estagiário observado de fazer a reflexão da sua prática em primeiro lugar (10) ▪ Analiso com o estudante os aspectos da comunicação verbal e escrita (no caso dos registos no quadro) (10) ▪ Ajudo o estudante-estagiário a reflectir sobre o seu desempenho (10) ▪ Analiso a gestão do tempo em relação aos conteúdos a ministrar (10) ▪ Faço o diagnóstico das dificuldades do estudante-estagiário (7) ▪ Preocupo-me em analisar/explorar os erros cometidos (7) ▪ Solicito hetero-avaliações por parte dos colegas estagiários (7) ▪ Teço considerações acerca da relação estabelecida entre o estagiário e os seus alunos (5) ▪ Preocupo-me em comentar e dar indicações sobre o tempo de resposta dado aos alunos e sobre os processos de interacção observados na aula assistida (3) ▪ Critico o uso dos materiais e recursos pedagógicos e didácticos apresentados na aula (3) |

Quadro 32b Resumo dos aspectos e comportamentos da profissionalidade

Subcategoria 3. Encontro pós observacional

| Experiência em Supervisão | Aspectos e comportamentos encontrados |
|---------------------------|---|
| 1-3 anos | <ul style="list-style-type: none">▪ Reforço os comportamentos positivos do estudante-estagiário (11)▪ Dou oportunidade ao estudante-estagiário observado de fazer a reflexão da sua prática em primeiro lugar (10)▪ Esclareço dúvidas colocadas pelos estudantes estagiários (10)▪ Analiso com o estudante-estagiário os aspectos da comunicação verbal e escrita (no caso dos registos no quadro) (9)▪ Ajudo o estudante-estagiário a reflectir sobre o seu desempenho (8)▪ Analiso a gestão do tempo em relação aos conteúdos a ministrar (7)▪ Solicito hetero-avaliações por parte dos colegas estagiários (6)▪ Teço considerações acerca da relação estabelecida entre o estagiário e os seus alunos (6)▪ Faço o diagnóstico das dificuldades do estudante-estagiário (6)▪ Preocupo-me em analisar/explorar os erros cometidos (5)▪ Preocupo-me em comentar e dar indicações sobre o tempo de resposta dado aos alunos e sobre os processos de interacção observados na aula assistida (5)▪ Critico o uso dos materiais e recursos pedagógicos e didácticos apresentados na aula (3) |
| + 4 anos | <ul style="list-style-type: none">▪ Dou oportunidade ao estudante-estagiário observado de fazer a reflexão da sua prática em primeiro lugar (7)▪ Preocupo-me em analisar/explorar os erros cometidos (7)▪ Reforço os comportamentos positivos do estudante-estagiário (7)▪ Analiso a gestão do tempo em relação aos conteúdos a ministrar (7)▪ Esclareço dúvidas colocadas pelos estudantes estagiários (7)▪ Solicito hetero-avaliações por parte dos colegas estagiários (5)▪ Faço o diagnóstico das dificuldades do estudante-estagiário (5)▪ Analiso com o estudante-estagiário os aspectos da comunicação verbal e escrita (no caso dos registos no quadro) (4)▪ Ajudo o estudante-estagiário a reflectir sobre o seu desempenho (3)▪ Critico o uso dos materiais e recursos pedagógicos e didácticos apresentados na aula (3)▪ Teço considerações acerca da relação estabelecida entre o estagiário e os seus alunos (2)▪ Preocupo-me em comentar e dar indicações sobre o tempo de resposta dado aos alunos e sobre os processos de interacção observados na aula assistida (1) |

