

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Representações da Supervisão Pedagógica na Formação
Inicial de Educadoras/Professoras no Ensino Pré-Escolar
e no 1º Ciclo

Estudo de Caso



Relatório de Estágio

Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores

Carla Sofia Pereira de Sousa

Coimbra, 2012



Representações da Supervisão Pedagógica na Formação Inicial de Educadoras/Professoras do Ensino Pré-Escolar e no 1º Ciclo

Estudo de Caso

Relatório de Estágio de Mestrado em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e realizada sob orientação dos Professores Doutores Carlos Manuel Folgado Barreira e Maria Teresa Ribeiro Pessoa, com a orientação local, no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro da Professora Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins.

Carla Sofia Pereira de Sousa

Coimbra, 2012



À minha família, amigos e
professores que me inspiram todos
os dias a lutar e a aprender a
vencer os obstáculos da vida!



Agradecimentos

Gostaria de eternizar o meu agradecimento, àqueles que permitiram e ainda permitem a minha maturação profissional, técnica e humana.

Aos meus pais pelo carinho, compaixão e apoio. Estando na minha retaguarda me vão protegendo, mesmo não lhes podendo ter dedicado a atenção merecida.

Aos meus amigos que me motivaram a prosseguir e me incentivaram nos momentos de maior distúrbio, em especial, à Felisbela Gonçalves que com as suas lutas demonstrou o poder da perseverança e à Susana Rodrigues, pelo seu sorriso e boa disposição mesmo na fase da sua vida com mais transformações.

Ao Professor Doutor Abel Figueiredo pelo exemplo de humanidade, pela coragem de embrenhar novos desafios com uma suavidade contagiante. Obrigada pela inspiração de como ser humana.

Às mestrandas pela sua prontidão em colaborar no estudo e abertura à minha presença.

À Professora Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins, pela sua disponibilidade, delicadeza e paciência em me receber e auxiliar no meu estudo.

Aos orientadores da faculdade Professor Doutor Carlos Manuel Folgado Barreira e Professora Doutora Maria Teresa Ribeiro Pessoa, pelo contributo na minha formação académica, pela sua agilidade e versatilidade.

Ao Professor Doutor António Moreira que me deu a conhecer mais do que saberes formais, me abriu portas ao estudo, à aprendizagem e ao relacionamento humano.

À Universidade de Aveiro por aceitar a minha presença, na formação e no estágio.

Em especial, ao Sandro ...



Palavras-chave Supervisão Pedagógica; Representações da Supervisão Pedagógica; Estágio Pedagógico; Formação Inicial de Professores; Ferramentas WEB 2.0;

Resumo A formação inicial de professores chega ao seu culminar com a realização do(s) estágio(s) pedagógico, que introduz(em) os professores principiantes no contexto educativo. O impacto que as representações sobre a supervisão pedagógica e sobre os seus intervenientes têm, como é caso do supervisor pedagógico e do orientador cooperante, poderá influenciar o desenvolvimento da prática pedagógica destes professores. Neste sentido, realizaram-se um conjunto de práticas no âmbito do mestrado profissionalizante, no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, que possibilitou conhecer o contexto dos sujeitos deste estudo empírico.

Neste contexto, realizaram-se sessões de observação de: reuniões de Prática Pedagógica Supervisionada, de Prática de Ensino Supervisionada e de uma reunião intercalar. Analogamente, frequentou-se a unidade curricular de Ferramentas Web 2.0, pertencente ao Programa Doutoral de Multimédia e Educação, onde foi possível analisar algumas ferramentas web 2.0 aplicadas ao contexto de educação.

O foco do estudo empírico teve como objetivo apreender as representações que as estagiárias do curso de Mestrado em Ensino do Pré-Escolar e do 1º Ciclo, do ano letivo 2011/12, da Universidade de Aveiro, têm sobre a supervisão pedagógica, em geral, sobre supervisão pedagógica aplicada às suas práticas pedagógicas, em particular, e ainda sobre o perfil do supervisor pedagógico. Com a participação de 26 mestrandas, foi solicitado que preenchessem um questionário, com o recurso a uma ferramenta WEB 2.0. Posteriormente, aplicou-se uma entrevista semi-estruturada a cinco das mestrandas como recolha de dados complementar.

Este estudo, de carácter exploratório e descritivo, complementa a análise quantitativa com a qualitativa. Os resultados foram recolhidos e analisados com recurso ao *software Survey Monkey*, assim como à análise conteúdo, obedecendo aos pressupostos de Bardin (2011). Os resultados obtidos sobre o processo de supervisão indicam uma relação entre a abordagem reflexiva e a abordagem dialógica, quer relativamente ao conceito, entendido como acompanhamento, avaliação, observação, orientação para a aquisição de experiências e aplicação de conhecimentos, quer no que diz respeito às estratégias de supervisão identificadas, como sejam: a reflexão, o diálogo, o questionamento, as críticas e a investigação. No que se refere aos objetivos, o processo de supervisão pretende: promover o desenvolvimento dos



mestrandos, nas suas aprendizagens da profissão; desenvolver e orientar a reflexão; melhorar as práticas, fomentando a mudança pedagógica; acompanhar; apoiar; avaliar e observar os mestrandos. No que respeita à perceção das professoras principiantes acerca do perfil do supervisor sobressaíram os aspetos relacionados com as competências analíticas, a capacidade de transmitir confiança, de ser um suporte, um orientador dinâmico, compreensivo e conselheiro criativo, capaz de criar um bom relacionamento interpessoal e de levar à reflexão, sendo também considerado, o supervisor, um símbolo de autoridade.

**Keywords**

Pedagogical Supervision; Representations of Supervision, Teacher Training, Initial Teacher Training; WEB 2.0 Tools;

Abstract

The initial teacher courses reaches its culmination with the achievement of teaching practice, which introduces novice teachers in the educational context. The impact that the representation about the pedagogical supervision and its actors, like the pedagogical supervisor and the cooperative advisor, may influence the development of pedagogical practice of teachers. There were a set of practices within the professional master's degree in the Department of Education, University of Aveiro, which allowed the subjects to know the context of this empirical study.

In this framework, there were observation sessions of: Supervised Pedagogical Practice, Supervised Teaching Practice and an intercalary meeting. Similarly, attended the Course of Web 2.0 tools, belonging to the Doctoral Program in Media and Education, where it was possible to analyze some web 2.0 tools applied to the context of education.

The focus of empirical study aimed to understand the representations of the students trainees of the Master in Teaching Preschool and 1st cycle, year 2011/12, of the University of Aveiro, have on the pedagogical supervision in general, on pedagogical supervision applied to the pedagogical practices in particular and regarding the profile of the educational supervisor. With the participation of 26 master students, that were asked to complete a questionnaire, with the use of a Web 2.0 tool. Subsequently, we applied a semi-structured interview to five students trainees as supplementary data collection.

This study, complements the quantitative analysis with the qualitative. The results were collected and analyzed using the Survey Monkey software, as well as the content analysis, according to the assumptions of Bardin (2011). The results of the supervisory process indicated a relationship between the reflective approach in conjunction with the dialogical approach, about its concept, they understood as monitoring, evaluation, observation, orientation to acquire experience and knowledge application. Also in supervision strategies identified: a reflection, dialogue, questioning, criticism, research. And it aims to promote the development of master students in their learning of the profession, develop and guide the reflection; Improving the practice, promote pedagogical change; monitor, support, evaluate and observe the masters. Regarding the perception of novice teachers about the supervisor profile they highlighted the



aspects related analytical skills, ability to convey trust, be a support, a mentor dynamic, comprehensive and creative advisor, ability to create a good interpersonal relationship and lead to reflection, also associate the supervisor as a symbol of authority.



Índice de Abreviaturas

FP – Formação de Professores;

FW2.0 – Ferramentas WEB 2.0;

OC – Orientador(a) Cooperante;

PP - Prática Pedagógica;

PES – Prática de Ensino Supervisionada;

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada;

SACAUSEF – Sistema de Avaliação, Certificação e Apoio à Utilização de Software para a Educação e Formação;

SP – Supervisão Pedagógica;

SPFF – Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores;

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação;

UA – Universidade de Aveiro;

UC - Universidade de Coimbra.



Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Caracterização dos sujeitos (idade);

Gráfico 2 - Caracterização dos sujeitos (opção do curso);

Gráfico 3 – Objetivos da supervisão pedagógica;

Gráfico 4 – Características do supervisor pedagógico;

Gráfico 5 – Papel do supervisor pedagógico;



Índice de Quadros

- Quadro 1** - Calendarização do Estágio Profissionalizante de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores na Universidade de Aveiro;
- Quadro 2** - Plano de sessões/Reuniões do Estágio;
- Quadro 3** - Competências e Funções do Supervisor segundo F. Vieira (1993);
- Quadro 4** - Competências e Funções do Supervisor segundo F. Vieira (1993) verificadas durante a reunião intercalar;
- Quadro 5** – Caracterização dos Sujeitos (Sexo) no Questionário;
- Quadro 6** – Caracterização dos Sujeitos Entrevistados;
- Quadro 7** - Etapas da Investigação;
- Quadro 8** – Resumo de Categorias, Subcategorias e Indicadores da Q4 (questionário);
- Quadro 9** – Resumo de Categorias, Subcategorias e Indicadores da Q5 (questionário);
- Quadro 10** – Dados Q9
- Quadro 11** – Dados Q11
- Quadro 12** – Resumo de Categorias, Subcategorias e Indicadores da Q11 (questionário);
- Quadro 13** - Dados Gerais das Respostas ao Questionário – Processo de Supervisão Pedagógica;
- Quadro 14** - Dados Gerais das Respostas ao Questionário – Supervisor Pedagógico;
- Quadro 15** - Dados Gerais das Respostas ao Questionário – Prática Pedagógica;
- Quadro 16** – Categorias e Subcategorias dos Dados da Entrevista;
- Quadro 17** – Conceito de Supervisão pelos Sujeitos Entrevistados;
- Quadro 18** – Objetivos da Supervisão pelos Sujeitos Entrevistados;
- Quadro 19** – Técnicas de Supervisão pelos Sujeitos Entrevistados;
- Quadro 20** – Vivências de Supervisão: Temas Abordados nas Reuniões da PPS_A1;
- Quadro 21** – Importância das Reuniões da PPS_A1;
- Quadro 22** – Importância dos Materiais Fornecidos;
- Quadro 23** – Atividades das Reuniões Intercalares à Prática de Ensino Supervisionada;
- Quadro 24** – Parecer das Reuniões;
- Quadro 25** – Características do Supervisor Pedagógico;
- Quadro 26** – Papel do Supervisor Pedagógico;



- Quadro 27** – Características Evidenciadas no Supervisor Pedagógico;
- Quadro 28** – Apoio Prestado pelo Supervisor Pedagógico;
- Quadro 29** – Características do Orientador Cooperante;
- Quadro 30** – Funções do Orientador Cooperante;
- Quadro 31** – Obstáculos Sentidos na Supervisão Pedagógica;
- Quadro 32** – Acompanhamento da Supervisão Pedagógica;
- Quadro 33** – Perceção das Práticas (Auto-supervisão);
- Quadro 34** – Alterações à Supervisão no Estágio;
- Quadro 35** – Episódio Marcante;
- Quadro 36** – Sentimentos Perante o Estágio;
- Quadro 37** – Sugestões de Melhoria das Prática de Supervisão;
- Quadro 38** – Respostas Questionário/Entrevista - Processo de Supervisão Pedagógica;
- Quadro 39** – Respostas Questionário/Entrevista – Supervisor Pedagógico;



Índice de Anexos

- Anexo I** – Regulamento Interno de Iniciação à Prática Profissional dos Ciclos de Estudos Conducentes ao Grau de Mestre em Ensino;
- Anexo II** – Registo da Reunião Plenária 1;
- Anexo III** – Avaliação Reflexiva da Reunião Plenária 1;
- Anexo IV** – Registo da Reunião Plenária 2;
- Anexo V** – Avaliação Reflexiva da Reunião Plenária 2;
- Anexo VI** – Guia de Registo de Observação da Prática Pedagógica;
- Anexo VII** – Guia de Registo de Observação da PP da escola de Alumieira;
- Anexo VIII** – Guia de Registo de Observação da PP da escola de S. Bernardo;
- Anexo IX** – Registo da Reunião Intercalar;
- Anexo X** – Grelha SACAUSEF;
- Anexo XI** – Tabela de Avaliação da Unidade Curricular FW 2.0;
- Anexo XII** – Modelo do Questionário SPPME;
- Anexo XIII** – Solicitação de Preenchimento do Questionário SPPME (Correio Eletrónico);
- Anexo XIV** – Grelha de Categorias, Subcategorias, Indicadores e Unidades de Registo Q4;
- Anexo XV** – Respostas à Q4 (questionário);
- Anexo XVI** – Grelha de Categorias, Subcategorias, Indicadores e Unidades de Registo Q5;
- Anexo XVII** – Respostas à Q5 (questionário);
- Anexo XVIII** – Respostas à Q11 (questionário);
- Anexo XIX** – Grelha de Categorias, Subcategorias, Indicadores e Unidades de Registo Q5;
- Anexo XX** – Guião de entrevista;
- Anexo XXI** – Categorias e Subcategorias e Unidades de Registo (Entrevista);
- Anexo XXII** – Distribuição de Unidades de Registo por Categorias e Subcategorias (Entrevista);
- Anexo XXIII** – Grelha de Categorias, Subcategorias e Indicadores (Entrevista);
- Anexo XXIV** - Grelha de Categorias, Subcategorias, Indicadores e Unidades de Registo (Entrevista);

Agradecimentos	IV
Resumo	V
Abstract	VII
Lista de Abreviaturas	IX
Índice de Gráficos.....	X
Índice de Quadros	XI
Índice de Anexos	XIII

Índice

Introdução	5
------------------	---

Parte 1

Capítulo I – Enquadramento Teórico do Estágio	9
1.1 A Formação Inicial de Professores: o Estágio	9
1.2. Conceito de Supervisão	12
1.2.1. Supervisor Pedagógico	14
1.2.2. Orientador Cooperante	16
1.3. Abordagens da Supervisão – Supervisão Reflexiva.....	17
1.4. Estratégias de Supervisão	21
1.4.1. Narrativas Dialógicas.....	21
1.4.2. Diário Reflexivo.....	22
1.4.3. Portefólios Reflexivos	23
1.4.4. Observação Colaborativa.....	24
1.5. As TIC na Formação de Professores: as ferramentas <i>WEB 2.0</i>	26



Parte 2

Capítulo II – Estágio: Práticas de Supervisão	31
2.1. Enquadramento Institucional e Contexto do Estágio	31
2.2. Seminário “Publishing Research an Teaching and Teacher Education... 33	33
2.3. Prática Pedagógica Supervisionada	33
2.3.1 Reuniões de Preparação: PPS_A	34
2.3.2. Sessões de Observação	36
2.4. Ferramentas WEB 2.0.....	41
2.4.1 Unidade Curricular “Ferramentas WEB 2.0”	41
2.4.2 Survey Monkey – Ferramenta WEB 2.0.....	43

Parte 3

Capítulo III – Estágio: Estudo Empírico	47
3.1. Enquadramento do Estudo Empírico	47
3.2. Tipologia de Estudo	47
3.3. Objetivos da Investigação.....	49
3.4. Participantes	49
3.4.1. Caracterização dos Sujeitos Inquiridos	49
3.4.2. Caracterização dos Sujeitos Entrevistados.....	51
3.5. Métodos de Recolha e Tratamento de Dados.....	52
3.5.1. Conceção, Elaboração e Aplicação do Questionário	52
3.5.3. Entrevista: Conceção, Elaboração e Aplicação	53
3.6. Procedimentos.....	55
3.6.1. Etapas da Investigação	55
3.6.2. Tratamento dos Dados do Questionário	55
3.6.1. Tratamento dos Dados da Entrevista	55



Capítulo IV – Estudo Empírico: Análise e Discussão de Resultados	57
3.7. Análise e Discussão de Resultados	57
3.7.1. Análise dos Dados do Questionário	57
3.7.1.1. Análise do Processo de Supervisão.....	57
3.7.1.2. Supervisor Pedagógico	60
3.7.1.3. Prática Pedagógica	62
3.7.2. Análise dos Dados da Entrevista	71
3.7.2.1. Conceções de Supervisão.....	72
3.7.2.2. Vivências de Supervisão	75
3.7.2.3. Supervisor Pedagógico	79
3.7.2.4. Orientador Cooperante	83
3.7.2.5. Vivências do Estágio	85
3.7.2.6. Sugestões.....	91
3.8. Triangulação dos Dados entre Questionário e Entrevista.....	92
Conclusão.....	95
Referência Bibliográfica	101
Anexos	107





Introdução

O campo da supervisão tem vindo, nos últimos anos, a sofrer amplas transformações na forma como é concebida e aplicada, “foi acompanhando a evolução das abordagens de educação e formação e dinamizou processos heurísticos-reflexivos de aproximação à vida profissional” (Alarcão e Roldão, 2010c:15), levando os professores principiantes ao encontro das realidades educativas e a trabalhar com elas. Portanto, “entrar no mundo de trabalho é sempre um choque, porque é a nossa vida a desbravar uma nova etapa. É sem dúvida um passo marcante, uma vez que há um desafio e um teste às nossas capacidades, às nossas escolhas, às nossas competências ...” (Lisboa, 2005:27), se este passo dado pelos estagiários se realizar com a colaboração do supervisor e do orientador cooperante, que o recebe na escola, permite obter da supervisão uma visão “de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver, para além dele, numa visão prospetiva baseada num pensamento estratégico” (Mintzberg, 1995, cit. Alarcão e Tavares, 2003:45). No entanto, a supervisão planeada e organizada não implica que os estagiários estejam conscientes do porquê das ações, das questões, das propostas e orientações do supervisor, a visão da supervisão dos formandos é parte integrante do processo de supervisão, eles “devem assumir um papel crítico na supervisão da sua aprendizagem e dos contextos em que esta se realiza” (Vieira, 2010:24).

Torna-se, assim, importante compreender o ponto de vista dos estagiários relativamente à sua supervisão, pois para serem críticos implica que tenham conceções formadas, perceções e expectativas sobre como a supervisão se deve desenrolar e como é que ela é vivida por eles. É sobre esta questão que se focará o presente relatório de estágio.

O relatório, que agora é apresentado, intitula-se *Representações da Supervisão Pedagógica na Formação Inicial de Educadoras/Professoras no Ensino Pré-Escolar e no 1º Ciclo: Estudo de Caso*. No âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, pela Universidade de Coimbra, após seleção da via profissionalizante, surgiu a possibilidade de desenvolver práticas na Universidade de Aveiro, no Departamento de Educação, o que possibilitou o contacto com professores em formação do Mestrado em Ensino Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

O trabalho desenvolvido recorre ao enquadramento conceptual sobre a supervisão pedagógica e sobre os seus intervenientes, formandos, supervisor pedagógico e orientador cooperante, assim como algumas estratégias relacionadas com a supervisão reflexiva. Procurou-se conhecer as representações dos professores do Mestrado mencionado, sobre as conceções do processo supervisoivo, em geral, e do processo implementado na sua formação, em específico.

Em termos estruturais o relatório está repartido em três partes, respetivamente, quatro capítulos. Na primeira parte, o capítulo 1, serve de enquadramento teórico ao estágio, na segunda parte, o capítulo 2, refere o seu enquadramento prático, a terceira e última parte corresponde ao estudo empírico em que inclui o terceiro capítulo que aborda as opções



metodológicas tomadas e o quarto capítulo que explora a análise dos dados e a discussão de resultados.

Assim, a primeira parte, enquadra teoricamente o estágio ao nível da formação inicial de professores e dos estágios, fase de transição de discente a docente, o que implica que o professor principiante seja sujeito a processos de supervisão. Compreender o conceito de supervisão implica perceber os fundamentos conceituais que o originaram, por isso, exploram-se neste o perfil que o supervisor pedagógico e o orientador cooperante devem assumir à luz das abordagens mais aceites por investigadores, explorando as abordagens da supervisão pedagógica e aprofundando a supervisão reflexiva. Esta primeira parte procura também conhecer algumas das estratégias da supervisão reflexiva, como são o caso das narrativas dialógicas e da observação colaborativa, focando-se dois dos seus instrumentos (diário reflexivo e portefólio reflexivo). Ainda numa perspetiva teórica e porque nos deparamos com um mundo em mudança tecnológica diária, é abordado o conceito de ferramentas *web 2.0* em virtude do seu valor contributivo para os processos educativos e formativos.

A segunda parte centra-se no trabalho prático realizado no âmbito do estágio profissionalizante, incidindo-se no enquadramento espaço-temporal que este teve, no qual foram realizadas sessões de observação e análise das reuniões da Prática Pedagógica Supervisionada (A1), das sessões da Prática de Ensino Supervisionada e de uma reunião intercalar, referentes aos estágios do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico, do ano 2012. A frequência de formações fez parte das práticas do estágio, desde o seminário “*Publishing Research na Teaching and Teacher Education*”, à unidade curricular “Ferramentas WEB 2.0” do Programa Doutoral em Multimédia e Educação, da Universidade de Aveiro, que se tornaram construtores de conhecimentos sobre material técnico a utilizar no âmbito da educação, em geral, e da supervisão, em específico.

Na terceira parte, capítulo III, é explorado o estudo empírico. Realiza-se a apresentação e análise interpretativo-descritiva dos dados recolhidos a partir do questionário, *Survey Monkey*, e das entrevistas individuais realizadas a cinco mestrandas no curso estudado. Iniciada com o enquadramento empírico do estudo, este último capítulo aborda os objetivos que se pretende alcançar com a pesquisa, caracterizando os participantes assim como os métodos de recolha e tratamento dos dados, justificando as opções metodológicas do estudo. É traçado o plano da investigação, referindo-se as suas limitações, mencionando o acatamento da credibilidade da investigação.

Por fim, no capítulo IV, analisa-se e procede-se à leitura interpretativa dos dados obtidos, utilizando-se sobretudo a técnica de análise de conteúdos, em relação às cinco entrevistas realizadas e em relação às respostas abertas do questionário, aplicado à turma do Mestrado em Ensino. É realizada a conclusão, onde se interpretam os dados obtidos pelo questionário, juntamente com os dados recolhidos através das entrevistas.

O relatório finaliza com algumas considerações finais, relativamente ao enquadramento teórico desenvolvido, cruzando com as atividades do estágio e a investigação que nele decorreu. Deixam-se algumas sugestões para futuras investigações no campo da supervisão pedagógica.



Parte I

Fundamentação Teórica





Capítulo I

Enquadramento Teórico do Estágio

1.1. A Formação Inicial de Professores: O Estágio

“Batem leve, levemente,
como quem chama por mim.
Será chuva? Será gente?
Gente não é, certamente
e a chuva não bate assim.”

Gil, A. (1909)

Movimentos e sensações de inquietude, dúvida, receio são enfrentados quando profissionais são colocados à prova para alterar rotinas, enfrentar desafios. A angústia e as incertezas batem leve ou, por vezes, intensamente perante as dúvidas da fase transitória, sobre o que está ou irá surgir. O estágio apresenta-se como a derradeira prova das competências dos futuros profissionais e, no caso dos professores, o confronto entre a realidade para a qual são formados, os conhecimentos teóricos, a sala de aula, o(s) aluno(s), o programa curricular, a escola, os pais e a sua capacidade para se adequarem ao contexto, às necessidades, às expectativas, às exigências e à novidade. São várias as referências que o professor principiante comporta consigo porque a “docência é uma profissão que se aprende pela vivência da discência” (Formosinho, 2009:98). Desde que se entra na escola ou no ensino pré-escolar constrói-se uma imagem da profissão docente, quer com os seus próprios professores, familiares professores ou professores de familiares, existe uma edificação pessoal do que deve ser um professor. Partindo das suas leituras, Flores (2003:148 *apud* Lortie, 1975; Knowles, 1992; Nimmo *et al.*, 1994; Flores, 2002b) evidencia que as “predisposições e as imagens sobre o ensino e sobre o que significa ser professor, bem como a influência de outros significativos (...) constituem factores que influenciam o processo formativo dos futuros professores e o seu posicionamento face à profissão”.

Com uma visão e interpretação do que é o educador/professor, os futuros professores constroem as suas expectativas e motivações desde que selecionam o curso de formação, o que implica, como indica Formosinho (2009:32), que é “importante para a realização e sucesso profissionais a própria escolha da profissão”, que irá ter implicações na construção da sua identidade profissional. A “escolha quando feita por ausência de alternativas pode ter influência não só na satisfação profissional e na auto-imagem da profissão como no desempenho profissional” (*ibidem*,33). Independentemente de ter sido a primeira escolha, cabe à formação dos professores ser um auxiliar na construção de competências profissionais que promovam, não só o bom desempenho do futuro professor como a sua satisfação profissional. Para se ser



professor, “trata-se não só de ‘fazer’ ou implementar um determinado currículo, mas de tomar decisões, de emitir juízos fundamentados, de compreender e justificar as próprias acções e de reflectir sobre os contextos educacionais nos quais se exerce actividade docente” (Flores, 2003:139).

A formação inicial de professores pretende preparar os futuros professores rumo ao confronto com a realidade educativa, ela surge, durante a formação, na “Prática Pedagógica Final (isto é, o estágio) é a fase de prática docente acompanhada, orientada e reflectida que, serve para proporcionar ao futuro professor uma prática de desempenho docente global em contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz” (Formosinho, 2009:105). Durante o estágio pedagógico, Moreira, Paiva, Vieira, Barbosa e Fernandes, (2010:51) indicam que “o principal foco de atenção dos estagiários é a sala de aula e os processos de ensino/aprendizagem, visando a exploração dos modos de os melhorar, a curto prazo (...); o facto de os estagiários trabalharem em grupo, com apoio supervisory na escola e na universidade, garante a participação e colaboração, dado que aqueles assumem um papel activo na construção do seu conhecimento profissional”, assim como da imagem que têm da profissão. O contexto escolar e a escola onde se inicia são fundamentais para essa a construção, nas palavras de Day e Gu, (2010:82): “*The way schools are matters enormously to early career teachers. This is because, at least in part, school sites are immediate venues of opportunity, as well as challenge*”. O que implica que embora “seja genericamente caracterizado como um ano de grande conflitualidade, ambiguidade e incerteza a nível sócio-profissional, relacional, epistemológico, o estágio pedagógico pode também ser um período de elevado valor formativo, pela variedade e riqueza das aprendizagens realizadas” (Moreira, Paiva, Vieira, Barbosa e Fernandes, 2010:47).

Existem, no entanto, algumas críticas à organização dos estágios e ao confronto entre o professor principiante e a realidade educativa:

“O ano de estágio também se descaracterizou notoriamente, quer pelos critérios de selecção de orientadores, quer pela supervisão feita pela instituição de formação. O que era suposto funcionar de modo integrado entre escola e universidade transformou-se na existência de duas realidades distintas. E os motivos encontram-se na dificuldade de diálogo entre universidade e escola, na vulgarização do estágio, mais difícil ainda nas escolas quando o ‘estagiário-inovador’ passa a ‘estagiário-aprendente’, colocado em horários que desencadeiam situações de prioridades nem sempre reconhecidas pelos professores” (Pacheco, 2003:164).

Estas críticas levam, continuamente, à análise da dicotomia entre a teoria e a prática, a sua relação e o seu impacto no estágio dos professores principiantes, assim como do formato e organização dos estágios e das suas práticas.

Contudo, não invalida que o professor principiante necessite do contacto com o contexto, pois o “professor é considerado um actor organizacional que precisa de suporte para a resolução



de problemas no seu contexto de trabalho”, (...), “o professor é alguém que precisa de conhecimentos teóricos e aprendizagens conceptuais, mas igualmente de aprendizagens experienciais e contextuais” (Oliveira-Formosinho, 2002a:11). Essas aprendizagens só são passíveis de se realizar quando o professor é confrontado com os fenómenos educativos que lhe irão surgir quando iniciar a sua carreira profissional. Para isso é “necessário valorizar a prática como fonte e local de aprendizagem através da reflexão e da investigação e promover as condições para a aprendizagem (recursos, tempo e oportunidades para aprender dentro e fora da escola) para que os professores se empenhem em processos de reflexão, colaboração e construção da profissão docente” (Flores, 2003:154). Para que tal ocorra, a “formação de professores exige, em pleno direito, uma actividade supervisiva que, em atitude colaborativa dos diferentes actores envolvidos, leva ao desenvolvimento de competências profissionais e humanas de relevo, à compreensão da educação como objecto de investigação e de acção e à inovação da educação” (Moreira e Bizarro, 2010:11). Neste sentido, valorizando-se a supervisão e as práticas reflexivas em contexto de estágio, o próximo título pretende compreender as abordagens por detrás da supervisão pedagógica, assim como o papel dos seus actores, em concreto, do supervisor pedagógico e do orientador cooperante.



1.2. Conceito de Supervisão

“Supervisão é uma tarefa complexa e dilemática, mas também essencial à construção de uma visão da educação como transformação.”

(Vieira, 2010c:41).

Compreender a supervisão e a prática docente implica compreender os seus contextos, os seus participantes, os seus mecanismos, as suas influências. Partilhar essa compreensão no tempo e no espaço faz parte de uma das funções do supervisor pedagógico, que aliado às abordagens sobre a supervisão deve integrar em si princípios de ação subjacentes à conceção da supervisão que assume.

Abordar a temática da supervisão sem frisar os estudos pioneiros em Portugal, realizados por Alarcão e Tavares seria corromper a visão transformadora que a supervisão nos tem vindo a proporcionar, considerando-a “como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão e Tavares, 2010:16). Alargando este conceito, continuamente divulgado, Vieira (2009: 199), apresenta a supervisão como “*teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal*”, querendo a mesma autora, com esta definição, integrar as “práticas de supervisão e supervisão acompanhada” (Vieira, *ibid.*)

A complexidade conceptual de supervisão atravessa o tempo, os autores e os contextos. É inegável que, em cada momento, o professor está sujeito a uma multiplicidade de variáveis com as quais tem de lidar e gerir na pré, durante, pós-ação e pós reflexão da pós-ação. O ciclo de trabalho do professor implica assim, segundo Moreira (2010:93) apurou das suas pesquisas, “valores de participação, colaboração, negociação, transparência, reflexividade crítica, emancipação, autonomia e auto-direcção (Vieira et al., 2006; Vieira, 2009; Moreira, 2005 e 2007)”. Estas apetências ampliam a área de ação da supervisão, não se sujeitando apenas à regulação de processos ensino e aprendizagem, integrando a escola e até as comunidades aprendentes, conferindo à supervisão uma responsabilidade ampla na sua atuação, “podendo ser exercida de forma apoiada (por exemplo, no contexto do estágio) ou autónoma (auto-supervisão), em ambos os casos, supondo uma relação estreita com a *pedagogia*” (Vieira, 2010b:10).

Todas estas condições e características impõem, hoje, à supervisão, uma forte dimensão interpessoal, comunicativo-relacional de formato dialógico, que se alia à observação, ao questionamento e à avaliação formativa (Alarcão, 2010:20), ampliando o seu objeto e redefinindo a sua área de atuação. Esse objeto passa a ser o “*desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por meio de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a formação dos novos agentes*”



(Alarcão, 2001:35). Portanto, nestas ações deverá existir uma “*de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação*” (Vieira, 1993:28). Esta monitorização pretende promover, com valores éticos e pedagógicos, a autonomização pessoal e profissional (Moreira, 2010:93) dos formandos. Este processo de aquisição de autonomia é construída em conjunto pelo(s) supervisor(es) e pelo(s) professor(es), numa regulação entre a teoria e a prática, para o “desenvolvimento e avaliação de experiências colaborativas em contexto pedagógico, sobre as quais produzem uma narrativa profissional, assumindo o papel de auto/co-supervisores” (Vieira, 2010a:150). Este estado atual do conceito de supervisão leva a identificar que “a supervisão é, assim, um processo para promover processos” (Oliveira-Formosinho, 2002b:117), processos narrativos, de aprendizagem (dos alunos, dos professores, do supervisor, da escola), de auto e hetero desenvolvimento, de transformação local e social.

No entanto, apesar das conceções aqui expostas, segundo Alarcão (2001), em Portugal não existe um único conceito de supervisão, existem diferentes conceções que coexistem, tendo, segundo a mesma autora, o modelo tradicional de supervisão evoluído para um modelo construtivista de base reflexiva. A visão atual é que a supervisão do século XXI deverá apresentar a democraticidade e a liderança com visão (Simões, 2009:47), levando o conceito de supervisão “ao nível meta-reflexivo e meta-analítico que permite a compreensão dos processos de construção do conhecimento” (Sá-Chaves, 2011:122).

É nesta linha orientadora que surge, neste trabalho, o subtítulo das estratégias de supervisão, para compreender a supervisão pedagógica de base reflexiva e algumas estratégias a ela associadas.

Ora, num dos planos de ação, que tem vindo a ser discutido, está o supervisor pedagógico, como um dos elementos de promoção do desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, dos alunos e do próprio supervisor.



1.2.1 Supervisor Pedagógico

Neste subtítulo pretende-se encontrar uma visão alargada do supervisor pedagógico, compreendê-lo nas suas funções e nos seus papéis para perceber as suas influências e responsabilidades perante o formando, os alunos, o(s) meio(s), a pedagogia. “Contudo, questões relacionadas com os papéis, relações, posições e mesmo competências, tarefas e funções permanecem sem consenso completo” (Harris, 2002:135). Ainda assim, pretende-se, aqui, correr o risco de interpretar o que é ser supervisor pedagógico para possibilitar a sua compreensão e atuação nos contextos reais de ensino/aprendizagem.

Numa noção poderosa do supervisor este é entendido “como líder de comunidades aprendentes e qualificantes” (Alarcão, 2001:35), imputando-lhe uma responsabilidade acrescida com esta denominação, ele terá que proporcionar “ao estagiário uma análise introspectiva, de consciencialização de papéis e comportamentos e vai-lhe possibilitar o confronto com a própria imagem”, propondo-lhe (auto)formação potencializadora de níveis de reflexão de índole mais crítica e emancipatória (Costa, 2011:82). Concomitantemente, o supervisor incorpora uma tarefa complexa e exigente, que segundo Vieira (1993:29) perpetua-se em duas dimensões: “a dimensão analítica, referente aos processos de operacionalização da monitorização da prática pedagógica, e a dimensão interpessoal, relativa aos processos de interacção entre os sujeitos envolvidos na monitorização da prática pedagógica”.

Para que estas dimensões possam ocorrer o supervisor deverá desenvolver algumas características fundamentais, que, conforme Mosher e Purpel (1972), a partir da análise de Alarcão e Tavares (2010:73), serão seis áreas a manifestar:

1. “Sensibilidade para se aperceber dos problemas e das suas causas;
2. Capacidade para analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhe dão origem;
3. Capacidade para estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e os sentimentos dos professores e exprimir as suas próprias opiniões e sentimentos;
4. Competência em desenvolvimento curricular e em teoria e prática de ensino;
5. *Skills* de relacionamento interpessoal;
6. Responsabilidade social assente em noções bem claras sobre os fins da educação.”

No mesmo trabalho, Alarcão e Tavares (2010:74-75), apresentam a visão de Glickman (1985) que identifica dez categorias que o supervisor deve desempenhar: 1) Prestar atenção; 2) Clarificar; 3) Encorajar; 4) Servir de espelho; 5) Dar opinião; 6) Ajudar a encontrar soluções para os problemas; 7) Negociar; 8) Orientar; 9) Estabelecer critérios; 10) Condicionar.

A noção de supervisor na escola reflexiva implica que este assuma um conjunto de competências: competências **interpretativas**, da realidade e dos desafios educativos;



competências de **análise e avaliação**; competências de **dinamização da formação**, promovendo a aprendizagem colaborativa, gestão de saberes e necessidades; competências **relacionais**, gerindo conflitos, criando empatia e capacidade de expressão (Alarcão, 2002:235). Com poder sobre o formando, na perspetiva tradicional, este começa-se a desvanecer e a ser diluído no trabalho colaborativo porque o “supervisor não é aquele que faz, nem é aquele que manda fazer; é a pessoa que cria condições para que os professores pensem e ajam e façam isso de uma forma colaborativa, de uma forma crítica, indagadora, portanto, com um espírito de investigação que é hoje absolutamente necessário” (Alarcão, 2009:120).

Partindo destas características sobre o papel do supervisor, este terá um impacto perante realidades educativas, em que englobam vários intervenientes em que, todos eles, poderão ter várias interpretações do mesmo fenómeno, por isso, e de acordo com Vieira (2010b) é primordial que os supervisores, professores e alunos sejam parceiros nas aprendizagens e na transformação das condições para promover a qualidade da educação. Esta perceção do conjunto explica-se porque “também o supervisor ou orientador da prática pedagógica se encontra, ele próprio, num processo de desenvolvimento e aprendizagem” (Alarcão e Tavares, 2010:45). Existindo o risco do “dilema da experiência”, que poderá reforçar o “fosso conceptual existente entre o supervisor e o estagiário, o que pode dar origem à concordância acrítica, medo de frustrar expectativas, insegurança, resistência silenciosa ou confronto aberto” (Paiva, Barbosa, Fernandes, 2010:108). Assim, as competências do supervisor pretendem diminuir este fosso, antecipando e interpretando dificuldades e desafios no processo ensino-aprendizagem, analisando esses processos, numa avaliação formativa, num espírito colaborativo, comunicativo e empático com o formando.

Neste princípio, “compete aos supervisores, fazer a leitura dos percursos de vida institucionais, provocar a discussão e a negociação de ideias, rendibilizar a reflexão e a aprendizagem em grupo, organizar o pensamento e a ação do coletivo das pessoas individuais” (Alarcão, 2001:41). Além destas funções, partindo da mesma autora (Alarcão, 2001:37), também compete ao supervisor “desencadear ou fazer a leitura de desafios e apoiar pessoas no processo de aprendizagens”, o que lhe terá de conferir capacidade de observação, uma capacidade ampla preventiva das dificuldades e desafios que se poderão detetar, como capacidade de comunicar essas dificuldades e desafios.

Numa visão ecológica o “supervisor contemporâneo deverá estar familiarizado com a pedagogia e ser competente ao nível dos cambiantes psicológicos das intervenções mediadas, apresentando também uma compreensão das escolas como sistemas que influenciam e são influenciadas pelas escolhas e acções dos indivíduos que os compõem” (Harris, 2002:111). Afinal, segundo Vieira (2010a), “pedagogia sem supervisão será menos pedagógica, o que implica que qualquer professor deva desenvolver competências de supervisão”, o que lhe responsabiliza, ainda mais, pelo processo de transição do professor principiante, porque, “na verdade o supervisor serve muitas vezes de modelo” (Paiva, Barbosa, Fernandes, 2010:107).



1.2.2 Orientador Cooperante

O processo de supervisão não é realizado de forma isolada, está em interação constante não só com o meio, mas também com os vários intervenientes da realidade educativa. Assim, no desenvolvimento da prática pedagógica, o supervisor e o estagiário têm a colaboração de um professor da escola, onde o professor principiante irá desenvolver o seu trabalho prático. Portanto, considerando que na “Prática Pedagógica Final, os principais intervenientes no processo formativo são o supervisor institucional (docente da instituição e de formação que acompanha e orienta a Prática Pedagógica Final) e o professor cooperante” (Formosinho, 2009:109), é importante compreender o seu papel e a sua relação com o professor principiante.

Considerando o tempo e o espaço que o estagiário e o orientador cooperante partilham este torna-se um elemento fundamental na construção da sua visão sobre a profissão. Segundo Jacinto (2003:29), são vários os estudos que apontam para a importância do orientador, por ser “a principal fonte de influência no processo de formação do futuro professor, podendo mesmo contribuir para a desvalorização de saberes anteriormente adquiridos (Emans, 1983)”.

“O professor cooperante é aquele professor do terreno que recebe os alunos de formação inicial nas suas aulas e os acompanha e orienta nas actividades de iniciação ao mundo” (Formosinho, 2009:110), por este valor participativo durante a prática pedagógica do estagiário e pela partilha de ideias, experiências, visões e emoções os professores cooperantes ganham uma importância determinante para a formação prática dos professores. “O seu papel na construção de uma profissionalidade adequada e empenhada, na apropriação das dimensões técnica, moral e relacional do desempenho profissional não é substituível” (Formosinho, 2009:111). Gordon (2000:31) explica o impacto das funções orientador cooperante: “orientar é a pedra angular de muitos programas bem sucedidos de apoio a professores principiantes”.



1.2. Abordagens da Supervisão

A “supervisão pedagógica abre caminho à resistência e acção estratégicas face aos constrangimentos e dilemas com que temos de lidar nos contextos profissionais.”

(Vieira, 2010:42)

Com a evolução social, política, económica e educativa a apreensão dos processos de supervisão encontram-se estreitamente influenciados pelo estado da arte, assim como, pela tomada de posição socio político-económica dos poderes nacionais e locais. Conceber e aplicar as abordagens da supervisão sem compreender o seu contexto será limitar as suas potencialidades. Neste sentido, não é possível considerar um modelo melhor do que o outro sem compreender a realidade (tempo, espaço e pessoas) em que foi/é utilizada, até porque, “o termo modelo é frequentemente definido em relação ao desenvolvimento da investigação. Os modelos podem resultar da investigação como estimula-la” (Tracy, 2002:22). Assim, apresentar modelos ou abordagens da supervisão torna-se, neste trabalho, um enquadramento de práticas mais do que uma discriminação de práticas positivas a utilizar no contexto da formação de professores e, neste caso, da investigação aqui explorada.

Em Portugal, a aplicação desta terminologia de supervisão parece datar de 1974 (Alarcão, 2001:13), daqui foi assumindo formatos associados às teorias vigentes e a alguns princípios *praxeológicos* valorizados por investigadores, aliada a orientações legais e documentos oficiais. Nesta evolução das abordagens supervisivas a sua primeira visão advém da **abordagem artesanal**. Era entendida como um processo de modelagem e transmissão, em que o mestre, professor, conhecedor e mais experiente, com a sua autoridade perante o novato/aprendiz, demonstra como ser professor, sempre com base na crença da “demonstração e imitação como a melhor maneira de aprender fazer” (Alarcão & Tavares, 2010:17). Ao supervisor era associado o papel de instrutor e avaliador, em que se pretendia que o neófito experienciasse o ritual de passagem do saber-fazer para perpetuar a profissão (Alarcão, 2001:23).

Posteriormente, surge **abordagem comportamentalista** que pretende identificar as características essenciais para se ser um bom professor, com base em descobertas e teorias científicas, partindo do pressuposto que estas construam um corpo de conhecimentos profissionais em que os candidatos a professores devem aprender a dominar (Alarcão, 2001:18). O bom ou mau aluno dever-se-ia ao trabalho desenvolvido pelo professor, responsabilizando-o pelos resultados dos alunos (Alarcão & Tavares, 2010:23). Nesta perspetiva, o processo ensino/aprendizagem deve deter a definição operacional dos objetivos; responsabilização e individualização (Alarcão & Tavares, 2010:24), o que é possível visualizar nas práticas vigentes.

Na perspetiva do **modelo clínico**, tal como o nome o caracteriza, implica um diagnóstico, observação e experimentação, tendo um colega (o supervisor) a orientá-lo, pretende que o futuro professor através de discussão e práticas orientadas vá encontrando o seu próprio ensino. Daqui



surge a necessidade do professor se tornar ativo, com a colaboração do supervisor, procurarem analisar as realidades pedagógicas para melhorar os processos de aprendizagem dos alunos. “A sua utilização é mais apropriada no contexto da formação contínua do que na formação inicial” (Alarcão e Tavares, 2010:26).

Donald A. Schön influencia a construção da **abordagem reflexiva** ao compreender a atividade do professor como “um saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis” (Alarcão, 1996:13), que “na sua formação possa praticar sob a orientação de um profissional, um formador, que, simultaneamente treinador, companheiro e conselheiro (*coach*), lhe faz a iniciação e o ajuda a compreender a realidade” (Alarcão, *ibid.*). Para que este feito aconteça, implicará, nesta visão, que haja reflexão antes, durante e sobre a ação pedagógica, pelo seu teor de imprevisibilidade, o professor tem de se tornar criativo, no termo do autor “*artistry*”. Com o intuito de resolver problemas reais do ensino, “o supervisor deverá encorajar a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação” (Alarcão & Tavares, 2010:35).

Com base no modelo de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, de 1979, na década de 90 surge uma outra forma de conceber a supervisão, a **perspetiva ecológica**, pelas mãos de Alarcão e Sá-Chaves (1994), mais tarde Oliveira-Formosinho (1997). Partindo do princípio da relação interpessoal, esta perspetiva define as relações como “dinâmicas, recíprocas e sinérgicas e de uma rede múltipla de relações de intercontextualidade com níveis de influência diversificados” (Alarcão e Tavares, 2010:37), levando a que o professor tenha de estar consciente dos fenómenos que ocorrem quer no meio quer em si. As relações devem ser compreendidas, quer na sala de aula, no micro-sistema, “quer de variáveis nele introduzidas por influências ou alterações que ocorrem noutros sistemas” (Alarcão e Sá-Chaves, 2011:139). Esta interatividade dos contextos permite ao professor ter liberdade para tomar decisões, que lhe imputará um desenvolvimento ativo, organizado e monitorizado pelo supervisor. Ora, essa liberdade é atingida pelo desenvolvimento profissional e por uma progressiva consecução de autonomia.

Na **abordagem dialógica** o foque está, como é apresentado por Alarcão (2001:19), no papel da linguagem no diálogo comunicativo, o que promove uma relação entre professor e supervisor de parceiros. Dar a voz ao outro, ouvir as várias perspetivas para apreender as interpretações da realidade educativa contextualizada, sem hierarquia de poderes, através do diálogo crítico. Alarcão e Tavares (2010:40) explicitam que este diálogo “implica a análise do discurso do professor em situações de ensino, revelador do pensamento e do modo como as suas teorias perfilhadas são, ou não, coincidentes com as suas teorias em uso”. Os mesmos autores identificam que, segundo o mentor da abordagem, Waite, terá de existir uma supervisão situacional, analisando o professor e, sobretudo, os contextos onde ele atua (*ibidem*).