Quadro 33a. Resumo dos aspectos e comportamentos da profissionalidade

Subcategoria 4. Outras funções do professor supervisor

| Tempo de Docência | Aspectos e comportamentos encontrados |
|-------------------|---|
| 1-9 anos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Promovo, no domínio das atitudes, a motivação profissional, o relacionamento interpessoal, o sentido de justiça, a capacidade de decisão/autonomia e a responsabilidade (8) ▪ Dou oportunidade aos estudantes estagiários de criticarem as minhas aulas (8) ▪ Planifico conjuntamente com os estudantes estagiários as áreas curriculares e não curriculares disciplinares até os mesmos dominarem esta competência (6) ▪ Analiso com os estudantes estagiários o programa do Ensino Básico - 1.º Ciclo, com vista ao conhecimento e à gestão dos conteúdos (5) ▪ Acompanho os estudantes estagiários nas actividades curriculares e extracurriculares planificadas pelo grupo (5) ▪ Clarifico com os estudantes estagiários a identidade do professor do Ensino Básico - 1.º Ciclo (4) ▪ Dou indicações precisas sobre os aspectos a observar nas aulas assistidas com base em instrumentos de avaliação preparados para o efeito (4) ▪ Oriento os estudantes estagiários na selecção dos materiais de acordo com os conteúdos programáticos (3) ▪ Ajudo os estudantes estagiários com estratégias para comunicar com os alunos na sala de aula (3) ▪ Reforço os aspectos pedagógicos/didáticos a ter em conta no exercício da profissão com vista ao sucesso académico dos alunos (3) ▪ Ensino estratégias para desenvolver a capacidade de lidar, resolver problemas e tomar decisões esclarecedoras e acertadas (3) ▪ Falo sobre a importância da formação contínua (2) ▪ Falo sobre o papel do professor do Ensino Básico - 1.º Ciclo nas sociedades contemporâneas (2) ▪ Ensino os estudantes estagiários a avaliar os alunos através de instrumentos de avaliação diversificados (2) ▪ Alerto os professores-estagiários para as associações profissionais existentes (1) ▪ Ajudo os estudantes estagiários a elaborar materiais pedagógicos/didáticos (1) ▪ Dou indicações claras sobre a integração dos estudantes estagiários na sala de aula (1) ▪ Ajudo os estudantes estagiários a observar (1) |
| 10-29 e + anos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Analiso com os estudantes estagiários o programa do EB 1.º Ciclo, com vista ao conhecimento e à gestão dos conteúdos (13) ▪ Ajudo os estudantes estagiários com estratégias para comunicar com os alunos na sala de aula (11) ▪ Ensino estratégias para desenvolver a capacidade de lidar, resolver problemas e tomar decisões esclarecedoras e acertadas (11) ▪ Oriento os estudantes estagiários na selecção dos materiais de acordo com os conteúdos programáticos (10) ▪ Planifico conjuntamente com os estudantes estagiários as áreas curriculares e não curriculares disciplinares até os mesmos dominarem esta competência (10) ▪ Dou oportunidade aos estudantes estagiários de criticarem as minhas aulas (9) ▪ Reforço os aspectos pedagógicos/didáticos a ter em conta no exercício da profissão com vista ao sucesso académico dos alunos (7) ▪ Clarifico com os estudantes estagiários a identidade do professor do EB 1.º Ciclo (6) ▪ Dou indicações claras sobre a integração dos estudantes estagiários na sala de aula (6) ▪ Falo sobre a importância da formação contínua (5) ▪ Promovo, no domínio das atitudes, a motivação profissional, o relacionamento interpessoal, o sentido de justiça, a capacidade de decisão/autonomia e a responsabilidade (5) ▪ Falo sobre o papel do professor do EB 1.º Ciclo nas sociedades contemporâneas (4) ▪ Acompanho os estudantes estagiários nas actividades curriculares e extracurriculares planificadas pelo grupo (4) ▪ Ajudo os estudantes estagiários a elaborar materiais pedagógicos/didáticos (3) ▪ Ajudo os estudantes estagiários a observar (3) ▪ Ensino os estudantes estagiários a avaliar os alunos através de instrumentos de avaliação diversificados (3) ▪ Dou indicações precisas sobre os aspectos a observar nas aulas assistidas com base em instrumentos de avaliação preparados para o efeito (2) ▪ Informo acerca dos congressos, simpósios, conferências e acções de formação que irão decorrer e aos quais os estudantes estagiários devem assistir (1) |