Um outro cenário apresenta-se possível no âmbito da supervisão pedagógica, Alarcão e Tavares (2010), vislumbram-no, pelas palavras de Sá-Chaves (2002), como um **cenário integrador**, que nele desenvolve a supervisão não *standard*. Neste cenário, o sentido é um



processo de questionamento constante, em que respeitando as diferenças do professor e as alterações e variáveis a que está sujeito na sua profissão, este encontra no supervisor um facilitador da sua aprendizagem, de acordo com os contextos, a sua finalidade e o próprio professor. Neste ambiente integrador o professor é visto como uma pessoa em desenvolvimento, que aprende a aprender a ensinar, com uma outra pessoa também em desenvolvimento (o supervisor, em princípio mais experiente) e “através dele influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos” (Alarcão e Tavares, 2010:42).

As “perspectivas da supervisão que vão desde as intenções mais rígidas de inspeção e de direcção até às mais flexíveis e facilitadoras de orientação e aconselhamento” (Sá-Chaves, 2011:117), têm uma dupla visão, que Tracy (2002) define como janelas e muros, por permitirem demonstrar a relação entre a teoria e a prática, enriquecendo a compreensão no âmbito da supervisão, mas sendo “cautelosos no modo como usamos, pois os modelos também ameaçam limitar a compreensão e extinguir a reflexão” (Tracy, 2002:28). Portanto, seguindo esta interpretação dos modelos há que estabelecer o que, Alarcão e Roldão (2010) encontraram, nas suas pesquisas, como as novas tendências que:

“apontam para uma concepção democrática de supervisão e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e auto-aprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, a assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente, capaz de criar para todos que nela trabalham (...) condições de desenvolvimento e de aprendizagem (Alarcão e Tavares, 2003; Sullivan e Glanz, 200; Tracy, 2008).”

Tracy (2002) apresenta o novo modelo de supervisão em que a ligação entre professor e supervisor se estabelece na base da colaboração, mais personalizada, para procederem à análise e melhoria do desenvolvimento, do professor, do aluno, da comunidade. Trabalhando em equipa, os professores serão investigadores das suas práticas, recolhendo e analisando dados, para isso “técnicas tais como a análise do porta-fólio e a investigação-acção serão elementos integrantes desta auto-supervisão. A tecnologia irá, indubitavelmente, ser utilizada para otimizar a aprendizagem do professor-aluno e para gerir o processo de aprendizagem” (Tracy, 2002:85).

Supervisão Reflexiva

A partir das concepções de Donald Schön, como o principal autor da corrente que valoriza a formação reflexiva, e de John Dewey pelo valor instrumental que dá ao pensamento reflexivo (Alarcão, 1996), impulsionou-se a perspectiva reflexiva a ser aplicada à formação, em concreto, à formação de professores. Nesta linha, a reflexão é vista “como prática histórica e ideologicamente situada, passível de reproduzir ou transformar a ordem social dominante.” (Vieira, 2010c:17) por *desocultar* a experiência, vislumbra-la por outras perspectivas, dar-lhe um “um novo olhar, com o qual se torna possível visitar essa experiência e apreciá-la de novo, desenvolver novas compreensões, *insights*” (Sá-Chaves, 2000:14).



Com a supervisão reflexiva de professores pretende-se desenvolver “professores reflexivos, isto é, professores que examinam, questionam e avaliam criticamente a sua prática” (Amaral, Moreira, e Ribeiro, 1996:100). Para isso, a reflexão necessita do comprometimento por parte do professor porque resulta “da vontade, do pensamento, do questionamento e da procura, contrapondo-se ao impulso, ao hábito, à tradição e à rotina” (Costa, 2011:79), necessitando de “(inter)subjetividade condição fundamental à formação reflexiva de professores” (Costa, *ibid.*:88).

Porém, segundo Vieira (2010c:33) no “contexto da supervisão em estágio, os dilemas associados à reflexão como acção crítica e transformadora são agudizados pela falta de experiência profissional da maioria dos estagiários e pelo facto de estarem a ser avaliados.” O que, de acordo com a mesma autora, supõe “um posicionamento crítico de supervisores e professores face a práticas estabelecidas na formação e na pedagogia escolar” (Vieira, *ibid.*), de modo a auxiliar os professores principiantes a libertarem-se dos constrangimentos da falta de experiência e das amarras do conhecimento técnico, por não terem desenvolvido, ainda, o conhecimento tácito.

Neste enquadramento teórico, surgem, assim, de entre as estratégias de supervisão as narrativas dialógicas na formação de professores, que auxiliam ao desenvolvimento do pensamento reflexivo e promovem professores reflexivos.



1.4. Estratégias de Supervisão

Supervisão assume um papel ativo no desenvolvimento da formação, dos professores e dos supervisores, para tal, existem uma diversidade de estratégias de atuação que poderão ser facilitadoras e promotoras desse desenvolvimento. As estratégias inserem-se nas abordagens aceites e definidas no processo de supervisão. Neste trabalho focar-se-á, na linha da perspetiva reflexiva e com uma matriz ecológica, as narrativas dialógicas, como é o caso dos diários reflexivos e dos portefólios reflexivos, e a observação colaborativa.

1.4.1. Narrativas Dialógicas

“ (...) subjaz às narrativas uma dimensão epistémica, subjacente à história narrada e, na qual, o narrador, narrando, se narra.”

(Sá-Chaves, 2000:24)

Desde pequenos que as pessoas ouvem e contam histórias, no entanto ser narrador da sua própria história profissional introduz constrangimentos na construção e interpretação do pensamento, que só será possível à sua interpretação e reestruturação através da reflexão. A *“análise da experiência pode ser favorecida pela reflexão escrita, sob a forma de diário, relato de casos e incidentes críticos ou construção de portefólios reflexivos, obrigando a um distanciamento do professor face à acção, possibilitando o acesso a processos de construção do conhecimento profissional e encorajando ao diálogo reflexivo”* (Vieira, 2010c:37). Nesta exploração das suas visões sobre a sua experiência, o professor terá de ter uma atitude de abertura e diálogo consigo, com o seu supervisor e com colegas, numa procura de interpretação da sua experiência e da sua imagem antes, durante e após a experiência. Sá-Chaves (2000:24) reforça esta ideia, indicando que *“as narrativas escondem e revelam a capacidade do narrador para reflectir sobre a sua acção passada, acção presente, para a acção futura e, se puder, inferir desse ciclo considerações sobre o próprio pensar nas dimensões e nos níveis múltiplos que tal processo comporta”*.

Portanto, as narrativas colaborativas *“criam possibilidades de desenvolvimento de um olhar prospectivo, para práticas mais conscientes, das suas consequências, apontando, com isso, uma progressiva autonomia do pensamento e da acção dos estagiários”* (Ribeiro, 2011:50), sendo a autonomização um dos objetivos na formação de professores.

Como foi mencionado anteriormente, os professores principiantes enfrentam receios e incertezas em que, Barbosa (2011:62) com base em English, 2001; Fenwick 2001; Waite,1995, reforça que *“o envolvimento no diálogo reflexivo poderia diminuir o natural receio de exposição por parte dos estagiários”* porque os supervisores também têm de se expor, *“diminuindo, desse*



modo, a assimetria de papéis entre supervisora e estagiários, e facilitando a criação de um clima de confiança mútua”.

O valor das narrativas será amplificado com a introdução do carácter dialógico que se estabelece “quando o professor/formador na sua função reguladora e supervisiva, se constitui como interlocutor do formando ao longo do processo, evidenciando feedback, disponibilizando outros olhares, abrindo o espectro das hipóteses, criando novas oportunidades de aprofundamento e/ou inovação dos discursos pessoais” (Sá-Chaves, 2005:09). Esta relação dialógica estimula “a *críticidade* e a *construção colaborativa* de saberes, promovendo a negociação de papéis e decisões” (Vieira, 2010c:18 cit Grundy, 1994).

1.4.2. Diários Reflexivos

Uma das ferramentas para desenvolver a narrativa reflexiva e dialógica são os diários, onde os “acontecimentos críticos, emoções, preocupações e planos futuros podem ser todos eles objeto de escrita refletida, passível de ser feita diariamente” (Gordon, 2000:64), refletindo-se sobre a prática e, por isso, “sobre as relações desenvolvidas com outros, emergindo daí a oportunidade de construção duma *linguagem* sobre os valores da interação, como benefício da reflexão colectiva.” (Ribeiro, 2011:42)

Os diários reflexivos podem ser um instrumento para o formando, como meio auto-regulador das suas práticas e da consciência delas, ao descrevê-las, interpretar, refletir e avaliar, permitindo uma “compreensão profunda do seu pensamento e acção” (Costa, 2011: 80). Para apoiar esta consciencialização, a orientação e co-construção de reflexões durante a realização do(s) diário(s) transforma-se num processo de enriquecimento dirigido para a resolução de problemas, apreendidos (ou não) pelo formando, quando introduzido o diálogo e o confronto de ideias. Esta co-construção pode ser desenvolvida utilizando o diário colaborativo que, partindo de Costa (2011:110) “é uma estratégia com potencial na quebra do isolamento profissional” e “oferece novas vias de reflexão e acção” (ibid.).

O diário colaborativo tem um potencial de transformação o que, de acordo com Ribeiro (2011:51), favorecer o abandono de práticas acriticas ou permite quebrar rotinas e contribui “para o desenvolvimento de uma pedagogia centrada no aluno” (Costa, 2011:111). Esta consciência por parte do estagiário permite a “transição do *blind self* (eu oculto) e do *hidden self* (eu escondido) para o *open self* (eu consciente)”, segundo Costa (*apud* Luft e Ingram, 1969, cit. Por Bailey, 2006, ibid:97).

Existem autores que são apologistas e defensores destas estratégias de supervisão, como é o caso de Amaral, Moreira, e Ribeiro (1996:107): “O uso das narrativas em supervisão pode contribuir para a formação de professores reflexivos, se o supervisor habituar os seus estagiários a registarem as suas práticas, a refletirem sobre elas e até a partilharem esses



registos. A melhor forma de o fazer será através de um diário, mais ou menos actualizado, sobretudo acerca das vivências que mais os impressionaram durante a sua actuação nas aulas”.

1.4.3. Portefólios Reflexivos

“Pelo meio, um instrumento, uma memória, uma metodologia: o *portfolio*”
(Sá-Chaves, 2000:16).

Outro instrumento estimulador do pensamento reflexivo e da escrita reflexiva é o portefólio reflexivo que “pode fornecer evidência não apenas sobre os descritores das acções vivenciadas e reflectidas, sobre os seus constrangimentos e coerência, sobre o seu grau de sucesso/insucesso face ao esperado mas, sobretudo, permite fazer a captura do *fluir* do pensamento do mesmo formando à medida que vai (ou não) sendo capaz de analisar criticamente as suas práticas” (Sá-Chaves, 2000:15).

Embora o seu conceito não seja unânime e tenha evoluído de acordo com as finalidades atribuídas, adaptado aos “contextos onde se desenvolveram e/ou aos resultados das avaliações processuais e de produto a que foram sendo sujeitos” (Amaral, 2011:94), este instrumento constitui-se como “uma peça única no sentido de criação de autor e permite o acesso não apenas aos conhecimentos por si evidenciados, mas sobretudo aos significados que o seu autor lhes atribui e às circunstâncias que, ecologicamente, configuram e permitem compreender o modo como esses mesmos significados constroem e interferem na reconfiguração das suas próprias identidades” (Sá-Chaves, 2005:09).

A procura da significância das práticas e vivências são documentadas e registadas, através de um processo de auto reflexão proactiva, ativa e pós-ativa que permitem estimular processos de desenvolvimento pessoal e profissional e facilitar “as estratégias de autodirecionamento e de reorientação, em síntese, de autodesenvolvimento” para o formador e para o formando (Sá-Chaves, 2000:16). Com elevadas potencialidades, como identifica Amaral (2011:116), permite conduzir a conhecimentos e competências, que é atribuído pela personalidade e identidade dos autores, sendo um instrumento, em termos avaliativos, completo e abrangente.

O portefólio permite ser um instrumento de diálogo, do formando consigo e do formador com o formando, por serem “continuamente (re)elaborados na acção e partilhados por forma a recolherem, em tempo útil, outros modos de ver e de interpretar que facilitem ao formando uma ampliação e diversificação do seu olhar, forçando-o à tomada de decisões” (Sá-Chaves, 2000:15). O portefólio tem o propósito de beneficiar as aprendizagens, a formação do professor, a orientação supervisiva, as aprendizagens dos alunos e a compreensão dos contextos e metodologias utilizadas em cada prática. Por isso, o “*portfolio* deverá testemunhar a capacidade de relacionamento interpessoal e interinstitucional, evidenciar conhecimento do currículo, o conteúdo específico disciplinar, pedagógico e metodológico, para organizar, propor e executar actividades de ensino e para construir instrumentos diferenciados de avaliação, e de adaptar e aplicar materiais específicos” (Amaral, 2011:126). Para permitir a liberdade de expressão do



formando e uma reflexão natural e espontânea, apreendendo a singularidade do autor e a (re)construção do seu conhecimento, o portefólio deverá assentar “na confiança mútua e na capacidade recíproca de intercompreensão, ou seja, na possibilidade de mútuo compromisso e mútuo desenvolvimento” (Sá-Chaves, 2005:10), o que proporcionará “um diálogo entre diferentes vozes” (ibid.:09).

1.4.4. Observação Colaborativa

“What you see depends on who you are and where you stand; or, put in another way, it is difficult to separate doing from seeing. (...) If we are outsiders in the classroom, we will not see the same things, in the same ways, as the teacher and students who learn there”

(Paiva, Barbosa, Fernandes, 2010:85-86 cit. Freeman, 1998).

Uma outra estratégia utilizada na formação reflexiva e ecologicamente enquadrada é a observação e, em concreto, a observação colaborativa. Estrela e Estrela, (1978:63-64) indicam a importância que observação tem no processo ensino-aprendizagem porque “só a observação dos processos desencadeados e dos ‘produtos’ que eles originam poderá confirmar ou infirmar o bem fundado da estratégia escolhida, proporcionando o necessário ‘feedback’ e permitindo ao professor as correções ou as intervenções a introduzir no momento necessário”. Nesta técnica, o “professor precisa de estar “apetrechado” para saber observar e analisar as situações educativas, através da aplicação de técnicas e instrumentos de pesquisa, e da capacidade de “olhar” a informação à luz de uma multirreferencialidade teórica que lhe facilite bons diagnósticos e respostas adequadas aos diferentes contextos” (Amado, Freire, Carvalho e André, 2009:76).

Quando “apetrechado”, o professor tem na observação de aulas uma “estratégia privilegiada de reconstrução do pensamento e acção do professor. No entanto, ela pode tornar-se redutora se depender apenas da agenda do supervisor” (Vieira, 2010c:37), assim como se for uma observação isolada (única e realizada só por um observador). A observação partilhada, em colaboração, permite amplificar as visões de um mesmo acontecimento, de modo a permitir determinar necessidades e dificuldades do professor principiante. A colaboração na observação poderá ser realizada pelo supervisor pedagógico, pelo orientador ou por um ou mais colegas, que poderão ser os intervenientes no contexto educativo, o que converge na ideia de Bronfenbrenner quando afirma que, existe relação “sempre que alguém, num determinado contexto, presta atenção a outra pessoa ou participa nas actividades que ela desempenha (Bronfenbrenner, 1979), constituindo-se assim uma díade” (Alarcão e Sá-Chaves, 2011:140).

As díades, pela sua reciprocidade, equilíbrio na distribuição de poder e relação afetiva (Alarcão e Sá-Chaves, 2011) permitem obter visões dos fenómenos educativos mais abrangentes ou descodificar interpretações da realidade, auxiliando na recolha de dados de



momentos, espaços ou pessoas (não) observados. A “relação diádica” (Alarcão e Sá-Chaves, 2011:141) permite que “o leque de sentimentos negativos que os estagiários associam, no início do ano de estágio, ao facto de ‘ser observado(a)’: *medo de falhar, insegurança, angústia, avaliação, crítica negativa, controlo, etc.*” (Paiva, Barbosa, Fernandes, 2010:88) possa ser esbatido pelo trabalho conjunto que se constrói, direta ou indiretamente. Neste sentido, segundo Alarcão e Sá-Chaves (2011) existem três díades possíveis de se aplicar:

1 - díade observacional quando o “*sujeito* presta atenção à actividade de outro que, por seu turno, reconhece o *interesse demonstrado pelo primeiro*”, tendendo a transformar-se em díades de actividade conjunta”;

2 - díade de atividade conjunta “em que os dois *participantes* se percebem como fazendo algo em conjunto”;

3 - “as díades primárias, caracterizadas por uma forte relação afectiva de sinal positivo, continuam a existir mesmo quando os membros não se encontram juntos mas mantêm a sua influência” (Alarcão e Sá-Chaves, 2011:141).

A observação colaborativa permite, assim, obter ganhos significativos, o estudo realizado por Paiva, Barbosa, Fernandes (2010) com professoras estagiárias identifica: que as teorias pessoais das professoras estagiárias se “reposicionaram numa valorização de práticas de observação colaborativa e do papel de observadores, (...) os receios iniciais associados à observação foram sendo esbatidos; a observação colaborativa construiu uma estratégia privilegiada de *descrição, análise, confronto e (re)construção da acção*; o *envolvimento da supervisora* da escola (...) se co-responsabilizou pelas tarefas de observação, em estreita sintonia com o desenvolvimento do projecto de investigação-acção das estagiárias; a observação colaborativa favoreceu *relações interpessoais positivas* entre os participantes que se repercutiram na criação de *um ambiente supervisivo propício à investigação e à acção*”.

Neste trabalho colaborativo de observação, a reflexão sobre as práticas permite a tomada de consciência localizada sobre os princípios de atuação, os conceitos (fundados ou não) e a compreensão e construção do conhecimento, numa transição entre o técnico e o tácito, numa visão alargada dos fenómenos educativos.

Quando a exploração de práticas e projetos de supervisão (auto, hetero ou co-supervisão) abraça outros campos do conhecimento poderá abranger um leque de sujeitos, supervisores, supervisionados e intervenientes no processo de supervisão, mais amplo (no tempo e/ou no espaço), criando mecanismos de ligação e motivação diversificados. É pertinente compreender se é possível aliar as tecnologias da informação e da comunicação ao campo da supervisão pedagógica e aos múltiplos formatos que este necessita. O que leva a procurar conhecer mais sobre as ferramentas que, hoje, estão ao alcance de um clique, as ferramentas web 2.0 numa possível aplicação educativa para a investigação em supervisão pedagógica e, quiçá, na aplicação de estratégias de supervisão. Este tema será mais aprofundado no capítulo II, agora, é necessário perceber o conceito de ferramentas web 2.0., que de seguida é apresentado.



1.5. As TIC na Formação de Professores: **WEB 2.0**

O desenvolvimento tecnológico permite atualmente o acesso a meios, instrumentos e informações que impõem alterações aos processos de aprendizagem, como tal, as transformações pedagógicas são necessárias para se adaptarem às nossas exigências, ao novo perfil de alunos. De entre as tecnologias, a web passou a fazer parte do quotidiano social, sendo hoje utilizada para uma diversidade de finalidades, onde se poderá incluir a formação, em concreto, a formação de professores. Assim, é importante enquadrar o conceito de web 2.0 com as transformações sofridas e os processos de ensino/aprendizagem.

O conceito web 2.0 surge a partir da web 1.0, rompendo a postura da sua versão antecessora delineando um caminho progressivo para responder às necessidades do presente. Tim O' Reilly, no seu artigo intitulado *What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software* indica como surgiu o termo:

The concept of "Web 2.0" began with a conference brainstorming session between O'Reilly and MediaLive International. Dale Dougherty, web pioneer and O'Reilly VP, noted that far from having "crashed", the web was more important than ever, with exciting new applications and sites popping up with surprising regularity. What's more, the companies that had survived the collapse seemed to have some things in common. Could it be that the dot-com collapse marked some kind of turning point for the web, such that a call to action such as "Web 2.0" might make sense? We agreed that it did, and so the Web 2.0 Conference was born (O' Reilly, 2007: p. 17).

No entanto, Tim Berners-Lee, o inventor da *World Wide Web*, rejeita o significado primário do termo web 2.0, tal como indica em Brodtkin (2007): "*Web 2.0 is of course a piece of jargon, nobody even knows what it means.*" Esta (o)posição em relação ao termo tem muitos outros seguidores. Contudo O'Reilly compreende que "*there's still a huge amount of disagreement about just what Web 2.0 means, with some people decrying it as a meaningless marketing buzzword, and others accepting it as the new conventional wisdom (O' Reilly, 2007: p. 17).*" Para este autor, o que distingue a web 1.0 da web 2.0 é sobretudo o tipo de aplicações que fazem parte do *corpus* de cada uma delas.

A navegação através da web integra-se em diversas extensões da sociedade: nas tecnologias, nos negócios, na tendência social e na educação. O desenvolvimento da web é contínuo e diário, o que permitiu que a web 2.0 seja, comparativamente com a sua antecessora, mais dinâmica e mais interativa, onde os utilizadores podem aceder a informação e onde rapidamente se podem tornar criadores de conteúdos.

Ampliando o acesso a diferentes saberes e mundos, através do virtual, abrindo portas e construindo janelas, onde um conjunto de princípios e práticas reúne à distância os utilizadores, a web 2.0 explora um dos seus princípios de base, o facto de que o seu serviço melhora automaticamente à medida que mais pessoas o usam, expressando a ideia de "arquitetura de



participação”, baseada na ética da cooperação (O’ Reilly, 2007: p. 22). Solomon e Schrum (2007: p. 8) enfatizam esta ideia mencionando que: *“Anyone can control content in a Web 2.0 world”*.

A rede amplia a comunidade explorando informações e fazendo-a circular a uma velocidade alucinante, partilhando as sinergias de todos que nelas participam, com maior ou menor contributo, na construção do conhecimento e na facilitação ao seu acesso. O poder encontra-se, atualmente, na mão do cidadão comum, que se pode reunir, diversas vezes, anonimamente ou com *username*, com outros cidadãos da/na aldeia global:

“The world of Web 2.0 is also the world of what Dan Gillmor calls “we, the media”, a world in which “the former audience”, not a few people in a back room, decides what’s important” (O’ Reilly, 2007: p. 26).

A internet é hoje um espaço de partilha interativa, em que se pode difundir conteúdos que influenciam o quotidiano dos utilizadores. Existe, hoje, na internet um sem número de ferramentas: sites, blogs, diários, fotos, redes sociais, (...), que são de utilização gratuita e que se encontram sempre disponíveis, desde que se tenha acesso à rede ou que exigem a instalação de um software no computador, mas que não carecem de qualquer licença paga de utilização. O que permite a redução do isolamento através da interconetividade.

Este impacto social e o potencial dos novos meios tecnológicos repercutem-se nas práticas educativas, diminuindo a “separação entre a escola e o meio envolvente, cada vez mais dominado pelo acesso aos serviços proporcionados através da Internet” (Carvalho, 2008: p. 11). Ora com estes instrumentos a ser utilizados nos processos ensino/aprendizagem implica que os professores (re)pensem o seu papel enquanto educadores, com repercussão nas planificações de aula e nas estratégias a aplicar (Wang & Chen, 2010).

As ferramentas web 2.0. têm aqui um potencial motivador e atrativo dos alunos na descoberta das informações e dos conhecimentos, assim como auxiliar os professores nas suas descobertas e investigações. *“These new tools allow teachers to access whatever, whenever, wherever (March, 2005) and provide ‘modules’ of information that are distributed, decentralized and open”* (Murphy & Lebens 2007: p. 12).

São exigidos novos desafios, novas metodologias e até meios tecnológicos de suporte a novas realidades, sendo que o ensino não necessita de ser administrado num mesmo espaço físico para professor(es) e aluno(s), mas poderá decorrer num espaço virtual, de forma (as)síncrona. Assim, professores e alunos reúnem esforços para serem autores e coautores críticos do conhecimento, utilizando a web como instrumento para a sua construção e/ou divulgação. Considerando o processo horizontal da supervisão, as ferramentas web 2.0, devido ao seu potencial de partilha e de construção conjunta, podem surgir como instrumento um facilitador da troca entre supervisor pedagógico e estagiário, e vice-versa, estagiário-orientador cooperante, e vice-versa, e, até entre estagiários e outros professores.





Parte II

Estágio – Práticas de Supervisão





Capítulo II

Estágio: Práticas de Supervisão

2.1. Enquadramento Institucional e Contexto do Estágio

“Poderão imaginar que eu ficara intrigado com aquela semiconfidência sobre ‘os outros planetas’. Esforcei-me então por saber mais um pouco.”

Saint-Exupéry, 2001:14

Após perceção das conceções teóricas, capítulo I, que fundamentam algumas práticas de supervisão, importa, agora, enquadrar as práticas do estágio profissionalizante. A realização do estágio foi efetuada numa instituição recetora, concretamente, no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro. Uma entidade com forte vínculo com um serviço público de ensino superior mas que tem alargado o seu campo pela investigação e pelo empreendedorismo, nas diversas áreas do saber. O Departamento de Educação, incorporado na instituição supracitada, é uma unidade orgânica de ensino e investigação que integra duas áreas, Ciências da Educação e Didática e Tecnologia, promovendo, nestes domínios, formação no 1º, 2º e 3º ciclo do ensino superior. De entre as formações encontra-se formação inicial de professores, dos quais se destacam, os mestrados profissionalizantes, em específico em educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico.

Esta instituição e sua unidade orgânica abriram as suas portas, permitindo a realização do estágio profissionalizante no Mestrado de Supervisão Pedagógica e Formação de Professores, da UC. Este estágio pretendeu respeitar as normas fixadas no Regulamento Académico da Universidade de Coimbra, à luz dos termos do Despacho Normativo n.º 43/2008 (2.ª série) de 1 de Setembro, atualizado no regulamento n.º 344/2010 de 12 de Abril de 2010, e no Despacho n.º 10652/2008, referente à disposição do curso de Mestrado em questão.

Considerando a natureza prática do estágio, este contemplou o aprofundamento e o estudo nas áreas relacionadas com a supervisão pedagógica realizada no Departamento de Educação, da UA, em concreto, no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico e com a área das Tecnologias da Informação e da Comunicação na educação, especificamente Ferramentas WEB 2.0. pela frequência de uma unidade curricular do Programa Doutoral de Multimédia e Educação.



Numa linha temporal entre 2011 e 2012, tal como se expressa no diagrama de *Gant* abaixo apresentado, o estágio realizou-se entre Outubro de 2011 e Setembro de 2012.

Quadro 1– Calendarização do Estágio Profissionalizante de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores na Universidade de Aveiro

Calendarização Estágio Profissionalizante SPFF na UA													
Etapas		2011			2012								
		Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abril	Maio	Jun.	Jul.	Ago.	Set.
1	Integração e Enquadramento Teórico/Prático (Capítulo I e II)												
2	Acompanhar os Estágios* (Capítulo I e II)												
3	Observação e registos de PP** (Capítulo II)												
4	Análise de dados (Capítulo III)												
5	Discussão dos Dados (Capítulo III)												
6	Frequência de Formações *** (Capítulo II)												
7	Construção de um Recurso Educativo (Capítulo II)												
8	Redação Final do Relatório (Capítulos I, II e III)												
9	Conclusões e Recomendações (Capítulo III)												

* Mestrandos do curso do Ensino Pré-Escolar e do 1º Ciclo;

** Prática Pedagógica;

*** Associadas às temáticas SP, FF/FP e das T.I.C.

Ao longo deste período foram realizadas um conjunto de atividades, possíveis de identificar no seguinte plano de trabalhos.

Quadro 2 – Plano de Sessões/Reuniões do Estágio

Plano de Sessões/ Reuniões Antes e Durante o Estágio		
1	11 De Outubro de 2011	Reunião com o Presidente do Conselho do Departamento de Educação (Professor Doutor António Moreira): Solicitação de autorização para realização do Estágio;
2	14 De Outubro de 2011	Foram realizadas reuniões presenciais de orientação teórica com a Professora Doutora Filomena Martins (orientadora local).
3	02 De Janeiro de 2012	Seminário " <i>Pubshing research an teaching and teacher education</i> " – realizado pela investigadora Prof.ª Doutora Jean Clandinin.
4	08 De Fevereiro de 2012	Início da frequência da unidade curricular "Ferramentas WEB 2.0".
4	13 De Fevereiro de 2012	Primeira sessão de Observação Reunião PPS_A1 (apresentação do questionário) - (anexos II e III)
5	17 De Fevereiro de 2012	Segunda sessão de Observação Reunião PPS_A1 (anexos IV e V);
5	17 De Fevereiro de 2012	Apresentação à turma da unidade curricular do trabalho do grupo;
6	02 De Março de 2012	Entrega do relatório da unidade curricular Ferramentas WEB 2.0;
7	30 De Abril de 2012	Observação da Prática Ensino Supervisionada (Pré-escolar) - (anexo VII);
8	30 De Abril de 2012	Observação da Prática Ensino Supervisionada (1º Ciclo CEB) - (anexo VIII);
9	03 De Maio de 2012	Observação da Reunião Intercalar das Práticas de Ensino Supervisionada (anexo IX);
10	28 De Junho de 2012	Resultados da Avaliação unidade curricular Ferramentas WEB 2.0 (anexo XI)



2.2. Seminário "*Publishing research an teaching and teacher education*".

Aprender deve ser mais do que uma necessidade deve ser uma vontade, como tal, quando as oportunidades são apresentadas devem ser aproveitadas. Neste sentido, surgiu a possibilidade de assistir, durante a tarde de 14 de Outubro de 2011, ao seminário promovido pelo Departamento de Educação, da Universidade de Aveiro e desenvolvido pela Investigadora Jean Clandinin. O seminário focou os processos de seleção de artigos científicos a serem integrados no *TATE Journal*. *TATE: Teaching and Teacher Education é an International Journal of Research and Studies*. Compreender o processo de tratamento e seleção de artigos científicos é um importante passo para a preparação e organização dos trabalhos científicos, o que exige rigor, controlo e exigências. O TATE foca-se em temáticas relacionadas com os professores, avaliadores, investigadores, sociólogos educacionais, entre outras, mas a fluência de solicitações e de publicações surge nos temas sobre a identidade docente e "*the beginners*" (professores principiantes). Aprender as fases e exigências foi um privilégio e um momento de consciencialização das atividades preparatórias e organizacionais das publicações que acedemos nas pesquisas bibliográficas e, quiçá, consciencializa para as regras de preparação para a publicação de futuros artigos científicos.

O seminário foi uma formação que permitiu alargar os horizontes em relação aos procedimentos técnicos associados à discriminação de artigos científicos, tornou-se positivo pela forma assertiva como foram apresentados os procedimentos rigorosos que leva à diferenciação de um artigo publicável e um não publicável. Foi, igualmente, positivo por permitir compreender o trabalho técnico associado às revistas científicas, no campo da educação. Embora com um certo grau de informalidade na exposição das fases de seleção houve algumas questões que ficaram por esclarecer, como por exemplo, relativamente à candidatura de artigos científicos, ao tempo médio entre o envio de uma publicação para análise e a sua, possível, publicação. O tempo acaba por ser castrador e limitador, o que impediu a continuidade da exploração da temática perante o público presente.

2.3. Prática Pedagógica Supervisionada

Com o intuito de apreender a realidade educativa da supervisão pedagógica dos estágios do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico, surgiu a possibilidade de acompanhar sessões de organização, preparação e desenvolvimento da prática pedagógica das mestrandas, uma turma composta unicamente de estudantes do sexo feminino.

A Prática Pedagógica Supervisionada constituiu-se como uma componente curricular da formação inicial de professores, dividindo-se em duas unidades curriculares: Prática Pedagógica Supervisionada A1 e a Prática Supervisionada A2 (PPS_A1 e PPS_A2, respetivamente), com vista a organizar e orientar as práticas realizadas pelos mestrandos no contexto real. A intenção foi facultar aos formandos experiências práticas, sob a supervisão de um orientador da



Universidade e um orientador cooperante, das entidades que os acolhe. Estas unidades estão articuladas com o Seminário de Investigação Educacional. O seu culminar reside na redação e defesa pelas estagiárias de um Relatório Final (Relatório de Estágio).

A organização da PPS parte do Regulamento Interno de Iniciação à Prática Profissional dos Ciclos de Estudos Conducentes ao Grau de Mestre em Ensino (anexo I), tal como delineado no Decreto-Lei nº 43/2007, que define a Prática Pedagógica Supervisionada.

Como já a autora F. Vieira (1993:19) definia o “órgão principal de gestão de coordenação interna do processo de estágio em cada um dos cursos de formação, a Comissão de Estágio, é composto pelo grupo de supervisores da Universidade e das Escolas que apoiam os alunos desse curso num dado ano”. Nesta situação, a comissão de estágio e equipa de supervisão da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada era constituída por seis supervisoras da Universidade e por orientadores da escola, que pretendiam apoiar as estagiárias durante o seu estágio. Para estes profissionais e para os estagiários as suas funções encontram-se previamente delineadas no Regulamento Interno.

Com esta definição das funções inerentes a cada um dos intervenientes, torna-se primordial que as estagiárias tomem conhecimento do seu papel, funções e responsabilidades, assim como das funções e responsabilidades dos orientadores (cooperantes e da universidade). Neste sentido, foram realizadas reuniões de preparação para a Prática Pedagógica Supervisionada (A1 e A2) e reuniões intercalares da Prática de Ensino Supervisionada.

2.3.1. Reuniões de Preparação: PPS_A

Iniciou-se na reunião PPS_A1 a primeira fase de preparação das mestrandas do curso de Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico para o contacto com a realidade educativa. Sentadas na sala de grandes grupos aguardam pelas informações que lhes vão ser prestadas perante o princípio da sua viragem de discentes para discentes/docentes.

Com o intuito de compreender melhor o impacto da supervisão pedagógica das mestrandas e a representação que lhes é transmitida, foi possível estar presente em duas sessões da PPS_A1.

Na **primeira reunião plenária** (anexo II – registos das informações da reunião), com a presença da Coordenadora do curso e, igualmente, supervisora, as 36 mestrandas presentes tiveram a possibilidade de receber as orientações para as suas práticas futuras, quer ao nível académico quer ao nível profissional. Foram apresentados os documentos orientadores do trabalho futuro das mestrandas, quer no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada quer no âmbito do Seminário. Foi o primeiro relance sobre a organização à qual vão estar sujeitas, quer na divisão dos grupos quer dos possíveis contextos de atuação. Ao longo de toda a reunião foram prestados esclarecimentos não só sobre o regulamento interno do curso, como o processo de avaliação a que iriam estar sujeitas.



Como elemento surpresa a reunião teve na sua fase final, tal como a coordenadora/supervisora do curso o intitulou: “um teste para verificar a vossa aptidão na PPS”, que consistia numa reflexão sobre os temas: “O que é para mim ser professor/educador?”; “Quais os seus saberes? São diferentes ou iguais? A importância de ser educador/professor?”. Um momento de reflexão pré-ação, inesperado, para avaliação formativa, pretendendo ser um instrumento diagnóstico das perceções das mestrandas sobre o “ser professor/educador”.

No final da reunião, foram expostas e explicadas as questões referentes ao questionário de levantamento das representações das mestrandas perante a supervisão pedagógica, o supervisor pedagógico e o estágio, tendo-lhes sido comunicado que ser-lhes-ia enviado o questionário por correio eletrónico para um preenchimento mais ponderado. Após a realização da sessão houve a possibilidade de analisar a reunião e o primeiro contacto com as mestrandas, os sujeitos da investigação (anexo III – avaliação reflexiva da reunião). Aprender a sua realidade e o seu contexto, pretendia ser um dos objetivos da presença na reunião, além de apresentar e explicar a investigação em curso e justificar a presença do investigador durante algumas reuniões relacionadas com o mestrado.

A **segunda reunião plenária** (anexo IV – registos das informações da reunião), em que foi possível estar presente, surge no seguimento da anterior, onde são indicados os grupos (as díades) e os elementos que os constituem com o intuito de realizarem as práticas pedagógicas, em diferentes momentos, com o ensino pré-escolar e com o ensino do 1º ciclo do ensino básico. Nesta reunião foi explorada a legislação referente ao perfil do educador e do professor, um referencial para a formação inicial de professores, foi analisada documentação sobre a avaliação do desempenho docente e foi apresentada também os critérios de avaliação para os docentes supervisores.

No final da reunião, foi reforçado o pedido de colaboração, para as mestrandas que ainda não o tinham realizado, no preenchimento do questionário de modo a abranger o maior número de participantes na investigação.

Nestas reuniões foi expresso o programa de ação da Prática Pedagógica Supervisionada, que segundo foi sendo mencionado, pressupõe uma abordagem formativa de matriz reflexiva e ecológica (anexo I), que confere aos “professores orientadores da Universidade, presença fundamental, sobretudo na fase inicial da prática pedagógica intensiva porque, dando segurança, ajuda a estabelecer a relação entre os contexto e proporciona um apoio na transição” (Alarcão e Sá-Chaves,2011:144).



2.3.2. Sessões de Observação

Em conjugação com a PPS as mestrandas tiveram práticas pedagógicas a ser implementadas num contexto educativo real, que se fizeram acompanhar de reuniões intercalares, tendo em alguns momentos a Prática de Ensino Supervisionada.

Prática de Ensino Supervisionada

Em contexto de estágio, as mestrandas foram integradas em díades, no primeiro semestre, num estabelecimento de ensino pré-escolar ou numa escola do 1º ciclo do ensino básico e depois trocam, no segundo semestre, realizando a sua prática pedagógica no outro nível de ensino. O supervisor pedagógico só esteve presente em alguns momentos, pontuais, para realizar a sua observação, tirar anotações, identificar características e competências das mestrandas, verificar a aplicação das planificações e apreender a realidade educativa com as quais as mestrandas são confrontadas e o modo como elas lidam com ela. Estes momentos são considerados Práticas de Ensino Supervisionadas (PES), que segundo o regulamento interno “realiza-se nas turmas atribuídas aos orientadores da escola, adiante designados Orientadores Cooperantes, e compreende todas as atividades que o estudante estagiário nelas desenvolve, sob a responsabilidade e supervisão daqueles, assim como, sob a orientação de docentes da Universidade de Aveiro, adiante designados Orientadores da Universidade.” A orientação da PES fica ao cargo dos orientadores da universidade e dos orientadores cooperantes, que reúnem entre si de modo a coordenar as atividades que irão ser desenvolvidas na PES.

Nas PES o supervisor deverá expressar as suas competências e as suas funções, que poderão ser identificadas, de acordo com Vieira (1993:32) em três áreas de reflexão/experimentação: “supervisão, observação e didática”. As três áreas associam-se a competências relacionadas com atitudes, saberes e capacidades, elas devem-se verificar nas funções do supervisor que se reportam a informar; questionar; sugerir; encorajar e avaliar. Estas áreas devem ser desenvolvidas quer pelo supervisor, quer pelo professor, sendo entendidas e co-construídas por ambos, não se descurando da definição dos objetivos, conteúdos e estratégias de formação de professores. O quadro 3, que se seguirá, partindo da estrutura de Vieira (1993), representa as áreas, as competências e as funções do supervisor.



Quadro3 - Competências e Funções do Supervisor segundo F. Vieira (1993).

Áreas de reflexão/experimentação	Competências	Funções
Supervisão	Atitudes - abertura - disponibilidade - flexibilidade - sentido crítico	Informar – fornecer informação relevante e atualizada nas três áreas de acordo com os objetivos e necessidade de formação do professor; Questionar – problematizar o saber e a experiência; interrogar-se sobre a realidade observada; confrontar opções alternativas; Sugerir – ideias, práticas, soluções, para motivar e promover a realização de projetos, co-responsabilizados (entre supervisor e professor). Encorajar – associado ao relacionamento interpessoal, a afetividade influencia significativamente o equilíbrio emocional do professor e a sua postura face à sua formação. Avaliar – em sentido formativo, para monitorizar a prática pedagógica. Abertura e clarificação dos procedimentos de avaliação.
Observação	Saberes (experencial + documental) - do processo de supervisão - do processo de observação - da didática da disciplina	
Didática	Capacidades - descrição - interpretação - comunicação - negociação	

Como exemplos de PES, foi possível acompanhar de perto a visita a um estabelecimento de ensino pré-escolar e a uma escola do 1º ciclo do ensino básico. Nestes dois momentos, realizou-se a observação das práticas, do comportamento (verbal e não verbal da supervisora, da(s) estagiária(s) e da(s) orientadora(s) cooperantes), para tal construiu-se um guia de registo de observação da prática pedagógica (anexo VI).

A **primeira instituição** a visitar foi um Jardim-de-Infância (de Alumeira, Aveiro), em que estiveram uma estagiária, que tinha a turma a seu cargo, assim como a orientadora cooperante, a supervisora pedagógica, uma assistente operacional e a observadora (anexo VII). Nesta PES, a planificação foi entregue inicialmente à supervisora, de modo, a analisar o plano previsto para a aula, antecipadamente. Enquanto isso, a estagiária, assumindo as suas funções de educadora, deu início à atividade planificada. Visto já ter desenvolvido o jogo anteriormente e estarem crianças ausentes, volta a explicar a atividade. Ao longo de toda a atividade a supervisora pedagógica manteve como observadora das práticas enquanto a orientadora cooperante se apresentava como uma interveniente ativa. A responsabilidade da turma foi deixada ao cargo da professora principiante, tendo progressivamente perdido o controlo total para o ceder à OC, à medida que aproximou a hora de saída.

A **segunda visita**, realizou-se no mesmo dia, durante a tarde, numa escola do ensino básico (de S. Bernardo, Aveiro), onde já se encontravam as duas estagiárias (díade) e a orientadora cooperante (anexo VIII). Com uma escola nova e uma sala de aula remodelada e



equipada tecnologicamente, foi possível apreender e discutir o contexto socioeconómico dos alunos, de uma classe média/alta, com acesso a equipamentos e informações mais atualizadas. A PES esteve à responsabilidade de uma das professoras principiantes enquanto a sua díade observava e colaborava em alguns dos momentos, quer na distribuição de material de trabalho, quer no esclarecimento de algumas dúvidas dos alunos. A orientadora cooperante teve um papel ativo com um grupo de alunos específicos, tendo sido identificado serem alunos com necessidades educativas especiais (NEE). A supervisora pedagógica observou as práticas implementadas, assim como teve a oportunidade de analisar previamente a planificação da aula, ver alguns dos trabalhos realizados pelos alunos da parte da manhã e verificar *in loco* o trabalho de grupo dos alunos durante a aula. Por ser um dia especial para um dos alunos, a aula terminou mais cedo, com um bolo de aniversário e um pequeno festejo.¹

Reunião Intercalar

Associadas à PES existiram reuniões intercalares, com vista a articular e orientar a prática pedagógica das estagiárias. Existindo seis supervisoras pedagógicas do Mestrado em análise, cada uma ficou responsável por três grupos de dois elementos (as díades). Assim, as reuniões consistiam na supervisora pedagógica (SP) e nos seus grupos de supervisionadas.

Numa perspetiva de observação participante (anexo IX), foi possível estar presente numa reunião intercalar do grupo da SP após acompanhamento da PES. Do grupo de estagiárias estavam presentes duas díades e uma estagiária, num total de cinco professoras principiantes.

Esta reunião permitiu vislumbrar o papel da SP perante reflexão pós-ação e a co-construção de responsabilidades para e pela prática pedagógica. Considerando as áreas de reflexão/experimentação, as competências e funções que Vieira (1993) estruturou e que foram apresentadas anteriormente, pretendeu-se, na quadro 4, verificar a sua ligação com a reunião observada, procurando, de igual modo, a existência de “orientação reflexiva de formação, que rejeita a figura do supervisor como avaliador em favor da perspectiva que Wallace define como colaborativa” (Vieira, 1993:33).

¹ É possível apreender mais sobre o desenvolvimento das PES através do registo mais detalhado expresso no anexo IV, referente às observações obtidas no Jardim Infantil de Alumieira e no anexo V, referente às observações da escola do 1º e 2º ciclo do ensino básico de S. Bernardo.



Quadro4 - Competências e Funções do Supervisor segundo F. Vieira (1993) verificadas durante a reunião intercalar.

<i>Áreas reflexão/ Experimentação</i>	<i>Competências</i>	<i>Funções</i>	<i>Reunião Intercalar - evidências²</i>
Supervisão	Atitudes	Informar	→ “Em algumas áreas é desejável trabalhar com as crianças dos diferentes níveis”.
			→ “podem, por vezes, ser vocês que assumem o papel e expõem essas experiências, por exemplo ‘eu tenho uma horta’.”
Observação	Saberes (experencial + documental)	Questionar	→ “Experimentem, coloquem a questão a eles, levem-nos a pesquisar e a verificarem se têm ou não certeza”.
			→ “deverão circular mais pela sala”.
Didática	Capacidades	Sugerir	→ “Quando estão na pré-ação, a planear a aula devem analisar o tempo”.
			→ SP chama a atenção das mestrandas para a “construção e a raiz das palavras, por exemplo metamorfose, ganhar forma”.
			→ “É também importante para esses meninos serem inseridos na atividade por um olhar e dirigindo a palavra”.
			→ “devem usar linguagem matemática adequada (quando trabalham com esta área disciplinar), por exemplo, a palavra lado e o uso das cores, fixar os conceitos com as cores”.
			→ “é importante planificar a gestão da interação dos meninos para proceder aos seus registos diários”.
			→ “É importante para as crianças a repetição”.
			→ “Quais foram as suas maiores dificuldades?”
			→ “O que gostou mais de fazer? Quais os seus principais aspetos positivos?”
			→ “O que acha que as crianças aprenderam na sua aula de estudo do meio?”
			→ “se demorou tanto tempo com a sopa de letras porque o fez? Só quero que fundamente esta opção didática!”
			→ “Se é uma das dificuldades que tem porque é que a sua planificação não tem previsão do tempo?”
			→ “que critérios teve quando formou os grupos?”
			→ “Quais os objetivos que teve com o jogo?”
			→ “Que outras competências os jogos desenvolvem nas crianças?”
			→ “proposta do tema ‘Como desenvolver a competência inferencial’.”
			→ “bibliografia que poderá auxiliar as mestrandas: ‘Caderno de atividades da UA para a língua no 1º ciclo’.”
			→ “podendo trabalhar mais as palavras associadas, explorando a língua portuguesa, horta; hortaliça;

² Evidências retiradas do anexo VI, registos de observação da reunião intercalar da PES;



			horticultor;” → SP foi buscar alguns livros como referência bibliográfica (...) “podem ser utilizadas em trabalho de grupo para trabalhar diferentes áreas em simultâneo; utilização de recortes; os textos podem ser trabalhados na turma, grandes grupos, a pares ou individualmente”.
		Encorajar	→ “SP refere ‘acho interessante o envolvimento nas atividades extra curriculares’.” → “Já está cheia de força para fazer o trabalho sozinha!” → “muito bem uma reflexão na ação”. → “Foi importante o uso das imagens!” → “o plano pareceu-me adequado. M4 ³ acho-a um bocado parada, devendo ser um pouco mais dinâmica”.
		Avaliar	→ Entrega das reflexões semanais: “os trabalhos de reflexão têm de passar pelos Orientadores Cooperantes”; → “É importante a consciencialização da aprendizagem! (...) É muito importante a consciencialização do adquirido, sendo importante também para si como autoavaliação”. → SP permite que as mestrandas participem e deem as suas opiniões na prestação e reflexão das colegas sobre a situação em concreto.

A reunião consistiu numa análise perante a PES e o trabalho desenvolvido pelas estagiárias na preparação e reflexão da sua PP e das colegas. Após integração de evidências (de comportamentos e expressões) expostas durante a reunião, relacionados com a PES e sua preparação, denota-se a partir da figura 3 que na reunião existiram competências e funções que Vieira (1993) definiu como essenciais o SP desenvolver, que foram expressas.

Estes dados não foram considerados para o estudo empírico, a recolha de dados das observações comprometia a validade dos conhecimentos a investigar, influenciando a neutralidade dos dados. A SP e as estagiárias podem ter modificado o seu comportamento por saberem que estão a ser observadas para a realização de uma investigação. O observador exerceu influências no contexto, por ser uma situação de observação pontual e por não existir “uma longa relação e uma imersão ou envolvimento pessoal e direto na atividade social de alguém ou de um grupo” (Amado, 2009:141), o que necessitava da presença continuada nas PES de modo a que o observador não fosse um elemento estranho mas sim um “nativo” (Wolcox, 1993, *apud* Amado, 2009:135).

Através da ligação entre a PPS (A1 e A2), do Seminário de Investigação Educacional, da Prática de Ensino Supervisionada e da explicitação das mesmas, pretendem promover organização, esclarecimento e acompanhar a prática pedagógica e a construção dos passos

³ M4 – Mestranda 4 (as mestrandas serão identificadas por M e um número que lhes irá corresponder, para manter o seu anonimato).



profissionais iniciais do educador/professor principiante porque as “práticas docentes dos professores/formadores e as práticas de organização do ensino são, a par da Prática Pedagógica, dimensões institucionais importantes da formação prática dos futuros professores” (Formosinho 2009:100).

2.4. Ferramentas *WEB 2.0* Na Educação

A evolução da sociedade tem vindo a ser acompanhada pela evolução tecnológica. Evitar o uso de tecnologias no quotidiano pessoal, social e profissional é limitar as suas potencialidades para o desenvolvimento holístico e para a redução de custos (financeiros, temporais, materiais e humanos). Assim, no campo da educação as T.I.C.⁴, e em concreto as ferramentas *WEB 2.0*, tornam-se meios potenciadores da aprendizagem. No entanto, foi preciso um longo caminho percorrido para que esta realidade seja agora encarada com tamanha normalidade. É com esta perspetiva que surge no estágio a valorização das ferramentas *WEB 2.0* no campo da educação, mais concretamente, na investigação, com a frequência da unidade curricular “Ferramentas *WEB 2.0*”.

2.4.1. Unidade Curricular “Ferramentas *WEB 2.0*”

O tema e a seleção da disciplina decorrem da necessidade dos tempos modernos de acompanhar a evolução acima descrita. Portanto, fez todo o sentido, integrada no âmbito do estágio profissionalizante a realização da Unidade Curricular (U.C.) de Ferramentas web 2.0, do Programa Doutoral de Multimédia em Educação da Universidade de Aveiro.

Daqui nasce a necessidade de ampliar horizontes referentes à panóplia de ferramentas integradas ou associadas à web, em que a maioria não está concebida para aplicação educacional, o que não impossibilita que as mesmas sejam usadas para ensinar, para aprender e para aprender a aprender. Foi colocado o desafio de apresentar de forma crítica e avaliativa, mediante o preenchimento de uma grelha, a aplicação de ferramentas web 2.0 em contexto educativo, através da exploração do seu potencial educativo. Dividindo os alunos da u.c.⁵ em grupos, neste caso, o grupo era constituído por quatro elementos de diferentes áreas – Artes, Línguas, Projeto Multimédia e Educação e Formação de Adultos, que selecionaram cada um três ferramentas de acordo com os seus interesses e motivações (pessoais e/ou profissionais), considerando a sua aplicação didática. No total foram sujeitas a análise, pelo grupo, doze ferramentas web 2.0: Animoto, Artinomia, Audacity, Bubbl.us, GoAbroad, Conversor Ortográfico Porto Editora, Dia; Evernote, Glify, Itunes, Linkdine e Planypus.

⁴ Tecnologias da Informação e da Comunicação

⁵ Unidade Curricular



As ferramentas *web 2.0* serviram não só como conteúdo de trabalho mas também como seu recurso pois, para estabelecer um contacto regular, o grupo utilizou comunicação síncrona (*Skype*), comunicação assíncrona (*email*), e comunicação presencial, seguindo a metodologia de ensino/aprendizagem *b-learning*.

A análise de cada ferramenta *web 2.0* passou pela análise dos princípios reguladores do Sistema de Avaliação, Certificação e Apoio à Utilização de Software para a Educação e Formação – SACAUSEF (Anexo X), de modo a apreender sua qualidade como instrumentos reguladores, indutores e consolidadores do processo de ensino/aprendizagem. Estes princípios permitem, “assegurar que esse produto respeite um conjunto de regras e condições claramente definidas” (Ramos, J., Teodoro, V., Maio, V., Carvalho, J. & Ferreira, F., 2008: p. 21). O instrumento de avaliação divide-se em três grandes grupos: (a) apresentação do produto; (b) avaliação descritiva; e, (c) avaliação compreensiva/descritiva. A avaliação descritiva, por sua vez, subdivide-se dentro da sua complexidade, em: (a) domínio técnico, (b) domínio do conteúdo, (c) domínio pedagógico, (d) domínio linguístico, (e) domínio dos valores e atitudes.

Para avaliar o potencial educativo, a apresentação de cada ferramenta foi subdividida em três partes distintas: (a) a descrição geral, apresentação da ferramenta; (b) o que posso fazer?, para evidenciar as suas potencialidades; (c) e a exploração didática, indicando propostas de integração didática da ferramenta em contexto educativo.

A conclusão obtida, pelo grupo de trabalho, com a análise e avaliação do potencial educativo das ferramentas foi que, a maioria das ferramentas *web 2.0* são gratuitas, mas, conforme vão tendo sucesso, os seus promotores associam-lhes estratégias comerciais. Assim, os responsáveis não impedem o uso gratuito das ferramentas, mas condicionam as funcionalidades, direcionam para outras ferramentas ou aplicações, o espaço disponível ou as capacidades de partilha e, conseqüentemente, a obtenção de um resultado final (isto é, no caso das ferramentas que permitem a criação de conteúdos). No contexto educativo, as ferramentas *web 2.0* podem ter um papel de destaque, enquanto potencializadoras das aprendizagens, desde que haja uma análise prévia e consciente das suas fragilidades e barreiras, sendo para isso essencial a consideração das estratégias de utilização, finalidades e competências a adquirir. Logo, é importante que os professores se preparem, previa e continuamente, com formação adequada e ajustada para acompanhar o ritmo, as necessidades e os novos desafios desta geração “*Web 2.0 students (...)a new generation of individuals who are comfortable, almost natural, at using digital Technologies*” (Rosen & Nelson, 2008:220).

A avaliação da u.c. (anexo XI) teve como base o relatório de exploração de cada uma das ferramentas *web 2.0* analisadas, assim como a sua apresentação por todos os elementos do grupo, à turma da unidade curricular Ferramentas WEB 2.0., das ferramentas analisadas e focando, principalmente, as potencialidades didáticas e educativas em algumas áreas disciplinares.



2.4.2. *Survey Monkey* – Ferramenta WEB 2.0

A rede (internet) está repleta de ferramentas que permitem ao seu utilizador ser coletor das suas informações e coautor na sua construção. Selecionar uma de entre a sua variedade implica a influência de variáveis que surgem nos contextos de atuação (objetivos, recursos, participantes, público, etc.). Qualquer profissional terá de ser criterioso nas escolhas no uso destas ferramentas quando implica um impacto no outro (direto ou indireto). Neste sentido, os profissionais de educação (professores, formadores, coordenadores, técnicos) devem ser cautelosos na sua seleção, uso e avaliação nos resultados que possam atingir.

Durante a realização da u.c. “Ferramentas WEB 2.0” e com a realização do estágio tornou-se interessante utilizar umas destas ferramentas, de acesso através da internet, como instrumento de trabalho e investigação. Neste contexto, surge o *Survey Monkey*, uma ferramenta *web 2.0*. que para ser utilizada passou pelos critérios anteriormente mencionados, da SCAUSEF, e que, após a sua análise, se apresenta como uma ferramenta com potencial educativo.

Potencial Educativo: *Survey Monkey* - <http://pt.surveymonkey.com/>

Descrição geral: O *survey monkey* caracteriza-se por ser uma ferramenta para conceber questionários, sendo gratuita até dez questões por questionário e 100 respostas por questionário, a partir daqui existem pacotes com serviços associados. Implica um registo prévio do utilizador, para aceder à sua conta e criar, modificar e divulgar o(s) seu(s) questionário(s). É uma ferramenta de fácil acesso e inteligível.

O que podemos fazer? O *Survey Monkey* possibilita ao utilizador criar questionários para diversos fins, recolher respostas e, caso adquira um pacote pago, realizar uma análise de dados. Para criar uma aparência atrativa ao questionário terá formatos pré-definidos que o utilizador poderá atribuir, organizando o tipo de respostas que se poderá obter (abertas, semiabertas ou fechadas). Em formato de V ou F, numérico, de escolha múltipla ou escala de Likert. A divulgação do questionário poderá ser realizada através ferramentas *web 2.0*. ou por correio eletrónico.

Exploração didática: Em processos de avaliação (hetero e co-avaliação) o professor/formador poderá utilizar esta ferramenta em vários contextos, quer no didático, quer pedagógico, quer organizacional no processo ensino-aprendizagem. A aplicação de questionários poderá ser realizada com o sentido de obter feedback do público-alvo das ações que desenvolve ou pretende desenvolver (alunos, pais, comunidade escolar e não escolar). Os alunos/estudantes/formandos podem utilizar esta ferramenta *web* como instrumento de trabalho, de recolha de dados para as sua(s) investigação(ções) ou situações de aferição de opiniões. Aplicando-se aos vários níveis de escolaridade e de qualificação, é uma ferramenta que permite consciencializar os alunos para as práticas de indagação e investigação sobre os vários domínios do saber, de forma gratuita e, inicialmente, mais simplificada. Na aplicação a investigações de graus académicos superiores (nível V, VI, VII ou VIII) esta ferramenta é



auxiliadora, mas na utilização de pacotes pagos, pois ampliam o número de questões a colocar, a sua organização, formato, meios de divulgação e análise de dados.

Apreende-se que esta ferramenta web pode ser utilizada, com escrutínio crítico, no contexto educativo, possibilitando professor(es) e aluno(s) serem ativos na construção e investigação do conhecimento, entrando num mesmo espaço, o espaço virtual. “A sociedade do conhecimento e da informação são responsáveis pela necessidade da aquisição de novas competências por parte do corpo docente e da sociedade em geral, com vista a aumentar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação” (Rodrigues, 2010). Portanto, é essencial que a formação de professores, inicial e contínua vislumbre as ferramentas web 2.0 como instrumento de trabalho, como é o caso do *Survey Monkey*, aqui analisado, como aliadas ao seu desenvolvimento, ao desenvolvimento dos alunos, da escola, da comunidade local e global.

As atividades aqui apresentadas e desenvolvidas durante o estágio foram uma janela entreaberta perante as conceções teóricas e apreensões práticas referentes à realidade supervisiva de um curso de formação inicial de professores. O cruzamento de práticas de observação acompanhadas durante o decorrer dos trabalhos das mestrandas do curso de Ensino Pré-escolar e do 1º CEB⁶ levam ao questionamento, à necessidade de investigar não sobre as práticas de supervisão em si, mas sobre as perceções e representações que estas mestrandas terão do processo de supervisão pedagógico, do supervisor (da Universidade), do orientador cooperante e até mesmo das expectativas que têm perante o seu estágio. Considerando o potencial educativo de algumas ferramentas web 2.0, em concreto do *Survey Monkey*, que foi anteriormente exposto, serve de mote à sua utilização como instrumento de recolha de dados da investigação que se seguirá, no capítulo III.

⁶CEB - Ciclo do Ensino Básico.



Parte III

Estudo Empírico





Capítulo III

Estudo Empírico

3.1. Enquadramento

“(...) este é o tempo de lhes *soltarem as asas* e com elas, receosamente, bem o sabemos, partirem com determinação firme de mudar o mundo”.

(Sá-Chaves, 2011:116)

A formação inicial de professores encontra-se, atualmente, envolta em mudanças, quer na sua organização (Processo de Bolonha), quer nas exigências que o sistema educativo e que os alunos comportam. Estimular a construção de profissionais preparados para estes desafios impõe, principalmente, durante a fase de transição entre ser discente para docente (o estágio) um assumir de exigências e esforços para a preparação dos futuros professores, nas suas competências técnicas, sociais, culturais e humanas. Neste contexto, o supervisor pedagógico surge como elemento auxiliador desta preparação, um co-autor de transformações e vivências, o que implica uma influência direta perante as ações e perceções do estagiário.

Nos capítulos anteriores pretendeu-se fazer uma análise teórica, perante os contributos dos autores e investigadores sobre os temas da formação inicial de professores, da supervisão pedagógica e dos seus intervenientes, para compreendermos as tendências das conceções, os desafios lançados a esta prática e enquadrarmos o problema e a metodologia de investigação neste capítulo. Só o “património acumulado de interpretações provisoriamente validadas a que se chama teoria constitui, em princípio, adequado ponto de partida para a pesquisa” (Almeida e Pinto, 1999:56). O segundo capítulo, pretendeu abordar a estrutura prática que permitiu o desenvolvimento da investigação apresentada no presente capítulo.

Dividindo-se em seis seções, o capítulo, aborda o enquadramento da problemática em estudo com o paradigma adotado, procurando, de seguida, compreender os objetivos, participantes e o escrutínio dos instrumentos e métodos de recolha de dados utilizados. Por fim, na última seção pretende analisar os dados e discutir os resultados obtidos.

3.2. Tipologia de Estudo

Orientada por objetivos de natureza descritivo-interpretativa⁷, o estudo que se apresenta pretende ser exploratório perante a temática da supervisão pedagógica, da sua relação com a formação inicial de professores e, principalmente, sobre as representações que os estagiários

⁷ “A investigação interpretativa permite um distanciamento ao tornar estranho aquilo que é familiar e ao explicitar o que está implícito” (Loureiro, 2001:104).



têm sobre a supervisão pedagógica, o supervisor pedagógico e o impacto no seu estágio. O estudo pretende levantar o véu da realidade local destas práticas devido aos atuais desafios que diariamente emergem na profissão docente, no sistema de ensino português (nos seus vários graus académicos mas principalmente ao nível do ensino superior que tem a pretensão de preparar profissionais para um mercado de trabalho sobrelotado e em “crise⁸”) e da sociedade (global). Concebendo à supervisão, como foi indicado no capítulo 1, um importante papel na promoção de competências profissionais para os professores principiantes, até porque a supervisão “inscreve-se numa matriz de intercultura que potencia, reconhece e desenvolve os sistemas de conhecimento no interior dos próprios sistemas de vida” (Sá-Chaves, 2011:121). Parece, assim, fundamental dar voz aos professores principiantes para apreender as suas conceções relacionadas com a supervisão pedagógica.

Optou-se por desenvolver uma investigação qualitativa, sem pretensões de generalizar resultados mas de compreendê-los no seu contexto, em que o seu objeto de estudo é a Educação, que parte do “conceito de *ser humano*, uma vez que é este *ser humano* o sujeito da Educação, o sujeito a educar” (Amado, 2009:53). Com base no paradigma fenomenológico-interpretativo, procurou-se apreender através de um questionário e de entrevistas aplicadas a uma amostra do grupo em estudo, o que as estagiárias pensam sobre a supervisão pedagógica, em geral, e no seu curso em específico, no contexto do estágio pedagógico. A seleção deste paradigma pretende centrar-se na “compreensão das intenções e significações (...) que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com outros e com os contextos *em que* e *com que* interagem” (idem, 2009:70). E porque “qualquer facto, quer ocorra em sociedades arcaicas quer em modernas, é sempre complexo e pluridimensional; pode, pois, ser apreendido a partir de ângulos distintos, acentuando cada um destes apenas certas dimensões” (Silva e Pinto, 1999:17).

Por esta pluridimensionalidade pretendeu-se através da interpretação dos dados dos questionários e das respostas às entrevistas descortinar as representações sobre o processo de supervisão pedagógica, sobre as influências que terão nas práticas e as funções que os supervisores pedagógicos assumem e que são duplamente assumidas, pelos estagiários e pelos supervisores na formação de professores principiantes em contexto de estágio. Era importante compreender o modo como as estagiárias, que fizeram parte deste estudo, pensam sobre as práticas de supervisão pedagógicas e a relação que as práticas dos supervisores durante o seu estágio.

De seguida, serão apresentados os objetivos, a contextualização do estudo, bem como a caracterização das estagiárias participantes.

⁸ Existe aqui um atrevimento ao expressar a palavra “crise”. Tão divulgada pelos meios de comunicação, não só referente à situação político-económica mas principalmente à crise de social e moral que advém das transformações económicas. Valores tradicionais mudaram para acompanhar uma sociedade em permanente mudança. Vários desses valores poderiam ser aqui mencionados, como é o caso da família, do trabalho, do lazer, entre outras. Estas mudanças têm um forte impacto nas escolas e nos seus intervenientes. A escola terá de se moldar a esta “crise” para encontrar respostas adequadas à heterogeneidade das suas massas e aos espaços amplos onde, cada vez mais, terá de atuar.



3.3. Objetivos da Investigação

Com este estudo aspirou-se aprofundar os conhecimentos na área da supervisão pedagógica, compreender de forma holística, as representações e perspetivas dos alvos da atividade supervisiva (os alunos do Mestrado em Ensino Pré-escolar e do 1º CEB, 1º ano do 2º ciclo do ensino superior, do ano 2012) perante este processo e perante as funções e competências do supervisor durante o seu estágio. Como pano de fundo para o aprofundamento desta temática, de cariz interpretativo e descritivo, direcionam-se questões relativamente à imagem da realidade dos professores principiantes, dentro da sua complexidade, sobre as implicações que a supervisão e o(s) supervisor(es) terão na sua prática pedagógica (o estágio) para conhecer a “realidade enquanto significado ou enquanto motivação (...) é determinada (e constituída) por elementos subjectivos dos sujeitos nela implicados” (Amado, 2009:71).

Esta investigação apresentada como um estudo de caso, pretendeu obter informação detalhada perante um contexto, sujeitos e processos específicos do fenómeno da supervisão pedagógica, visando partir das características comuns ao estudo de caso: “diversidade de métodos utilizados na recolha de dados; ambiente natural do fenómeno observado; entidades observadas (pessoa singular, grupo, organização); complexidade da pesquisa; etapas da pesquisa: recolha de dados, análise e desenvolvimento de hipóteses do processo de construção do conhecimento e os controlos experimentais ou manipulações não são utilizados” (Jones, 1998 cit. Gonçalves, 2009:54).

3.4. Participantes

Quando foi definido os participantes do estudo ou sujeitos da investigação, pretendeu-se explorar o tema das representações sobre a supervisão pedagógica na totalidade dos estagiários de um curso de formação inicial de professores, de modo a compreender uma realidade representada por todos os estudantes do curso, de um dado ano, que possam ter vivenciado experiências académicas similares na definição do constructo sobre supervisão. No entanto, a participação na investigação é voluntária e sujeita a diversas influências, como tempo, espaço e a própria escolha individual, em participar, não tendo sido possível investigar a população-alvo, mas uma percentagem da mesma. O que não permitiu apreender o fenómeno social na globalidade dos seus intervenientes.

3.4.1. Caracterização dos Sujeitos Inquiridos

O curso aqui mencionado refere-se ao Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Aveiro, turma do 1º ano do 2º ciclo do Ensino Superior, do ano 2012. Na população-alvo foram identificados 32 estudantes, todos do sexo feminino, tendo colaborado com esta investigação 26 alunas do referido curso (quadro 5), no preenchimento de um questionário, em que 84,6% das participantes têm entre 18 e 23 anos de idade, 7,7% entre 23 e 30 anos e, os restantes, 7,7% entre os 30 e os 35 anos de idade (gráfico1).



1. Sexo			
		% de respostas	Contagem de resp.
Feminino		100,0%	26
Masculino		0,0%	0
		questão respondida	26
		questão ignorada	0

Quadro 5 – Caracterização dos sujeitos (Sexo)

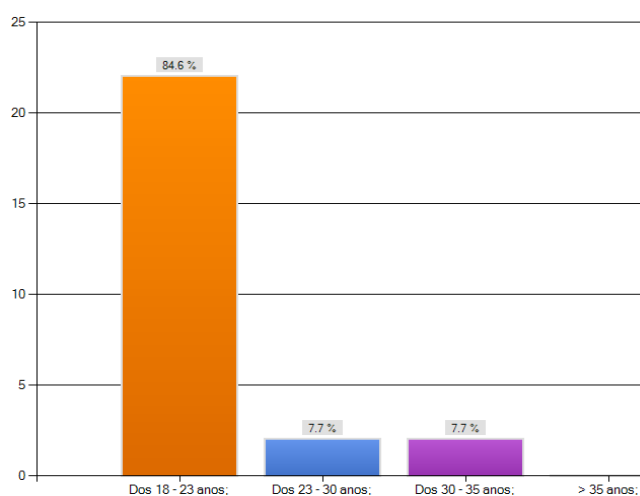


Gráfico 1 – Caracterização dos sujeitos (idade)

Como foi indicado no capítulo I, a escolha da seleção da profissão (e da formação para a profissão) pode influenciar o sucesso na mesma, neste sentido tornou-se pertinente perceber se o curso de mestrado que as inquiridas frequentam foi a primeira opção para a sua formação no ensino superior (gráfico2).

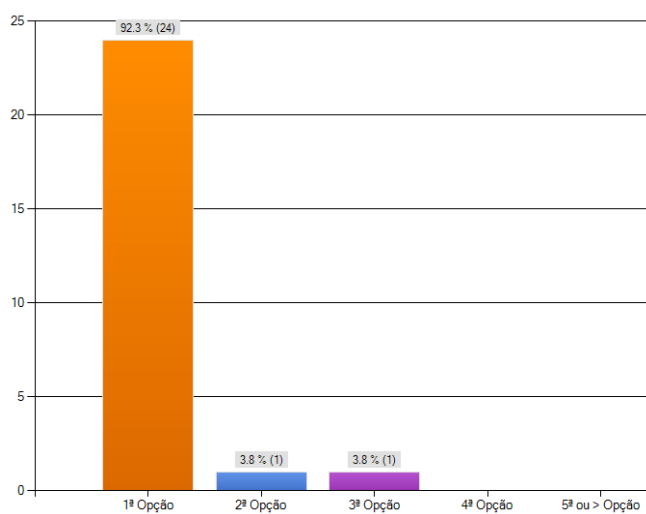


Gráfico 2 – Caracterização dos sujeitos (opção do curso)



As respostas, na sua maioria, indicaram que a seleção do mestrado em que se encontram foi a sua primeira escolha, 24 alunas das 26 inquiridas, tendo somente uma selecionado como segunda opção e outra indicado ser a sua terceira. O que poderá influenciar, segundo Formosinho (2009:32), a realização e sucesso profissionais, assim como a satisfação pela profissão e a sua auto-imagem. Considerando que o estágio é o seu primeiro contacto com a realidade educativa e com as práticas associadas à profissão poderá, nesta fase inicial da carreira, levar à reflexão perante a escolha da formação/profissão que tomaram.

3.4.2. Caracterização dos Sujeitos Entrevistados

Para aprofundar o estudo e dar voz às professoras principiantes realizou-se uma entrevista a cinco das mestrandas inquiridas, selecionadas por estarem todas sobre a égide da mesma supervisora pedagógica, que permitiu a possibilidade de apresentação e desenvolvimento do estudo. Estas entrevistas pretendem ser um extrato mais aprofundado das representações e visões que as estagiárias do referido curso têm perante o processo de supervisão pedagógica.

Os sujeitos entrevistados eram todos do sexo feminino, coincidente à população a que pertencem, a turma do Mestrado, tendo a maioria idade entre os 18 e os 23 anos, somente uma se posiciona entre os 23 e os 30 anos. Quase todas selecionaram o Mestrado em Ensino Pré-escolar e de 1º Ciclo do CEB como primeira opção, quatro de entre as entrevistadas, embora uma dessas quatro tenha mencionado que não era a sua primeira escolha se pudesse não tinha inicialmente optado por esta formação, mas foi levada a escolher como primeira opção: “A minha opção não era nada disto, não consegui tirar boa nota no exame de biologia. (...) mas eu queria ficar aqui na universidade de Aveiro, para depois tentar mudar no ano seguinte, mas comecei a gostar do curso e senti que estava a perder se mudasse de curso”. A entrevistada, M2, indica que foi a sua segunda opção selecionar o curso que frequenta, será possível verificar estes registos no quadro 6.

Quadro 6 - Caracterização dos Sujeitos Entrevistados

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos					Total
		M1	M2	M3	M4	M5	
Idade	Entre 18-23 anos	1		1	1	1	4
	Entre 23-30 anos		1				1
Opção	Primeira	1	1	1		1	4
	Segunda				1		1

O desenvolvimento de contactos com a universidade e com as mestrandas iniciou-se com a intenção de criar um relacionamento de abertura, na perspetiva de promover a consideração do investigador, para além de observador participante, um “semelhante”, não sendo um intruso, ao estar presente em algumas reuniões de preparação da prática



supervisionada. No entanto, as observações registadas dessas reuniões não foram consideradas para o estudo, servindo apenas de contextualização e porta de entrada para o desenvolvimento da investigação.

Os sujeitos da investigação participaram voluntariamente e foram informados da natureza e condições do estudo, e por estarmos perante relações sociais e humanas poderão existir riscos associados, considerando-se, partindo de Bogdan e Biklen (1994) que os ganhos são superiores aos eventuais riscos que possam ocorrer.

3.5. Instrumentos de Recolha de Dados

Para a área em estudo, no âmbito das ciências sociais e humanas, “a investigação destas novas problemáticas as metodologias qualitativas podiam dar importantes contributos complementando as abordagens quantitativas tradicionais” (Bauder, Mullick, Corr & Sarner, 1997; Maddux, 1995; Rivilla, 1995; Bartolomé & Sancho, 1994; Sancho, 1997; Savenye & Robinson, 1996 *apud* Coutinho e Chaves, 2002:222), assim, foi encarado como pertinente a utilização complementar de dois instrumentos de recolha de dados. Na procura de perspetivas gerais da população em estudo utilizou-se o inquérito por questionário, na pesquisa de visões específicas aplicou-se entrevistas individuais, sobre as representações da supervisão pedagógica nos professores principiantes, no seu ano de estágio. Numa procura de triangulação dos dados, tentou-se ir ao encontro da ideia de Almeida e Pinto (1999:55):

“O desenvolvimento de procedimentos padronizados de recolha de informação sobre o real (como, por exemplo, as técnicas do inquérito por questionário, da entrevista, da análise de conteúdo) contribuiu, sem dúvida, poderosamente para que o processo da observação sociológica em sentido amplo se tornasse uma fase do trabalho científico cada vez mais sistemática e racionalmente controlada”.

O primeiro instrumento de recolha de dados desenvolvido e aplicado foi o inquérito por questionário, que se apresentará de seguida.

3.5.1. A conceção, elaboração e aplicação do questionário

Na elaboração do questionário SPPM: Supervisão da Prática Pedagógica - Mestrados em Ensino (anexo XII) procurou-se que este focasse o objetivo geral de apreender as perceções e opiniões das mestrandas em relação à supervisão pedagógica, e os objetivos específicos: Captar a perceção dos mestrandos perante o processo de supervisão pedagógica; Obter as representações dos mestrandos do perfil do supervisor pedagógico; Recolher as sensações dos mestrandos perante o estágio profissionalizante; Adquirir as expectativas dos mestrandos em relação aos obstáculos do estágio profissionalizante. Com uma versão prévia que foi descartada, devido à complexidade das perguntas, o SPPME configurou-se num questionário composto por



11 questões, 8 das quais de resposta fechada e rápida e as restantes 3 de resposta aberta mas, ainda assim, de resposta bastante direta.

Organizou-se um conjunto de perguntas sobre quatro áreas a apreender: desde a caracterização dos sujeitos (com três questões de resposta obrigatória), sobre análise do processo de supervisão (com duas questões abertas e uma de escolha múltipla), perante o supervisor pedagógico (com duas questões de escolha múltipla) e em relação à sua prática pedagógica (com duas questões organizadas através da escala de *Likert*, de escolha obrigatória e uma pergunta aberta). No final, deixou-se um espaço reservado para comentários que os sujeitos pudessem ter (de carácter opcional). De acordo com Lima e Vieira (1998:79) os questionários são utilizados para conhecer os sujeitos, de acordo com as variáveis que interessam para a investigação. Muitas vezes não é administrado na presença do investigador, como foi realizado neste estudo (anexo XIII – solicitação do preenchimento).

Os sujeitos puderam responder ponderadamente no local e tempo que lhes foi oportuno, tendo que obter acesso à internet para acederem ao seu formato eletrónico. No entanto, os sujeitos também tiveram acesso ao questionário em formato *pdf*, caso a sua leitura e interpretação se tornasse mais confortável para ser analisado e futuramente preenchido. Utilizando o *Survey Monkey*, como foi identificado e explicado no capítulo II, como ferramenta para a colheita das opiniões dos sujeitos. A recolha de dados sucedeu-se no início do ano letivo (Fevereiro 2012), período correspondente aos primeiros preparativos dos estágios.

3.5.2. Entrevista: Conceção, Elaboração e Aplicação

A entrevista foi construída e aplicada, no sentido de aprofundar as questões que presidem o presente estudo. De entre a variedade das técnicas de recolha de dados, a entrevista apresentou-se como a mais adequada para a complementaridade dos dados obtidos através do questionário aplicado. Em consonância com o método qualitativo, a entrevista permite ser flexível na recolha e análise dos dados.

A entrevista é semi-estruturada (anexo XX) porque segundo Amado (2009:182) é “um dos principais instrumentos de pesquisa de natureza qualitativa, sobretudo pelo facto de não haver uma imposição rígida das questões, o que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto (...) com as palavras e a ordem que mais lhe convier, e possibilitando a captação imediata e corrente das informações desejadas”. O que dará uma liberdade orientada aos sujeitos de poderem expressar as suas perspetivas e experiências pessoais, dando significado ao fenómeno em estudo. Implicando “uma conversa amena e agradável no decurso da qual o entrevistado vai proporcionar as informações que o entrevistador espera” (Sousa, 2005:247). Com esta estrutura semi-estruturada “o entrevistador utiliza as suas próprias palavras para levantar os tópicos, durante a entrevista, e pede aos entrevistados as suas perceções relativamente aos tópicos. O entrevistador não precisa de abordar os tópicos pela ordem que aparecem no guia da entrevista, e pede aos entrevistados desde que todos eles sejam tratados” (Gordon, 2000:43).



Os objetivos com este instrumento foram: apreender as perceções e opiniões das mestrandas em relação à supervisão pedagógica; obter as suas representações sobre a supervisão pedagógica e conceções sobre o supervisor(a) pedagógico; assim como, recolher dados sobre as práticas de supervisão utilizadas com as entrevistadas e as suas potencialidades e/ou constrangimentos; igualmente, aferir as suas opiniões sobre o impacto da supervisão nas suas práticas pedagógicas.

A partir do guião elaborado foi realizado um teste-ensaio a 12 de Maio de 2012, no qual se solicitou a uma colega que concluiu recentemente o curso de Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico que colaborasse respondendo de forma natural e sentida às perguntas apresentadas, validando as questões originalmente delineadas. Procurou-se salvaguardar a possibilidade de alargar as questões propostas ao longo da entrevista, de modo a focar e aprofundar o tema geral do estudo. O guião baseou-se da revisão da literatura e nas questões e objetivos associados ao questionário anteriormente aplicado à turma do mestrado em estudo, com a intenção de permitir liberdade nas respostas das mestrandas orientação para os objetivos do estudo.

A estrutura do guião, intitulado “Representações da Supervisão da Prática Pedagógica - Mestrado em Ensino” dividiu-se em quatro áreas. Após agradecimento para participação da entrevista foi explicado a cada entrevistada o fundamento e organização da mesma, que passou pela: 1 - Caracterização das entrevistadas; 2 - Análise Processo de Supervisão Pedagógica (conceitos, objetivos e técnicas); 3 – Supervisor Pedagógico (e, durante as entrevistas, acrescentado Orientador Cooperante); 4 – Estágio (sensações perante a prática pedagógica e o impacto da supervisão pedagógica no seu decorrer). No final, pretendeu-se demonstrar o agrado perante as informações fornecidas e indicar que as entrevistadas poderão ter acesso à entrevista e à investigação.

A aplicação da entrevista

A realização de cinco entrevistas, a um grupo representativo e significativamente expressivo do grupo a que pertencem, decorreram no mês de Maio de 2012. Foram realizadas individualmente num ambiente natural e próximo das entrevistadas, no Departamento de Educação da UA, num espaço aberto ao diálogo, promovendo-se uma abertura e proximidade com as participantes. Foi-lhes explicado a consistência e fundamento da entrevista, assim como pedido autorização para realizar o registo áudio, evidenciando o anonimato e a confidencialidade dos dados que seriam prestados. O guião serviu de fio condutor, igual para todas as entrevistadas, garantindo homogeneidade, somente alterando a ordem das questões ou expressando perguntas distintas para ir ao encontro do discurso da participante e do objetivo do estudo. Com uma duração entre 10 e 25 minutos, as entrevistas foram transcritas de modo a ser fiel ao discurso apresentado. Apesar da abertura e disponibilidade apresentada pelas entrevistadas, denotou-se alguma dificuldade, em certos momentos, em exprimir-se e projetar a(s) sua(s) conceções e perceções sobre o tema em estudo.



3.6. Procedimentos

3.6.1. Etapas da Investigação

A investigação decorreu, substancialmente, em duas fases distintas, tal como surge no quadro 7 que se segue. Estas duas fases, (fase 5 e 10), advêm da aplicação dos dois instrumentos de recolha de dados, o questionário e a entrevista.

Quadro7 - Fases da Investigação		
1	11 de Outubro de 2011	Contacto com a instituição: pedido de autorização presencial para desenvolver a investigação
2	Novembro, Dezembro de 2011 e Janeiro de 2012	Pesquisa Bibliográfica
3	Janeiro de 2012	Construção do instrumento de Recolha de Dados: Questionário.
4	04 De Fevereiro de 2012	Revisão do questionário.
5	08 De Fevereiro de 2012	Fase de Recolha de Dados (questionário online), entre 08 e 23 de Fevereiro de 2012
6	13 De Fevereiro de 2012	Apresentação do questionário ao grupo; Reforço do pedido de preenchimento do questionário;
7	20 De Abril de 2012	Construção do instrumento de Recolha de Dados: Entrevista.
8	27 De Abril de 2012	Teste: aplicação da entrevista a uma colega;
9	03 De Maio de 2012	Pedido presencial às mestrandas para realização de entrevistas;
10	10 De Maio de 2012	Fase de Recolha de Dados (entrevistas);
11	17 De Maio de 2012	Aplicação da entrevista a três mestrandas; Aplicação da entrevista a duas mestrandas;
12	Julho e Agosto de 2012	Análise dos dados (questionário e entrevistas);
13	Agosto de 2012	Conclusões

3.6.2. Tratamento dos Dados do Questionário

No tratamento dos dados do questionário houve a preocupação de conjugar análises quantitativas e qualitativas, devido ao seu formato “misto”. As análises estatísticas, descritivas e inferenciais, tiveram recurso a análise estatística percentual e nominal dos dados, incidindo-se as análises qualitativas na exploração do conteúdo das respostas abertas através da categorização. Com a perspetiva de valorizar a singularidade e a idiosincrasia das informações prestadas, identificou-se os dados das respostas abertas em categorias e subcategorias. Tendo como alvo os alunos finalistas do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Aveiro.

3.6.3. Tratamento e Análise de Dados da Entrevista

O estudo empírico baseou-se na procura das representações das professoras principiantes sobre a supervisão pedagógica, neste sentido foi recolhido através de cinco entrevistas um conjunto de dados sobre a temática. Depois de recolhidos os dados e transcritas as entrevistas, procedeu-se a inferências de modo a compreender os dados obtidos, tendo sido utilizada a técnica de análise de conteúdo.



Análise de conteúdo

A análise de conteúdo definida por Berelson (1952) “como uma técnica de investigação que permite a *‘descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação.’*” Mais tarde “Catwright (1953) propõe a sua extensão a *‘todo o comportamento simbólico’*. Krippendorff (1980) definiu a análise de conteúdo como *‘uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto.’*” (Vala, 1999:103). Assim, esta técnica torna-se fundamental para compreender mensagens proferidas durante a investigação pelos participantes, em que a “intenção da análise de conteúdo é a *inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente de recepção), a inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)*” (Bardin, 2011:40). No entanto, este princípio interpretativo poderá levar a “inferências ingénuas ou selvagens” (Vala, 1986, cit. Por Amado, 2009), no entanto é essencial porque permite “a passagem da descrição para a interpretação, enquanto atribuição de sentido às características do material que foram levantadas, enumeradas e organizadas” (Bardin, 1979, ct. Por Vala, 1999:104).



Capítulo IV

Estudo Empírico: Análise e Discussão de Resultados

3.7. Análise e Discussão de Resultados

Como tem vindo a ser abordado, este relatório pretende também investigar de entre o tema da supervisão pedagógica as perceções que os professores principiantes, no início da sua formação prática, têm perante esta valência no decorrer do seu estágio. Com a recolha de dados, através de dois instrumentos (questionário e entrevista) procurou-se levantar o véu sobre as suas representações, gerais e específicas das mestrandas no curso de Mestrado de Ensino Pré-escolar e 1º Ciclo de CEB. Pretende-se neste título realizar uma leitura sobre os dados que os instrumentos foram recolhendo, interpretando o seu conteúdo de modo a compreender as conceções dos sujeitos que colaboraram. O objetivo será evidenciar os resultados e conteúdos das categorias e subcategorias de forma a ter uma exploração quantificável dos resultados, através do número de frequências nos indicadores. Para esta interpretação recorre-se à informação proporcionada pela revisão da literatura, do capítulo I.

Assim, inicia-se a análise dos dados recolhidos através do questionário, primeiro instrumento aplicado no início do ano académico.

3.7.1 Análise dos Dados do Questionário

Utilizou-se a ferramenta *WEB 2.0, Survey Monkey*, não só como instrumento de recolha de dados como também da sua organização, podendo verificar nos quadros e gráficos abaixo explorados. Na utilização da análise de conteúdo os sujeitos foram identificados por número da pergunta, R (resposta) e atribuído um número, assim a sua codificação é identificada, como exemplo, 4R1 (questão 4 resposta 1).

3.7.1.1. Análise do Processo de Supervisão Pedagógica

Conceito de Supervisão

Indagando os sujeitos sobre o processo de supervisão pedagógica, colocou-se duas questões de resposta aberta relacionadas com o processo de supervisão pedagógica, para que pudessem ter liberdade de registar as suas perceções sobre o tema. Portanto, em relação à questão 4 (Q4), *O que é para si a supervisão pedagógica?*, de entre um total de 24 respostas obtidas só 23 é que são válidas para apreciação. A análise de conteúdo revela, no anexo XIV, as Categorias, Subcategorias, Indicadores e Unidades de Registo (Q4), com base nas unidades de resposta dadas pelas estagiárias (anexo XV), mais inferências de respostas em cinco



indicadores: Prática; Acompanhamento; Avaliação; Observação; Aquisição de Experiências e Aplicação de Conhecimentos.

O que revela na perspetiva destas mestrandas que a supervisão pedagógica é indissociável da prática, tal como indica 4R3 “A supervisão pedagógica é o acompanhamento que é realizado aquando da prática pedagógica”, implicando avaliações: 4R4 – “O momento onde iremos avaliar, nós mesmos, todo o conhecimento adquirido até então”; 4R15 – “É uma supervisão que visa avaliar quem estagia de modo a preparar a sua prática para um futuro próximo”. Encontrando-se “associado à observação de aulas de todos os Educadores/Professores” (4R12), porque têm “oportunidade de fazer observações e intervir em diversos contextos educacionais” (4R16). Ligando a aquisição de experiências com a aplicação de conhecimentos, tal como prenunciado por 4R1: “Considero uma forma de colocarmos em prática os nossos conhecimentos e adquirir experiência para melhor nos prepararmos para a profissão futura”. O próximo quadro apresenta resumidamente o total de unidades consoante os indicadores analisados. Podendo-se verificar a distribuição mencionada.

Quadro 8 – Resumo Categorias, subcategorias, Indicadores e Unidades de Registo Q4

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Total
Conceções de Supervisão	Conceito	Acompanhamento	5
		Aquisição de Experiência	3
		Aplicação de Conhecimentos	3
		Apoio	2
		Atenção	1
		Avaliação	4
		Colaboração	0
		Formar	2
		Observação	4
		Orientação	2
		Passagem da T/P**	2
		Prática	12
		Projetos	2
		Resultados	1
		Reflexão	2
Rigor	2		
Visão	1		

Estratégias de Supervisão Pedagógica

Ainda sobre a análise do processo de supervisão quando questionadas perante as estratégias que consideram mais adequadas, segundo os indicadores (anexo XVI), partindo das suas respostas (anexo XVII), a reflexão é das estratégias mais proferidas, no “estímulo à reflexão” (5R5), com “atitude reflexiva” (5R22). O acompanhamento é sugerido como estratégia necessária: “Acompanhar sempre que possível os estagiários” (5R6), conjugando-se com outras estratégias “O acompanhamento de forma sistemática, reflexiva e estruturada da prática pedagógica” (5R9). Implicando o uso de “propostas de leitura de bibliografia adequada e pertinente questionar os alunos sobre determinados temas que o docente acha pertinentes”



(5R5), assim como uma interação com recurso ao diálogo “acho que deve existir muito diálogo” (5R18) e a críticas: “*Crítica construtiva*” (5R2), “*ser capaz de ouvir críticas e, mais do que isso, aprender com elas*” (5R4). Contudo não foram equacionadas para análise cinco respostas (5R11; 5R16; 5R20; 5R23 e 5R24), por falta de conteúdo ou por indicação de desconhecimento sobre a questão “não sei” (5R20). O quadro 9 apresenta resumidamente a quantificação dos indicadores expostos nas respostas à questão 5.

Quadro 9 – Resumo de Categorias, subcategorias, Indicadores e Unidades de Registo Q5			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Total
Conceito de Supervisão	Estratégias	Acompanhamento	6
		Aconselhamento	2
		Avaliação	1
		Documentação/ Bibliografia	3
		Conhecer o contexto	1
		Crítica(s)	3
		Diálogo	3
		Liberdade	1
		Investigação	1
		Observação	3
		Planificação	3
		Reflexão	8
		Questionar	1
		Reflexão Conjunta	2
		Relatório	1
		Relacionar Teoria/Prática	1
Trabalho de Equipa	2		

Objetivos da Supervisão Pedagógica

No questionário, foi solicitado às mestrandas que identificassem, de entre os objetivos apresentados, os três que consideram ser os principais para a supervisão pedagógica. Os objetivos para selecionaram estavam entre: Desenvolver a reflexão; Avaliar; Elucidar práticas; Interligar a teoria e a prática; Exigir trabalho(s); Promover a aprendizagem da profissão; Coordenar estágio(s); Interligar Universidade e a Escola; Melhorar as práticas; Colmatar deficiências da formação académica ou Todas as outras respostas. Num total de 24 respostas, revelam que promover a aprendizagem da profissão (58,3%), com 14 respostas é objetivo mais evidenciado, de entre os demais, seguindo-se de desenvolver a reflexão (45,8%), que obteve 11 respostas, e melhorar as práticas com 10 respostas obtidas neste item (41,7%). Existiram dois itens que não obtiveram qualquer resposta: exigir trabalho(s), coordenar estágios e interligar a universidade e a escola. Contudo, a maior percentagem das respostas incide perante o item de todas as outras respostas, com um total de 17 seleções. O gráfico 3 expõe esta incidência de respostas.