Quadro 33b. Resumo dos aspectos e comportamentos da profissionalidade

Subcategoria 4. Outras funções do professor supervisor

| Experiência em Supervisão | Aspectos e comportamentos encontrados |
|---------------------------|--|
| 1-3 anos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Analiso com os estudantes estagiários o programa do Ensino Básico - 1.º ciclo, com vista ao conhecimento e à gestão dos conteúdos (12) ▪ Dou oportunidade aos estudantes estagiários de criticarem as minhas aulas (11) ▪ Promovo, no domínio das atitudes, a motivação profissional, o relacionamento interpessoal, o sentido de justiça, a capacidade de decisão/autonomia e a responsabilidade (11) ▪ Planifico conjuntamente com os estudantes estagiários as áreas curriculares e não curriculares disciplinares até os mesmos dominarem esta competência (10) ▪ Ensino estratégias para desenvolver a capacidade de lidar, resolver problemas e tomar decisões esclarecedoras e acertadas (10) ▪ Clarifico com os estudantes estagiários a identidade do professor do Ensino Básico - 1.º Ciclo (8) ▪ Reforço os aspectos pedagógicos/didáticos a ter em conta no exercício da profissão com vista ao sucesso académico dos alunos (7) ▪ Acompanho os estudantes nas actividades curriculares e extracurriculares planificadas pelo grupo (6) ▪ Ajudo os estudantes estagiários com estratégias para comunicar com os alunos na sala de aula (5) ▪ Falo sobre a importância da formação contínua (5) ▪ Oriento os estudantes estagiários na selecção dos materiais de acordo com os conteúdos programáticos (4) ▪ Dou indicações precisas sobre os aspectos a observar nas aulas assistidas com base em instrumentos de avaliação preparados para o efeito (4) ▪ Ajudo os estudantes estagiários a elaborar materiais pedagógicos/didáticos (3) ▪ Dou indicações claras sobre a integração dos estudantes estagiários na sala de aula (3) ▪ Ajudo os estudantes estagiários a observar (2) ▪ Ensino os estudantes estagiários a avaliar os alunos através de instrumentos de avaliação diversificados (3) ▪ Falo sobre o papel do professor do EB 1.º Ciclo nas sociedades contemporâneas (4) |
| + 4 anos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Oriento os estudantes estagiários na selecção dos materiais de acordo com os conteúdos programáticos (9) ▪ Ajudo os estudantes estagiários com estratégias para comunicar com os alunos na sala de aula (8) ▪ Analiso com os estudantes estagiários o programa do EB 1.º ciclo, com vista ao conhecimento e à gestão dos conteúdos (6) ▪ Planifico conjuntamente com os estudantes estagiários as áreas curriculares e não curriculares disciplinares até os mesmos dominarem esta competência (6) ▪ Dou oportunidade aos estudantes estagiários de criticarem as minhas aulas (6) ▪ Dou indicações claras sobre a integração dos estudantes estagiários na sala de aula (4) ▪ Ensino estratégias para desenvolver a capacidade de lidar, resolver problemas e tomar decisões esclarecedoras e acertadas (4) ▪ Acompanho os estudantes nas actividades curriculares e extracurriculares planificadas pelo grupo (3) ▪ Reforço os aspectos pedagógicos/didáticos a ter em conta no exercício da profissão com vista ao sucesso académico dos alunos (3) ▪ Dou indicações precisas sobre os aspectos a observar nas aulas assistidas com base em instrumentos de avaliação preparados para o efeito (2) ▪ Ajudo os estudantes estagiários a observar (2) ▪ Ensino os estudantes estagiários a avaliar os alunos através de instrumentos de avaliação diversificados (2) ▪ Falo sobre a importância da formação contínua (2) ▪ Clarifico com os estudantes estagiários a identidade do professor do EB 1.º Ciclo (2) ▪ Falo sobre o papel do professor do EB 1.º Ciclo nas sociedades contemporâneas (2) ▪ Promovo, no domínio das atitudes, a motivação profissional, o relacionamento interpessoal, o sentido de justiça, a capacidade de decisão/autonomia e a responsabilidade (2) ▪ Ajudo os estudantes estagiários a elaborar materiais pedagógicos/didáticos (1) ▪ Alerto os professores-estagiários para as associações profissionais existentes (1) ▪ Informo acerca dos congressos, simpósios, conferências e acções de formação que irão decorrer e aos quais os estudantes estagiários devem assistir (1) |