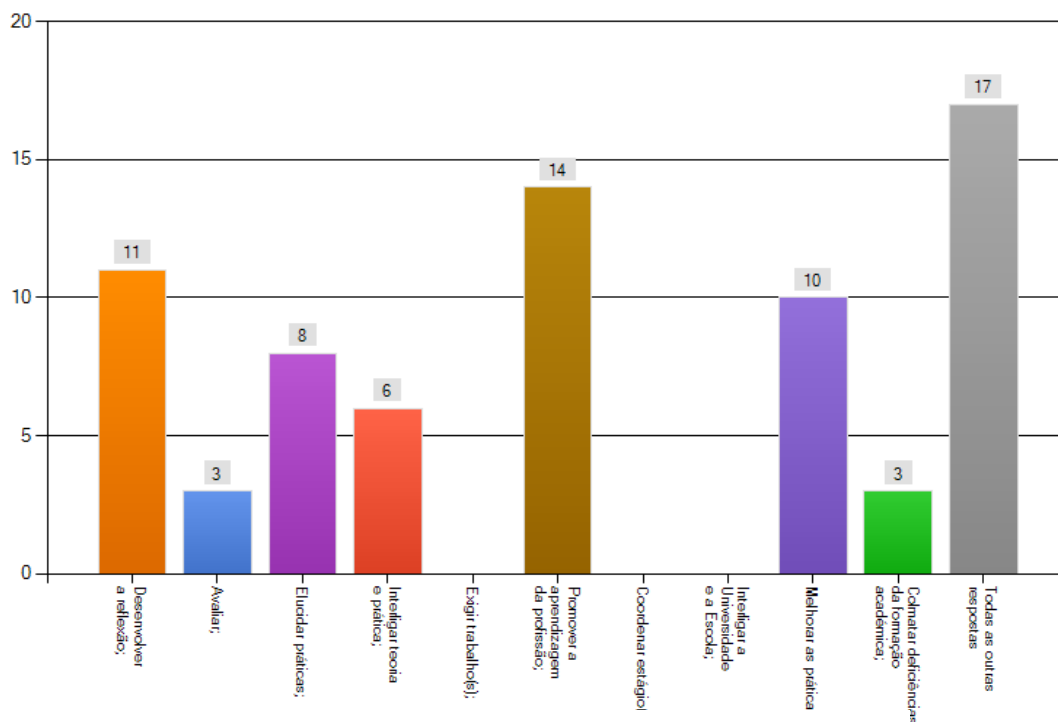


Gráfico 3 – Objetivos da supervisão pedagógica

3.7.1.2. Supervisor Pedagógico

Outra área abordada refere-se à procura de representações das mestrandas perante o supervisor pedagógico, em concreto sobre as características e papel que este deverá desenvolver.

Características do Supervisor Pedagógico

Os sujeitos da investigação, de entre os 14 itens, focaram nas suas três escolhas 7 desses itens: Empático; Símbolo de Autoridade; Promotor de confiança; Criativo; Dinâmico; Experiente (experiência prática alargada); Orientador e Conselheiro, excluindo das suas opções os restantes 7: Controlador; Conhecedor de teoria; Avaliador; Diretivo; Permissivo; Treinador ou Outra opção a justificar. O foco das 24 respostas foram para o supervisor ser promotor de Confiança, com 16 respostas dadas (66,7%), logo de seguida orientador com 15 respostas (62,5%). Dinâmico (50%), conselheiro (45,8%) e experiente (41,7%) foram igualmente das características consideradas para o supervisor. Referidas também mas com menos seleções foram o supervisor como empático (20,8%), criativo (8,3%) e símbolo de autoridade (4,2%). Controlador e conhecedor de teoria não foram considerados nas opções dos sujeitos para as características do supervisor pedagógico. Segue o gráfico 4, que permite visualizar o foco das respostas selecionadas.

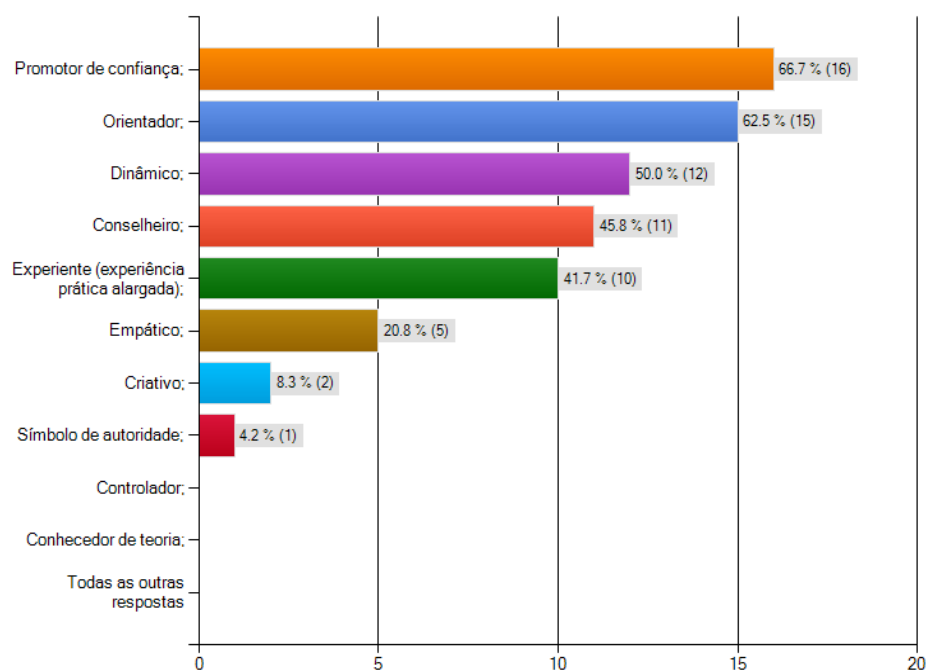


Gráfico 4 – Características do supervisor pedagógico

Papel do Supervisor

Ainda sobre o supervisor pedagógico solicitou-se aos sujeitos que analisassem qual será o papel que este deve desempenhar, de entre 16 itens, as três opções de cada sujeito dispersaram-se por quase todos, deixando somente o item Inspeccionar sem nenhuma seleção. Para o papel do supervisor orientar foi o mais identificado, com 14 respostas (58,3%). Dos restantes, construir autoconfiança e promover indagação e questionamento foram os dois que seguidamente expressam maior percentagem de escolhas, ambos com 10 (41,7%). Seguidos de expor modos de promover a aprendizagem, com 7 (29,2%) respostas. Definir estratégias e procedimentos de trabalho, assim como regular o(s) processo(s) de ensino-aprendizagem ambos tiveram 5 seleções (20,8%). As opções menos consideradas foram, por ordem crescente, criticar procedimentos (uma resposta, 4,2%), negociar (também com uma resposta 4,2%), criar oportunidades (duas respostas, 8,3%), expor modos de explorar o ensino (também com duas respostas, 8,3%), avaliar (três escolhas 12,5%) e rever ideias (com quatro opções, 16,7%). Para visualizar melhor o foco das opções, segue-se o gráfico 5.

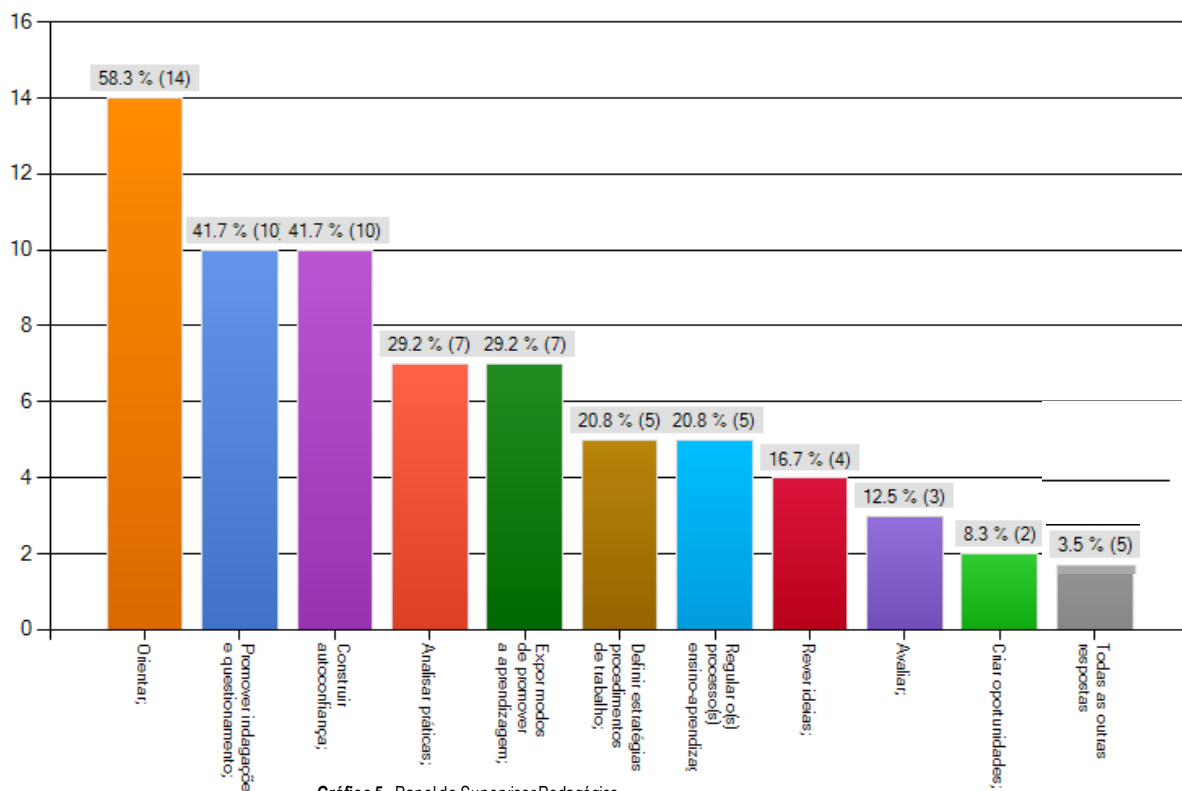


Gráfico 5 - Papel do Supervisor Pedagógico

3.7.1.3. Prática Pedagógica

Antes de iniciarem a prática pedagógica este foi outro tema abordado no questionário, de modo a apreender o que sentem perante o estágio e o grau em que concebem algumas situações podem ser consideradas como obstáculos no seu desenrolar. Nestas duas questões foi utilizada a escala de *Likert*, podendo as suas respostas circular entre Nenhum(a), Pouco(a), Mais ou Menos, Muito(a) e Elevado(a). Foi, também, solicitado aos sujeitos que expressassem abertamente as expectativas perante o estágio que irão vivenciar, numa pergunta de resposta aberta.

Sensações Vividas Durante o Estágio

Foi proposto aos sujeitos que respondessem à questão *Como se sente perante o seu estágio?*, medindo-se o nível de concordância ou não concordância em relação a 17 itens a analisarem. Os dados obtidos encontram-se expressos no quadro 10, que se segue.



Quadro 10 – Dados Q9

9. Como se sente perante o seu estágio?							
	Nenhum(a)	Pouco(a)	Mais ou Menos	Muito(a)	Elevado(a)	Média de avaliação	Contagem de resp.
Receio;	0,0% (0)	12,5% (3)	41,7% (10)	41,7% (10)	4,2% (1)	3,38	24
Dúvida(s);	0,0% (0)	16,7% (4)	50,0% (12)	16,7% (4)	16,7% (4)	3,33	24
Impaciência;	8,3% (2)	25,0% (6)	33,3% (8)	25,0% (6)	8,3% (2)	3,00	24
Insegurança;	0,0% (0)	33,3% (8)	37,5% (9)	20,8% (5)	8,3% (2)	3,04	24
Insatisfação;	41,7% (10)	41,7% (10)	16,7% (4)	0,0% (0)	0,0% (0)	1,75	24
Desconfiança;	50,0% (12)	29,2% (7)	12,5% (3)	8,3% (2)	0,0% (0)	1,79	24
Dependência;	29,2% (7)	50,0% (12)	20,8% (5)	0,0% (0)	0,0% (0)	1,92	24
Confusão;	16,7% (4)	41,7% (10)	29,2% (7)	4,2% (1)	8,3% (2)	2,46	24
Restrição;	37,5% (9)	33,3% (8)	25,0% (6)	4,2% (1)	0,0% (0)	1,96	24
Paciência	0,0% (0)	16,7% (4)	29,2% (7)	45,8% (11)	8,3% (2)	3,46	24
Motivação	0,0% (0)	8,3% (2)	8,3% (2)	50,0% (12)	33,3% (8)	4,08	24
Certeza(s)	4,2% (1)	16,7% (4)	45,8% (11)	20,8% (5)	12,5% (3)	3,21	24
Segurança;	0,0% (0)	16,7% (4)	70,8% (17)	12,5% (3)	0,0% (0)	2,96	24
Satisfação;	0,0% (0)	4,2% (1)	45,8% (11)	41,7% (10)	8,3% (2)	3,54	24
Confiança;	0,0% (0)	8,3% (2)	58,3% (14)	25,0% (6)	8,3% (2)	3,33	24
Curiosidade;	0,0% (0)	4,2% (1)	0,0% (0)	54,2% (13)	41,7% (10)	4,33	24
Liberdade;	0,0% (0)	16,7% (4)	54,2% (13)	25,0% (6)	4,2% (1)	3,17	24
					questão respondida		24
					questão ignorada		2

Os itens que os sujeitos tiveram de analisar foram organizados aleatoriamente. Alguns foram apresentados em duas formas, afirmação e negação, é o caso de Paciência e Impaciência; Segurança e Insegurança; Dúvida(s) e Certeza(s); Insatisfação e Satisfação; Desconfiança e Confiança; Restrição e Liberdade; de modo a verificar as seleções oscilavam distintivamente entre si. Para além destas sensações, Receio; Dependência; Confusão; Motivação e Curiosidade, foram outros itens os sujeitos analisaram. A grelha 4 apresenta somente três itens com maior percentagem de incidência em respostas extremas, como é o caso de Insatisfação, em que 41,7% (10 seleções) indicam que têm nenhuma insatisfação, embora alguns consideram que têm pouca (41,7%). No entanto, na versão afirmativa, Satisfação, só 8,3% (dois sujeitos) apresenta a resposta extrema oposta, elevada satisfação, a maioria



considera que está mais ou menos satisfeito (45,8%), existindo 41,7% muito satisfeitos perante o estágio.

Outro item com expressão na extremidade é Desconfiança, em que 50% exprime não ter nenhuma desconfiança e 29,2% ter pouca desconfiança, existindo pelo menos 8,2% (duas respostas) com muita desconfiança perante o estágio. Na versão afirmativa, Confiança, a sua representação é perante estarem mais ou menos confiantes, com 14 respostas (54,3%), e 25% sentir-se muito confiante perante o estágio, embora 8,3% (2 sujeitos) considere ter uma confiança elevada o mesmo número indica ter pouca confiança.

A maioria dos inquiridos (37,5%) considera-se sentir com mais ou menos insegurança, aproximando-se da sensação de pouco seguros, com 33,3% das respostas, no entanto, existiram 20,8% que considera-se muito inseguro. Em relação à homónima, uma grande maioria sente-se mais ou menos seguro perante o estágio, com 70,8% das respostas, os restantes dividem-se entre sentirem-se pouco seguros (16,7%) e muito seguros (12,5%).

Com a sensação de nenhuma Restrição por 37,5% dos sujeitos e pouca restrição, por 33,3%, perante o estágio, somente 25% considera sentir-se mais ou menos restritos e 4,2% um pouco restritos. Em termos de liberdade, a maioria 54,2% sente ter mais ou menos liberdade, em que 25% indica sentir muito liberdade e 4,2% (um sujeito) indica sentir elevada liberdade. No entanto, 16,7% identifica sentir pouca liberdade perante o estágio.

O estágio também acarreta receio, por parte dos sujeitos, com 41,7% considerar ter muito receio, também 41,7% ter mais ou menos receio e 12,5% com pouco receio. Os sujeitos expressam ter dúvidas entre elevadas e poucas. Ter dúvidas encontra-se num intervalo entre elevadas dúvidas (16,7), muitas (16,7%), mais ou menos (sendo a maior mancha com 50%) e poucas 16,7%. Em termos de certezas o seu intervalo é maior, circulam entre não ter certezas (4,2%), poucas certezas (16,7%), ter mais ou menos certezas perante o estágio, onde se incidem com maior expressão (45,8%), muitas certezas (20,8%) até elevadas certezas (com 8,2%, duas respostas).

A sensação de impaciência é expressa com maior ênfase como mais ou menos impaciente (33,3%), embora 25% considere estar pouco impaciente e, igualmente, 25% muito impaciente. Quatro respostas estão nos dois extremos, dois não ter nenhuma impaciência (8,3%) e dois sentirem elevada impaciência (8,3%). Na versão de Paciência, 45,8% sentem ter muita paciência, já 29,8% sente ter mais ou menos paciência, enquanto 16,4% sente ter pouca paciência.

A maioria dos sujeitos sentem que é pouco dependente em relação ao estágio, tendo apresentado metade das respostas possíveis (50%), enquanto os restantes, 29,5% indica não sentir nenhuma dependência e 20,8% sente ser mais ou menos dependente.

Existe, na maior sensações de pouca confusão em relação ao estágio, com 41,7% das respostas, tendo 29,2% indicado sentirem-se mais ou menos confusos e 16,% não ter nenhuma confusão, no entanto existem ainda um sujeito com muita confusão (4,2) e dois sujeitos (8,3%) e com elevada confusão.



A motivação foi uma sensação que incidiu mais sobre o *continuum* muita motivação (50%) e elevada motivação (33,3%), apenas 8,3% indicaram estar mais ou menos motivados, a mesma percentagem indica estar pouco motivados.

A curiosidade faz parte das sensações da maioria dos sujeitos, em que 54,2% sente-se muito curioso e 41,7% tem uma elevada curiosidade perante o estágio, um sujeito (4,2) indica sentir pouca curiosidade.

Embora a escalas de Likert possam estar sujeitas a distorções, por diversas causas, como por exemplo os sujeitos evitarem o uso de respostas extremas, foi mantida esta opção para recolha de dados por permitir obter as respostas dos sujeitos num *continuum*, de sensações.

Obstáculos à Prática Pedagógica

Outra questão colocada à análise dos sujeitos foi perceber de que forma é que alguns processos podem tornar-se um obstáculo para as mestrandas no decorrer da prática pedagógica. Foram organizados 11 itens aos quais tiveram que responder obrigatoriamente, numa escala entre nenhum(a), pouco(a), mais ou menos, muito(a) e elevado(a), tiveram de se posicionar entre uma destas opções. O quadro 12, que se segue, exprime os dados obtidos em valores e percentagem.

Quadro 12 – Dados Q11

10. Em que grau considera os seguintes itens como obstáculos da prática pedagógica?							
	Nenhum (a)	Pouco (a)	Mais ou Menos	Muito (a)	Elevado (a)	Média de avaliação	Contagem de resp.
Disponibilidade para realizar diferentes tarefas da Escola;	29,2% (7)	25,0% (6)	37,5% (9)	4,2% (1)	4,2% (1)	2,29	24
Corresponder às atividades da Universidade;	12,5% (3)	29,2% (7)	33,3% (8)	25,0% (6)	0,0% (0)	2,71	24
Organizar e sistematizar informação;	16,7% (4)	25,0% (6)	41,7% (10)	16,7% (4)	0,0% (0)	2,58	24
Cumprir o programa;	4,2% (1)	20,8% (5)	62,5% (15)	8,3% (2)	4,2% (1)	2,88	24
Desenvolver projetos;	16,7% (4)	33,3% (8)	33,3% (8)	12,5% (3)	4,2% (1)	2,54	24
Adquirir informação;	20,8% (5)	41,7% (10)	20,8% (5)	16,7% (4)	0,0% (0)	2,33	24
Criar inovações;	20,8% (5)	29,2% (7)	33,3% (8)	12,5% (3)	4,2% (1)	2,50	24
Diferenciar a cultura da Escola e a cultura da Universidade;	12,5% (3)	41,7% (10)	37,5% (9)	4,2% (1)	4,2% (1)	2,46	24
Obter autonomia;	20,8% (5)	12,5% (3)	50,0% (12)	16,7% (4)	0,0% (0)	2,63	24
Não corresponder às expetativas dos supervisores	16,7% (4)	8,3% (2)	37,5% (9)	33,3% (8)	4,2% (1)	3,00	24
Obter confiança	4,2% (1)	25,0% (6)	50,0% (12)	16,7% (4)	4,2% (1)	2,92	24
						questão respondida	24
						questão ignorada	2



Os resultados obtidos exprimem que a disponibilidade para realizar diferentes tarefas da Escola é vista por 36,5% como possa ser mais ou menos um obstáculo à prática pedagógica, já 29,2% considera não ser um obstáculo e 25% considera ser um pouco. Existiram duas respostas, uma indicando que poderá criar muitos obstáculos e outra elevados.

Perante corresponder às atividades da universidade 33,3% considera que poderá proporcionar mais ou menos um obstáculo, enquanto 29,3% indica é um pouco obstáculo e 25% encontra-se na outra margem, associando muito. 12,5% não identifica como sendo um obstáculo.

Organizar e sistematizar informação pode proporcionar mais ou menos um obstáculo para 41,7% dos sujeitos, 25% considera que poderá criar um pouco e 16,7% considera que não cria nenhum, a mesma percentagem indica o inverso que permite muito criar obstáculos.

Cumprir o programa é visto por 62,5% como mais ou menos originador de obstáculos, 20,8% indica ser pouco, 8,3% considera muito, e os restantes apresenta visão oposta, 4,2% como não suscitar obstáculo e 4,2% poderá criar elevados obstáculos.

Desenvolver projetos poderá criar para 33,3% poucos obstáculos, a mesma percentagem indica que poderá ser mais ou menos um obstáculo, 16,7% indica que não criará obstáculos, embora 12,5% indique que criará muitos e 4,2% elevados obstáculos.

Adquirir informação é identificado pela maioria (41,7%) como pouco proporcionador de obstáculos, enquanto 20,8% não identifica como obstáculo ou mesmo valor indica que poderá ser mais ou menos um obstáculo. Já 16,4% apresentar que poderá ser muito proporcionador de obstáculos.

Criar inovações é exposto como pouco (29,2%) ou nenhum (20,8) causador de obstáculos, embora a maioria (33,3%) veja mais ou menos como um obstáculo. Alguns indicam que possibilitará muito a criar obstáculos, já 4,2% refere ser muito elevado o grau.

Diferenciar a cultura da Escola e a cultura da Universidade apresenta ser pouco identificada como obstáculo, por parte de 41,7%, 37,5% indica ser mais ou menos, já 20,8% registam como nenhum. Enquanto, o grau de muito e elevado recebem 4,2%, cada um, das escolhas dos sujeitos.

O grau de influência que obter autonomia é percecionado como obstáculo na prática pedagógica centra-se por 50% dos sujeitos no meio, de ser mais ou menos, 20,8% consideram não ser um obstáculo, 12,5% já indicam que poderá ser pouco e 16,7% registam como muito.

Não corresponder às expectativas é referido como sendo mais ou menos um obstáculo para a prática pedagógica por parte de 37,5% dos sujeitos, enquanto muito próximo 33,3% já refere ser muito, um obstáculo. Não ser visto como um obstáculo é registado por 16,7% e só 4,2% indica ser um grau elevado.

Obter confiança é registado com 50% das respostas em mais ou menos, 25% já considera que obter confiança será pouco obstáculo, 16,7% já verifica como sendo muito um obstáculo e nos opostos, de nenhum e elevado, encontram-se em cada 4,2% das respostas.



Expetativas perante o Estágio

Foi dada a abertura aos inquiridos para responderem livremente sobre as expectativas que têm face ao estágio que iriam enfrentar. Que após análise de conteúdo das respostas (anexo XVIII) e a quantificação das suas respostas (anexo XIX) permitiu identificar que os sujeitos esperam vir a aprender, a preparar o seu futuro e a ser capaz de resolver problemas. Estas foram as respostas com mais incidência. No quadro 12, que se segue, exprime o resumo dos indicadores obtidos e a sua quantificação com as unidades de registo.

As expectativas referidas focam a sua aprendizagem: *“Espero aprender bastante para que posteriormente possa exercer a profissão de forma autónoma, dedicada e confiante”* (11R2), com objetivos definidos: *“Estou entusiasmada com o facto de poder ir para a prática e observar/interagir para aprender como se ensina as crianças”* (11R17). Esperam preparar-se para a profissão docente, com novas experiências *“Que seja uma experiência que me faça aprender e que me ajude para o meu futuro profissional”* (11R10). *“É uma oportunidade de ganhar experiência, traduzindo na prática todos os anos passados de teoria. Um espaço para fazer grandes aprendizagens”* (11R9). Aprendizagens e experiências para adquirir também (auto)confiança *“me faça sentir um pouco mais seguras em relação à minha profissão”* (11R14) e resolver problemas (...) *“que me ensinem a proceder da melhor forma em diferentes situações que irei enfrentar na minha prática profissional futura”* (11R16). Embora com entusiasmo as expectativas também exprimem receio: *“As minhas expectativas apesar dos receios que neste momento sinto, são muito altas. Estou entusiasmada com o facto de poder ir para a prática e observar/interagir para aprender como se ensina as crianças”* (11R7). Assim, como indicam vontade de receber respostas *“Neste momentos as expectativas são bastantes elevadas, no entanto, existem muitas dúvidas e receios que não permitem um bom entendimento da minha parte...”* (11R12).



Quadro 12 - Resumo de Categorias, subcategorias, Indicadores e Unidades de Registo Q11			
Categoria	Subcategorias	Indicadores	Total
Prática Pedagógica	Expectativas	Apoio	2
		Aprender	12
		Corresponder às exigências	2
		Curiosidade	2
		Motivação/Dedicação	3
		Desafio	1
		Diversão	1
		Nova(s) Experiência (s)	4
		Preparação para o futuro	6
		Receio	4
		Receber Respostas	4
		Resolver problemas	5
		Ser compreendida	1
		Ter Autonomia	2
		Ter confiança	4
Testar conhecimentos	1		

No final do questionário os sujeitos inquiridos tiveram um espaço para deixar comentários, sugestões ou informações que considerassem pertinentes, no qual foi possível obter uma sugestão que se pretende que seja realizada: “Penso que seria importante que os supervisores de estágio da universidade tivessem acesso aos resultados deste estudo”.

Dos dados apresentados, o questionário permitiu apreender que as mestrandas que em relação ao processo de supervisão (quadro 13), o conceito é entendido como prática, acompanhamento, avaliação, observação, adquirindo experiências e aplicando conhecimentos. Usando estratégias como a reflexão, o acompanhamento, o questionamento, fornecendo bibliografia e críticas, de modo a alcançar os três objetivos, mais focados pelas mestrandas, promover a aprendizagem da profissão, desenvolver a reflexão e melhorar as práticas



Quadro 13 - Dados Gerais das Respostas ao Questionário – Processo de Supervisão Pedagógica

Processo de Supervisão Pedagógica	Conceito de Supervisão	Prática; Acompanhamento; Avaliação; Observação; Aquisição de Experiências e Aplicação de Conhecimentos.
	Estratégias de Supervisão	Reflexão; Acompanhamento; Questionar; Bibliografia; Críticas;
	Objetivos da Supervisão	1º Promover a aprendizagem da profissão; 2º Desenvolver a reflexão; 3º Melhorar as práticas;

O supervisor, para as mestrandas, deve transmitir confiança, orientar, ser dinâmico e conselheiro, assim como experiente, empático e criativo, não deixando de ser um símbolo de autoridade. Portanto, o seu papel é percecionado como construtor de autoconfiança nos estagiários, indagando-os de forma a promover aprendizagens necessitando, para tal, de definir estratégias e procedimentos de trabalho. O quadro 14 apresenta os dados obtidos.

Quadro 14 - Dados Gerais das Respostas ao Questionário – Supervisor Pedagógico

Supervisor Pedagógico	Características	1º Confiança; 2º Orientador 3º Dinâmico; 4º Conselheiro; 5º Experiente; 6º Empático; 7º Criativo; 8º Símbolo de autoridade;
	Papel	1º Construir autoconfiança; 1º Promover indagação e questionamento; 3º Promover a aprendizagem; 4º Definir estratégias e procedimentos de trabalho, 5º Regular o(s) processo(s) de ensino-aprendizagem;

Perante a prática pedagógica as sensações (quadro 15), para além da motivação que indicam ser muito ou elevada, as restantes como opção no questionário, são encaradas como mais ou menos sensações sentidas. Nos obstáculos não houve nenhum, de entre os itens possíveis, identificado com uma percentagem alta das escolhas como muito ou elevado, todos a são focados como mais ou menos constituidores de obstáculos ao estágio. Com isto, as repostas



das mestrandas através da análise de conteúdo, registaram que têm expetativas de vir a aprender no estágio, de prepararem-se para a nova profissão ganhando experiências novas, adquirindo auto(confiança) para resolver problemas, mas ainda sentem receio e vontade de obter respostas às suas dúvidas e incertezas.

Quadro 15 - Dados Gerais das Respostas ao Questionário – Prática Pedagógica		
Prática Pedagógica	Sensações circulam entre	<ul style="list-style-type: none"> - Mais ou menos e muito satisfeitos; - Mais ou menos confiantes e muito confiantes perante o estágio; - Mais ou menos insegurança e pouco seguros; - Mais ou menos e pouco seguros; - Mais ou menos e muito a liberdade; - Muito e mais ou menos receio; - Mais ou menos dúvidas, muitas e elevadas; - Mais ou menos e muitas certezas; - Mais ou menos impaciente e muito impaciente; - Sentirem ter muita paciência e ter mais ou menos; - Muita motivação e elevada motivação;
	Obstáculos	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilidade para realizar diferentes tarefas da Escola é mais ou menos; - Corresponder às atividades da universidade é mais ou menos - Organizar e sistematizar informação é mais ou menos um obstáculo; - Cumprir o programa é visto como mais ou menos um obstáculo; - Criar inovações poderá ser mais ou menos; - Adquirir informação é pouco proporcionador de obstáculos; - Diferenciar a cultura da Escola e a cultura da Universidade é identificada como mais ou menos; - Obter autonomia é mais ou menos; - Corresponder às expectativas é entre mais ou menos e muito. - Obter confiança é mais ou menos;
	Expectativas	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizagem; - Preparar-se para a profissão docente; Novas experiências; - Adquiri (auto)confiança; - Resolver problemas; - Receio; - Vontade de receber respostas;



3.7.2. Análise dos Dados da Entrevista

O outro instrumento de recolha de dados utilizado foi a aplicação de uma entrevista (anexo XX – guião de entrevista) a cinco mestrandas, numa fase intermédia das suas práticas pedagógicas e do seu ano escolar. As cinco mestrandas passam a ser nomeadas por M1, M2, M3, M4 e M5.

Assim, para analisarmos os dados obtidos procedeu-se à análise de conteúdo e ao seu registo em quadros de categorias, subcategorias, indicadores e unidades de registo (anexo XXI), de modo a interpretar as informações prestadas, confrontando as perspetivas das cinco mestrandas, focando informações coincidentes ou discordantes entre si, à luz de conceções teóricas, e possibilitar uma visão quantitativa dos dados qualitativos através do número de frequências de cada indicador. Ir-se-á realizar uma leitura horizontal e interpretativa dos dados expostos pelas mestrandas, os seus discursos permitiram a organização em unidades de registo (anexo XXII) que permitiu a identificação dos indicadores (anexo XXIII). Posteriormente, houve a análise distribuição das unidades de registo contabilizou-se o número de inferências para cada indicador (anexo XXIV). Começar-se-á com a aprendizagem das categorias e subcategorias (quadro 16).

Quadro 16 – Sistemas de categorias e subcategorias

Categorias	Subcategorias
Categorização dos sujeitos da investigação	Idade
	Opção do curso
Conceções de Supervisão	Conceito
	Objetivos
	Técnicas
Vivências de Supervisão	Temas Abordados Reuniões nas PPS_A1
	Importância das Reuniões PPS_A1
	Importância dos Materiais fornecidos
	Atividades das Reuniões Intercalares PES
	Parecer das Reuniões
Conceções do Supervisor Pedagógico	Características
	Papel
Supervisor Pedagógico	Características verificadas
	Apoio prestado
Orientador Cooperante	Características
	Funções
Vivências do estágio	Obstáculos
	Acompanhamento
	Perceções das suas práticas (auto-supervisão)
	Mudanças na supervisão
	Episódio marcante
	Sensações
Sugestões	Melhoria das Práticas do Estágio



3.7.2.1 Categoria Conceções de Supervisão

Subcategoria Conceito de Supervisão

Durante a entrevista as mestrandas foram sendo questionadas sobre a sua perceção do conceito de supervisão, foram mostrando alguma hesitação e ponderação, inclinando as suas construções perante a avaliação: “*Para mim é quando (...) é a nossa orientadora, não é, nos vai levar de forma a nos avaliar, a nos poder ajudar a desenvolver e a aprender mais*” (M1), “*a supervisão pedagógica é uma forma de, (...), poder avaliar alguém que está em formação*” (M2). Esta perceção é presente na perspetiva de supervisão reflexiva, em que, no “âmbito da negociação de decisões, assume particular relevo a construção de formas de avaliação das aprendizagens, já que aí se definem critérios de qualidade do desenvolvimento profissional, essenciais à sua regulação.” (Vieira, 2010c:24).

Orientação foi outro indicador, de acordo com o quadro 17, revelado pelas entrevistadas, M3 - “*É, no nosso caso é, eu como estagiária, por exemplo, e a Professora SP⁹ estar a supervisionar-me, a orientar-me*”, assim como acompanhamento, “*(...)é um acompanhamento (...) uma orientação (...) um apoio, eh, neste caso, das aulas, da nossa prática e também um bocadinho da nossa investigação, que faz parte da nossa formação*” (M4). Ora como Vieira exprime estudos têm vindo a ser explorados no âmbito da supervisão pedagógica “o que explica que a sua emergência e afirmação como área de conhecimento se associe fortemente à orientação da prática pedagógica em estágio” (Vieira, 2009:201).

Quadro 17 - Conceito de Supervisão pelos Sujeitos Entrevistados

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos – Unidades de Registo					Total
		M1	M2	M3	M4	M5	
Conceito	Acompanhamento				1		1
	Avaliação	1	1				2
	Orientação			1	1		2

Subcategoria Objetivos da Supervisão

O quadro 18 exprime a predominância dos indicadores referentes ao que as mestrandas compreendem como sendo os objetivos da supervisão, não revelando consenso em relação aos mesmos. Oliveira-Formosinho, (2002:117) já refere que na supervisão um “processo que poderá não ser fácil e consensual, poderá exigir reconstruções de finalidades e objetivos, de processos e realizações”. Reuniram-se uma diversidade de objetivos, que se relacionam com o conceito

⁹Foi indicado o nome da SP.



identificado pelas entrevistadas, ao indicarem “(...) *guiar a sua investigação! (...) Acompanhar, mais de perto!*” (M2), acompanhar surge novamente no vocabulário das mestrandas perante a supervisão, mantendo também a perceção de avaliação “*acho que acaba por ser avaliar o nosso trabalho, o nosso desempenho*” (M4), continuando a referir “*não é só uma questão de avaliar-nos, não é só uma questão de resultados, é também uma questão do processo*”, indo ao encontro de Oliveira-Formosinho (2002:117) “a supervisão é, assim, um processo para promover processos”, na perspetiva de M4 a avaliação como objetivo promove esses processos.

Fomentar a mudança em prol do desenvolvimento dos mestrandos, porque como indica M3 “*acho que o essencial é nós próprios mudarmos a nossa atividade pedagógica*” e evidencia M2 “(...) ajuda-lo a (...) , progredir enquanto profissional (...)”, complementando-se como indica M1 com o objetivo “*acho que é avaliar-nos! (...) observar as questões em que falhamos e não só, as que estamos bem. Para que possamos nos manter, retornando as que tiveram bem e podendo reformular as que estiveram mal!*”. O desenvolvimento da reflexão é considerado como outro objetivo, M2 menciona “(...) *orientar o formando, (...) para um pensamento reflexivo à cerca da sua prática*”. O que na abordagem reflexiva se torna num objetivo para o qual se poderão introduzir algumas estratégias como o diálogo, que “deve ser colaborativo, aberto, franco e empático e perspectivado como uma forma de ajudar o formando a desenvolver o pensamento reflexivo sobre a sua prática, a relacionar conhecimentos teóricos com situações experienciadas e a construir um estilo pessoal de actuação” (Gonçalves, 2009:30).

Segundo Vieira (2009:205) os objetivos da supervisão “são: problematizar contextos pedagógicos e de formação; indagar teorias (e) práticas pedagógicas; promover uma pedagogia centrada nos alunos e na aprendizagem; valorizar a autodirecção e a colaboração no desenvolvimento profissional; promover um posicionamento crítico face à profissão”.

Quadro 18 - Objetivos da Supervisão pelos Sujeitos Entrevistados

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos – Unidades de Registo					Total
		M1	M2	M3	M4	M5	
Objetivos	Acompanhar		1				1
	Apoiar	1			1		2
	Avaliar os mestrandos				1		1
	Fomentar a mudança pedagógica		1	1			2
	Observar os mestrandos	1					1
	Orientar para a reflexão		1				1
	Promover o desenvolvimento dos mestrandos		1				1



Subcategoria Técnicas de Supervisão

Realizar supervisão sem recurso a estratégias e a técnicas específicas não permite direcionar para os seus objetivos, portanto, recorre-se “a estratégias de formação de professores que constituem um meio de formação professores reflexivos, isto é, professores que examinam, questionam e avaliam criticamente a sua prática” (Amaral, Moreira e Ribeiro, 1996:100). Ao que, com base no quadro 19, as mestrandas vão ao encontro, pois evidenciam fortemente a reflexão e observação como técnicas de supervisão “*Observação. Através das nossas reflexões (...)*” M1, M3 tem a mesma opinião “*Observação! (...), as reflexões também quando temos reunião cá, na universidade*”. Vieira (2010c:16) valoriza a reflexividade do professor e a autonomização do aluno porque “pode funcionar como duas fases da mesma realidade, potencialmente emancipatória para todos os participantes envolvidos.”

Promover a reflexividade é o objetivo central, de acordo com Barbosa (2011:74), porque apresenta “indicadores de democraticidade da relação supervisora, transparência no processo de formação, coerência entre discursos e práticas, bem como relevância da formação (...) envolverem-se no processo de co-construção do seu próprio desenvolvimento profissional, de acordo com as suas capacidades, motivações e expectativas.”

Para além da reflexão, as mestrandas mencionam outras técnicas como “*através dos diálogos que temos e também, diria, das dúvidas que colocamos, das perspetivas que apresentamos e, a partir daí, podem ter noção do que andamos a fazer e como pensamos*” (M1). O que conjugando com a reflexão fortemente mencionada irá proporcionar a reflexão dialógica que “permite (des)(re)construir a prática pedagógica” (Costa, 2011:111). O material consultado e produzido durante a supervisão foi sendo indicado como técnica de supervisão como é o caso “*das planificações que fazemos*” (M1), da “*investigação, o apoio na investigação paralelamente à prática*”, “*a legislação, por exemplo*” (M4). M2 foca o a construção do diário: “*Faço o diário de bordo!*” (M2). Ferramentas que utilizam e consideram fazer parte das técnicas de supervisão. De acordo com o capítulo I as narrativas “criam possibilidades de desenvolvimento de um olhar prospectivo, para práticas mais conscientes, das suas consequências, apontando, com isso, uma progressiva autonomia do pensamento e da acção dos estagiários” (Ribeiro, 2011:50).

A observação, como exposto no quadro 19, foi o indicador com mais inferências no discurso das quatro mestrandas que abordaram as técnicas de supervisão, “*o supervisor deve aplicar técnicas de (...) observação e recolha de dados acerca do formando que está encarregue*”(M2), assim como “*a reflexão sobre a observação*” (M4). As opiniões gerais sobre o uso desta técnica podem surgir porque, no entender de Estrela e Estrela (1978:63) referem “Só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento. A identificação das principais variáveis em jogo e a análise das suas interações permitirão a escolha das estratégias adequadas em ordem à prossecução dos objectivos visados”.



Quadro 19 - Técnicas de Supervisão pelos Sujeitos Entrevistados

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos – Unidades de Registo					Total
		M1	M2	M3	M4	M5	
Técnicas	Diálogo	1					1
	Diário de Bordo		1				1
	Investigação				1		1
	Observação	1	1	1	1		4
	Planificação	1					1
	Reflexão	1		1	1		3
	Reuniões	1					1

3.7.2.2 Categoria Vivências de Supervisão

Durante o seu ano de estágio, as mestrandas têm reuniões que acompanham as suas práticas, desde as reuniões iniciais como é o caso Reuniões da Prática Pedagógica Supervisionada - PPS_A1 às reuniões intercalares, durante o estágio. Estas reuniões, tal como mencionado no capítulo II, são reuniões supervisivas. Neste sentido, torna-se importante apreender as perspetivas das mestrandas perante estas atividades, até porque foi indicado por M3 que uma das técnicas de supervisão é usada durante as reuniões, “*as reflexões também quando temos reunião cá na universidade*”.

Subcategoria Temas Abordados na Reuniões PPS_A1

As reuniões PPS_A1 abordaram temas (anexo II e IV) para auxiliar as professoras principiantes na sua formação e na organização das suas práticas pedagógicas. De entre esses temas recordam: “*abordámos um pouco do que é ser, o ‘professor reflexivo’ ainda não tínhamos abordado esta questão e acho muito importante!*” (M1), “*falámos um bocadinho sobre ser-se reflexivo e ser professor reflexivo*” (M4), este tema foca a direccionalidade das reuniões para uma formação reflexiva, percecionada pelas mestrandas.

Refletir mas, como menciona M1, “*refletir sobre o quê!?*”. Ora, outro tema indicado como tendo sido sujeito a análise e apreciação por duas mestrandas foi que “*tínhamos que refletir em relação ao estilo do educador, perfil do educador!*” (M3), “*fomos questionados, (...), o que é que achávamos sobre o que era ser professor, o perfil do educador. Depois tivemos que desenvolver um trabalho sobre isso*” (M5). Compreender a profissão e as suas exigências implica conhecê-la e a resposta à questão: O que é ser professor? Segundo Roldão (2005:13) tem uma aparente facilidade de resposta mas “*oculta um mundo de complexidades, que os futuros professores e os formadores de professores têm de analisar e desconstruir se pretendem um acréscimo de conhecimento e um avanço na qualidade da sua acção*”.



A planificação do ano de estágio e dos seus trabalhos também foi mencionado, por M4, como fazendo parte dos temas que “*estudámos um documento que era sobre o planeamento, sobre as planificações, sobre planear o ensino*”. O quadro 20 apresenta as frequências no discurso das mestrandas perante os indicadores abordados.

Quadro 20 - Vivências de Supervisão: Temas Abordados nas Reuniões da PPS_A1

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos – Unidades de Registo					Total
		M1	M2	M3	M4	M5	
Reuniões PPS_A1 Temas Abordados	Perfil do Educador/Professor			1		1	2
	Planificação(ões)				1		1
	Professor Reflexivo	1			1		2
	Reflexão	1			1		2

Subcategoria Importância das Reuniões PPS_A1

Quadro 21 - Importância das Reuniões da PPS_A1

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos – Unidades de Registo					Total
		M1	M2	M3	M4	M5	
Importância das Reuniões PPS_A1	Apreender modelos			1	1	1	3
	Aprender a ser reflexivo	1			1		2
	Compreender o perfil do educador/professor			1			1
	Desenvolver pesquisa(s)			1			1

As mestrandas recordam-se de alguns temas abordados nas reuniões PPS_A1 (quadro 21), mas é importante perceber se eles se tornaram importantes para elas e porquê? Por isso, ao longo das entrevistas focaram, principalmente, a possibilidade que lhes deu em apreender modelos “*tanto eu como a minha parceira, adotamos um dos modelos lá indicados e adaptamos um bocadinho*” (M4). Receber e compreender os modelos para verificar se eles se encontram na sua prática, ao que M5 indica que a “*(...) educadora vai ao encontro daquilo que as professoras explicaram*”. Para também fazerem uma análise das suas práticas porque “*temos investigado sobre os perfis e ter discutido na aula entre todas e a professora fez-nos entender um bocadinho se nós estávamos a caminhar nesse caminho (...) não estávamos a ir ao encontro disso*” (M3). Esta análise reflete a importância que as mestrandas atribuíram às reuniões, isto é, para aprender a refletir, “*é importante por exemplo, no sentido, de nós termos de ir fazendo reflexões, e é importante irmos refletindo*”(M3). “*Tínhamos uma noção muito pequenina sobre o que era refletir e através dos textos que abordámos e analisámos fui-me apercebendo do ser reflexivo e de como o ser!*” (M1). E compreender o perfil do educador/professor, que implica da sua parte



saber e conseguir desenvolver pesquisas “*porque há coisas que não temos noção que estão escritas e foi bom, eh, termos aquela percepção, podermos ver e estar a ler, e havia muitas coisas com que nos identificávamos*” (M3). Estas pesquisas, documentos e materiais poderão influenciar as práticas das futuras professores, Sá-Chaves (2011:118) refere as conclusões do estudo de Tversky & Kahneman (1981; 1984) que “apontam para a ideia que as escolhas que as pessoas fazem são afectadas pela pré-informação que antecede as suas decisões”, a autora continua referindo que, influencia não só do conteúdo das informações como a forma apresentada ou enquadrada.

Este constructo leva a ponderar perante a importância que os materiais fornecidos nas reuniões tiveram para as mestrandas, de modo a que possam ou não ser utilizados nas suas tomadas de decisão, refletido no quadro 21.

Subcategoria Importância dos Materiais Fornecidos

Quadro 22 - Importância dos Materiais Fornecidos

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos – Unidades de Registo					Total
		M1	M2	M3	M4	M5	
Importância dos Materiais fornecidos	Decretos-Lei			1			1
	Obter o parecer do Supervisor		2				2
	Plano de Trabalho (Guia)		2		1		3
	Referências bibliográficas			1	1		2
	Textos sobre reflexão	1	2		1		4

Os materiais, aqui, são percebidos como os de suporte físico ou virtuais e também as informações e pareceres, dados durante as reuniões, que pretendem elucidar as formandas. Dos materiais fornecidos às entrevistadas estes, segundo as mesmas (quadro 22), permitiram-lhes obter informações que podem, como foi dito anteriormente, influenciar as suas decisões futuras. “*Os textos! (...) De reflexão, sim!*” (M1) foram os mais mencionados como sendo importantes, M2 evidencia até que “*para mim tem sido muito importante, principalmente a parte das reflexões das aulas*”. “*Depois claro que existem outros documentos que nos vão fornecendo com a informação acerca de como refletir (...) de como, ... sustentar a nossa ação também*” (M2), outro deles é indicado por M4 “*tivemos o documento sobre o ser professor reflexivo*”.

O guia que “*foi fornecido que eu continuo a utilizar muito porque é o meu guia para todo o estágio, contem as datas em que devo entregar os trabalhos, as reflexões, os portefólios*” (M2), é referido como muito importante por M2 e focado por M4 “*esse documento sobre a planificação*”. No entanto, indicaram também que “*os próprios decretos, que foram decretos dos perfis*” (M3) e a referência de “*alguns autores de referência na nossa área, que é importante*” (M4) são materiais trabalhados que lhes são importantes.



Subcategoria Atividades das Reuniões Intercalares à Prática de Ensino Supervisionada

Para além das reuniões iniciais as mestrandas vão tendo reuniões intercalares à sua prática pedagógica, nelas as mestrandas focam, tal como exprime o quadro 23, que lhes é mais importante. Somente quatro das entrevistadas deram o seu parecer sobre a reunião

Quadro 23 - Atividades das Reuniões Intercalares à Prática de Ensino Supervisionada;

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos – Unidades de Registo					Total
		M1	M2	M3	M4	M5	
Atividades das Reuniões Intercalares PES	Explorar a prática pedagógica	3	1	1	2		7
	Obter críticas/sugestões do Supervisor		1		1		2
	Ouvir as reflexões das colegas	3	1	1	1		6
	Refletir	1			1		2

A reflexão é fortemente evidência nos discursos das quatro entrevistadas, referindo as suas reflexões mas também as reflexões conjuntas, M1 enfatiza: “*Refletir (...) refletir não só para mim, refletir com a minha colega de estágio*”, “*poder refletir com o grupo que está connosco*”. Ideia partilhada por M2 “*para além de nos ajudar a analisar a nossa situação, ouvimos outras situações que são benéficas para nós*”, M4 reforça “*acho que é muito bom o facto de podermos chegar àquele momento e nós podermos contar o que é que aconteceu, o que é se passou*”.

As estratégias utilizadas durante as reuniões intercalares, segundo os relatos das mestrandas podem estar “... assentes em práticas supervisivas de cooperação e tendencialmente emancipatórias (...) ao propiciar momentos de análise intimista, reflexividade, (auto)consciencialização, reconstrução, colaboração, intersubjectividade, partilha e aprendizagem mútua instigam o desenvolvimento e a autonomia dos profissionais de ensino.” (Costa, 2011:82/3). Numa procura de exploração da prática pedagógica “*pensar sobre aquelas questões para quando chegar a nossa vez estarmos um bocadinho mais preparadas*” (M1), “*permite-nos naquele diálogo de grupo perceber que não somos as únicas a ter certos problemas e, por vezes, até são os nossos colegas que nos ajudam a, juntamente com o supervisor, claro, a procurar soluções.*” (M2). Após as reflexões conjuntas também recebem, partindo de M3, algumas críticas do supervisor: “*Prefere que nós digamos como foi dada a aula, que estratégias é que utilizámos, explicarmos ao próprio grupo, que é também para nos situarmos. Depois refere as críticas, nossas, aspetos positivos, aspetos negativos, o que é que mudávamos*”, podendo assim “*também termos a opinião da supervisora sobre o assunto*” (M4).

“Através de uma estratégia de supervisão que coloca a tónica na indagação crítica da prática, será mais fácil promover o desenvolvimento de competências essenciais a uma acção educativa (auto)emancipatória assente em ideias de liberdade, responsabilidade, criticidade, cooperação, justiça e respeito pela dignidade do ser humano enquanto ser social” (Paiva, Barbosa, e Fernandes, 2010:84).



Subcategoria: Parecer das Reuniões

A perspetiva geral das entrevistadas é, partindo dos seus discursos e apresentada no quadro 24, de serem positivas, “*penso que está a correr tudo bem, para já!*” (M2), M3 evidencia que “*é boa a forma como a professora dirige a aula*”. As reuniões, na expressão de M3 irão ter implicações na prática: “*Depois na prática já sente, às vezes, de nos lembrarmos de ideias que nos foram dadas, tanto pelos colegas, como pela própria professora, ou pela companheira de estágio*”. O que direciona para as implicações que o supervisor e os momentos de supervisão têm na prática, porque o “supervisor não é aquele que faz, nem é aquele que manda fazer; é a pessoa que cria condições para que os professores pensem e ajam e façam isso de uma forma colaborativa, de uma forma crítica, indagadora, portanto, com um espírito de investigação que é hoje absolutamente necessário” (Alarcão, 2009:120).

Quadro 24 - Parecer das Reuniões

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos – Unidades de Registo					Total
		M1	M2	M3	M4	M5	
Parecer das Reuniões	Neutro				1		1
	Positivo	1	1	3			4

3.7.2.3 Categoria Supervisor Pedagógico

Subcategoria Características do Supervisor Pedagógico

O supervisor no processo de supervisão pedagógica é um ator que convive e trabalha em articulação com os formandos, neste sentido, é necessário conceber as características que as mestrandas consideram que fazem parte do perfil do supervisor. As entrevistadas apresentaram um leque variado, quadro 25. Considerando que este deverá ter uma abertura, criando “*à vontade com o supervisor favorece-nos porque não ficamos tão nervosas e faz com que sejamos mais nós*” (M1), o que implica também na visão de M2 “*ele deve ser, eh, disponível (...) mostrar-se compreensivo aos prazos, também, porque não temos só o estágio, temos também outras cadeiras*”. Foi sendo referido que o supervisor deverá saber analisar e antecipar desafios, para orientar as mestrandas para a prática, “*analisarmos as que correram bem para que futuramente possam ser praticadas novamente*”, “*darmos a volta às situações que estão erradas*” (M1). “*No fundo é alguém que nos ajuda a encontrar o melhor caminho, a conseguir a melhorar as nossas falhas, (...), deve ter uma postura de abertura, sobretudo*” (M4).

As entrevistadas revelam que sendo crítico, rigoroso e exigente o supervisor deve manter um bom relacionamento. “*Principalmente ser crítico, mas construtivo, ter críticas negativas mas também ressaltar o que é que temos feito de bom*” (M3). “*Deve ser uma pessoa compreensiva*



(...) *rigorosa e exigente também*” (M5). “*E penso que é importante o bom relacionamento entre a pessoa observada e o supervisor*” (M1).

Orientando deve ser compreensivo e um suporte para as mestrandas, não deixando de as avaliar. M2 diz que “*para mim o supervisor pedagógico é alguém que avalia*”. O supervisor perante o estagiário deve: “*Ajudá-lo, orientá-lo*” (M5), “*é estar lá e dar apoio, servir de suporte à prática e na minha reflexão*” (M2). “*No fundo é o apoio, sempre ali constante*” (M5). “*Estar sempre lá, onde estivermos*” (M3). As expressões das mestrandas revelam um poder que o supervisor tem, enquanto formador, o “poder autorizado do formador confere-lhe a responsabilidade de criar oportunidades para que os formandos sejam consumidores críticos e produtores criativos desse saber, favorecendo a democratização do processo de construção do conhecimento. (...) condições que podem facilitar essa democratização: reflexividade, (inter)subjectividade, negociação e regulação.” (Vieira, 2010c:22).

Quadro 25 - Características do Supervisor Pedagógico

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos – Unidades de Registo					Total
		M1	M2	M3	M4	M5	
Características	Abertura	1	1		1		3
	Analítico	2		1		1	4
	Antecipar desafios	1		1			2
	Avaliador		1				1
	Atualizado			1			1
	Compreensivo		1		1		2
	Bom relacionamento interpessoal	1			1		2
	Levar à reflexão		2				2
	Observador	1					1
	Orientador	2				1	3
	Rigorous/exigente				1		1
	Ser crítico			1			1
	Suporte		2	1		1	4

Subcategoria Papel do Supervisor Pedagógico

O supervisor assume, de acordo com a análise expressa pelas inferências das mestrandas (quadro 26), um papel de orientador, para promover a reflexão e avaliar. Criando harmonia, esclarece, partilha experiências e desenvolve aprendizagens. “*O supervisor, avalia, no fundo, o nosso trabalho*” (M5), “*se houver algum tipo de conflito isso vai-se refletir tanto no nosso trabalho como na avaliação que depois vai ser feita*” (M1). O supervisor “*orienta (...), fornece informação (...) nos faz refletir sobre a nossa prática e que, eu penso que nos faz ser mais*



críticos a nível académico” (M2). Levar a “pensar que nem tudo que se faz na prática, na prática corrente, e que já está a ser implementado, está a ser bem implementado” (M2), “dar indicações de como deverei dar as aulas (...) avaliar-nos, dando críticas também!” (M3). “Que eu acho muito importante porque (...) o supervisor dando esta abertura permite-nos partilhar experiências” (M2)

Estas são as características evidenciadas pelas mestrandas para o papel do supervisor, que terá um impacto perante as interpretações e ações na realidade educativa, o que implica que, de acordo com Vieira (2010b), os supervisores, professores e alunos sejam parceiros nas aprendizagens e na transformação das condições para promover a qualidade da educação. Remetendo para o modelo reflexivo em que “concepção do papel do supervisor enquanto alguém que tem por objetivo principal ajudar o professor em formação a melhorar o seu ensino, através do desenvolvimento pessoal e profissional” (Amaral, Moreira e Ribeiro, 1996:96).

Quadro 26 - Papel do Supervisor Pedagógico

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos – Unidades de Registo					Total
		M1	M2	M3	M4	M5	
Papel	Avaliar			1		1	2
	Criar harmonia	1					1
	Desenvolver aprendizagens		1				1
	Esclarecer		1	1			2
	Orientar		2	1			3
	Partilhar experiências		1				1
	Promover a reflexão		2				2

As funções dos supervisores, segundo Alarcão (2002:233) passam efetivamente pelas referenciadas pelas mestrandas, no sentido em que este deverá “criar ou apoiar condições e culturas de formação com predomínio para a formação (...), acompanhar a formação e integração dos novos agentes educativos; colaborar no processo de avaliação do desempenho de professores e funcionários; dinamizar atitudes de avaliação de processos de educação e dos resultados de aprendizagem”.

Subcategoria Características Verificadas no Supervisor Pedagógico

Procurou-se saber se das características do supervisor expostas no decorrer do discurso das entrevistas são vistas como características evidenciadas no seu supervisor pedagógico e no seu processo de supervisão. O quadro 27, expõe as inferências obtidas no discurso das entrevistadas. O bom relacionamento e a promoção de reflexão são verificados, segundo as mestrandas, quer no conceito de supervisor quer no seu supervisor, “*existe uma boa relação, que acaba por acentuar e tem de existir*” (M1), “*refletimos, a orientadora também dá o seu parecer, questiona-me, faz-me pensar nesse sentido*” (M2). Porque “é questionando o mundo



como ele é e imaginando o mundo como ele *deve ser* que a supervisão pedagógica se torna uma prática de transformação dos sujeitos e dos contextos de desenvolvimento humano, visando a sua emancipação pessoal e profissional” (Moreira, 2010:93)

A supervisora é percebida como “*uma pessoa com outra experiência, com outra formação*”, “*vai-nos dando até indicações para coisas específicas que nós fazemos, não é!? Como é que havemos de melhorar, quais são os recursos*” (M4), “*, penso que a minha supervisora, neste caso, (...), está sempre disponível para falar, tiro muitas dúvidas também*” (M2), “*termos o à vontade de falarmos sobre o que se vai passando*” (M4), “*chamar a atenção para aspetos que estão menos bem*” (M5), “*coloco preocupações, ah, e ela mostra-se sempre muito compreensível*” (M2). No entanto, de entre as características do supervisor M1 indica que “*assustou-me um bocadinho a questão de estarmos a ser avaliadas mas no momento isso ficou de lado*”. M2 evidencia mudanças na sua supervisão consoante o contexto, “*há uma diferença quando, enquanto a função de orientadora que é, que acontece aqui na universidade, e enquanto supervisora no contexto*” (M1).

O diálogo e a partilha expressos representam, partindo de Ribeiro (2011:46), o “papel dos estagiários e das supervisoras direcciona-se para a co-construção dos saberes pedagógicos, assente no exercício da reflexão de dialogicidade sobre as representações que constroem acerca das situações educativas e formativas”.

Quadro 27 - Características Verificadas no Supervisor Pedagógico

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos – Unidades de Registo					Total
		M1	M2	M3	M4	M5	
Características verificadas	Bom relacionamento	2					2
	Compreensível		1				1
	Diferenças de atuação nos contextos	1					1
	Disponível		1		1	1	3
	Esclarecedor				1		1
	Informado				1		1
	Dar a opinião		1		1		2
	Promotor de reflexão		2				2
	Questionar		1			1	2

Subcategoria Apoio Prestado pelo Supervisor Pedagógico

O apoio prestado às mestrandas pela sua supervisora é, partindo das inferências (quadro 28), a procura de soluções, as informações e o diálogo. M2 refere que para “*além desta parte mais formal dos trabalhos temos também diálogos sobre aquilo que acontece na prática*”, em que o apoio é concedido “*através das próprias críticas que faz, tanto as boas como as más, as boas pronto, uma pessoa aceita. (...). E depois as negativas, que uma pessoa tenta alterar, o*



que realmente pode fazer” (M3), “como chama atenção para aspetos que estão menos bem, poder alterá-los e depois aplica-los, é diferente Pronto, é melhor!” (M5).

Exigências, abertura e reflexão também têm sido concedidas pela supervisora, do ponto de vista das entrevistadas, “aqui nos vai orientando (...), ajudando como fazer, (...) as estratégias que podemos adaptar” (M1), “bastante informação que nos é fornecido” (M2). “Também há exigências” (M4), “de trabalhos que fazemos nas nossas sessões, tanto no nosso estágio que sabemos aplica-los, tanto nas nossas reflexões, ao fazermos as reflexões” (M2), o que “está mal e temos que encontrar maneira de ir melhorar, não é!?” (M4). M1 frisa mesmo que “eu não me senti nervosa”. Ribeiro (2011:44) foca este valor relacional em que para “a transformação de práticas ganha especial relevo a dimensão interpessoal na formação, que se estabelece na interação dialéctica entre os sujeitos, e que constitui um *continuum* de oportunidades para conhecer, pensar e aprender os próprios mecanismos do conhecimento e da aprendizagem, ou seja, para ‘produzir e construir conhecimentos, desenvolver e construir a própria identidade’ (Tavares,1992:26)”.

Quadro 28 - Apoio Prestado pelo Supervisor Pedagógico

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos – Unidades de Registo					Total
		M1	M2	M3	M4	M5	
Apoio prestado	Abertura	1					1
	Diálogo		1	1			2
	Exigências				1		1
	Informação	1	1			1	3
	Orientação	1					1
	Procura soluções	1		1	1	1	4
	Refletir		1				1

3.7.2.4. Categoria Orientador Cooperante

Subcategoria Características do Orientador Cooperante

Outro interveniente no processo de supervisão das mestradas e durante o seu estágio é o orientador cooperante, que “é a pessoa que mais tempo passa connosco também nos pode ajudar na nossa evolução” (M2), “vai realmente vendo o que vamos fazendo todos os dias” (M3), “o orientador cooperante, (...) no fundo, (...) está lá sempre” (M5). As mestradas vêm-no como alguém que “tem mais experiência que nós” (M2), “intervém quando acha que é mesmo necessário”, “de forma a nos ajudar” (M1). “Também está lá para nos apoiar (...).E penso que deve ser uma pessoa, que se recebe formandos, deve estar aberta à mudança ou pelo menos antes de receber deve ter uma informação ou formação acerca do assunto, por parte da



universidade” (M2). A supervisão deve ser realizada em conjunto “com a supervisora cooperante, através da avaliação reguladora das experiências pedagógicas, pela identificação de problemas e necessidades de aprendizagem, que fundamentem a (re)orientação dos processos de formação e a (re)novação das práticas (cf. Vieira, 2001).” (Ribeiro,2011:46). O quadro 29, abaixo, posiciona o discurso das entrevistas em relação às características de um orientador cooperante.

Quadro 29 - Características do Orientador Cooperante

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos – Unidades de Registo					Total
		M1	M2	M3	M4	M5	
Características	(Mais) Experiente		1				1
	Abertura		1				1
	Auxiliador	2	1				3
	Informado		1	1			2
	Presença constante		2	1		1	4

Funções do Orientador Cooperante

Relativamente às funções que o orientador cooperante deve assumir, as mestrandas são consensuais entre si, este deve esclarecer, informar, orientar e, de acordo com M1 realizar reflexões conjuntas, “fazemos as tais reflexões diariamente, várias vezes ao dia, hora do almoço e depois quando saímos”. Na perspetiva de M5 “educadora está a ter um papel muito importante porque nos ajuda bastante, vai-nos chamando sempre à atenção para determinados aspetos que são importantes. Está-nos sempre a orientar”. O orientador cooperante segundo M1 “explica-nos, (...), a forma ou o porquê de terem intervindo, o porquê de ser necessário de fazer desta ou daquela maneira ou de outra” (...) “nos vai dando dicas como havemos agir, como é que é o momento” e “pode ajudar no sentido de nos guiar, dizer ‘olha, poderias fazer assim, ter agido daquela maneira, ou chamar atenção para aquele assunto” (M2).

Jacinto (2003:29) verifica nas suas pesquisas que o orientador é “a principal fonte de influência no processo de formação do futuro professor, podendo mesmo contribuir para a desvalorização de saberes anteriormente adquiridos (Emans, 1983)”. O quadro 30 apresenta as inferências aqui exploradas.

Quadro 30 - Funções do Orientador Cooperante;

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos – Unidades de Registo					Total
		M1	M2	M3	M4	M5	
Funções	Esclarecer	1	1			1	3
	Informar	1	1			1	3
	Orientar	1	1			1	3
	Promover reflexões conjuntas	1					1



3.7.2.5. Categoria Vivências no Estágio

Frequentemente é referido “o choque com a realidade” perante os estágios pedagógicos “não resulta, segundo alguns estudos, de carências no domínio do conhecimento profissional, mas sobretudo do confronto entre duas culturas profundamente diversas e, em muitos casos, conflitantes: a da instituição formadora e a dos contextos de trabalho” (Alarcão e Roldão, 2010:38). O que confere à supervisão pedagógica abrir “caminho à resistência e acção estratégicas face aos constrangimentos e dilemas com que temos de lidar nos contextos profissionais.” (Vieira, 2010c:42).

Categoria Obstáculos Sentidos na Supervisão Pedagógica

Os constrangimentos que se podem sentir durante os estágios poderão ser de diversas ordens, para compreender o contexto em estudo, importa perceber quais os obstáculos que possam as mestrandas ter sentido durante a prática pedagógica e o seu processo de supervisão. Existem “vários constrangimentos de ordem cultural e pessoal a uma distribuição equilibrada do poder nas relações supervisivas.” (Paiva, Barbosa e Fernandes, 2010:107)

No entanto, as entrevistadas tiveram dificuldade em referir quais os obstáculos que possam sentir, M1 é contraditória ao mencionar: “Não, até agora não [senti obstáculos]!” e “Para mim a maior dificuldade não tem haver, propriamente com o estágio, com a estrutura do mestrado porque temos aulas e estágio ao mesmo tempo”. A organização do seu ano escolar e a realização do estágio em simultâneo apresenta-lhe constrangimentos. “O próprio estágio já exige muito trabalho que de certa forma nós não estávamos habituadas. É a primeira vez!” (M1). M2 também se contradiz ao indicar que “Não!” sente obstáculos mas refere que gostaria de ter uma diáde, “eu gostaria de poder estar, (...), na minha semana de ser eu a assumir a turma, (...) e estar alguém a observar e a colaborar comigo, a minha colega, não é, que estaria! E ela, nesse caso, poderia estar a tomar notas, acerca da avaliação de algumas crianças, isso ajudaria”. Os alunos podem também constituir-se um obstáculo e M4 refere isso “estamos num sistema de ensino que tem crianças com características muito diversificada e, onde não existe homogeneidade, por muito que queiramos convencer-nos e é difícil responder aos ritmos diferentes, às características diferentes, às necessidades diferentes”. Já M3 indica que a supervisora deveria estar mais presente nas práticas pedagógicas, “o orientador cooperante vai estando lá sempre, vai vendo as atitudes que temos e o porquê de as termos. É o que falha às vezes com a professora [supervisora]”.

O quadro 31, a seguir exposto, foca em indicadores e unidades de registo o que foi referido pelas mestrandas.



Quadro 31- Obstáculos Sentidos na Supervisão Pedagógica

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos – Unidades de Registo					Total
		M1	M2	M3	M4	M5	
Obstáculos	Elevado trabalho	3					3
	Heterogeneidade dos alunos				1		1
	Poucas sessões PES ¹⁰			1			1
	Trabalho individual		3				3

É importante realizar estes estudos sobre as percepções dos mestrados porque “investigar as concepções e percepções dos alunos acerca do processo ensino/aprendizagem traz algumas vantagens significativas (...) como a identificação de alguns obstáculos à sua realização, sobretudo de natureza psicossocial, decorrentes do modelo de negociação predominante nas nossas escolas e da consequente ausência de preparação do professor e dos alunos enfrentarem outro tipo de relação interpessoal” (Vieira, 1993:177).

Subcategoria Acompanhamento da Supervisão Pedagógica

O acompanhamento referido (quadro 32) pelas mestradas nas características da supervisão e do supervisor é realizado, segundo as mesmas, através das críticas, das reflexões “a quente” e reflexões conjuntas. “*Eu tenho uma determinada atitude na aula e é o facto de a supervisora me criticar vai fazer com que isso mude*”(M3). “*Acho que é sempre bom as opiniões que temos, os palpites, são sempre bons*” (M4). As reflexões são realizadas em “*uma pequena reunião onde eu digo aquilo que acho que correu melhor e digo o que acho que correu menos bem!*” (M2). “*E foi bom irmos fazendo essas reflexões todas e pensarmos, numa próxima prática de uma maneira diferente*” (M3), M2 refere que “penso que as reflexões a quente com a supervisora foram cruciais para as atividades terem evoluído da forma que evoluíram”.

Colocar questões e observação também é entendido por algumas das mestradas como parte do acompanhamento. “*E ela pôs-nos o problema a nós e nós tivemos que o ultrapassá-lo, e acho que foi bom porque de uma forma muito, muito concreta, fez-nos perceber algumas coisas importantes. Que às vezes não estamos a refletir*” (M4) e “*as observações que efetua são de certa forma para ... ele próprio ver que nós estamos a seguir as orientações, digamos assim!*” (M1).

O supervisor, com este acompanhamento, pode ser visto como um “facilitador da aprendizagem do professor, ao levá-lo a tomar consciência das características do seu agir em situação e ao assumir, em conjunto com o supervisor responsabilidade pelas decisões tomadas (Amaral, Moreira e Ribeiro, 1996:97)

¹⁰ Práticas de Ensino Supervisionada



Quadro 32 - Acompanhamento da Supervisão Pedagógica

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos – Unidades de Registo					Total
		M1	M2	M3	M4	M5	
Acompanhamento	Colocar questões		1		1		2
	Críticas			2	1		3
	Observações	1					1
	Reflexão conjunta (com colegas)		1	1			2
	Reflexões "a quente"		2				2
	Reuniões		1		1		2

“A qualidade do acompanhamento supervisivo acompanha aqui um papel determinante, mas a função *avaliativa* da supervisão afecta frequentemente a criticidade (...) de duas formas subtis: os estagiários podem não estar predispostos ou não se sentirem à vontade para se abrir e partilhar dilemas, revelar dificuldades e assumir pontos de vista (...); ou podem sentir-se impelidos a corresponder à agenda do supervisor como estratégia para evitar o confronto que ganhar a sua simpatia e aprovação” (Paiva, M., Barbosa, I. & Fernandes, I. S. (2010:106).

Subcategoria Percepção das Práticas (Auto-supervisão)

Para além da realização da supervisão por parte do supervisor e do orientador cooperante, o estagiário tem o principal papel na supervisão, na sua supervisão. Assim, ao longo dos seus discursos as mestrandas foram referindo o modo como se apercebem das suas práticas de supervisão (quadro 33). Visando aprender: “*estou a aprender muito porque, é assim, até agora nós tivemos muita teoria mas, mas aplica-la é completamente diferente mudar atitudes*” (M5); Promover a criatividade: “*tudo o que fazemos nós tentamos que seja algo diferente da professora que está a acompanha-los. Que sejam coisas mais criativas, (...), que os motive mais*” (M3); Aplicar a teoria: “*conseguir ver a turma como um todo, porque está na nossa cabeça e não conseguimos colocar isso na prática*” (M3) e consciencializar: “*refleti sobre isso em casa, preparei as minhas aulas de outra forma e apliquei na prática*” (M2). As mestrandas recorrem a técnicas de supervisão das práticas, como a reflexão: “*tem-me acompanhado um pouco ao longo de todo o estágio, essa reflexão, antes à aplicação e pensar se devo ou não agir daquela forma*” (M1); A reflexão conjunta: “*percebermos as críticas dos nossos colegas*”; a Observação: “*Enquanto estagiária, formanda, recorro muito a grelhas de observação, em que coloco na grelha aquilo que quero observar, faço esse registo*” (M2); Os registos: “*Também faço um registo menos formal, tiro notas acerca daquilo que vejo no mais imediato*” (M2) e ir ao encontro das críticas do supervisor: “*Vou tentar sempre ir de encontro aquilo que ela me diz, das críticas que ela me faz, para sempre melhorar a cada dia que passa*” (M3).



As alterações voluntárias nos formandos “decorrem do exercício de uma *auto-supervisão* realista e responsável, que lhes permite verificar onde precisam de investir na sua *auto-formação* e/ou na procura de (in)formação exógena que os ajude nessas tarefas” (Amaral, 2011:40).

Quadro 33 - Perceção das Práticas (Auto-supervisão)

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos – Unidades de Registo					Total
		M1	M2	M3	M4	M5	
Perceção das Práticas Auto-supervisão	Aprender				2	1	3
	Consciencializar	1	1				2
	Dificuldade em aplicar a teoria					1	1
	Ir ao encontro das críticas do supervisor			1			1
	Mudança de atitudes	1		2			3
	Observar		2				2
	Promover a criatividade		1	2			3
	Reflexão	1	1		1		3
	Reflexão conjunta (com colegas)		1	1			2
	Registos		2				2

Subcategoria Alterações à Supervisão no Estágio

Perante a possibilidade de realizar alterações à sua supervisão pedagógica a maioria, quando questionada indicou que: “*Não! (...) Mesmo que não concordemos com eles, ajudam-nos a abrir outras perspetivas e abrir outras janelas. No fundo a ver o cubo de vários prismas e isso é importante*” (M4), “*tem corrido bem a observação, não me posso queixar!*” (M2). Contudo M3 indica que “*o facto de, por exemplo, a professora ir à escola num determinado dia e eu ter uma determinada atitude a professora não sabe a origem daquela atitude*”, em que M1 tem a mesma opinião, “*(...) de permanecer o dia. Pelo que nos temos apercebido é que, claro que uma atividade, vai mais para além de que uma hora*”. As inferências foram registadas no quadro 34, que se segue.

Quadro 34 - Alterações à Supervisão no Estágio

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos – Unidades de Registo					Total
		M1	M2	M3	M4	M5	
Alterações	Não alterava		1		1	1	3
	Supervisor estar mais tempo no contexto	1		1			2



Subcategoria Episódio Marcante

As vivências profissionais acarretam marcos na experiência, situações que se destacam e que ficam na memória. “A experiência pessoal, situada, ocorrendo em contextos diferentes, com atividades e papéis diversificados e acompanhada por uma reflexão fenomenológica, compreensiva das percepções obtidas, é necessária à transformação de um aluno em professor ou ao desenvolvimento profissional do professor porque em ambos os casos se trata também ele de índole pessoal” (Sá-Chaves, 2011:139). Assim, a experiência profissional pode modificar referências pessoais, alterar atitudes e modificar conceitos.

Dos momentos marcantes o primeiro e o último foram referidos pelas mestrandas (quadro 35). “O último foi um bocado complicado, confesso (...)” (M2). “Lembro-me da primeira vez que iniciei. Foi uma coisa muito simples, mas foi muito significativa” (M5), “(...), era o primeiro dia, não conhecia a criança” (M1). Relacionada com os alunos: “Gostei muito do facto de (...) como vimos o interesse deles pelos animaizinhos que iam aparecendo, fizemos questão de guardar” (M3). Ou até “tendo sido mais relacionada com a orientadora cooperante. A orientadora começa a chamar o meu nome, (...)” (M1), “A professora falava mais alto, eu tentava falar mais alto, depois os meus alunos diziam ‘Professora nós não ouvimos!’” (M4). Ou relacionadas com a supervisora “recordo-me de um momento de supervisão do seminário de investigação, em que a professora nos levou um, um exemplo prático, um exercício de matemática e nos fez refletir sobre o que nós fazemos às crianças quando lhes expomos um problema” (M4).

As experiências são vividas e percebidas de maneiras distintas pelas entrevistadas, que se subjugam à multiplicidade de fatores associados às experiências (contexto, conhecimento, intervenientes, recursos, etc.)

Quadro 35 - Episódio Marcante

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos – Unidades de Registo					Total
		M1	M2	M3	M4	M5	
Episódio marcante	Ausência da Supervisora			1			1
	Com a Supervisora				1		1
	Com o orientador cooperante	1	1				2
	Com o(s) aluno(s)	1		1	1		3
	O primeiro dia da Prática Pedagógica	1				1	2
	O último dia da Prática Pedagógica		1				1

Quando vivenciado um momento marcante, de aspeto perturbador, com o orientador cooperante este pode fazer-se sentir, pelo que diz Estrela e Estrela (1978:90) porque a “presença dos futuros colegas é vista (...) como um elemento perturbador da normalidade atingida, e as ideias pedagógicas e que eles possam ser portadores são olhadas com desconfiança, pois constituem um perigo potencial para os valores estabelecidos. Por outro lado,



o contacto de jovens experientes com as realidades da sala de aula poderá ser traumatizante, quer para eles, quer para os alunos.”

Subcategoria Sensações Perante o Estágio

Os sentimentos e sensações são uma constante no ser humano, quando colocados em situação de mudanças estes poderão fluir num sentido de o influenciar na tomada de algumas decisões. As entrevistadas, no seu discurso, foram focando algumas dessas sensações que foram tendo encontram-se sintetizadas no quadro 36, de entre elas destaca-se a sensação de evolução: *“Sinto que houve uma evolução!”* (M2); *“Sinto que tenho evoluído um bocadinho, mas às vezes parece que é um bocadinho muito pequenino! Que vai muito devagarinho e que custa”* (M4). O receio: *“ao início estava um bocado assustada, não sabia como é que as coisas iriam acontecer, ir assim para a prática”* (M5), *“da vez que estava a ser observada estava um bocadinho nervosa, porque era um dos fatores que me levaram a isso. (...) E não podemos ter medo temos de ser nós próprias”* (M1), *“(...) tenho aquele receio porque não sei qual é a, o peso da avaliação”* (M2).

A motivação *“uma realização grande porque é muito bom ver o entusiasmo das crianças! E ver que sou parte disso, melhor!”* (M1), *“não deixa de ser aliciante (...) não vou sair perfeita deste, deste estágio, tenciono evoluir depois com a prática”* (M2). A frustração: *“E nós sentimos que não conseguimos dar tudo de nós por essa razão. (...) Há muita coisa que afeta posteriormente e, embora a frustração, podemos ficar prejudicadas porque faltou isto, faltou aquilo”* (M1).

A satisfação: *“No final do dia, sinto-me satisfeita e pronto, sinto-me feliz porque as coisas até correram bem. É uma sensação muito boa, que eu desconhecia”* (M5), *“Não há nada como estarmos na prática!”* (M4). Surpresa: *“Surpreenderam-me porque alguns, ..., conheciam palavras que, ..., eu pensei que eles não conhecessem e passaram a aplicar essas palavras no discurso. (...) E isso foi interessante!”* (M2); *“Nós de repente caímos na prática sem termos pensado muito bem o que é que isso iria ser e, é por aí”* (M4). M5 enfatiza: *“Estou a gostar muito!”*

A reflexão sobre as sensações é importante, “o professor vê e revê as suas ideias, práticas, sentimentos ou atitudes de forma mais clara; ajuda a construir auto-confiança; pode dar resposta a modos de explorar o ensino; promove consciencialização crítica acerca de práticas e crenças sobre o ensino; poder ter um efeito catalisador e originar novas indagações e questionamentos” (MacKenran, 1996, cit. Costa, 2011:81).



Quadro 36 - Sensações Perante o Estágio

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos – Unidades de Registo					Total
		M1	M2	M3	M4	M5	
Sensações	Abertura				1		1
	Motivação		1	1		1	3
	Evolução		2		2		4
	Frustração	1					1
	Limitações	1			1		2
	Nervosismo	1					1
	Realização	1					1
	Receio	1	1			1	3
	Satisfação				1	1	2
	Surpresa		1		1		2

3.7.2.6. Categoria Sugestões de Melhoria das Prática de Supervisão

O processo de supervisão encontra-se em mudança e como tal é necessário identificar situações menos satisfatórias ou considerada inadequada para os estagiários para que se possa procurar soluções. Sob o ponto de vista de Sá-Chaves (2011:118) “procedimentos de monitorização do sistema pressupõem uma continuada e sistemática recolha de informação que possa constituir-se como assessoria informacional facilitadora das inevitáveis tomadas de decisão e dos processos que as hão de legitimar, quer do ponto de vista científico, quer pedagógico, quer ético e social”.

Melhoria das Práticas do Estágio

Na categoria de sugestões, o aperfeiçoamento apresenta três indicadores (quadro 37), inferências do discurso das mestrandas que se incidem na possibilidade de aumentar o período de observação do supervisor, “*uma questão que acho que deveria ser reanalisada, em vez de eles [Supervisores Pedagógico] observarem uma parte do dia, ficarem um dia inteiro connosco porque aquela parte nós podemos abordar algumas questões e ser necessário abordar outras que nós até vamos abordar mais tarde, mas que o supervisor não observa!*”(M1), “*única coisa que podia ser mais refletido é, talvez, a quantidade de horas de supervisão. Porque eu já tive noutros contextos e sei que a quantidade de horas de supervisão é muito maior*” (M2), modificar “*o número de dias em que nos vão ver a atuar. Para não ser tão descontextualizado, como às vezes se torna*” (M3).

A reorganização das disciplinas no ano de estágio também é mencionada: “*Eu penso que fosse feito estágios disciplinares noutro semestre teria sido mais simples para nós*” (M1).



Conhecer o contexto previamente é identificado como uma sugestão de aperfeiçoamento “*acho que poderíamos ter conhecido o contexto, antes, o que facilitava, se calhar, termos tido aquele impacto tão forte com o contexto*” (M2).

Quadro 37 – Melhoria das Práticas do Estágio

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos – Unidades de Registo					Total
		M1	M2	M3	M4	M5	
Melhoria das Práticas do Estágio	Aumentar o período de observação do supervisor	2	2	2			9
	Reorganizar as disciplinas no ano de estágio	1	1	3			5
	Conhecer o contexto previamente		1				1

3.8. Triangulação entre os dados dos questionários e entrevistas

Este estudo incidiu-se perante as representações que os professores principiantes, estagiários, têm sobre a supervisão pedagógica. O recurso a dois instrumentos de recolha de dados permite confrontar alguns dados obtidos, quer pelo grupo de sujeitos quer pela amostra retirada desse grupo. Existem dados que se cruzam e tornam-se semelhantes, reforçando esta postura das mestrandas do curso de Ensino Pré-escolar e do 1º CEB.

Tanto o grupo, como as mestrandas entrevistadas concebem que o processo de supervisão pedagógica (quadro 38) implica acompanhamento e avaliação. Para além destas condições as informações complementam-se, implicando também à supervisão a prática, para aquisição e aplicação de conhecimentos, a observação e a orientação. A estratégia exposta e comum às conclusões dos dois instrumentos é a reflexão, existindo outras como o próprio acompanhamento, o questionar e dar críticas (que implica o diálogo referido nas entrevistas), a bibliografia (importante também para a investigação e para a planificação), e as reuniões.

Os objetivos da supervisão, a partir dos dois instrumentos tornam-se confluentes, na perspetiva de desenvolvimento, que poderá ser focada na aprendizagem da profissão, o desenvolver e orientar a reflexão, fomentando a mudança pedagógica para melhorar práticas. Além disso, os dados das entrevistas completam mencionando que acompanhar, apoiar, observar e avaliar são, igualmente, objetivos da supervisão pedagógica.



Quadro 38 - Respostas Questionário/Entrevista Processo de Supervisão Pedagógica			
		Questionário	Entrevista
Processo de Supervisão Pedagógica	Conceito de Supervisão	Prática; Acompanhamento; Avaliação; Observação; Aquisição de Experiências; Aplicação de Conhecimentos.	Acompanhamento; Avaliação; Orientação;
	Estratégias de Supervisão	Reflexão; Acompanhamento; Questionar; Bibliografia; Críticas;	Diálogo; Diário de Bordo; Investigação; Planificação; Reflexão; Reuniões;
	Objetivos da Supervisão	1º Promover a aprendizagem da profissão; 2º Desenvolver a reflexão; 3º Melhorar as práticas;	Promover o desenvolvimento dos mestrandos; Orientar para a reflexão; Fomentar a mudança pedagógica; Acompanhar; Apoiar; Avaliar e Observar os mestrandos;

Perante a outra área abordada nos dois instrumentos, o supervisor pedagógico, os dados apresentam diferenças na valorização da importância das características do supervisor (quadro 39). Enquanto no questionário a confiança é vista como a características mais importante nas entrevistas, as mestrandas, não fizeram referência a esta característica. No entanto, um ponto comum é valorizarem que este seja orientador, devendo ser conselheiro compreensivo, o supervisor como suporte deve estabelecer um bom relacionamento interpessoal, sendo empático e criativo, de modo a levar à reflexão e antecipar desafios. Não deixa de ser visto também como símbolo de autoridade.

Promover a aprendizagem cruza-se na importância dada ao papel do supervisor, mas nos dois instrumentos estes não são identificados como os mais importantes, que será construir autoconfiança e orientar, promover a indagação e a reflexão, definir estratégias e procedimentos de trabalho, avaliar, esclarecer e criar harmonia, com vista a regular os processos de ensino-aprendizagem.



Quadro 39 - Dados Gerais das Respostas ao Questionário – Supervisor Pedagógico			
		Questionário	Entrevista
Supervisor Pedagógico	Características	1º Confiança; 2º Orientador 3º Dinâmico; 4º Conselheiro; 5º Experiente; 6º Empático; 7º Criativo; 8º Símbolo de autoridade;	Analítico Suporte Orientador Compreensivo Bom relacionamento interpessoal Levar à reflexão Antecipar Desafios
	Papel	1º Construir autoconfiança; 1º Promover indagação e questionamento; 3º Promover a aprendizagem; 4º Definir estratégias e procedimentos de trabalho, 5º Regular o(s) processo(s) de ensino-aprendizagem;	Orientar; Avaliar; Esclarecer; Promover a reflexão; Criar harmonia; Desenvolver aprendizagens e partilhar experiências;

É difícil confrontar as posições que as mestrandas tomaram perante as questões relacionadas à prática pedagógica, no questionário e nas entrevistas. As referências perante os obstáculos e as sensações apresentadas no questionário eram identificadas através da escala de *Likert*, o que originou que as fluências nas suas ponderações fosse, na maioria das vezes, centrais (mais ou menos). O que ressalta da articulação das questões relacionadas com a prática pedagógica é que as mestrandas entrevistadas evidenciam a possibilidade de ocorrer outros obstáculos para além dos itens no questionário, como é o caso do elevado trabalho, da heterogeneidade dos alunos, da existência de poucas sessões de observação por parte da supervisora e da dificuldade que o trabalho individual acarreta. Em relação às sensações, a que mais se ressalta da ligação entre as informações expressas no questionário e na entrevista é a motivação, as mestrandas inquiridas antes de iniciar o estágio indicaram estar muito motivadas e, durante o decorrer do estágio as mestrandas entrevistadas mencionaram, igualmente, estar motivadas.



Conclusão

“A supervisão como campo de desenvolvimento profissional chegou para ficar.”

(Harris, 2002:205)

O impacto da supervisão no contexto educativo, profissional e pessoal dos docentes e formadores abriu o interesse pela temática. Para desenvolver tal curiosidade nada melhor do que a tentar conhecer e compreender na sua raiz, na formação inicial, afinal, a procura de formação ao longo da vida tem de se iniciar e esse início, quer seja na educação pré-escolar quer seja no ensino superior poderá delinear características, atitudes e competências dos (futuros) profissionais. O estágio, para além da componente empírica, promoveu um conjunto de práticas na procura de referenciais da ação supervisiva, quer nas atividades desenvolvidas e mencionadas no capítulo II, quer nas próprias referências teóricas, capítulo I. O cruzamento destas três vertentes conferiu ao estágio um processo enriquecedor de conhecimentos teóricos, técnicos e tácitos, partilhando através deste relatório esse enriquecimento. E tal como Ribeiro (2011:5) foca a “partilha de perspectivas sobre a acção do Outro, sendo construtiva, requer uma fundamentação, só possível pela articulação entre a teoria e a prática”.

Neste sentido, focar a fase da mudança de discente para docente não é uma metamorfose realizada em laboratório, num contexto isolado. Os professores são portadores de princípios (éticos, sociais, morais e pessoais) relacionados com modelos e imagens de outros professores e são sujeitos a diversas influências que podem ter condicionado, primeiramente a escolha da profissão e, de seguida, a construção da sua identidade profissional. Esta construção do ser professor começa desde cedo e é aprofundada na formação inicial, mas não termina aqui, implica uma formação continua permanente (formal ou informal). Na formação inicial o estágio apresenta-se como a fase de desenvolvimento das práticas pedagógicas e como tal, pelo seu teor de novidade e experimentação acarreta processos de organização distintos aos que realizavam no decorrer da sua formação académica. A supervisão surge assim como reguladora dos processos de ensino-aprendizagem que, devido ao contacto com a cultura da escola e simultaneamente com a universidade, necessita de uma monitorização sistemática.

A supervisão como é hoje entendida surge de construtos conceptuais vinculadas à perspectiva tradicional, em que um professor mais experiente, exercendo a sua autoridade, serve de modelo para o aprendiz. Desta abordagem surgem outras de cariz mais metodológico (como é o caso das abordagens comportamentalista e clínica), ou de cariz mais contextualizado e partilhado (como a abordagem ecológica, a reflexiva e a dialógica). Surgindo, no entanto abordagens integradoras de conceitos e princípios teórico-práticos das anteriores que são implementadas na supervisão pedagógica, preparando o futuro professor para o confronto com situações diversificadas, orientado para a mudança, no sentido de ir co-construindo a sua autonomia com outros intervenientes do contexto educativo.

De entre esses intervenientes, o professor principiante durante o seu estágio relaciona-se, substancialmente, com o supervisor pedagógico, o orientador cooperante, os colegas, os



alunos e, mesmo, com todas as fontes de informação, diretas ou indiretas que poderá receber. O supervisor pedagógico torna-se, portanto, num dos principais intervenientes do processo de supervisão e o seu papel implicam que este exprima competências de interpretação da realidade educativa e dos seus desafios, competências analíticas e de avaliação, competências para dinamizar formação e informação como também competências relacionais. Relacionando-se também ele com o orientador cooperante, professor da escola que irá receber o estagiário, que partilha o seu espaço e situações educativas com o novo colega (estagiário). Com as exigências atuais da sociedade, dos contextos educativos diversificados, dos alunos heterogéneos, das exigências escolar, entre outras condições que muitas vezes o professor desconhece, impõe ao professor um processo de análise das suas práticas, de reflexão contínua, de construção de competências e conhecimentos versáteis e flexíveis, em que a reflexão se torna numa necessidade. Assim, a supervisão reflexiva pretende possibilitar aos seus formandos um processo transformador.

O desenvolvimento da supervisão como processo transformador e promotor de aprendizagens e competências necessita de estratégias bem definidas pelos atores centrais (supervisor e formando), de entre essas estratégias destacam-se as narrativas, em concreto as narrativas dialógicas, que permitem analisar a experiência, utilizando a escrita reflexiva, uma possibilidade de visitar e revisitar as experiências, aprender, reaprender, ajustar e reajustar aprendizagens.

A narrativa reflexiva só por si contribuiu, fortemente, para o estagiário se posicionar face às conceções que tem, às práticas que adota, às atitudes que assume, à construção da sua identidade no exercício da sua profissionalidade. Introduzindo-se a estas narrativas o diálogo com o supervisor acresce-lhe o valor contributivo de outra visão, de outro parecer, diminuindo assim assimetria com o supervisor, com a troca de ideias, experiências e vivências. Essa estratégia implica princípios éticos, como o de colegialidade (Vieira, 2010c) na relação supervisiva, possibilitando a reflexão profissional e a autonomização progressiva dos formandos. Nesta narrativa dialógica, dois instrumentos, o diário reflexivo e o portefólio reflexivo, se ressaltam pela versatilidade, ao permitirem construir e reconstruir as narrativas, visitá-las e revisitá-las, na procura de respostas, na exploração de incidentes, na liberdade e espontaneidade que é possível obter na sua redação. O que, devido ao seu carácter dialógico, implica uma confiança mútua perante os dois escritores, narradores e personagens. Outra estratégia de supervisão, promotora de reflexão e construção do pensamento e da ação do professor, é a observação colaborativa, em que a troca de impressões, registos e incidentes observados, com um colega (díade) e/ou com o supervisor, ou orientador através das análises e confronto das descrições dos acontecimentos permite tomar consciência perante os princípios de atuação do professor e as suas implicações. Como acréscimo, a observação colaborativa permite adquirir sugestões na procura de resoluções de dúvidas ou de problemas.

A utilização destas estratégias, principalmente das narrativas, poderá ter um alcance mais alargado no tempo e no espaço se utilizadas as ferramentas *web 2.0*. Este conceito surge do conceito *web 1.0*, devido ao desenvolvimento diário que a *web* possibilita, hoje, no acesso a diferentes mundos (reais ou puramente virtuais), aceder à distância de um clique cada vez mais



rápido. Este acesso deixa de ser só com coletor de informação mas passa a ser igualmente criador de dados, obtendo-se uma “arquitetura de participação”.

Na segunda parte deste trabalho, após o enquadramento teórico, vem o enquadramento prático do estágio. Desenvolvido na Universidade de Aveiro, em concreto no departamento de educação, o estágio teve processos diversificados de aprendizagem, quer aprendizagens formais com a presença no seminário “*Publishing Research na Teaching and Teacher Education*” e com a frequência da unidade curricular do Programa Doutoral de Multimédia em Educação, “Ferramentas WEB 2.0”. Esta última formação permitiu adquirir princípios de avaliação de ferramentas dispostas na internet para verificar a viabilidade do seu uso no processo educativo, com exploração didática definida. Neste sentido, para o desenvolvimento da investigação patente neste relatório foi analisada a ferramenta *web 2.0 Survey Monkey* como instrumento de recolha e organização de dados deste trabalho académico, que se mostrou de grande utilidade, simplificando a estrutura do questionário e tornando-a mais atrativa e compreensível. Durante o estágio foi possível acompanhar e observar algumas práticas de supervisão do curso de Mestrado em Ensino Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, do 1º ano do 2º ciclo do ensino superior. De entre estas práticas, as reuniões de PPS, Práticas Pedagógica Supervisionada, foram as primeiras a introduzir conceitos e princípios reguladores da atividade a ser desenvolvida pelos alunos do curso, sendo também o primeiro contacto com os formandos. Posteriormente, acompanhou-se duas sessões PES (Práticas de Ensino Supervisionada), observar as mestrandas no terreno, durante a sua prática pedagógica e verificar os processos supervisivos pré e pós ação. As duas sessões foram realizadas em duas instituições escolares distintas, uma do pré-escolar e outra do 1º ciclo do ensino básico. Durante o decorrer das visitas, das PES, são realizadas reuniões intercalares entre o supervisor e o seu grupo de estagiárias, para discutir a semana de trabalho das práticas pedagógicas. De entre estas sessões e reuniões obteve-se registos que se tentou articular com as competências, atitudes e funções definidas por Vieira (1993), permitindo interpretar que as características evidenciadas durante as reuniões observadas vão ao encontro da definição da função de supervisor pedagógico de Vieira (*ibid.*).

No seguimento do trabalho prático do estágio procurou-se investigar, junto dos alunos do curso anteriormente referido, as representações, expectativas sobre a supervisão e ainda obter sugestões para aperfeiçoamento das práticas supervisivas que as acompanham. O levantamento de dados para a investigação realizou-se através da aplicação do questionário SPPME à turma e da realização de entrevistas a cinco, das alunas inquiridas. Em relação às conceções de supervisão ressalta-se, dos dados obtidos, o conceito de supervisão entendido como acompanhamento e avaliação, em que os seus objetivos passam pelo desenvolvimento, pela promoção da aprendizagem da profissão, desenvolver e orientar a reflexão dos mestrandos, para fomentar a mudança pedagógica e para melhorar as suas práticas. As estratégias utilizadas para esses fins, focadas pelas mestrandas, são a reflexão, o acompanhamento, o questionamento e as críticas.

Em relação ao supervisor pedagógico, as mestrandas apresentam uma variedade de características que este deverá revelar, desde transmissor de confiança, um orientador, conselheiro, compreensivo, alguém a quem podem recorrer (um suporte), tendo este que



estabelecer um bom relacionamento com os mestrandos, sendo empático e criativo, de modo a levar à reflexão e antecipar desafios. Contudo, não deixa de ser visto também como símbolo de autoridade. O papel do supervisor é identificado como promotor de autoconfiança e orientação, levando à indagação e à reflexão, de modo a promover a aprendizagem. No estudo, as mestrandas mostraram-se motivadas perante o estágio, quer antes (dados obtidos através do questionário), quer durante a sua realização (dados obtidos através das entrevistas).

Embora se tenha tentado precaver e reduzir riscos no decorrer desta investigação, nela se encontra o que Vala (1999:106/07) identifica como “um dos problemas com que se debate a investigação empírica, quando recorre aos indivíduos como fonte de informação, é saber que em tais condições as respostas são afetadas por um certo número de enviesamentos, pelo menos potenciais, decorrentes da consciência que os sujeitos têm de que estão a ser observados ou testados, dos constrangimentos associados ao papel de entrevistado ou respondente, da interação entrevistador-entrevistado, etc.”. Ora, o facto de se ter recorrido a sujeitos estavam cientes de serem alvo de investigação pode ter induzido a recolha dos dados, influenciando a neutralidade.

Uma dificuldade encontrada foi atingir o total de mestrandas registadas no curso, pois algumas não chegaram a ingressar o novo ano letivo, outras não estiveram presentes nas sessões de apresentação e explicação do estudo (anexo II e III). A aplicação do questionário de recolha de dados foi realizada a todos os contactos cedidos pela coordenadora do curso, quer estivessem estado presentes nas reuniões iniciais ou não, o que pode ter descontextualizado o pedido de participação no estudo para quem não tenha obtido informações prévias. Além disso, o envio do questionário por correio eletrónico, com quem não se tenha contactado presencialmente foi limitador, pois alguns contactos não eram reconhecidos, dando erro no envio. No entanto, foi potenciador devido ao reforço do envio da informação, existindo algumas mestrandas que tinham dois contactos de *email*.

Uma limitação latente no decorrer do estudo, em concreto da aplicação das entrevistas, está relacionada com a falta de tempo pelas mestrandas, com a necessidade de prepararem trabalhos para as unidades curriculares que frequentavam e para as suas práticas pedagógicas, o que limitou o tempo e os dias para a realização das entrevistas. Adicionando a esta dificuldade, uma das mestrandas indicou que estava cansada e que não estava a conseguir analisar e expressar o pretendido, o que limitou a recolha de dados por esta entrevistada.

Proceder à validação numa investigação qualitativa acarreta elevadas exigências devido ao grau de subjetividade nos dados, “na medida em que os dois sujeitos (o investigador e investigado) partilham, (...), a significações sócio-culturalmente construída e encerradas na linguagem por eles usada” (Amado, 2009:72). O que implica que o investigador adquira um papel de procura da credibilidade, na tentativa de não alterar a realidade, interpretando-a tal como ela se apresenta. O investigador como instrumento privilegiado de recolha de dados tem de garantir a neutralidade, na contaminação das informações descobertas.



Existem, no entanto, questões que necessitam de ser mais aprofundadas no âmbito da investigação sobre supervisão, no futuro importa fazer um levantamento não só das representações dos estagiários mas igualmente a recolha das representações e perceções dos supervisores sobre as representações dos formandos e poder confrontá-las. E com a evolução tecnológica constante, é importante desenvolver estudos sobre as potencialidades das ferramentas web 2.0 no campo da supervisão pedagógica, enquanto auxiliares das dinâmicas de trabalho ou como instrumentos de co-construção de práticas supervisivas.

Por fim, pretendeu-se que este trabalho fosse um plano perante a mudança de paradigmas nas práticas pedagógicas, deixando de ser identificados como reprodutores de modelos, mas apreendidos pelos estagiários como processos orientadores, reflexivos e colaborativos. Fazer supervisão, é mais do que informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar, é uma SuperVisão por permitir duplas, triplas ou mais visões dos fenómenos educativos, é a visão do supervisor, do orientador cooperante, do estagiário, dos alunos, dos pais, da comunidade educativa, dos meios de comunicação e da sociedade e a sua troca, no sentido, da melhoria de práticas pedagógicas e de resolução de problemas.





Referência Bibliográfica

- Alarcão, I. (1996). Reflexão Crítica Sobre o Pensamento de D. Schön e os Programas de Formação de Professores.. In Alarcão, I. (org.), *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora, LDA.
- Alarcão, I. (2001). Do Olhar Supervisivo ao Olhar sobre a Supervisão. In M. Rangel (Org.), *Supervisão Pedagógica. Princípios e Práticas* (pp. 11-55). Campinas: Papirus Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional. Que Novas Funções Supervisivas? In Oliveira-Formosinho (Org.) *A Supervisão na Formação de Professores. Da Sala de Aula à Escola* (1º Vol., pp. 217-239). Porto: Porto Editora, Lda.
- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores: uma nova abrangência. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, 119-128. Consultado em Junho de 2012, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Alarcão, I. (2010). A relevância do *feedback* no processo supervisivo. In R. Bizarro & M. A. Moreira, (Orgs.). *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas* (pp.17-27). Ramada: Edições Pedagogo, Lda.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2010). *Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Ramada: Edições Pedagogo, Lda., 2ª ed.
- Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (2011). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais. Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica*. Aveiro: UA Editorial, 3º ed. pp.133-148.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *A Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina, 3ªed.
- Almeida, J. F & Pinto, J. M. (1999). Da Teoria à Investigação Empírica. Problemas Metodológicos Gerais. In Silva, A. S. & Pinto, J. M. (Org.). *Metodologia Das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 10ª Ed., pp.55-78
- Amado, J. (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação. Investigação Educacional II. Relatório da Disciplina*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E. & André, M. J. (2009). O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 75-86. Consultado em Junho de 2012, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo. Estratégias de Supervisão. In Alarcão, I. (org.). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, LDA. pp. 91-122.



- Amaral, M. J. (2011). *Contributos dos portefólios reflexivos no desenvolvimento profissional: um estudo de caso no contexto de formação complementar. Tese de doutoramento não publicada.* Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Barbosa, I. (2011). Reflexão dialógica e desenvolvimento de competências na formação inicial de professores de língua estrangeira. In Moreira, M. A. (Org.). *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores.* Ramada: Edições Pedagogo, Lda., 2º ed., pp. 57-75.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo.* Lisboa: Edições 70, Lda, 4ªed. Trad. Luís Antero e Augusto Pinheiro
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto Editora.
- Brodkin, J. (2007). *Web 2.0: buzzword or Internet revolution?* Acedido a 13 de fevereiro de 2012, em: <http://www.networkworld.com/news/2007/012407-web-20.html>.
- Carvalho, A.A.A. (2008). *Manual de Ferramentas da Web 2.0 para Professores.* CIED, Universidade do Minho.
- Costa, I. (2011). Percurso reflexivos de acesso à interioridade. Estratégias dialógicas e autoscópicas. In Moreira, M. A. (Org.). *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores.* Ramada: Edições Pedagogo, Lda., 2º ed., pp. 77-99.
- Coutinho, P. C. & Chaves, J. H. (2002). O Estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 2002, 15(1), pp. 221-243
- Day, C. & Gu, Q. (2010). *The New Leves of Teachers.* New York: Routlege.
- Estrela, M.T & Estrela, A. (1978). *A técnica dos incidentes críticos no ensino.* Lisboa: Editorial Estampa, Lda., 2º ed.
- Flores, M. A. (2003). Dilemas e desafios na formação de professores. In Moraes, M. C., Pacheco, J. A. & Evangelista, M. O. (Org.). *Formação de Professores. Perspectivas educacionais e curriculares.* Porto: Porto Editora, Lda, pp. 127-160.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente.* Porto: Porto Editora, Lda.
- Garmston, R. J., Lipton, L. E. & Kaiser (2002). A Psicologia da Supervisão. In Oliveira-Formação (Organização.). *A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa.* Porto: Porto Editora, Lda., 2º Vol., pp.17-132.
- Gil, A. (1909). *Luar de Janeiro.* Lisboa: Edição da empreza d'A Lanterna. Consultado a 20 de Dezembro de 2011 em: <http://www.gutenberg.org/cache/epub/17962/pg17962.html>.



- Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 23-36. Consultado em [10 de Agosto de 2012] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Gonçalves, M. L. F. (2009). *Supervisão, Formação e Estratégias de Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Gordon, S. P. (2000). *Como ajudar os professores principiantes a ter sucesso*. Cadernos CRIAPASA, 8, Porto: ASA Editores II, S.A.
- Harris, B. M. (2002). Paradigmas e Parâmetros da Supervisão em Educação. In Oliveira-Formação (Organização.). *A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora, Lda., 2º Vol., pp.133-224.
- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores. Concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Departamento de Educação Básica. Coleção Ciências da Educação, n.53.
- Lima, M. Para & Vieira, C. M. C. (1998). *Metodologia da Investigação Científica*. Cadernos de Textos de Apoio às Aulas Práticas. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 6ª Ed.
- Lisboa, J. (2005). Refletindo sobre a formação. In Alonso, L. & Roldão, M. C. (Org.). *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Edições Almedina, SA., pp.-27-30.
- Loureiro, C. (2001). *A docência como profissão*. Lisboa: Edições ASA, S.A.
- Moreira, M. A. (2010). A Supervisão pedagógica como espaço de transformação pessoal e profissional na educação em línguas estrangeiras. In Bizarro, R. & Moreira, M. A. (Org.). *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*. Ramada: Edições Pedagogo, Lda., pp.91-112.
- Moreira, M. A. & Bizarro, R. (2010). Supervisão pedagógica e educação em línguas: Acção, formação e investigação. In Bizarro, R. & Moreira, M. A. (Org.). *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*. Ramada: Edições Pedagogo, Lda., pp.11-15.
- Moreira, M. A., Paiva, M., Vieira, F., Barbosa, I. & Fernandes, I. S. (2010). A investigação-acção na formação reflexiva de professores em formação inicial: percursos e evidências de um projecto de supervisão. In Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I. Paiva, M. & Fernandes, I. S. (Ed.). *Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Ramada: Edições Pedagogo, Lda., 2º ed., pp.47-80.
- Murphy, J. & Lebars, R. (2007). *Using Web 2.0 Tools in the Secondary School Classroom: Unexpected Student Learning, Evolving Teacher Identity, and Emerging Pedagogical Issues*. *Web 2.0 IN EDUCATION*. Consultado a 03 de Fevereiro de 2012, em: http://portal.abelearn.ca/UserFiles/Servers/Server_118790/File/Newsletter/web2.0paper.pdf.



- Roldão, M. C. (2005). Formação de Professores, construção do saber profissional e cultura de profissionalização: que triangulação?. In Alonso, L. & Roldão, M. C. (Org.). *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- O'Reilly, T. (2007). *What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. Communications & Strategies* (65). Acedido a 13 de dezembro de 2011, em: http://mpra.ub.uni-muenchen.de/4578/1/MPRA_paper_4578.pdf.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002a). *A Supervisão na Formação de Professores. Da Sala de Aula à Escola*. Porto: Porto Editora, Lda., 1º Vol.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002b). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de professores. Uma investigação na formação de educadores de infância. In Oliveira-Formosinho (Org.) *A Supervisão na Formação de Professores. Da Sala de Aula à Escola*. Porto: Porto Editora, Lda., 1º Vol., pp.94-120.
- Pacheco, J. A. (2003). Percursos na formação inicial de professores. A corrida do caracol. In Moraes, M. C., Pacheco, J. A. & Evangelista, M. O. (Org.). *Formação de Professores. Perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, Lda, pp. 161-172.
- Paiva, M., Barbosa, I. & Fernandes, I. S. (2010). Observação colaborativa, discurso supervisivo e reflexão escrita: três estudos de um caso de supervisão em estágio. In Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I. Paiva, M. & Fernandes, I. S. (Ed.). *Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Ramada: Edições Pedagogo, Lda., 2º ed., pp.81 -113.
- Ramos, J., Teodoro, V., Maio, V., Carvalho, J. & Ferreira, F. (2008). *Utilização e Avaliação de Software Educativo*. Cadernos SACAUSEF. Vol. I.
- Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo ... Diálogo reflexivo sobre a prática inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In Moreira, M. A. (Org.). *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Ramada: Edições Pedagogo, Lda., 2º ed., pp. 41-57.
- Rodrigues, S. C. A. (2010). *Supervisão da formação de professores em Ciências – Um estudo de caso realizado no 1º e 2º CEB em contexto online*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de Mestrado.
- Rosen, D. & Nelson, C. (2008). *Web 2.0: A New Generation of Learners and Education*. London: Routledge.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfolios Reflexivos - Estratégia de Formação e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os "portfolios reflexivos (também) trazem gente dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora.



- Sá-Chaves, I. (2011). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Supervisão: concepções e práticas. Aveiro: UA Editorial, 3ª ed. pp.115-127.
- Saint-Exupéry, A. (2001). *O Príncipezinho*. Barcarena: Editorial Presença, Lda.
- Solomon, G. & Schrum, L. (2007). *Web 2.0 - New Tools, New Schools. International Society for Technology in Education*. Washington.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Silva, S. A. & Pinto, J. M. (1999). Uma Visão Global Sobre As Ciências Sociais. In Silva, A. S. & Pinto, J. M (Org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp.09-28.
- Simões, H. M. O. (2009). *Supervisão de Supervisores. Teorias e Práticas no Contexto Educativo*. Coimbra: Universidade de Coimbra. Dissertação de Mestrado.
- Tracy, S. J. (2002). Modelos e Abordagens. *A Supervisão na Formação de Professores. Da Sala de Aula à Escola*. Porto: Porto Editora, Lda., 1º Vol., pp. 19-92.
- Vala, J. (1999). Análise de Conteúdo. In Silva, A. S. & Pinto, J. M. (Org.). *Metodologia Das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 10ª Ed., pp.101-128.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Vieira, F. (2009). Para Uma Visão Transformadora Da Supervisão Pedagógica. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 29, n.105. p.197-217, consultado a 9 de dezembro de 2011 em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a10.pdf>.
- Vieira, F. (2010a). Formação em supervisão: (Re)produzir a pedagogia no espaço da possibilidade. In Bizarro, R. & Moreira, M. A. (Org.). *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*. Ramada: Edições Pedagogo, Lda., pp.149-170.
- Vieira, F. (2010b). No caleidoscópio da supervisão. In Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I. Paiva, M. & Fernandes, I. S. (Ed.). *Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Ramada: Edições Pedagogo, Lda., 2ª ed., pp.15-45.
- Vieira, F. (2010c). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica. In Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I. Paiva, M. & Fernandes, I. S. (Ed.). *Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Ramada: Edições Pedagogo, Lda., 2ª ed., pp. 15- 46.
- Wang, Y.-m., & Chen, D.-T. (2010). Promoting spontaneous facilitation in online discussions: designing object and ground rules. *Educational Media International*, 47(3), 247-262. doi: 10.1080/09523987.2010.518817.





Legislação Consultada

Despacho n.º 10652/2008 10 de Abril. *Diário da República n.º 71* — II Série. Ministério da Educação. Lisboa. Consultado a 15 de Janeiro de 2012 em: <http://dre.pt/pdf2sdip/2008/04/071000000/1641416415.pdf>.

Despacho Normativo n.º 43/2008 de 1 de Setembro. *Diário da República n.º 168* — II Série. Ministério da Educação. Lisboa Consultado a 15 de Janeiro de 2012 em: http://www.uc.pt/sobrenos/Estatutos_UC_2008

Regulamento n.º. 344/2012 de 12 de Abril de 2010. *Diário da República n.º70* – II Série. Ministério da Educação. Lisboa. Consultado a 13 de Janeiro de 2012 em: http://www.uc.pt/fpce/academicos/normas/pdfs/regulamentos/uc/Reg_344_2010_12_4_reg_Aca_UC.pdf



Anexos

UNIVERSIDADE DE AVEIRO

REGULAMENTO INTERNO DE INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL DOS CICLOS DE ESTUDOS CONDUCENTES AO GRAU DE MESTRE EM ENSINO

(Como previsto no Decreto-Lei nº 43/2007)

PREÂMBULO

No Quadro da reestruturação do Ensino Superior, no sentido da sua adequação ao processo de Bolonha (Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março), da reformulação dos percursos de formação dos profissionais de educação (Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro) e do Regulamento aplicável e em vigor na Universidade de Aveiro. (Deliberação nº 1374/2008, do Diário da República, 2ª Série, Nº91 de 12 de Maio de 2008), elabora-se o regulamento interno da iniciação à prática profissional dos ciclos de estudos conducentes ao grau de Mestre em Ensino.

A iniciação à prática profissional dos ciclos de estudos conducentes ao grau de Mestre em Ensino da Universidade de Aveiro integra a Prática Pedagógica Supervisionada com Relatório Final (Relatório de Estágio) e o Seminário de Investigação Educacional dos Cursos de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo e do 2.º Ciclo do Ensino Básico; e a Prática de Ensino Supervisionada com Relatório Final (Relatório de Estágio) e Seminário de Investigação em Didáctica de... dos Cursos de Mestrado em Ensino de... no Ensino Básico e Mestrados em Ensino de... no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

No que se refere aos Cursos de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo e do 2.º Ciclo do Ensino Básico, a Prática Pedagógica Supervisionada com Relatório Final (Relatório de Estágio) integra duas Unidades Curriculares – Prática Pedagógica Supervisionada A1 e Prática Pedagógica Supervisionada A2, relativas ao primeiro Curso, e Prática Pedagógica Supervisionada B1 e Prática Pedagógica Supervisionada B2, relativas ao segundo Curso. Do mesmo modo o Seminário de Investigação Educacional contempla também duas Unidades Curriculares - Seminário de Investigação

Educacional A1 e Seminário de Investigação Educacional A2 no primeiro curso e Seminário de Investigação Educacional B1 e Seminário de Investigação Educacional B2 no segundo curso.

Relativamente aos Cursos de Mestrado em Ensino de... no Ensino Básico e Mestrados em Ensino de... no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, a Prática de Ensino Supervisionada com Relatório Final (Relatório de Estágio) e o Seminário de Investigação em Didáctica de... contemplam duas Unidades Curriculares – Prática de Ensino Supervisionada I e Prática de Ensino Supervisionada II e Seminário de Investigação em Didáctica de... I e Seminário de Investigação em Didáctica de... II, respectivamente.

Doravante, a Prática Pedagógica Supervisionada A1 e A2 e a B1 e a B2 e a Prática de Ensino Supervisionada I e II serão designadas por Prática de Ensino Supervisionada. Assim como, o Seminário de Investigação Educacional A1 e A2 e B1 e B2 e o Seminário de Investigação em Didáctica de... I e II serão designados por Seminário de Investigação.

A Prática de Ensino Supervisionada, com Relatório Final (Relatório de Estágio), e o Seminário de Investigação desenrolam-se em estreita articulação, sendo no âmbito do Seminário de Investigação que se desenvolvem as actividades que irão conduzir à elaboração do Relatório de Final, objecto de Provas Públicas.

No presente documento estão incorporadas as disposições legais vigentes na matéria presente, bem como, a experiência acumulada na Universidade de Aveiro ao nível da sua acção interventiva na formação de professores.

CAPÍTULO I

PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

ART.º 1º

(Natureza)

1. A Prática de Ensino Supervisionada integra duas Unidades Curriculares do Plano de Estudos dos Cursos de Mestrado em Ensino, directamente relacionadas com as Unidades Curriculares de Seminário de Investigação.

2. As actividades da Prática de Ensino Supervisionada decorrem, dependendo das áreas de especialização e níveis de ensino, em Escolas Profissionais ou Artísticas, em Estabelecimentos de Educação Pré-escolar, do Ensino Básico (1.º, 2.º e 3.º Ciclos) e do Ensino Secundário, públicos, particulares ou cooperativos com paralelismo pedagógico, adiante designados por Escolas Cooperantes.

3. A Prática de Ensino Supervisionada realiza-se nas turmas atribuídas aos orientadores da escola, adiante designados Orientadores Cooperantes, e compreende todas as actividades que o estudante estagiário nelas desenvolve, sob a responsabilidade e supervisão daqueles, assim como, sob a orientação de docentes da Universidade de Aveiro, adiante designados Orientadores da Universidade.

4. No caso de o estudante estagiário se encontrar no exercício de funções docentes ou outras funções educativas, em Escolas Profissionais, ou Artísticas, ou em Estabelecimentos de Educação Pré-escolar, do Ensino Básico (1.º, 2.º e 3.º Ciclos) e do Ensino Secundário, públicos, particulares ou cooperativos com paralelismo pedagógico, durante o período em que as Unidades Curriculares Prática de Ensino Supervisionada e Seminário de Investigação, do respectivo Plano de Estudos, estiverem a decorrer, o estudante estagiário poderá realizar as Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada nesse Estabelecimento desde que este reúna as condições para tal e haja concordância da respectiva Direcção e da Comissão Coordenadora da Prática de Ensino Supervisionada.

5. Serão celebrados protocolos de colaboração entre a Universidade de Aveiro e os Estabelecimentos de Ensino, identificados nos n.º 1 e 3 do presente artigo, com vista ao desenvolvimento das actividades de Prática de Ensino Supervisionada, pelo período de três anos lectivos, tácita e sucessivamente renovável, se não for denunciado por qualquer das partes.

ART.º 2º

(Objectivos)

A Prática de Ensino Supervisionada procura o desenvolvimento, em situação de formação cooperativa, de competências adequadas ao exercício da prática docente responsável e da reflexão crítica sobre ela, mediante:

- a) A mobilização integrada dos saberes adquiridos nas diferentes componentes da formação inicial do estudante estagiário, com vista à construção situada do

conhecimento profissional, incluindo a resolução de problemas emergentes na prática;

- b) A integração progressiva e orientada dos estudantes estagiários no exercício da actividade docente, desde a sala de aula a outros espaços da comunidade educativa mais alargada.

ART.º 3º

(Organização e funcionamento)

1. A Prática de Ensino Supervisionada é organizada por uma Comissão Coordenadora, pelas Comissões de Prática de Ensino de cada área disciplinar e/ou níveis de escolaridade e por grupos de Prática de Ensino Supervisionada.

ART.º 4º

(Definição e constituição da Comissão Coordenadora da Prática de Ensino Supervisionada)

1. A Comissão Coordenadora da Prática de Ensino Supervisionada é constituída por dois docentes doutorados da Universidade de Aveiro que se articulam entre si, ficando um responsável por coordenar a Prática Pedagógica Supervisionada dos Cursos de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo e do 2.º Ciclo do Ensino Básico e o outro por coordenar a Prática de Ensino Supervisionada dos Cursos de Mestrado em Ensino de... no Ensino Básico e Mestrados em Ensino de... no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

2. Os Coordenadores da Comissão Coordenadora são nomeados pelo Director do Departamento de Educação, por um período de dois anos, e coadjuvados por um secretariado, podendo a sua nomeação ser renovada apenas por mais um período.

ART.º 5º

(Competências da Comissão Coordenadora da Prática de Ensino Supervisionada)

1. Compete à Comissão Coordenadora da Prática de Ensino Supervisionada:
 - a) Planificar e coordenar as actividades de Prática de Ensino Supervisionada;
 - b) Aprovar critérios de avaliação dos estudantes, propostos pelas respectivas Comissões de Prática de Ensino;

- c) Aprovar a constituição dos grupos de Prática de Ensino Supervisionada e a sua colocação nos estabelecimentos de ensino protocolados, mediante proposta das respectivas Comissões de Prática de Ensino.

ART.º 6º

(Definição e constituição das Comissões de Prática de Ensino)

1. As Comissões de Prática de Ensino organizam-se por área disciplinar e/ou níveis de escolaridade.

2. As Comissões de Prática de Ensino são constituídas por todos os docentes da Universidade de Aveiro envolvidos nas Unidades Curriculares Prática de Ensino Supervisionada e coordenadas pelo Director de Curso ou por um docente que o represente.

ART.º 7º

(Competências das Comissões de Prática de Ensino)

1. Compete às Comissões de Prática de Ensino:
 - a) Proceder à identificação dos Orientadores Cooperantes, colhida a prévia anuência do próprio e a concordância da Direcção da Escola Cooperante;
 - b) Propor os critérios de avaliação dos estudantes estagiários;
 - c) Coordenar o processo de constituição dos grupos de Prática de Ensino Supervisionada e a sua distribuição pelas Escolas e pelos Orientadores Cooperantes;
 - d) Planificar as Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada de acordo com os ECTS atribuídos a cada uma dessas Unidades, nos respectivos Planos de Curso;
 - e) Aprovar as classificações propostas pelos Orientadores da Universidade.

ART.º 8º

(Grupos de Prática de Ensino)

1. Os estudantes estagiários organizam-se em grupos de Prática de Ensino Supervisionada, constituídos por um número variável de estudantes, até um máximo de quatro.

ART.º 9º

(Orientação da Prática de Ensino Supervisionada)

1. A orientação da Prática de Ensino Supervisionada é da responsabilidade:
 - a) de um ou dois Orientadores da Universidade (docentes doutorados da Universidade de Aveiro) ou de especialistas de mérito reconhecido considerados como idóneos pelos órgãos legais e estatutariamente competentes da Universidade de Aveiro;
 - b) de Orientadores Cooperantes em número variável, até um máximo de quatro, em função da especificidade do Mestrado, das Escolas protocoladas com a Universidade de Aveiro, onde decorre a Prática de Ensino Supervisionada.

2. Os Orientadores da Universidade reúnem com os Orientadores Cooperantes para coordenação das actividades a serem desenvolvidas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, pelos menos duas vezes por semestre (no início e no fim).

ART.º 10º

(Funções do Orientador da Universidade)

1. Aos Orientadores da Universidade compete:
 - a) trabalhar periodicamente com os grupos de estágio e com os respectivos Orientadores Cooperantes, de acordo com as actividades programadas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada e com a finalidade de acompanhar o processo de formação;
 - b) promover a dimensão analítica, reflexiva, colaborativa e interpessoal da formação;
 - c) programar, quando pertinente, sessões de trabalho, podendo estas integrar actividades de carácter científico e/ou pedagógico-didáctico, orientadas para a resolução de situações educacionais;
 - d) avaliar os estudantes estagiários com a colaboração dos Orientadores Cooperantes e propor à Comissão de Prática de Ensino a classificação final de cada estudante estagiário.

ART.º 11º

(Funções do Orientador Cooperante)

1. Aos Orientadores Cooperantes compete:
 - a) Assegurar a orientação pedagógico-didáctica da Prática de Ensino Supervisionada dos estudantes estagiários, através da supervisão, ao nível da

preparação, desenvolvimento, observação e análise crítica de aulas e de outras actividades educativas;

- b) Reunir com os Orientadores da Universidade e com os estudantes estagiários do seu núcleo, de acordo com as actividades programadas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada;
- c) Promover a integração dos estudantes estagiários na escola e no meio, pela participação nas actividades educativas a realizar no âmbito da relação escola/comunidade;
- d) Colaborar com o Orientador da Universidade no processo de avaliação dos estudantes estagiários.

ARTº 12º

(Funções do estudante estagiário)

1. Aos estudantes estagiários compete:

- a) Participar na planificação das actividades do núcleo de prática de ensino;
- b) Acompanhar as aulas/actividades docentes do Orientador Cooperante e dos outros estudantes estagiários do seu núcleo;
- c) Desenvolver a prática de ensino nas turmas atribuídas aos Orientadores Cooperantes pelos órgãos de gestão do respectivo estabelecimento de ensino;
- d) Participar em reuniões de órgãos da escola, ou noutras consideradas relevantes pelo Orientador Cooperante para a formação dos estudantes estagiários;
- e) Participar em actividades relacionadas com a Prática de Ensino Supervisionada que decorram na Escola e / ou na Universidade de Aveiro;
- f) Elaborar, e entregar em prazo, o Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada (Relatório de Estágio) que será objecto de discussão pública.

ART.º 13º

(Metodologia de Avaliação)

1. A avaliação é um processo contínuo, comportando a análise da actividade individual e de grupo, tendo por base critérios aprovados pela Comissão Coordenadora de Prática de Ensino Supervisionada.

2. A avaliação final da Prática de Ensino Supervisionada deverá ser concluída no prazo fixado para o efeito no Calendário Escolar da UA.

3. A avaliação da Prática de Ensino Supervisionada II ou Prática Pedagógica Supervisionada A2 ou B2 envolve duas componentes, de acordo com os seguintes coeficientes de ponderação:

- a) Avaliação do desempenho do estudante estagiário na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II ou Prática Pedagógica Supervisionada A2 ou B2, ao longo do semestre lectivo – 0,4.
- b) Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada e respectiva defesa pública – 0,6.

ART.º 14º

(Classificação)

1. A avaliação do desempenho dos estudantes nas Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada, nos termos do nº 1, do art. 21.º do Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro, é da responsabilidade dos Orientadores da Universidade que orientaram o estudante estagiário.

2. Para a avaliação dos estudantes estagiários a que se reporta o número anterior são necessariamente ouvidos:

- a) os Orientadores Cooperantes;
- b) os estudantes estagiários.

3. A classificação das Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada será expressa num número inteiro da escala de 0 a 20 valores.

4. No caso da Prática de Ensino Supervisionada envolver mais do que um grupo de docência, considera-se reprovado o estudante estagiário que, numa das componentes, obtenha uma classificação inferior a 10 valores.

5. A frequência da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II ou Prática Pedagógica Supervisionada A2 ou B2 está dependente da aprovação do estudante na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada I ou Prática Pedagógica Supervisionada A1 ou B1.

6. A classificação da Prática de Ensino Supervisionada não é passível de melhoria de nota, nem de recurso.

7. A aprovação da Prática de Ensino Supervisionada requer cumulativamente avaliação positiva de desempenho nas Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada I e II ou Prática Pedagógica Supervisionada A1 e A2 ou B1 e B2 e avaliação positiva do Relatório Final de Estágio na sua defesa em Provas Públicas.

8. A avaliação negativa de desempenho em Prática de Ensino Supervisionada é impeditiva de acesso à defesa pública do Relatório de Estágio.

ART.º 15º

(Regime de faltas)

1. Perdem o direito à frequência da Prática de Ensino Supervisionada os estudantes estagiários que

- a) faltem injustificadamente mais de 5 dias úteis, seguidos ou interpolados;
- b) faltem, ainda que justificadamente, mais de 30 dias, seguidos ou interpolados.

ART.º 16º

(Repetência)

1. Em caso de reprovação, o estudante estagiário apenas poderá repetir a Prática de Ensino Supervisionada uma vez.

CAPÍTULO II

SEMINÁRIO DE INVESTIGAÇÃO

ARTº 17º

(Seminário de Investigação)

1. O Seminário de Investigação integra duas Unidades Curriculares Seminário de Investigação I e II, ou A1 e A2 ou B1 e B2, directamente relacionadas com a Prática de Ensino Supervisionada, conforme o ponto 1 do art.º 1.º deste documento, que visam permitir ao estudante:

- a) Desenvolver as suas competências no âmbito da investigação educacional;
- b) Estabelecer de forma coerente uma articulação entre a teoria e a prática, entre a formação educacional geral, as áreas da docência, as didácticas específicas e a prática de ensino;
- c) Desenvolver capacidades, conhecimentos e atitudes conducentes a um desempenho profissional reflexivo, problematizador, crítico e em permanente aperfeiçoamento;

d) Conceber, desenvolver e analisar experiências e/ou projectos de investigação/formação/acção inerentes à prática educativa;

2. As Unidades Curriculares Seminário de Investigação são leccionadas, preferencialmente, pelos Orientadores da Universidade envolvidos nas Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada.

3. A frequência da Unidade Curricular de Seminário de Investigação II, A2 ou B2 está dependente da aprovação do estudante estagiário nas Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada I, A1 ou B1 e de Seminário de Investigação I, A1 ou B1.

ART.º 18º

(Organização e funcionamento)

1. As Unidades Curriculares de Seminário de Investigação decorrem nas instalações da Universidade de Aveiro.

2. Os trabalhos das Unidades Curriculares de Seminário de Investigação podem ser desenvolvidos em grupo, sendo que as actividades conducentes à elaboração do Relatório de Estágio devem ser desenvolvidas individualmente, de acordo com os critérios definidos pelos docentes no início de cada ano lectivo.

3. Os trabalhos realizados no âmbito do Seminário de Investigação devem emergir de problemáticas investigativas identificadas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada e conduzir ao desenvolvimento do Relatório de Estágio a defender em Provas Públicas.

ART.º 19º

(Funções dos docentes do Seminário de Investigação)

1. Aos docentes do Seminário de Investigação compete:

- a) definir entre todos a estrutura e regras de funcionamento do mesmo;
- b) estabelecer a calendarização das actividades;
- c) orientar os mestrandos no desenvolvimento do Relatório de Estágio por um acompanhamento continuado.

ARTº 20º

(Avaliação do Seminário de Investigação)

1. As Unidades Curriculares de Seminário de Investigação funcionam em regime de avaliação contínua.
2. A classificação final das Unidades Curriculares de Seminário de Investigação será expressa em número inteiro da escala de 0 a 20 valores.
3. A classificação final do Seminário não é passível de melhoria de nota, nem de recurso.

CAPÍTULO III

RELATÓRIO FINAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA ESTÁGIO

ART.º 21º

(Natureza e elaboração do Relatório)

1. O Relatório Final (Relatório de Estágio) deve configurar-se como um projecto individual de pesquisa-intervenção devidamente fundamentado.
2. Este Relatório deve contemplar duas componentes essenciais:
 - a) a identificação e caracterização de uma problemática educativa, directamente associada às áreas de especialização do Curso de Mestrado em Ensino que o estudante estagiário se insere, com recurso a uma fundamentação baseada em investigação educacional actualizada;
 - b) a reflexão sobre a prática de ensino, evidenciando a compreensão do papel do professor na escola, o envolvimento pessoal do aluno estagiário no projecto desenvolvido e na definição de novas perspectivas de desenvolvimento pessoal e profissional emergentes da prática vivenciada.
3. O Relatório Final poderá ser orientado pelo docente das Unidades Curriculares Seminário de Investigação e / ou pelo orientador da Universidade envolvido na Prática de Ensino Supervisionada, e, nos casos em que se justifique pela especificidade dos trabalhos, com outros docentes da Universidade de Aveiro.

4. O Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada é desenvolvido de forma articulada com as Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada e de Seminário de Investigação.

5. O Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada deve obedecer às normas de formatação da Universidade de Aveiro, não devendo exceder 30.000 palavras, excluindo os anexos.

6. O Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada é objecto de Provas Públicas.

ART.º 22º

(Constituição, nomeação e funcionamento do Júri)

1. As normas relativas à nomeação, constituição e funcionamento do Júri de Mestrado são as que constam no art. 24º do Regulamento aplicável e em vigor na Universidade de Aveiro.

ART.º 23º

(Condições necessárias para admissão à discussão pública)

1. São condições necessárias para a admissão à discussão pública do relatório:

- a) a aprovação na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada I, A1 ou B1 e avaliação positiva do Orientador da Universidade da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada II, A2 ou B2 relativamente ao desempenho do estudante estagiário nesta Unidade Curricular;
- b) o parecer favorável dos Orientadores da Universidade que orientaram o estudante estagiário na elaboração do Relatório Final.

2. As normas e épocas específicas para entrega e discussão do Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada (Relatório de Estágio) são as que se encontram definidas no Regulamento aplicável e em vigor na Universidade de Aveiro., articuladas com o Calendário Escolar da Universidade de Aveiro do ano lectivo em que o aluno estagiário esteve inscrito.

3. O júri atribui uma classificação de acordo com a escala numérica de 0 a 20 valores, sendo aprovados os estudantes que obtenham uma classificação final igual ou superior a 10 valores.

4. A classificação final do Relatório da Prática de Ensino Supervisionada não é passível de recurso ou melhoria de nota.

CAPÍTULO V

DISPOSIÇÕES FINAIS

ART.º 24º

(Casos omissos e dúvidas)

1. Os casos omissos e duvidosos são resolvidos pelo Reitor, ouvido o órgão competente, e de harmonia com as disposições legais aplicáveis e os princípios gerais que enformam este Regulamento.



Anexo II

Registo da Reunião

Data: 2012/02/08; Local: UA – Departamento de educação;

Reunião nº: 1;

I. Contextualização

Sessão plenária, realizada numa sala em formato de auditório do departamento de educação da universidade de Aveiro. A primeira reunião de apresentação da PPS (Prática Pedagógica Supervisionada)

II. Reunião Plenária

Participantes: As mestrandas do curso de Mestrado de Ensino Pré-Escolar e de 1º Ciclo. Estão 36 alunas registradas para desenvolver o 4º ano do curso. Uma das supervisoras do curso;

Foi a primeira reunião conjunta de todas as alunas do curso, visto serem só mulheres.

A Professora/supervisora responsável por dirigir a reunião passou uma folha para que todas assinassem os seus nomes, seria no final a folha de presenças. À medida que esta ia circulando a professora foi apresentando em projeção, um documento *word*, onde estavam fixados os grupos de trabalho, em pares, para a realização dos estágios.

Apresentou também, utilizando os mesmos meios expositivo, os contextos onde poderão vir a decorrer as práticas pedagógicas das mestrandas, sendo oito locais possíveis entre o centro e os arredores da cidade de Aveiro. Foi colocada uma dúvida por uma mestranda, perante a seleção dos locais de estágio se teriam prioridade a proximidade da residência das candidatas. À qual foi dada a resposta que iriam entrar um conjunto de variáveis que irão influenciar na decisão.

As mestrandas irão realizar PPS_A1 (primeiro semestre) e PPS_A2 (segundo semestre), podendo ser na PPS_A1 ficarem com o pré-escolar e na PPS_A2 ficarem com o 1º ciclo, ou vice-versa. A PPS irá estar articulada com a cadeira de Seminário que terão e com o relatório final de estágio, que será defendido perante um júri.

Foram informadas pela mesma professora/supervisora que “quem reprova à PPS_A1 não poderá frequentar a PPS_A2.” Existindo quatro supervisoras para acompanhar as trinta e seis formandas, sendo que cada supervisora irá ficar com pelo menos três grupos (de duas).

A cotação dada ao relatório final de estágio é de 60% de nota final e a prática pedagógica terá 40% de peso na nota final, em que terão que realizar um trabalho a integrar no relatório de estágio, sendo que ambas deverão articular entre si, com o apoio do orientador. No segundo semestre, as mestrandas terão de realizar um projeto de investigação.

À medida que a professora/supervisora ia falando as mestrandas iam tomando notas relativamente às informações



prestadas.

Foram expostos e esclarecidos documentos necessários para a organização do trabalho das mestrandas, desde o plano de ação (tarefas e cronograma), regulamento da PPS, legislação importante para procurarem e analisarem.

No final, a professora/supervisora indicou que teriam, ali, “um teste para verificar a vossa aptidão na PPS”, numa folha de papel as mestrandas tiveram de colocar “nome; data; unidade curricular (PPS_A1); curso; instituição formadora e fazer uma pequena reflexão sobre o tema “O que é para mim ser professor/educador?”; “Quais os seus saberes? São diferentes ou iguais? A importância de ser educador/professor!”.

Foi dando alguns minutos para as mestrandas redigirem calmamente as suas reflexões. À medida que iam acabando foram entregando.

Algumas das professoras/supervisoras ficaram a falar entre si. Após a entrega das reflexões foi possível apresentar e explicar o questionário a aplicar, em torno da investigação perante as representações das mestradas sobre a supervisão pedagógica. Foi solicitado às presentes que pudessem dar o seu contributo para a investigação preenchendo o questionário que lhes irá ser enviado por correio eletrónico.

III. Instrumentos/Materiais

Projetor; computador; folhas de papel de linhas; canetas;

Programa informático: *word*;

IV. Observações Adicionais



Anexo III

Avaliação Reflexiva

Reunião Plenária 1

Data: 2012/02/08;

Reunião nº: 1;

I. Contextualização

Uma reunião geral, em que se sentiu os murmúrios do reencontro de colegas, estudantes, na procura de saber mais (novidades das companheiras ou novidades para o futuro próximo que as elevará a um estatuto diferente, de professoras). Interessante perceber que é uma turma somente constituída por raparigas, não que o estereótipo não esteja associado, mas evidenciar esse estereótipo na realidade foi taxativo em relação à escolha massiva que estas mulheres tiveram pelo campo da educação, em concreto, a educação pré-escolar e primária.

Um espaço, aparentemente, conhecido pelas estudantes, que pareciam mostrar-se à vontade com a disposição da sala. Fácil de observar e ouvir o locutor, assim como permite que este possa olhar para todos os presentes e, caso seja necessário, estabelecer diálogo. No entanto, a sala não é confortável para realizar trabalhos escritos e/ou de leitura, quer individuais quer em grupo.

II. Reunião Plenária

Ainda com um formato tradicional de registo de presenças, a passagem da folha de presenças mostrou-se particularmente interessante para mim, enquanto investigadora, porque misturei-me no meio das alunas e passaram-me a folha para que também eu pudesse registar a minha presença. Como observadora comecei a dar os primeiros passos para ser aceite pelo grupo e ser vista como “igual”.

O material apresentado pela professora, supervisora, indicava os procedimentos a adotar durante as práticas que as estagiárias irão ter, estes princípios de organização e atuação apresentados, para além das alunas poderem ouvir também terão acesso a eles, o que, no meu entender poderá permitir-lhes uma leitura mais atenta em relação aos procedimentos que terão de cumprir e organizar as suas vidas (pessoas e/ou profissionais). Houve uma interjeição, por parte de uma aluna, que me chamou a atenção, esta mencionou que poderá ser complicado para si cumprir a organização estipulada porque tem dois trabalhos em *part-time*. Com uma distribuição criteriosa, segundo princípios que a professora apresentou terem sido os mais convenientes e equitativos para todos, reorganizar as distribuições de acordo com um horário que permita flexibilidade à formanda para frequentar as aulas das unidades curriculares, para planificar, preparar e frequentar a prática pedagógica e para manter os dois postos de trabalho poderá ser um exercício de elevada versatilidade (quer para a Comissão organizadora quer para a mestranda).

A distribuição das práticas pedagógicas em duas instituições ensino distintas, pré-escolar e 1º ciclo ceb, poderá proporcionar algumas experiências significativas nos dois níveis de ensino, no entanto, será que somente um semestre é condensador das necessidades de práticas pedagógicas experimentais e supervisionadas por parte destas futuras professoras?

A articulação das práticas pedagógicas com outras unidades curriculares, durante este ano letivo, poderá apresentar um cruzamento de informações de diversas ordens para a construção de um trabalho teoricamente enquadrado, com possibilidade de fundamento de algumas práticas planificadas com base em sugestões de professores e/ou



supervisores. Agora, será que isto irá proceder desta forma?

A apresentação de documentos necessários para o enquadramento legal e organizacional das práticas das mestrandas poderá suscitar dúvidas, mas pelo que deu para aperceber essas dúvidas não surgem no momento da apresentação deste material mas deverá aparecer, creio, durante situações reais complexas, na leitura desses documentos para prepara as práticas ou até como modo de compreensão do enquadramento das do relatório de estágio, aquando da sua redação.

Considerarei particularmente curioso quando foi solicitado às mestrandas que realizassem um “pequena reflexão”, assim, inesperadamente, em que muitas nem material para escrever tinham, foram confrontadas com a necessidade de reletir, refletir sobre “O que é para mim ser professor/educador?”; “Quais os seus saberes? São diferentes ou iguais? A importância de ser educador/professor!”. O que significa refletir sobre quem poderão ser, profissionalmente. Quem querem vir a ser? De que modo se vêm como educadoras/professoras?

Uma dúvida surge durante a redação destas reflexões, terão as mestrandas consciência do impacto que a supervisão pedagógica poderá ter durante esta fase, de possível, metamorfose? Será uma metamorfose prevista? De que forma estarão estas mestrandas a prever a sua mudança?

Apresentação do questionário SPPME

Após a apresentação das informações pela professora/supervisora surge o momento de apresentar, a mim e ao estudo que se irá desenvolver durante o estágio, o enquadramento e objetivos. Para além desta apresentação, queria conferir à exposição um carácter informativo, elucidativo e motivador para que as mestrandas pudessem colaborar no estudo de modo esclarecido. Apresentei o questionário desde o cabeçalho aos agradecimentos, especificando cada item, quer na forma de preenchimento quer no conteúdo, pelo menos esperava que assim fosse. Tentei não ser exaustiva, até porque era a última atividade da reunião, o que poderia suscitar a vontade das mestrandas se ausentarem da sala. O fato de apresentar o questionário, através de *power point* e acesso à internet, como se um contributo para o questionário, respondendo (aleatoriamente, para não induzir respostas) a cada item. Penso que o contributo visual poderá ser uma mais-valia para a cativação das mestrandas para preencherem o questionário, para além do mais, poderá ter possibilitado uma demonstração da simplicidade que o questionário poderá ter com esta versão web.

Para além do *link* de acesso ao questionário, considerarei pertinente focar a possibilidade de aceder, a um anexo no email, do questionário em formato *pdf*, para caso queria ler e analisar as perguntas antes de responderem poderem fazê-lo. Agradei, de antemão os contributos que poderão prestar.

Aguardei que as mestrandas se fossem ausentando da sala para, se tivessem alguma dúvida, pudessem abordar-me sem impedimentos.



Anexo IV

Registo da Reunião

Data: 2012/02/13; Local: UA – Departamento de educação;

Reunião nº: 2;

I. Contextualização

Sessão plenária, realizada numa sala em formato de auditório do departamento de educação da universidade de Aveiro.

II. Reunião Plenária

Participantes: As mestrandas do curso de Mestrado de Ensino Pré-Escolar e de 1º Ciclo. Das 36 alunas registradas para desenvolver o 4º ano do curso, deverão estar ausentes da sessão, entre duas a três formandas. Estão presentes algumas das supervisoras do curso.

A temática da reunião é exploração da organização da prática pedagógica supervisionada.

É definido o trabalho os pares para o trabalho de grupo, com vista a trabalhar diferentes realidades, podendo ser no interior da cidade de Aveiro ou na periferia, podendo dar início com o ensino pré-escolar ou no ensino do 1º ciclo.

É apresentada a legislação, D.L. nº 240/2001 e o D.L. nº 241/2001 referente ao perfil do educador e do professor, um referencial para a formação inicial de professores, sobre a avaliação do desempenho docente, onde apresenta também os critérios de avaliação para os docentes supervisores.

A professora/supervisora responsável pela dinamização da reunião apresenta as dimensões do docente:

- Profissional, ética e social;
- Desenvolvimento do ensino-aprendizagem;
- Desenvolvimento do professor ao longo da vida;
- Participação na escola e relação com a comunidade;

Nenhuma das mestrandas se mostrou conhecedora da legislação reguladora do perfil do educador nem da Convenção dos Direitos da Criança (com associação à CPCJ), após interrogação da professora/supervisora. Esta temática irá ser abordada no seminário, para as mestrandas e orientadoras cooperantes no dia 21 de Março de 2012.

Igualmente, foram identificadas as funções dos diferentes intervenientes. No trabalho de díade este inicia-se com uma intervenção coletiva para progressivamente se tornar mais individual. Existindo um trabalho de cooperação/colaboração entre dois elementos (duas mestrandas). Na planificação e intervenção pedagógica didática, irá existir uma partilha de observações e reflexões críticas, para que as mestrandas tenham um “olhar distanciado”.

“Formando:

1. Participar na planificação das atividades do grupo da prática pedagógica (escola/comunidade);
2. Acompanhar atividades do Orientador Cooperante e dos colegas do seu grupo da prática pedagógica;
3. O desenvolvimento da prática pedagógica na turma é atribuído ao Orientador Cooperante;
4. Participar em reuniões dos órgãos da escola;
5. Participar em atividades da PPS_A no contexto de intervenção e na UA.”



Foi fixado que as mestrandas devem participar em seminários que foram identificados pelos organizadores do mestrado como essenciais para resolverem alguns problemas que poderão surgir.

As mestrandas obtiveram esclarecimentos sobre os horários que irão obter na prática pedagógica e os momentos de reflexão que irão surgir, que serão entre a supervisora da UA e a orientadora cooperante, assim como, as mestrandas terão que realizar uma reflexão “a quente” no final do dia da sua prática pedagógica. As mestrandas terão, também, de realizar uma reflexão/programação com o/a orientador/a cooperante, com a calendarização a ser combinada entre ambos. Na UA deverão realizar reflexões com a supervisora sobre os trabalhos da PPS_A.

O trabalho da PPS_A está dividido em fases.

Fase I (3 semanas) – observação: conhecer e compreender a realidade onde irão intervir;

Fase II (1 semana) – Intervenção educativa, curta duração (em grupo);

Fase III (dia sim, dia não, alternando com a sua díade) – Intervenção educativa individual diária com a sua díade;

Fase IV (2^{af}, 3^{af} e 4^{af}) – Intervenção educativa individual semanal, à responsabilidade somente de um elemento;

As mestrandas irão realizar um portefólio reflexivo individual em que deverá conter informações sobre o Sistema Acompanhado das Crianças (SAC); as planificações das intervenções na sala de aula; os recursos pedagógicos usados na ação; a meta-reflexão individual; auto e heteroavaliação.

No relatório das suas práticas pedagógicas as mestrandas devem entregar:

- “As características da realidade pedagógica (Grupo);
- Reflexão 1 (duas páginas A4) com base nas características da realidade pedagógica, orientada para a intervenção (Individual);
- Reflexão 2 (cinco páginas A4);

A avaliação última das formandas será realizada pela UA, em que irão ser ouvidos os orientadores cooperantes e as formandas.

III. Instrumentos/Materiais

Projetor; computador; folhas de papel de linhas; canetas;

Programa informático: *word*; acesso à internet;

IV. Observações Adicionais

Foi reforçada a minha presença quer para esclarecimentos sobre o preenchimento do questionário quer para reforçar o pedido do preenchimento do mesmo.



Anexo V

Análise Reflexiva - Reunião Plenária 2

Data: 2012/02/13;

Reunião nº:2;

I. Contextualização

Na mesma sala onde anteriormente fora realizada a sessão plenária 1, realizou-se a segunda, o que pelas condições e disposição da sala demonstrava ser expositiva, mais do que participativa.

II. Reunião Plenária

Embora estivessem 36 alunas registadas nem todas compareceram à sessão, por vários motivos que não foram explorados, o que cria entraves para que tomem conhecimento do estudo e em específico do questionário que quis apresentar.

Continuando a explorar a organização definida no regulamento interno e acessível às mestrandas foram sendo focados documentos pertinentes para a tomada de consciência das formandas perante uma realidade que, na generalidade, poderá ser bastante complexa. Os documentos poderão ser importantes para as mestrandas durante o seu curso, mas principalmente após a conclusão deste. Quando foram interrogadas, sobre a Convenção dos Direitos da Criança (com associação à CPCJ), as mestrandas mostraram desconhecer a legislação e (partindo do princípio do silêncio) da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, o que demonstra a falta de contacto com situações reais de alunos, no sistema educativo. Caso venham a defrontar-se durante o estágio com situações que sejam necessárias reportar à CPCJ o supervisor e o orientador cooperante terão de ter um papel esclarecedor perante as obrigações enquanto professor (e de acordo com a situação concreta). A novidade de alguns conceitos e bibliografia poderá sortir alguns obstáculos caso não se explore a documentação, para a qual as mestrandas terão de obter um certo grau de autonomia e gestão de trabalho para realizar.

O trabalho e funções definidas para as mestrandas estão muito envoltas de trabalhos de reflexão, muito à luz da abordagem reflexiva, não descartando princípios objetivos de definição, preparação e avaliação das práticas pedagógicas, como é o caso das planificações. A reflexão prevista para as mestrandas será individual e coletiva. A colaboração e construção de reflexões conjuntas com a supervisora da UA e a orientadora cooperante, poderão apresentar às formandas diferentes pontos de vista (perante profissionais experientes, prática e academicamente). Foi focado o portefólio reflexivo individual como trabalho reflexivo, o que poderá proporcionar uma auto-supervisão perante as decisões que as mestrandas tomam, dando igualmente aos supervisores um material de análise da progressão (dificuldades, constrangimentos, soluções tomadas, estratégias, técnicas, etc.) que as mestrandas tomam e obter o ponto de vista das mesmas para a decisão que tomaram.

Após a minha presença, revendo os comportamentos das mestrandas não me apercebi de ser um elemento estranho, pareci um membro do grupo. O reforço da minha presença na sessão plenária teve em vista também reforçar novamente o pedido de preenchimento do questionário, para aquelas que ainda não tinha acedido ou realizado. Apresentando-me também disponível e presente para dúvidas ou esclarecimentos que possam ter. Aguardei no exterior da sala, de modo a que as mestrandas se pretendessem, em contexto informal pudessem abordar-me para eventuais dúvidas. Não aconteceu, as mestrandas aparentemente estavam numa lufa, lufa para assimilar as informações prestadas pela organização. Tive a possibilidade de ouvir alguns comentários sobre o transporte caso seja longe da residência, sobre o trabalho de pares, recortes de conversas informais.





Anexo VI

Guia de Observação

Prática de Ensino Supervisionada

Data: ____/____/____; Local: _____; Intervenção nº: ____; Fase da Intervenção: ____;

I. Atividades do Supervisor	
1.1	Contacto com o Orientador Local
1.2.	Com o supervisionado/a antes da ação;
1.3	Atividades do Supervisor com o supervisionado/a durante a ação;
1.4.	Atividades do Supervisor com o supervisionado/a após a ação;



II. Atitudes do Supervisor(a) Pedagógico e do Supervisando(a)

2.1.	Expressões e Comportamento Observável
------	---------------------------------------

Comunicação verbal	Comunicação não-verbal	Fase



IV. Observações Adicionais

V. Trabalhos Prévios à Ação Realizados pelo/a Mestrando/a

V. Contactos Prévios à Ação entre SP e Mestrando/a



Anexo VII

Registo de Observação

Prática de Ensino Supervisionada

Data: **2012/04/30**; Durante a manhã; Local: Jardim Infantil da **Alumieira**;

Fase da Intervenção: **3**.

I. Atividades do Supervisor	
1.1	Contacto com o Orientador Cooperante
Aquando da chegada da SP a OC estava numa reunião no agrupamento de escolas.	
1.2.	Com o supervisando/a antes da ação;
<p>A M1 estava a preparar o plano de aula, tendo a SP possibilidade de analisar e corrigir a planificação da aula antes da mesma iniciar.</p> <p>Algumas correções apontadas:</p> <ul style="list-style-type: none">• Substituir “dizê-lo” por “marca-las”;• Foi identificado um visto no jogo das cores, por relembrar as regras do jogo às criança, escolher a cada criança;• Foi registado pela SP um visto na atividade “leitura da história ‘Mãe’ e identifica que falta a menção do livro da história;• Regista que a alteração de “ditas” por registradas no quadro”;• Identificado um visto em “jogo das cores (com as crianças identificadas e a sua idade ordenada);• No plano de atividade, o conto da história “Mãe” SP corrige erro ortográfico na palavra “identifica”; <p>No plano a leitura “é tida em conta e explicada se necessário”, SP acrescenta “pode interromper para desenvolver a competência inferencial (e é o que se vai passar a seguir: ...)”.</p>	
1.3	Atividades do Supervisor com o supervisando/a durante a ação;
SP entra na sala de aula e observa as atividades que foram realizadas pela OC e pela M1 durante o ano, após ter conversado com a M1 sobre o seu plano de aula.	
1.4.	Atividades do Supervisor com o supervisando/a após a ação;
Uma reunião informal entre a OC, SP e M1 onde são expostas situações e características de algumas crianças, focalizando a dificuldade em lidar com a mesma e com os pais.	



II. Atitudes do Supervisor Pedagógico, da Professora Princiante e da Orientadora Cooperante

2.1.	Expressões e Comportamento Observável		
	Comunicação verbal	Comunicação não-verbal	Fase
		M1 levanta o braço e a mão quando inicia a atividade para chamar a atenção para si e para o quadro, onde irá escrever.	Durante
		SP verifica o plano de atividades e corrige, na fase em que M1 prepara a atividade e leva as crianças a identificar as cores.	Durante
	M1 mantém uma linguagem pausada, falando a um nível baixo/ médio para as crianças.	M1 dirige o seu olhar somente para as crianças e para o quadro, abstraindo-se da presença da SP.	Durante
	M1 fala baixo e pausado, ajoelha-se para ouvir mais de próximo a seleção de cores da criança (“a tua cor?”).	M1 recorre à folha de registo, que esteve a preparar antes do início da prática de ensino supervisionada, para separar as crianças por grupos consoante o plano de divisão grupal que definiu antes.	Durante
		OC tira registos durante a atividade da M1 e, posteriormente, ajuda a organizar o espaço (as almofadas do chão e as crianças que ficam a assistir a quem joga).	Durante
		SP acena afirmativamente com a cabeça ao sinal de compreensão das crianças quando já assumem o comportamento de “estátua”. SP sorri após a primeira vez que as crianças que assistem ao jogo batem palmas quando a atividade foi bem-sucedida pelos colegas.	Durante
		M1 dirige o olhar para OC e SP que estão a realizar registos em folhas de papel.	Durante
		OC faz uma intervenção no jogo, chamando a atenção de uma das crianças que não agiu após o comando da M1, enquanto a Assistente Operacional chama a atenção de algumas crianças que estão fora do jogo.	Durante
		SP acena com a cabeça afirmativamente após a criança que não se mexida executar corretamente o exercício, enquanto olha para OC.	Durante
		OC fala às crianças sobre o que fizeram para o grupo perder, enquanto M1 para a atividade. SP acena com a cabeça.	Durante



II. Atitudes do Supervisor Pedagógico, da Professora Práxima e da Orientadora Cooperante		
2.1.	Expressões e Comportamento Observável	
Comunicação verbal	Comunicação não-verbal	Fase
	SP indica a uma criança, que observa a atividade, para se sentar corretamente. SP observa atentamente à medida que M1 conta os traços que irão identificar a equipa vencedora.	Durante
	OC chama uma criança para se sentar perto de si e manda calar as restantes. OC dirige a palavra à SP que acena afirmativamente com a cabeça, após M1 indicar que pensava que uma das crianças já tinha sido chamada.	Durante
	Aceno da cabeça em sinal de afirmativo após M1 ter agradecido à criança que selecionou outra cor.	Durante
	SP acena com a cabeça com evidência quando a criança identifica que estava incorreta. OC salienta a boa atitude das crianças quando todas atingiram o que lhes foi pedido, o comportamento “estátua”. SP acena.	Durante
	OC vai ajudar uma das crianças do jogo a executar a tarefa. OC ajuda uma segunda vez, levando a que a criança ganhe, M1 sorri.	Durante
	SP chama à atenção uma das crianças que se encontra a jogar, após esta ter assumido uma cor que não lhe pertence.	Durante
	OC aumenta as suas intervenções verbais com as crianças, levantando-se quatro vezes para ajudar uma das crianças no jogo e levanta-se uma vez para colocar as crianças nos seus lugares, sentadas, as que se encontravam a assistir.	Durante
	SP fala com as crianças suavemente para que estas se sentem e dirige a palavra a uma das crianças que a interpela.	Durante
	M1 leva as crianças a contarem as suas pontuações através dos traços que redigiu no quadro, sendo que repete esta tarefa três vezes porque as crianças se enganam nas contagens.	Durante
	Uma das crianças começa a deitar sangue pelo nariz e a Assistente Operacional retira-a da sala, M1 continua a atividade sem mudanças.	Durante
	OC começa a assumir cada vez mais o controlo do grupo e usa um tom de voz mais elevado em comparação à M1	Durante
	A mesma criança que interpela SP volta a fazê-lo uma outra vez e obtém nova resposta da SP.	Durante



III. Atitudes do Supervisor Pedagógico, da Professora Práxima e da Orientadora Cooperante		
2.1.	Expressões e Comportamento Observável	
Comunicação verbal	Comunicação não-verbal	Fase
	Os pais começam a chegar para levar as crianças para almoçar.	Durante
OC assume o controlo do discurso com uma criança, um diálogo entre as duas, enquanto as restantes ouvem e aguardam a chegada dos familiares.	M1 verifica na planificação as atividades que estão previstas após a hora do almoço, sentando-se de seguida Uma das crianças chama as restantes para verem a sua irmã bebé que tinha chegado com a sua mãe, chamando à atenção SP para observar também a bebé. M1 levanta-se e observa de pé as crianças, a bebé e a mãe.	Após
	M1 volta a sentar-se no centro da sala mas as atenções das crianças e da SP estão voltadas para a OC que assume o controlo da sala e das atividades.	Após
	OC conversa com SP sobre uma das crianças ter festejado o seu aniversário na 6ªfeira anterior. Verificando que estava uma criança em falta neste dia.	Após
	M1 senta-se no colchão com as crianças que vão ficando enquanto OC e SP conversam sobre o comportamento de algumas crianças	Após
SP – “Continua tímida e retraída”	OC e SP conversa sobre uma criança “morenita” que tem um comportamento envergonhado sempre que a SP está presente. Relembra a atividade sobre a peça de teatro “A bela e o Monstro” que as crianças foram assistir.	Após
SP – “É preciso repetir o jogo (...), mesmo a história e as canções.” SP- “Os jogos são muito importantes”, (...) “um tema para reflexão, as competências introduzidas pelos jogos”.	Diálogo com a M1, indicando que esta faça a reflexão para que compreenda porque a OC interveio.	Após
M1 “Os pequenitos querem fazer com os grandes para mandar”	Começaram a dialogar perante o valor do jogo nas crianças.	Após
SP – “pareceu-me	No tema trabalhado sobre “Alimentação Saudável”, SP dá um feedback à M1 e à	Após



adequadas”.	OC sobre o valor da introdução do tema nestas idades. SP relembra a competência inferencial na história.	
	Surge um momento de conversa informal, entre a OC e a SP sobre a violência gerada pelos mais pequenos, devido a uma das crianças ter atos mais agressivos. M1 ouve e não realiza intervenções.	Após

IV. Observações Adicionais

Por ser final de ano escolar não existe almoço na escola, assim os pais vêm buscar as crianças logo que lhes é oportuno, o que originou a redução do tempo destinado às atividades previstas pela M1.

Enquanto observadora verifico que sou um elemento que distraí, no início SP tem que indicar a minha presença que foi solicitada autorização à OC anteriormente. A M1 dirige-me o olhar enquanto realiza a atividade (elemento externo que observa). Uma das crianças que assiste ao jogo também olha-me atentamente e, depois, devolve novamente a sua atenção ao jogo.

No final, quando de partida, uma das crianças vem despedir-se com um beijo de todos os adultos presentes, inclusive da observadora.

V. Trabalhos Prévios à Ação Realizados pelo/a Mestrando/a

Planificação da atividade e preparação do material (giz e quadro limpo).

V. Contactos Prévios à Ação entre SP e Mestrando/a

Reuniões iniciais e intercalares.

Legendas:

- M1 – Mestranda 1;
- SP – Supervisora Pedagógica;
- OC – Orientadora Cooperante;



Anexo VIII

Guia de Observação

Data: **2012/04/30**; Durante a tarde; Local: Escola Primária de **S. Bernardo**; Fase da Intervenção: **3**.

I. Atividades do Supervisor	
1.1	Contacto com o Orientador Cooperante
<p>A integração da supervisora desta observação das práticas pedagógicas foi contextualizada com ações desenvolvidas anteriormente pelas estagiárias, tendo as mesmas realizado atividades antes da visita da supervisora. No intervalo, a receção foi realizada pela orientadora local que levou a supervisora até à sala, onde as crianças já têm os seus materiais dispostos para trabalhar, após os trabalhos da parte da manhã.</p> <p>A orientadora local apresenta a supervisora à turma, tendo-lhe dado uma carteira no fundo da sala para que possa ter um ângulo de observação da aula, da turma e da sala mais alargado.</p> <p>Aguarda-se a chegada das estagiárias.</p> <p>A Orientadora Cooperante (O.C.) entrega três exemplares de trabalhos das crianças, livro manual com ilustrações feitas pelas mesmas, em que teriam de completar a história escrita consoante a sua imaginação e representa-la nas suas páginas. Uma história trabalhada pelas mestrandas com as crianças durante a manhã.</p>	
1.2.	Com o supervisando/a antes da ação;
<p>Quando da entrada das mestrandas, estas iniciam a preparação dos seus materiais para iniciar a aula. Antes, foi entregue pela M4 a planificação da aula que iria apresentar nessa tarde, de modo a que a supervisora ficasse ocorrente sobre o que estava preparado e os seus objetivos. Foi realizada a leitura do plano diário de aula, que foi entregue pela OC.</p>	
1.3	Atividades do Supervisor com o supervisando/a durante a ação;
<p>A Supervisora pedagógica (SP) faz a leitura dos trabalhos (livro) das crianças que lhe foram entregues, à medida que observa a aula retira registos.</p>	
1.4.	Atividades do Supervisor com o supervisando/a após a ação;
<p>Após o desenvolvimento da prática pedagógica, ao cargo da M4, há uma pequena reunião com a SP, a OC e a colega (M3) onde foram analisadas a preparação da prática pedagógica e o seu desenvolvimento.</p> <p>Inicialmente uma pequena abordagem com a OC e posteriormente a chegada das Mestrandas. Foram discutidas algumas questões.</p> <p>Diálogo entre SP, OC e M4:</p> <p>SP – “Qual o objetivo dos pentaminós? O que pretende introduzir aos meninos?”;</p> <p>OC – “ Vamos deixar primeiro a M4 falar! O que achou?”.</p> <p>M4 faz a sua avaliação da prática pedagógica que realizou, de forma pausada, e foca “o que é complicado é gerir ritmos diferentes!”Indica que sentiu “certos momentos de bloqueio (...) por falta de experiência”.</p> <p>SP foca a articulação com o objetivo da aula que não conseguiu realizar com o perímetro ser igual ao pentaminó.</p> <p>SP indica alguns pontos menos positivos da aula: “Gestão do tempo, por vezes, a aula era um bocadito parada, com tempos mortos”. “ Não conseguiu concluir o trabalho da manhã!”</p> <p>OC –“De manhã foi muito expositivo (...), o ritmo, entusiasmo vai-se perdendo. Quem fala são sempre os mesmos e alguns ficam mais adormecidos”.</p>	



SP concorda, “até porque as imagens da tarde eram suficientemente elucidativas!” No entanto, indica que “deveriam rever os animais das diferentes classes” (na apresentação). SC – “por serem eles (alunos) que falam não se torna tão desgastante”.

SP – “como diz a M4, é a falta de experiência de como aproveitar, etc.”. A SP indaga a MP “O que gostaria de ter feito de diferente?”

SP após a análise da M4 indicou “podem agrupar com a área de língua portuguesa as ciências” (ao relacionar as diferentes espécies animais e os sinónimos das mesmas.

SP adverte “atenção relativamente ao quadro, não foi fiel às cores, perímetro vermelho/área azul”. M4 “estava a explorar material novo e diferente na noção de área e perímetro”.

II. Atitudes do Supervisor(a) Pedagógico e do Supervisando(a)

2.1.	Expressões e Comportamento Observável		
	Comunicação verbal	Comunicação não-verbal	Fase
		As mesas estão dispostas de forma distintas em todos os grupos de trabalho, sendo que algumas formam L, U e outras formas geométricas.	Antes
M4 - “Têm um bocadinho para acabar o que estavam a fazer da parte da manhã”.		M4 indica às crianças que ainda podem concluir as tarefas que estavam a realizar antes (o que lhe permitiu organizar o material para desenvolver a atividade que planeou para a parte da tarde).	Durante (início da Prática Supervisionada)
		M4 apresenta imagens no quadro interativo, M5 repara e identifica para toda a turma um erro que um dos alunos cometeu na identificação de um dos animais, “cabritinha”, levando-os por eles a procurar afinal qual é o animal representado na imagem. OC leva o menino a recordar o que foi dado na parte da manhã para o ajudar a encontrar a palavra que falta no seu discurso.	Durante
		Exploração do corpo animal, das ventosas do sapo. M4 usa um livro como recurso e suporte visual para a turma reconhecer o animal e verificar se efetivamente tem ventosas. Usa cartolina que fixa no quadro, SP regista e observa, enquanto sustenta a face com uma mão sobre o queixo.	Durante



	<p>SP observa diretamente enquanto a OC dá espaço aos alunos para terem diferentes opiniões e as apresentem em relação ao sapo ter ou não ventosas.</p> <p>Surge um elemento desestabilizador da aula, assistente operacional que transporta um bolo de aniversário consigo. As duas mestrandas tentam captar a atenção dos alunos novamente para a aula.</p>	Durante
<p>SP indica que a cor vermelha utilizada pela M4 no seu registo no quadro não é visível.</p>	<p>Antes SP abana a cabeça.</p> <p>A M4 direciona um olhar fixo e rápido perante a SP, ao identificar e clarificar verbalmente mais aprofundadamente o conceito de área e de perímetro a um dos alunos.</p>	Durante
	<p>SP observa e tira, constantemente, anotações ao longo da apresentação da mestranda e do apoio individualizado que a M4 vai criando em alguns meninos.</p> <p>A OC desenvolve um apoio contínuo e específico a alguns meninos que estão situados próximos da porta e divididos por um corredor criado pelas mesas de trabalho dos outros grupos.</p>	Durante
<p>SP – “Afinal tem folha quadrícula no quadro interativo”.</p>	<p>Foi usado o quadro interativo porque não estava a ser visíveis as cores que a M4 estava a usar para escrever no quadro branco, foi uma alternativa proposta pela OC, com a aplicação do programa com quadrículas.</p> <p>A OC ajudou no uso do quadro interativo, enquanto a SP observava atenta ao desenrolar do incidente.</p>	Durante
	<p>M4 enquanto desenhava no quadro interativo mantém a sua mão atrás das costas, modificando por cinco vezes o desenho do retângulo que pretendia para explicar a atividade de matemática (enquanto a OC levanta-se para ir auxiliar no uso do quadro interativo).</p>	Durante
	<p>À palavra “pentaminós” a OC solicita aos alunos para indicarem qual a palavra que associam: “dominós” mais “penta (...) campeão”.</p> <p>SP abana afirmativamente a cabeça às associações de ideias.</p>	Durante



	<p>A M4 utiliza na atividade dos pentaminós uma folha auxiliadora com informação sobre as figuras, à qual recorre várias vezes para apresentar individualmente os pentaminós à turma.</p> <p>SP exprime um leve sorriso ao menino que identificou que estava incorreta a imagem dos pentaminós.</p>	Durante
	<p>A M3 observa a prática pedagógica da M4 e regista informações no seu caderno.</p> <p>M4 descobre com a apresentação dos pentaminós à turma que todas as doze figuras têm o mesmo perímetro, contando mais duas figuras do pentaminó para confirmar a informação.</p>	Durante
	<p>M4 distribui os alunos na sala em grupo para iniciarem a construção de um dominó em conjunto, com os pentaminós.</p>	Durante
OC “olhem a professora, se faz favor!”	<p>OC ajuda a chamar a atenção da turma.</p> <p>M3 auxilia na distribuição do material para o trabalho em grupo por todos os grupos.</p>	Durante
SP exprime para os alunos - “é preciso pensar!”, “ Vão experimentando!”	<p>A SP levanta-se para observar de perto o que cada grupo está a realizar com a conjugação dos pentaminós.</p>	Durante
SP frisa que os pentaminós, das doze peças, não têm o perímetro igual em todas. M4 tem a possibilidade de mencionar que “quando comecei a contar as peças eram iguais e não foi possível contar as peças todas!”	<p>SP dirige-se à M4 e inicia um diálogo perante o exercício que os meninos realizam e o grau de consecução do mesmo.</p> <p>Ambas de pé, conversaram informalmente enquanto os alunos em grupo concluíam o exercício.</p>	Durante
SP frisa a positividade da atividade, na sua construção e o uso das cores nos pentaminós.	<p>Mantendo-se de pé em diálogo com a M4, sem que os alunos prestassem atenção nas duas.</p>	Durante



<p>M4 dirige-se para SP e indica que não foi possível realizar a última atividade, indicando que gostariam de ter aprofundado ainda mais os pentaminós com os alunos porque “estavam entretidos. Por falta de tempo não puderam continuar”</p>	<p>Atividade prevista na planificação, relacionada com a expressão físico-motora não foi realizada porque tiveram de deixar os últimos minutos de aula para festejar o aniversário de um menino, com o seu bolo de aniversário. M4 e M3 servem bolo e sumo às crianças.</p> <p>Duas meninas quiseram apresentar uma pequena coreografia para a turma.</p>	<p>Durante</p>
--	---	----------------

IV. Observações Adicionais

A sala tem um quadro interativo e um quadro branco que as mestrandas podem utilizar livremente.

M3 foi auxiliando M4 na organização da turma durante a atividade de grupo e verificando o decorrer dos trabalhos dos grupos.

Enquanto observadora da aula fui um elemento estranho no início das atividades, existindo olhares e sorrisos por parte dos alunos na minha direção e comportamentos de proximidade, como exemplo algumas alunas foram ao caixote do lixo afiar os lápis e ficaram a olhar e a sorrir para o elemento estranho.

V. Trabalhos Prévios à Ação Realizados pelo/a Mestrando/a

Foi referido na reunião final com todos os elementos que:

- A planificação foi realizada e apresentada ao OC antes de ser vista pela SP.
- As mestrandas têm uma reunião semanal com a OC, podendo ser diária consoante as necessidades (usando o correio eletrónico como ferramenta auxiliar).

O Agrupamento de S. Bernardo tem um programa definido que deve ser respeitado pelos professores, devendo ser aplicado a todos os alunos a mesma avaliação pelos diferentes níveis de escolaridade. Os conteúdos a serem apresentados devem respeitar a calendarização do agrupamento.

V. Contactos Prévios à Ação entre SP e Mestrando/a

Reuniões iniciais e intercalares.

Legendas:

- M4 – Mestranda 4;
- M5 – Mestranda 5;
- SP – Supervisora Pedagógica;
- OC – Orientadora Cooperante;



Anexo IX

Registo de Observação

Reunião Intercalar

Data: 2012/05/03; Local: UA – Departamento de educação;

Reunião nº: 8;

I. Contextualização

As mestrandas têm reuniões semanais de acompanhamento das suas práticas pedagógicas, **antes** da observação da reunião tiveram a seguinte calendarização de reuniões intercalares:

1. 2012/02/17;
2. 2012/02/24;
3. 2012/03/01;
4. 2012/03/08;
5. 2012/03/15;
6. 2012/04/14;
7. 2012/04/19;

As reuniões intercalares e o estágio estão articulados com o seminário do curso.

II. Reunião Intercalar

Participantes: Cinco Mestrandas e a Supervisora Pedagógica

A reunião iniciou-se focando-se nos trabalhos que as mestrandas realizaram e foram enviados para a supervisora pedagógica (SP), quer o trabalho de caracterização do contexto da prática pedagógica quer as reflexões semanais. Segundo SP os trabalhos de reflexão têm de passar pelos Orientadores Cooperantes (OC), o que leva M4 exprimir o seu receio, indicando não “digo nada de mau mas não é a mesma liberdade de expressão”.

SP faz a ponte entre o trabalho com as OC e as mestrandas, tentando articular com as exigências que a universidade de Aveiro impõe e a organização do curso.

A SP dá o seu feedback relativamente às reflexões que leu, indicando a sua análise sobre as competências de escrita e verbalização do discurso, indica que devem melhorar as referências verbais. SP imprimiu as reflexões de cada mestranda tendo lido e registado alguns comentários, de lado, para apoio às reflexões e incentivo à melhoria das práticas, entregando nesta reunião as reflexões e os comentários escritos.

As mestrandas estão divididas em três grupos, dois em díade e uma ficou sozinha. Cada grupo foi solicitado que realizasse um trabalho para ser apresentado às colegas, em *role playing*, sendo as colegas encarnadas como alunos que possam vir a encontrar. SP apresenta a proposta do tema “Como desenvolver a competência inferencial”.

SP apresenta bibliografia que poderá auxiliar as mestrandas, exemplo “Caderno de atividades da UA para a língua no 1º ciclo”. A M2 aceita a proposta da SP em trabalhar a história do “Patinho Marinheiro”, que apresentou a mesma, indicando, com o intuito de orientar o trabalho prática a aplicarem. Propõe igualmente a construção de alguns materiais a poderem vir a ser apresentados, através da bibliografia de apoio que indicou.

SP solicita, individualmente, a que cada mestranda “faça a sua reflexão semanal sobre a prática que realizou ao grupo”.

Inicia **M2** – “semana boa, (...) stressante pela positiva!” (...) “Trabalho realizado para o dia da poesia, (...), alguns meninos não puderam participar na atividade por estarem na preparação para a comunhão.” M2 indica que “o trabalho foi sobre o ‘Soldadinho de chumbo’.” SP interroga: “mas, concretamente, o fizeram em relação à poesia?”

Enquanto M2 expõe a sua semana, o seu entusiasmo e dedicação SP refere “acho interessante o envolvimento nas



atividades extra curriculares”.

SP foca a necessidade de articular a matéria do estudo do meio com a língua portuguesa (algo que, segundo ambas, a M2 tentou realizar na sua atividade).

Foi agendada entre SP e M2 a visita para a prática supervisionada, tentando conciliar as datas.

SP coloca uma série de questões a M2:

SP - “Quais foram as suas maiores dificuldades?”

M2 – “Articular as duas turmas com diferentes níveis de aprendizagem” (...).

SP – “Em algumas áreas é desejável trabalhar com as crianças dos diferentes níveis”.

SP – “O que gostou mais de fazer? Quais os seus principais aspetos positivos?”

M2 – (...) “Tive de modificar o problema na própria aula” (...).

SP – “Têm sempre de ter um olhar crítico em relação aos manuais”; “M2 partiu do poema e conseguiu abarcar diferentes áreas”. (...) “Já está cheia de força para fazer o trabalho sozinha!”

SP frisou a falta da fase de observação que M2 teve antes da intervenção, que poderia ter ser algo positivo na preparação e na apresentação.

Passa a vez de **M3** fazer a sua reflexão semanal das suas práticas, que se encontra há duas semanas numa escola do primeiro ciclo.

M3 – “Tentei desmistificar palavras e introduzir uma sopa de letras, porque tudo o que é jogos eles aderem”.

SP recorda uma situação similar numa das intervenções de uma colega mestranda.

SP - “O que acha que as crianças aprenderam na sua aula de estudo do meio?” (...) “É importante a consciencialização da aprendizagem! (...) É muito importante a consciencialização do adquirido, sendo importante também para si como autoavaliação”.

“Também não podem focar-se somente na exposição de alguns (alunos) que pode não ser significativa em relação ao total” (dos alunos).

SP - “Foi importante o uso das imagens!”

SP apresentou à M3 as suas anotações relativamente à sua prática supervisionada. Nos objetivos gerais:

- “Teve clareza no discurso;
- Quadro bem organizado (que ajuda à organização no caderno) ”.

SP apresentou os aspetos que considera que M3 deverá melhorar:

- “Trazer materiais mais autênticos;
- Na escrita no quadro deve verificar os acentos e visualizar de trás o que os alunos veem;
- Gestão da aula;
- Consciencialização/sistematização das aprendizagens;
- Deveria trabalhar mais o conceito entre o ‘semear e o plantar’;
- É importante pegar nas experiências de cada menino e trazer essas vivências para a aula”.

A ideia sobre o aproveitamento das intervenções dos alunos na sua aprendizagem despoletou numa das mestrandas a exposição de uma situação exemplo, em que considerou existir esta prática.

SP – “podem, por vezes, ser vocês que assumem o papel e expõem essas experiências, por exemplo ‘eu tenho uma horta’.”

SP apresenta algumas alternativas em relação ao receio que M4 tem sobre as intervenções dos alunos “quando não estamos preparadas para lhes dar a resposta para as suas perguntas?” (como foi o caso que sentiu na situação sobre as ventosas dos sapos).

SP – “Experimentem, coloquem a questão a eles, levem-nos a pesquisar e a verificarem se têm ou não certeza”.

SP faz referência à documentação que enviou por correio eletrónico às mestrandas.

SP foca-se novamente na análise da prática supervisionada de M3.

SP - “M3, se demorou tanto tempo com a sopa de letras porque o fez? Só quero que fundamente esta opção didática!”

M3 – “Desenvolver a interajuda”, (...) “levar ao reconhecimento da palavra escrita” (...).

SP- “A sopa de letras é importante mas não deverá ser dado tanto tempo para a sua realização.” (...) “Por ser um



trabalho escrito não deveria ter realizado a correção oralmente!”.

A SP apresentou uma opção para ser corrigida a atividade “digitalizar a sopa de letras e projetar na correção”.

A SP indica “chamada de atenção: esteve muito presa ao quadro, não se apercebendo dos meninos do fundo da sala, (...), deverão circular mais pela sala”. Considerou “interessante como chegou à horta, (...) podendo trabalhar mais as palavras associadas, explorando a língua portuguesa, horta; hortaliça; horticultor; (...)”.

De seguida foi a vez de a **M4** apresentar a sua reflexão sobre a sua prática supervisionada da semana, no 1º ciclo:

SP – “Aspetos positivos e aspetos a melhorar?”

M4 – “Fui tentando sempre partir daquilo que eles sabem. Demorou muito a atividade talvez pela dificuldade que sinto em lhes cortar a palavra”; (...) “o ponto alto da amanhã (...) foi o vídeo da metamorfose da borboleta”.

A SP comenta “Primeiro, aí, identificou duas dificuldades, ao nível da gestão do tempo e na interação dos alunos, ao cortar a palavra. Se é uma das dificuldades que tem porque é que a sua planificação não tem previsão do tempo?” (...) “Quando estão na pré-ação, a planear a aula devem analisar o tempo”.

M4 – “Às vezes há muita coisa em que pensar, por exemplo, seguir os programas e o facto de existir tanta coisa parece que sujeitar somente uma manhã parece redutor”.

A SP chama a atenção das mestrandas para a construção e a raiz das palavras, por exemplo “metamorfose, ganhar forma”. Por não ter consigo, a SP foi buscar alguns livros como referência bibliográfica para as mestrandas e foca as brochuras que foram lançadas, indicando serem interessantes por terem estratégias de escrita. Apresentou um dos livros como meio para que as mestrandas possam criar atividades e aplicar nas suas práticas pedagógicas, segundo a SP “podem ser utilizadas em trabalho de grupo para trabalhar diferentes áreas em simultâneo; utilização de recortes; os textos podem ser trabalhados na turma, grandes grupos, a pares ou individualmente”.

A SP focaliza a atenção novamente na reflexão de M4: “Que outros aspetos M4 deverá melhorar?”

M4 – “A questão dos meninos com necessidades educativas especiais que estão com a Orientadora Cooperante que ficam de parte ao nível do olhar e da atenção porque estão com a Orientadora Cooperante”.

Em resposta SP – “É também importante para esses meninos serem inseridos na atividade por um olhar e dirigindo a palavra”.

M4 – “É um grupo fixo, o das necessidades educativas especiais, que ficam com a Orientadora Cooperante. É um grupo constante enquanto os outros grupos rodam a sua composição, três alunos por cada grupo. É um fator de exclusão!”

SP – “Basta olharmos para as habilitações escolares dos pais para verificarmos logo os conhecimentos variados e o interesse dos alunos”. Sobre a possibilidade de uma das crianças com maior dificuldade conseguir fazer exposições à turma a SP refere “tentem dar um reforço positivo, coloquem perguntas fáceis e depois relevem o facto de ela ter atingido”.

Sobre a prática supervisionada de M4 a SP coloca a questão “será que ficou bem esclarecida as diferenças da espécie animal, de cabrito?”, focando a utilização em sala de aula de vários sinónimos, “é importante alargar o vocabulário (...) cabrito/anho/cordeiro/borrego”.

As notas da SP que realizou durante a prática supervisionada da M4, “o plano pareceu-me adequado. M4 acho-a um bocado parada, devendo ser um pouco mais dinâmica. Atenção ao modo como transitou de área (disciplinar), poderia ter contextualizado com os seres vivos. Ao nível da estratégia esteve bem, tentou desenvolver o raciocínio, perguntando quem terias ideias diferentes”.

M4 fez uma reflexão sobre a sua prestação, relativamente às perguntas que queria ter colocado e pensou como as deveria colocar à turma, a SP em relação a esta reflexão indica “muito bem uma reflexão na ação”.

A SP continuou a introduzir pontos de melhoria às mestrandas, mas focando-se mais em concreto na situação da M4, “devem usar linguagem matemática adequada (quando trabalham com esta área disciplinar), por exemplo, a palavra lado e o uso das cores, fixar os conceitos com as cores”.

Colocando uma nova pergunta a M4, a SP solicita “gostava que me explicasse quais os objetivos que teve com o trabalho dos pentaminós?”

M4 – “Apresentei as figuras e as várias letras do alfabeto e não encontrava a figura com o perímetro diferente”.

SP – “Deveria ter sido preparado em casa”:

A SP continuou a dar indicações às mestrandas, “deverão utilizar a linguagem correta, rigorosa e adequada; explicar



primeiro tudo e só depois distribuir os materiais”.

Passando a vez de M1 fazer a sua reflexão semanal sobre a sua prática supervisionada.

SP – “M1 quer explicar um pouco da sua aula?”

M1 – (...) “Uma coisa que senti dificuldade foi na reflexão em casa, o facto de não ter colega a observar e não conseguir observar tudo” (...).

A SP focou no aspeto indicado por M1 sobre a dinamização das interações dos meninos e os registos de acordo com as observações que retira dos meninos. “Serem o mais fiéis ao que pretendem observar e obter nos registos”.

A SP anuncia que “é importante planificar a gestão da interação dos meninos para proceder aos seus registos diários”.

Sugerindo a M1 “gerir melhor a atenção das crianças” e dando relevo aos “registos no quadro estiveram muito bem”. A

SP interrogou M1 “que critérios teve quando formou os grupos?”

M1 – “Heterogéneos, dividir o esforço”.

SP – “Quais os objetivos que teve com o jogo?”

M1 – “Desenvolvimento da motricidade grossa, desenvolvimento interagida, desenvolvimento da abertura, (...)”.

SP – “Que outras competências os jogos desenvolvem nas crianças?”

M5 – “Movimentação no espaço; Associar uma palavra ao movimento; desenvolvimento da linguagem.”

M2 – “Cumprir regras.”

SP – “Coordenação motora; estimulação linguística; atenção”.

M4 – “A destreza, a prontidão”.

M2 – “Concentração.”

SP – “É importante para as crianças a repetição”.

A Supervisora Pedagógica permite que as mestrandas participem e deem as suas opiniões na prestação e reflexão das colegas sobre a situação em concreto.

III. Observações Adicionais

No final da reunião, após discussão dos assuntos que a SP considerou pertinentes e sem mais intervenções das mestrandas foi solicitado que partilhasse as experiências que tenho com o ensino no pré-escolar e no 1º ciclo, na atividade extra curricular. O que por si poderá afetar a minha presença como um elemento observador das atividades.

A minha presença era bem visível para os participantes, ficando sentada na mesa em conjunto com as mestrandas e a SP.



Sistema de Avaliação, Certificação e Apoio à Utilização de Software na Educação e Formação

Anexo 10

Apresentação de Produtos a Certificação Formulário em Linha

[Preenchido pelo Editor e Conferido pelo Supervisor]

Instruções

Preencher o *formulário* com a informação solicitada relativa ao produto a apresentar a certificação e enviar uma cópia do produto à entidade de acordo com o respectivo regulamento. A informação fornecida será utilizada para efeitos de catalogação e divulgação das características gerais do produto certificado no local virtual do serviço.

E0 – Imagem representativa que servirá para apresentação do produto (capa do CD/DVD ou imagem de menu principal) .

Itens	Descrição
E1. Título	
E 2. Autoria	
E 3. Editor/a ou outra entidade proponente	
E 4. Versão	
E 5 Ano de Edição	
E 6. Língua(s)	
E 7. Componentes do produto	<input type="checkbox"/> CD <input type="checkbox"/> DVD <input type="checkbox"/> Disquete <input type="checkbox"/> Programa transferido da Internet <input type="checkbox"/> WWW [Recursos Digitais em Linha] <input type="checkbox"/> Outro Suporte

	<input type="checkbox"/> Documentação complementar <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Documentação completa em papel (Português) <input type="checkbox"/> Documentação parcialmente em papel (Português) <input type="checkbox"/> Documentação completa em formato digital (Português) <input type="checkbox"/> Documentação completa em papel (outra língua) <input type="checkbox"/> Documentação parcialmente em papel (outra língua) <input type="checkbox"/> Documentação completa em formato digital (outra língua) <input type="checkbox"/> Outro tipo de componente <input type="text"/>
E8 Acesso ao produto	<input type="checkbox"/> Acesso livre <input type="checkbox"/> Acesso com registo prévio [Controlado por identificação] <input type="checkbox"/> Palavra-chave <input type="checkbox"/> URL <input type="text"/>
E9 Produto sujeito a actualização	<input type="checkbox"/> Diária <input type="checkbox"/> Semanal <input type="checkbox"/> Mensal <input type="checkbox"/> Trimestral <input type="checkbox"/> Semestral <input type="checkbox"/> Anual <input type="checkbox"/> Produto sem actualização prevista regularmente
E10 Período previsto para manutenção do produto	<input type="checkbox"/> até seis meses <input type="checkbox"/> de seis meses a um ano <input type="checkbox"/> superior a um ano <input type="checkbox"/> sem período previsto
E11. Contactos do Editor ou da entidade proponente	Editor/Entidade <input type="text"/> Endereço Postal <input type="text"/> Telefone <input type="text"/> Fax <input type="text"/> Nome da pessoa de contacto <input type="text"/> Função <input type="text"/> e-mail <input type="text"/>
E 12. Preço do produto	<input type="checkbox"/> Gratuito <input type="checkbox"/> Preço de licença individual: <input type="text"/> <input type="checkbox"/> Preço de licença de Escola/Institucional : <input type="checkbox"/> Preço de licença de <input type="text"/> instalações: <input type="text"/>

	<input type="checkbox"/> Preço de licença de [] instalações: [] <input type="checkbox"/> Preço de licença por produto obtido por transferência da Internet: [] <input type="checkbox"/> Preço de subscrição <input type="checkbox"/> Prazo de subscrição [] <input type="checkbox"/> Outra modalidade de comercialização []
E 13. Apoio adicional ao/à utilizador/a	<input type="checkbox"/> Apoio técnico por telefone <input type="checkbox"/> Correio postal <input type="checkbox"/> Correio electrónico <input type="checkbox"/> Sítio de apoio na Internet <input type="checkbox"/> Nas instalações da Editora <input type="checkbox"/> Outro [] <input type="checkbox"/> Não dispõe de serviço de apoio
Itens	Descrição
E 14. Requisitos recomendados de <i>hardware e software adicional requerido</i>	<input type="checkbox"/> Leitor de CD <input type="checkbox"/> Leitor de DVD <input type="checkbox"/> Leitor de disquetes <input type="checkbox"/> Placa de som e altifalantes <input type="checkbox"/> Microfone <input type="checkbox"/> Impressora <input type="checkbox"/> Leitor portátil áudio/vídeo <input type="checkbox"/> Sensores e/ou interfaces <input type="checkbox"/> sistema robóticos ou similares <input type="checkbox"/> Acesso à Internet <input type="checkbox"/> RAM: [] Outros requisitos : [] <input type="checkbox"/> Software adicional necessário [<i>plug-ins, drivers, software de visualização de vídeo, etc.</i>]
E 15. Requisitos recomendados de <i>software</i> (sistema operativo)	<input type="checkbox"/> Windows 98SE <input type="checkbox"/> Windows 2000 <input type="checkbox"/> Windows XP <input type="checkbox"/> Windows Vista <input type="checkbox"/> Mac OS 7, 8 ou 9 <input type="checkbox"/> Mac OS X <input type="checkbox"/> Linux <input type="checkbox"/> Outro sistema operativo: []
E 16. Conformidade com as Normas de Acessibilidade (portaria 989/93)	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não Sei
E 17. Público-alvo ou destinatários	Indicação por Idades <input type="checkbox"/> 3- 5 <input type="checkbox"/> 6-8 <input type="checkbox"/> 9-10 <input type="checkbox"/> 11-13 <input type="checkbox"/> 14-17 <input type="checkbox"/> ≥18 Outra forma de indicação [] Sem indicação específica de destinatários <input type="checkbox"/>
E 18. Nível ou níveis de ensino	<input type="checkbox"/> Pré-escolar <input type="checkbox"/> Ensino Básico <input type="checkbox"/> 1º Ciclo

	<input type="checkbox"/> 2º Ciclo <input type="checkbox"/> 3º Ciclo <input type="checkbox"/> Ensino Secundário <input type="checkbox"/> Ensino Pós-Secundário Não superior <input type="checkbox"/> Formação Profissional <input type="checkbox"/> Ensino Superior
E 19. Articulação com áreas curriculares (disciplinares, não disciplinares)	<input type="checkbox"/> Áreas curriculares disciplinares [especificar a(s) disciplina(s) quando aplicável] <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="checkbox"/> Áreas curriculares não disciplinares [especificar a(s) área(s) quando aplicável] <input type="text"/>
E 20. Temas e/ou tópicos	<input type="text"/>
E 21. Breve descrição sobre as funcionalidades e usos do <i>software</i> ou <i>recurso digital em linha</i>	<input type="text"/>
E 22 . Tipo de produto em suporte digital	<input type="checkbox"/> Ferramentas e/ou Ambientes abertos ou de autor <input type="checkbox"/> Tutorial <input type="checkbox"/> Exercícios de prática & jogos <input type="checkbox"/> Simulação <input type="checkbox"/> Obras de referência <input type="checkbox"/> Módulo de ensino/formação e, ou, avaliação <input type="checkbox"/> Dossier e/ou arquivo temático digital <input type="checkbox"/> Base de dados /coleção de documentos digitais <input type="checkbox"/> Portal/Sítio web temático de recursos digitais <input type="checkbox"/> Livros e Outros Materiais Digitais <input type="checkbox"/> Exposição em linha <input type="checkbox"/> Actividades curriculares na web em formatos diversos <input type="checkbox"/> Outro tipo de produto digital
E 23. Declaração	<i>Nome... função</i> , declara que todas as informações prestadas no formulário acima são fidedignas". Local e data.
S0. Conferência pelo Supervisor	<input type="checkbox"/> Conferido Nome <input type="text"/> Data <input type="text"/> <i>Alterações ao formulário de apresentação do produto</i> <input type="text"/>
Observações:	



Avaliação Descritiva

Este instrumento tem como objectivo proceder a uma avaliação *a anteriori* acerca do potencial educativo do programa e não inclui resultados da sua utilização em contexto educativo.

É composto por duas partes: (a) a primeira parte é uma "grelha de avaliação" que se destina a quantificar a sua análise e apreciação do produto de forma sistemática e detalhada em relação a cada item e em relação a todos e a cada um dos domínios em apreciação; (b) uma segunda parte em que lhe é solicitada uma avaliação global/descritiva das suas percepções.

Instruções

Assinalar com uma X a coluna que melhor corresponde à sua opinião sobre o item em observação. No final de cada domínio, deve realizar uma apreciação global sobre esse domínio, incluindo uma análise dos aspectos que fazem parte do domínio em avaliação. Utilize o espaço dedicado à avaliação global será usado para divulgação de informação descritiva e compreensiva do produto. Quando aplicável devem ser descritos erros ou omissões do *software*.

Utilize, para apreciar cada item, a escala que a seguir se apresenta. Recorde que um produto que obtenha mais de duas notações de Mau, não poderá obter certificação sem que os erros ou falhas sejam corrigidas.

1. Mau 2. Suficiente; 3. Bom; 4. Excelente; NA não aplicável ou não avaliado.

E0 – Imagem representativa do produto para divulgação do produto (ver campo do formulário de apresentação)

Identificação e breve descrição sobre as funcionalidades e usos do produto					
Título:					
Autoria:					
Editor/a:					
Versão:					
Data:					
Língua:					
Descrição:					
Domínio Técnico					
	NA	1	2	3	4
A1: Instalação do produto					
A2: Compatibilidade com outro <i>software</i> e/ou erros de programação					
A3. Design					

A4: Interface					
A5. Navegação e/ou orientação do/a utilizador/a					
A6: Funcionalidades disponíveis (por exemplo, pesquisa, impressão de documentos, exportação de informação, áudio e vídeo, etc.)					
A7: Ajuda ao/à utilizador/a (integrada no <i>software</i> ou na documentação adicional)					
Avaliação Global (Domínio Técnico)					
Inclui um resumo dos aspectos mais relevantes (em que os aspectos que fazem parte da grelha devem ser apreciados e, se aplicável, incluir descrição de erros e/ou omissões do software.					
Domínio do Conteúdo					
	NA	1	2	3	4
A8: Rigor científico (incluindo qualidade e correcção científica do conteúdo, actualidade da informação e clareza no uso de termos e conceitos)					
A9: Adequação dos conteúdos ao público-destinatário					
A10: Pertinência dos conteúdos face à natureza da temática e aos objectivos curriculares					
Avaliação Global (Domínio Científico)					
Inclui um resumo dos aspectos mais relevantes (em que os aspectos que fazem parte da grelha devem ser apreciados e, se aplicável, incluir descrição de erros e/ou omissões do software.					

Domínio Pedagógico					
	NA	1	2	3	4
A11: Adequação face aos objectivos de aprendizagem definidos e ao grupo-alvo e/ou relevância para o desenvolvimento de competências essenciais (gerais e específicas)					
A12: Possibilidade de articulação/integração curricular					
A13. Respeito por diferentes ritmos de aprendizagem					
A14. Perspectiva pedagógica subjacente ao programa, incluindo papel dos alunos e alunas					
Avaliação Global (Domínio Pedagógico)					
Inclui um resumo dos aspectos mais relevantes (em que os aspectos que fazem parte da grelha devem ser apreciados e, se aplicável, incluir descrição de erros e/ou omissões do software.					
Domínio Linguístico					
	NA	1	2	3	4
A15: Adequação da linguagem ao público-alvo e aos conteúdos desenvolvidos					
A16. Correcção linguística					

A17. Clareza da Linguagem					
Avaliação Global (Domínio Linguístico) Inclui um resumo dos aspectos mais relevantes (em que os aspectos que fazem parte da grelha devem ser apreciados e, se aplicável, incluir descrição de erros e/ou omissões do software.					

Domínio dos Valores e Atitudes					
	NA	1	2	3	4
A18. Ausência de preconceitos ou estereótipos					
A19. Promoção da igualdade entre homens e mulheres					
Exemplos de operacionalização : Equilíbrio na visibilidade concedidas à representação do sexo feminino e do sexo masculino [aguarda decisão do ME] ;Apresentação de personagens com características/ comportamentos diversificados e que ultrapassem as tradicionalmente associadas ao respectivo sexo [aguarda decisão do ME] ;3. Presença de personagens desempenhando actividades/ profissões ou papéis/funções sociais diversificadas e que ultrapassem as tradicionalmente associadas ao respectivo sexo [aguarda decisão do ME]					
A20. Ausência de conteúdos que incitem à violência					
A21. Relevância na promoção de atitudes positivas face à Natureza e ao Ambiente					
Avaliação Global (Domínio dos Valores e Atitudes) Inclui um resumo dos aspectos mais relevantes (em que os aspectos que fazem parte da grelha devem ser apreciados e, se aplicável, incluir descrição de erros e/ou omissões do software. nota: não esquecer de incluir a escala!					

Avaliador/a _____ Data _____

Avaliação compreensiva/descritiva

Instruções:

Preencha os campos de acordo com a sua percepção acerca dos aspectos globais do programa. Inclua apenas os aspectos que lhe parecem relevantes e que podem contribuir para uma melhor compreensão acerca das mais valias educativas que o programa poderá ajudar a promover.

Descrição sumária e apreciação global do programa/recurso

Avaliador/a _____ **Data** _____

Universidade de Aveiro
Programa doutoral em Multimédia em Educação (2011/2012)

Aluno/Grupo	Ferramentas Web 2.0 (Opção)				NF	NF_arred
	AV1 - debriefing 10	AV2 - relatório 25	AV3 - discussão 15	AV4 - trabalhos 50	100.00	
	António Marques	17.0	18.0	18.0	18.0	17.9
Filomena Amorim	17.0	18.0	18.0	18.0	17.9	18
Luis Neves	17.0	18.0	18.0	18.0	17.9	18
Carla Sousa	17.0	18.0	18.0	18.0	17.9	18
Rui Lopes	17.0	14.0	0.0	14.0	12.2	12
André Brigham Silva	17.0	19.0	18.0	18.5	18.4	18
Cristina Villas	17.0	19.0	18.0	18.5	18.4	18
Luciana Mesquita	17.0	19.0	18.0	18.5	18.4	18
Olga Cação	17.0	19.0	18.0	18.5	18.4	18
Vânia Coutinho	17.0	19.0	18.0	18.5	18.4	18
Carlos Henriques	17.0	18.0	15.0	15.0	16.0	16
Paulo Branco	17.0	18.0	17.5	17.0	17.3	17
Regina Canelas	17.0	18.0	17.5	17.0	17.3	17
Rui Soares	17.0	18.0	17.5	17.0	17.3	17
Tatiana Guzeva	17.0	18.0	17.5	17.0	17.3	17
Artur Ramísio	17.0	18.0	17.0	18.0	17.8	18
Cândida Pereira	17.0	18.0	17.0	18.0	17.8	18
Carla Ponte	17.0	18.0	17.0	18.0	17.8	18
Hermínia Schenkel	17.0	18.0	17.0	18.0	17.8	18
Giovanna Rebelo	Desconhecida					77
Anabela Jesus	Desistiu					77
Mariana Osório	Desistiu					77

Aveiro, 28 de Junho de 2012

António Moreira



Supervisão da Prática Pedagógica - Mestrados em Ensino

O presente questionário tem como objetivo conhecer as representações que os alunos do mestrado em Ensino possuem sobre a Supervisão da Prática Pedagógica.

Os dados recolhidos através deste inquérito destinam-se exclusivamente à realização de um projeto de investigação no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, em articulação com a Universidade de Aveiro (Departamento de Educação) garantindo-se, por isso, a confidencialidade das respostas.

Por favor, proceda ao preenchimento completo do inquérito, com rigor e sinceridade.

Agradecendo, desde já, a sua colaboração.

Caracterização Demográfica

*1. Sexo

Feminino

Masculino

*2. Idade

Dos 18 - 23 anos;

Dos 23 - 30 anos;

Dos 30 - 35 anos;

> 35 anos;

3. Seleção do curso foi a sua ...

1ª Opção

2ª Opção

3ª Opção

4ª Opção

5ª ou > Opção

Análise do Processo de Supervisão Pedagógica

Deverá selecionar 3 opções nas questões, de seguida, apresentadas.

*4. O que é para si a supervisão pedagógica?

*5. Quais as estratégias de supervisão pedagógica que considera mais adequadas à formação de futuros educadores/professores?

*6. Quais os objetivos da Supervisão Pedagógica para si?

- Desenvolver a reflexão;
- Avaliar;
- Elucidar práticas;
- Interligar teoria e prática;
- Exigir trabalho(s);
- Promover a aprendizagem da profissão;
- Coordenar estágio(s);
- Interligar a Universidade e a Escola;
- Melhorar as práticas;
- Colmatar deficiências da formação académica;
- Desenvolver a investigação sobre a ação;
- Aprofundar conhecimentos didáticos;
- Aplicar os conhecimentos da formação académica;
- Outro (especifique)

Supervisor Pedagógico

Deverá selecionar, após a pergunta 8, 3 opções nas questões apresentadas.

*7. No seu entender, quais deverão ser as características do Supervisor?

- Controlador;
- Empático;
- Símbolo de autoridade;
- Promotor de confiança;
- Criativo;
- Dinâmico;
- Conhecedor de teoria;
- Experiente (experiência prática alargada);
- Orientador;
- Avaliador;
- Diretivo;
- Permissivo;
- Treinador;
- Conselheiro;
- Outro (especifique)

*8. Para si, qual o papel do Supervisor?

- Definir estratégias e procedimentos de trabalho;
- Criar oportunidades;
- Negociar;
- Regular o(s) processo(s) ensino-aprendizagem;
- Analisar práticas;
- Criticar procedimentos;
- Expor modos de explorar o ensino;
- Expor modos de promover a aprendizagem;
- Promover indagações e questionamento;
- Rever ideias;
- Avaliar;
- Construir autoconfiança;
- Inspeccionar;
- Regular;
- Orientar;
- Outro (especifique)

*9. Como se sente perante o seu estágio?

	Nenhum(a)	Pouco(a)	Mais ou Menos	Muito(a)	Elevado(a)
Receio;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dúvida(s);	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Impaciência;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Insegurança;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Insatisfação;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desconfiança;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dependência;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Confusão;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Restrição;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Paciência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Motivação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Certeza(s)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Segurança;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Satisfação;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Confiança;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Curiosidade;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liberdade;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Supervisão da Prática Pedagógica - Mestrados em Ensino

*10. Em que grau considera os seguintes itens como obstáculos da prática pedagógica?

	Nenhum (a)	Pouco (a)	Mais ou Menos	Muito (a)	Elevado (a)
Disponibilidade para realizar diferentes tarefas da Escola;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Corresponder às atividades da Universidade;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organizar e sistematizar informação;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cumprir o programa;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolver projetos;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adquirir informação;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Criar inovações;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diferenciar a cultura da Escola e a cultura da Universidade;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Obter autonomia;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não corresponder às expectativas dos supervisores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Obter confiança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*11. Que expectativas tem relativamente às práticas pedagógicas?

Página Final - Comentários e Agradecimentos

Muito Obrigado pela sua preciosa colaboração!

12. Este espaço está reservado para comentários e/ou sugestões de melhoria que nos queira dirigir.



Anexo XIII

Pedido de Preenchimento do Questionário – Correio Eletrónico

Recolha de Dados – Mestrandos

Cara Mestranda

O meu nome é Sofia Sousa, sou Licenciada pré-bolonha em Ciências da Educação. Escrevo com o intuito de solicitar a sua colaboração no preenchimento de um questionário numa plataforma *online* para uma investigação que estou a realizar no âmbito do mestrado de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores da FPCE-UC com a vertente de estágio profissionalizante a ser desenvolvido na Universidade de Aveiro, no Departamento de Educação.

O questionário versa sobre a temática do “Supervisão da Prática Pedagógica – Mestrado em Ensino” e é composto por **11** questões, **8** das quais de resposta fechada e rápida e as restantes **3** de resposta aberta mas, ainda assim, de resposta bastante direta.

Muito embora me seja impossível prever um tempo estimado de resposta, arriscaria talvez os 10 minutos. De qualquer forma, segue em anexo um questionário semelhante em formato *pdf* que poderá imprimir e ler antes de aceder à plataforma *online*, de modo a minimizar o tempo que estará na plataforma.

São garantidas todas as regras de anonimato e confidencialidade e que os dados resultantes da aplicação deste questionário terão uma utilização estritamente académica.

Para aceder ao questionário basta então clicar no link que se segue:

<https://www.surveymonkey.com/s/RF678MD>

Agradeço, desde já, todo o interesse que este assunto lhe tenha merecido, agradecendo-lhe igualmente todo o tempo que com ele tenha despendido.

--

Com os melhores cumprimentos!

Sofia de Sousa

Mestranda em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade de Coimbra, com estágio profissionalizante na Universidade de Aveiro, Departamento de Educação.

Anexo XIV

Grelha Categorias, subcategorias, Indicadores e unidades de registo (Questionário Pergunta 4)

Categoria	Sub/c*	Indicadores	Sujeitos – Unidades de Registo																				Total				
			R4.1	R4.2	R4.3	R4.4	R4.5	R4.6	R4.7	R4.8	R4.9	R4.10	R4.11	R4.12	R4.13	R4.14	R4.15	R4.16	R4.17	R4.18	R4.19	R4.20		R4.21	R4.22	R4.23	
Conceções de Supervisão Pedagógica	Conceito	Acompanhamento			1		1		2		1							1								5	
		Adquisição de Experiência	1										1					1									3
		Aplicação de Conhecimentos	1			1														1							3
		Apoio																			1		1				2
		Atenção														1											1
		Avaliação				1		1			1						1										4
		Colaboração																									0
		Formar																					1			1	2
		Observação												1				1			1		1				4
		Orientação		1						1																	2
		Passagem da T/P**				1					1																2
		Prática	1		1		1	1		1		1	1		1		1	1	1					1			12
		Projetos					1					1															2
		Resultados																						1			1
		Reflexão								1			1														2
		Rigor								1																1	2
Visão														1											1		

*Subcategoria

**Teoria à Prática



Anexo XV

(Transcrições das respostas à Q4)

4. O que é para si a supervisão pedagógica?

4R1 - Considero uma forma de colocarmos em prática os nossos conhecimentos e adquirir experiência para melhor nos prepararmos para a profissão futura.

4R2 - Orientar a ação de um estagiário.

4R3 - A supervisão pedagógica é o acompanhamento que é realizado aquando da prática pedagógica.

4R4 - A grande passagem da teoria para a prática. O momento onde iremos avaliar, nós mesmos, todo o conhecimento adquirido até então.

4R5 - É um acompanhamento por parte dos docentes no desenvolvimento de trabalhos e projetos postos em prática por nós alunos nos contextos educativos.

4R6- Consiste na análise que é realizada por orientadores de estágio às práticas pedagógicas que são executadas por estagiários.

4R7 - É um processo de acompanhamento e orientação do estágio, em que o trabalho do estagiário é "amparado" por um ou mais coordenadores, que certificam a adequação e rigor do mesmo e acompanham e estimulam uma reflexão crítica sobre ele.

4R8 - A supervisão pedagógica pretende preparar as alunas para a futura prática pedagógica.

4R9 - Uma ferramenta que acompanha e avalia a prática pedagógica.

4R10 - Supervisão pedagógica diz respeito aos processos de ensino e de aprendizagem da ação educativa, à reflexão e investigação dessa ação e às de práticas pedagógicas.

4R11 - A supervisão pedagógica, na minha opinião, tem a vertente de se desenrolar nos contextos reais, diversificando assim as experiências na prática.

4R12 - Este conceito encontra-se associado ao exercício da profissão docente, e, por isso, associado à observação de aulas de todos os Educadores/Professores.

4R13 - É uma forma de exercermos prática pedagógica mas supervisionadas, orientadas e avaliadas por uma orientadora

4R14 - Supervisão pedagógica, para mim está relacionada com a atenção e com a visão que devemos ter em relação à educação que damos às nossas crianças.



4R15 – É uma supervisão que visa avaliar quem estagia de modo a preparar a sua prática para um futuro próximo.

4R16 – Na minha opinião a supervisão pedagógica é fundamental para futuramente ser uma boa profissional de educação, uma vez que, tenho oportunidade de fazer observações e intervir em diversos contextos educacionais, contribuindo assim, para o meu enriquecimento pessoal.

4R17 – Neste momento em que me encontro, percebi muito pouco sobre o que é a supervisão pedagógica. Mas o pouco que percebi, esta supervisão tem a ver com o facto de nós, enquanto estudantes, termos a oportunidade de irmos para um contexto escolar e exercemos a nossa prática enquanto educadoras/professoras, sempre com o acompanhamento da educadora/professora da sala onde nos encontramos e também com a ajuda dos docentes (orientadores) da Universidade de Aveiro.

4R18 – pedagógica no sentido de estar ligada à educação e à forma como devemos ajudar os alunos no desenvolvimento de competências e na aquisição de conhecimentos supervisão significa para mim ajuda, apoio, incentivo; significa que existe alguém a observar o que fazemos para que possamos melhorar

4R19 – Na minha opinião, supervisão pedagógica é a monitorização e avaliação de uma prática pedagógica exercida por alunos que queiram obter qualificações para o ensino oficial.

4R20 – Formar profissionais destinados à docência.

4R21 – A supervisão pedagógica consiste na observação da prática pedagógica, isto é, na verificação e auxílio a docentes em formação.

4 R22 – é uma especialidade que visa trabalhar em prol de bons resultados para a escola

4R23 – Assegurar que são seguidas as regras e normas necessárias para que se formem profissionais competentes e qualificados.

4R24 – fgdchj



Anexo XVII

(Transcrições das respostas à Q5)

Q5. Quais as estratégias de supervisão pedagógica que consideram mais adequadas à formação de futuros educadores/professores?

- 5R1 Na supervisão pedagógica considero importante que se desenvolva um trabalho em equipa, em cooperação, para assim a nossa prática se tornar melhor e mais rica.
- 5R2 Crítica construtiva; reflexão;
- 5R3 Reflexão conjunta.
- 5R4 *relacionar muito bem a teoria com a prática
*ter um bom conhecimento de todos os documentos regulamentadores da instituição e do seu funcionamento.
*ser capaz de ouvir críticas e, mais do que isso, aprender com elas.
- 5R5 Um acompanhamento regular
Chamada de atenção a possíveis erros
Estímulo à reflexão
Propostas de leitura de bibliografia adequada e pertinente questionar os alunos sobre determinados temas que o docente acha pertinentes
- 5R6 Acompanhar sempre que possível os estagiários assim como ir-lhes facultando melhores formas de resolver determinadas situações-problema fazendo-o ir ao encontro desta por si próprio.
A consulta das planificações pensadas pelos formandos, de modo a poder sugerir aspetos a melhorar e identificar os aspetos positivos.
- 5R7 O encontro frequente com os formandos de modo a refletir sobre o trabalho realizado, a curto e a médio/longo prazo.
Sugerir aspetos a melhorar ao nível da organização, da reflexão, da postura no contexto, ...
- 5R8 entrega de relatórios
observação da acção das formandas em contexto
planificação conjunta com as formandas
- 5R9 O acompanhamento de forma sistemática, reflexiva e estruturada da prática pedagógica.
- 5R10 Observação, reflexão, investigação, acção.
- 5R11 Ainda não tenho estratégias bem definidas...
- 5R12 Considero importante que o supervisor pedagógico desenvolva uma relação de cooperação

Estágio Profissionalizante



com o futuro educador/professor de forma a poder ajudá-lo na sua prática pedagógica.

5R13 -Dar o máximo de liberdade para projetos do par pedagógico mas questionando sempre as alunas para a viabilidade e exequibilidade das ideias, confrontado-as com possíveis problemas.
-Dar o máximo de feedback de forma a que se possa melhorar sempre algo.

5R14 Como trabalhar com crianças, como satisfazer as suas necessidades

5R15 Observação, diálogo

5R16 Penso que a supervisão pedagógica é fundamental para a formação de qualquer educador/professor.

5R17 - Aprender a ensinar;
- Ter conhecimento do contexto escolar na prática;

5R18 acho que deve existir muito diálogo, reflexao conjunta, insentivo a pesquisas, avaliação

5R19 Acompanhamento regular, quer na fase de planificação, quer na própria prática em si e aconselhamento adequado.

5R20 Não sei.

5R21 Um acompanhamento regular aos futuros educadores/professores tendo em atenção as dificuldades que sentem, prestando auxílio quando constatarem que precisam; orientação no recurso a estratégias de ensino; aconselhamento de recursos que poderão utilizar. troca de ideias/ experiências

5R22 atitude reflexiva

5R23 ...

5R24 Hgcfjh



Anexo XVIII

(Transcrições das respostas à Q11)

Q11. Que expectativas tem relativamente às práticas pedagógicas?

- 11R1 Sinto receio por esta nova experiência mas, contudo, penso que irá ser muito bom para a minha formação na medida em que poderei "colocar-me à prova".
- 11R2 Espero aprender bastante para que posteriormente possa exercer a profissão de forma autónoma, dedicada e confiante.
- 11R3 Que seja enriquecedora, desafiante, divertida.
Espero estar à altura das expectativas dos orientadores, dos alunos e, inclusive, das minhas.
- 11R4 Espero ser compreendida e apoiada quando necessário, esforçar-me ao máximo para alcançar todos os objetivos.
Espero que me respondam a algumas questões que só com a prática podem ser respondidas
- 11R5 Que me preparem para o futuro profissional que me ajudem a escolher o modelo de profissional que pretendo seguir
- 11R6 Com as práticas pedagógicas que vou realizar estou na expectativa de crescer muito tanto a nível profissional, como é óbvio, mas também a nível pessoal, pois acho que no fim da prática pedagógica serei uma pessoa mais madura e mais desperta para novas problemáticas que podem surgir em contextos educativos, entre outros.
- 11R7 Prefiro não criar demasiadas expectativas. Espero apenas ser capaz de responder ao desafio que a prática pedagógica me parece ser, mas sinto-me confiante, pela motivação e pelo apoio e coordenação que certamente terei ao longo da mesma.
- 11R8 espero expandir as minhas capacidades
- 11R9 É uma oportunidade de ganhar experiência, traduzindo na prática todos os anos passados de teoria. Um espaço para fazer grandes aprendizagens.
- 11R10 Que seja uma experiência que me faça aprender e que me ajude para o meu futuro profissional.
- 11R11 As minhas expectativas são elevadas, no entanto ainda nao possuo qualquer informação...
- 11R12 Neste momentos as expectativas são bastantes elevadas, no entanto, existem muitas dúvidas e receios que não permitem um bom entendimento da minha parte...
- 11R13 Aprender muito com a experiência de outras pessoas com mais anos de experiência; ultrapassar os obstáculos; ganhar autoconfiança e inovar a nível das atividades e projetos desenvolvidos na escola/jardim-de-infância.



- 11R14 espero que a pratica pedagogica me faça sentir um pouco mais seguram em relação à minha profissão;Tenho expectativas bastnate elevadas e espero que sejam concretizadas.
- 11R15 Espero que nos dê uma melhor perspectiva do que é ser educador e professor e que nos possamos preparar para um futuro próximo.
- 11R16 Espero que as práticas pedagógicas me deem uma visão mais alargada do contexto educativo e que me ensinem a proceder da melhor forma em diferentes situações que irei enfrentar na minha prática profissional futura.
- 11R17 As minhas expectativas apesar dos receios que neste momento sinto, são muito altas. Estou entusiasmada com o facto de poder ir para a prática e observar/interagir para aprender como se ensina as crianças.
- 11R18 espero aprender muito, corrigir alguns possiveis erros, aprender a articular teoria e prática, ganhar auto-confiança e segurança nas praticas a desenvolver, saber onde procurar informação especifica
- 11R19 Que irão ser uma valiosa oportunidade de aprendizagem e de experiência da vida real em contexto educativo.
- 11R20 Espero que o contexto saiba acolher. Espero ser bem sucedida em todas as tarefas.
- 11R21 Relativamente às práticas pedagógicas confesso que tenho um pouco de receio do contato com o contexto do dia-a-dia de uma escola, mas curiosa e motivada.
- 11R22 Que seja um processo de aprendizagem muito enriquecedor e não apenas um cumprir de objectivos estipulados pelo supervisor
- 11R23 Sentir-me realizada.
- 11R24 Kgk



Anexo XX

Entrevista Semi-Estruturada

Representações da Supervisão da Prática Pedagógica - Mestrado em Ensino

Objetivo Geral:

Apreender as expectativas, conceções e representações das mestrandas em relação à supervisão pedagógica.

Objetivos específicos:

1. Obter elementos para uma caracterização das entrevistadas;
2. Apreender as representações das entrevistadas sobre a supervisão pedagógica;
3. Adquirir as conceções das entrevistadas sobre o supervisor/a pedagógico;
4. Recolher dados sobre as práticas supervisão utilizadas com as entrevistadas;
5. Recolher dados sobre as potencialidades e/ou constrangimentos da supervisão pedagógica;
6. Aferir opinião sobre o impacto da supervisão nas suas práticas pedagógicas;

Data: ____/____/____; Local: _____; Registo: _____ (Gravação vídeo; áudio; escrito, ...).

I. Caracterização do/a Entrevistado/a

Q.1 Idade:	Q.2 Sexo:	Feminino		Masculino:		Q.3 Opção:
------------	-----------	----------	--	------------	--	------------

II. Análise Processo de Supervisão Pedagógica

Q.4	O que é para si a supervisão pedagógica?
Q.5	Para si, quais os objetivos da Supervisão Pedagógica?
Q.6	Quais as técnicas de supervisão pedagógica que têm sido utilizadas no seu estágio?
Q.7	Alterava algum procedimento, técnica ou estratégia na supervisão pedagógica usada(s) na sua prática pedagógica (estágio)? Porquê?
Q.8	De que forma sentiu que as reuniões de preparação para a sua prática pedagógica (estágio) a têm auxiliado?
Q.9	Quais os materiais fornecidos durante as reuniões de preparação que mais utilizou e de que forma foram importantes para si?
Q.10	De que modo as reuniões intercalares com o supervisor têm auxiliado o desenvolvimento da sua prática



	pedagógica (estágio)?

III. Supervisor Pedagógico

Q.11	No seu entender, quais as características do Supervisor Pedagógico?

Q.12	Tem verificado as mesmas no seu supervisor/a? Se sim, de que forma?

Q.13	Para si, qual o papel do Supervisor?

Q.14	De que forma o seu/sua Supervisor/a o/a tem apoiado no decorrer do seu estágio?

IV. Estágio (Prática Pedagógica)

Q.15	Considera que têm existido obstáculos à realização da sua prática pedagógica (estágio)? Se sim, quais?

Q.16	Houve alguma situação em que necessitou de mais acompanhamento por parte do seu supervisor pedagógico?

Q.17	O que modificava na organização da sua supervisão pedagógica?

Q.18	Houve algum episódio relacionado com a supervisão da sua prática pedagógica que a tenha marcado?

Q.19	Como se sente perante as atividades de estágio que realizou?

Q.20 Observações do/a Mestrando/a

Registros Durante a Entrevista



Anexo XXI

(Entrevista) Categorias, Subcategorias e Unidades de Registo						
Categoria	Subcategoria	Sujeitos – Unidades de Registo				
		M1	M2	M3	M4	M5
Caracterização	Idade	1	2	1	1	1
	Opção do curso	2	3	2	2	3
Conceções de Supervisão	Conceito	3;	5;	3	6; 7; 8	
	Objetivos	4; 50;	9; 10; 11; 12; 13; 14	8	9; 10	
	Técnicas	5; 6; 7; 8; 9	6;17	9;10	13;14;15	
Vivências de Supervisão	Reuniões PPS_A1	12; 13		14;	19; 20	21
	Importância da PPS_A1	14	24	15; 18	21; 22	22
	Materiais fornecidos	15;16	26; 27; 28; 29; 30: 31	16;17	24;25;26;	
	Reuniões Intercalares PES	18; 19; 20; 21; 22; 23	19; 49	20	27; 28; 29; 30	
	Satisfação	11	23	11; 22; 23	16	
Conceções do Supervisor Pedagógico	Características	25; 26; 27; 42; 43; 44; 45;	36; 37;38; 39; 40; 51;	24; 25; 26; 33; 34;	5; 33; 34; 35; 36;	25; 26; 27
	Papel	28	7; 8; 50; 52; 53; 54; 55	4; 5;		14
Supervisor Pedagógico	Características identificadas	39; 40; 49	21; 41; 42		31; 32; 39	28
	Apoio prestado	38; 41;51; 52; 53	46; 47; 48	35	40; 41	29; 32
Orientador Cooperante	Características	31; 32	56; 57; 58; 59; 60; 61	28; 29;		12
	Funções	33; 34; 35	62			16

Estágio Profissionalizante

Departamento de Educação - Universidade de Aveiro

2011/2012



(Entrevista) Categorias, subcategorias e unidades de registo (continuação)						
Categorias	Subcategorias	Sujeitos – Unidades de Registo				
		M1	M2	M3	M4	M5
Vivências do estágio	Obstáculos	55; 56; 57; 58	67; 71; 72; 73; 74	30;	45; 46	
	Acompanhamento	46	18; 22; 68; 84;	6; 37; 41	17; 48; 51	
	Perceções das suas práticas (auto-supervisão)	65; 66; 67	19; 20; 32; 69; 75	7; 21; 36; 38; 39; 47; 48	42; 47	15; 13
	Alterações à supervisão	62	79	12	18	11; 30
	Episódio marcante	68; 69; 70; 71; 72	80; 81;	45	52	39
	Sensações	29; 30; 59; 63; 73; 74	34; 70; 82; 83; 85;	49;	53; 54; 55; 56; 57	33; 34; 40
Sugestões	Melhoria das Práticas do Estágio	36; 37; 60;	25; 63; 64; 76; 86	43; 46; 50; 51; 52; 53		



Anexo XXII

Distribuição das Unidades de Registo por Categorias e Subcategorias

(Transcrições do discurso das entrevistadas)

1. Caracterização dos Sujeitos

1.1. Idade

M1 (1) – 21.

M2 (2) – 27.

M3 (1) – 22.

M4 (1) – 21!

M5 (1) – 23!

1.2. Opção da escolha do curso

M1 (2) – [E foi a primeira opção na seleção do curso?] Hm, hm (acena com a cabeça).

M2 (3) – [E foi a tua primeira opção quando escolheste este curso?] Sim!

M3 (2) – Foi a primeira, já desde da licenciatura!

M4 (2) – Era a segunda!

M5 (3) – Foi mesmo a minha primeira opção mas por causa do exame.

2. Conceções de Supervisão

2.1. – Conceito

M1 (3) – Para mim é quando, Ahmm, (...) é a nossa orientadora, não é, nos vai levar de forma a nos avaliar, a nos poder ajudar a desenvolver e a aprender mais.

M2 (5) – Para mim, a supervisão pedagógica é uma forma de, (...), poder avaliar alguém que está em formação.

M3 (3) – É, no nosso caso é, eu como estagiária, por exemplo, e a Professora SP¹ estar a supervisionar-me, a orientar-me (...)

M4 (6) – (...) é um acompanhamento (...).

M4 (7) - (...) uma orientação (...)

M4 (8) – (...) um apoio, eh, neste caso, das aulas, da nossa prática e também um bocadinho da nossa investigação, que faz parte da nossa formação.

2.2. – Objetivos

M1 (4) – (...) acho que é avaliar-nos!

M1 (50) – (...) observar as questões em que falhamos e não só, as que estamos bem. Para que possamos nos manter, retornando as que tiveram bem e podendo reformular as que estiveram mal

M2 (9) – (...) orientar o formando, ahm, para um pensamento reflexivo à cerca da sua prática, ...,

M2 (10) – (...) ah, também é complicado para mim estar a elencar objetivos.

M2 (11) – (...) ajuda-lo a, ahmm, ahmm, progredir enquanto profissional (...).

¹Foi indicado o nome da SP.



M2 (12) - (...) ajuda-lo a desenvolver técnicas de observação que ele próprio possa fazer observações.

M2 (13) - A guiar a sua investigação!

M2 (14) - Acompanhar, mais de perto!

M3 (8) – Eh, acho que o essencial é nós próprios mudarmos a nossa atividade pedagógica, (...).

M4 (9) – (...) acho que acaba por ser avaliar o nosso trabalho, o nosso desempenho.

M4 (10) - E depois também, lá está, apoiar-nos, porque não é só uma questão de avaliar-nos, não é só uma questão de resultados, é também uma questão do processo.

2.3. – Técnicas

M1 (5) – Observação.

M1 (6) - Através das nossas reflexões (...)

M1 (7) – (...) das planificações que fazemos também .

M1 (8) – Também poderá avaliar-nos a partir das nossas reuniões (...)

M1 (9) – (...) através dos diálogos que temos e também, diria, das dúvidas que colocamos, das perspetivas que apresentamos e, a partir daí, podem ter noção do que andamos a fazer e como pensamos.

M2 (6) - Ahmm, o supervisor deve aplicar técnicas de, hmmm, melhor, de observação e recolha de dados acerca do formando que está encarregue (...).

M2 (17) - Faço o diário de bordo!

M3 (9) – Observação!

M3 (10) Eh, as reflexões também quando temos reunião cá na universidade.

M4 (13) –(...) a legislação, por exemplo (...).

M4 (14) – (...) a reflexão sobre a observação.

M4 (15) – (...) investigação, o apoio na investigação paralelamente à prática.

3. Vivências de Supervisão

3.1. – Reuniões PPS_A1

M1 (12) – Ah, nós abordámos um pouco do que é ser, o “professor reflexivo”, ainda não tínhamos abordado esta questão e acho muito importante!

M1 (13) - E refletir sobre o quê! Foi o que para mim as reuniões de preparação tiveram algum efeito.

M3 (14) – (...) foi logo desde do início, foi a que tivemos que discutir dentro do grupo, nós somos três díades, eh, tínhamos que refletir em relação ao estilo do educador, perfil do educador! Acho que era assim qualquer coisa.

M4 (19) – (...) nós estudámos um documento que era sobre o planeamento, sobre as planificações, sobre planear o ensino

M4 (20) - Também falámos um bocadinho sobre ser-se reflexivo e ser professor reflexivo.

M5 (21) – Acho que fomos questionados, hm, o que é que achávamos sobre o que era ser professor, o perfil do educador. Depois tivemos que desenvolver um trabalho sobre isso.

3.2. – Importância da Reuniões PPS_A1



M1(14) - Tínhamos uma noção muito pequenina sobre o que era refletir e através dos textos que abordámos e analisámos fui-me apercebendo do ser reflexivo e de como o ser!

M2 (24) – Eu penso que as reuniões iniciais foram muito importantes. Mas, correu tudo bem, por isso, não posso estar a dizer que modificava alguma coisa. Se tivesse corrido mal talvez tivesse alguma coisa a apontar, por isso.

M3 (15) – Termos investigado sobre os perfis e ter discutido na aula entre todas e a professora fez-nos entender um bocadinho se nós estávamos a caminhar nesse caminho (...) não estávamos a ir ao encontro disso.

M3 (18) - A pesquisar, porque há coisas que não temos noção que estão escritas e foi bom, eh, termos aquela perceção, podermos ver e estar a ler, e havia muitas coisas com que nos identificávamos.

M4 (21) – Esse foi bom, no sentido, em que me ajudou a, adaptei, adaptei, tanto eu como a minha parceira adotamos um dos modelos lá indicados e adaptamos um bocadinho.

M4 (22) – (...) é importante por exemplo, no sentido, de nós termos de ir fazendo reflexões, e é importante irmos refletindo (...).

M5 (22) – (...) educadora vai ao encontro daquilo que as professoras explicaram.

3.3. – Importância dos Materiais Fornecidos

M1 (15;16) – Os textos! (...) De reflexão, sim!

M2 (26) – A um que me foi fornecido que eu continuo a utilizar muito porque é o meu guia para todo o estágio, contem as datas em que devo entregar os trabalhos, as reflexões, os portefólios, ah, o portefólio quando deve ser entregue.

M2 (27) - Ah, tem essas datas limites e a tabela está muito bem, eh, sintetizada e organizada, e ajuda muito a ter a perceção, he, quanto tempo é que nos falta e de como organizar o tempo para responder a estes *timings* que nos são dados.

M2 (28) - Depois claro que existem outros documentos que nos vão fornecendo com a informação acerca de como refletir, de, he, de como ... sustentar a nossa ação também. Também são importantes, não deixo de recorrer a eles.

M2 (29) – Para mim tem sido muito importante, principalmente a parte das reflexões das aulas, (...).

M2 (30) - (...) penso que é importantíssimo, não apenas o meu parecer, a minha reflexão, mas também o parecer do, do meu supervisor.

M2 (31) - Por exemplo, um exemplo concreto, eu não me apercebia que não estava a enriquecer o vocabulário das crianças, ah, não dando sinónimos suficientes, não explorando bem o vocabulário. (...). E foi importante que a professora nos chama-se atenção disso (...).

M3 (16) – (...) *power point*, em que tivemos a dar mesmo uma aula e depois surgiram determinadas perguntas também. Então respondemos a essas perguntas na reunião.

M3 (17) - (...), os próprios decretos, que foram decretos dos perfis.

M4 (24) – (...) esse documento sobre a planificação (...);

M4 (25) - (...) tivemos o documento sobre o ser professor reflexivo (...);

M4 (26) – (...) vamos referindo alguns autores de referência na nossa área, que é importante.

3.4. – Reuniões Intercalares PES

M1 (18)– Refletir (...)

M1 (19) - refletir não só para mim, refletir com a minha colega de estágio (...)



- M1 (20) - além disso poder refletir com o grupo que está connosco.
- M1 (21) - têm uma visão diferente e nós ouvimos também as reflexões delas e podemos tirar partido para nós, e vemos se concordamos, se não concordamos.
- M1 (22) -. E também ajuda a pensar sobre aquelas questões para quando chegar a nossa vez estarmos um bocadinho mais preparadas. Temos consciência que as coisas correm, ao ouvirmos (...) a sua perceção, devemos pensar, refletir como é que, se fossemos nós naquela situação como é que faríamos.
- M2 (49) – E permite-nos naquele diálogo de grupo perceber que não somos as únicas a ter certos problemas e, por vezes, até são os nossos colegas que nos ajudam a, juntamente com o supervisor, claro, a procurar soluções.
- M2(23) - Por isso para além de nos ajudar a analisar a nossa situação, ouvimos outras situações que são benéficas para nós.
- M3 (19) – [SP] Prefere que nós digamos como foi dada a aula, que estratégias é que utilizámos, explicarmos ao próprio grupo, que é também para nos situarmos.
- M3 (20) - Depois refere as críticas nossas, aspetos positivos, aspetos negativos, o que é que mudávamos.
- M4 (27) – (...) acho que é muito bom o facto de podermos chegar àquele momento e nós podermos contar o que é que aconteceu, o que é se passou (...)
- M4 (28) – (...) não só no sentido de analisar, digamos, mas até um bocadinho de desabafo.
- M4 (29) - Partilhamos com o grupo, com as colegas que estão a passar por coisas como nós ou por situações similares.
- M4 (30) - E também temos a opinião da supervisora sobre o assunto (...)

3.5 Parecer das Reuniões

- M1 (11) – [Estás satisfeita?] Hmmm (aceno com a cabeça em afirmativo).
- M2 (23) – Não, penso que está a correr tudo bem, para já!
- M3 (11) - Eh, se calhar, o facto de, assim por um lado é bom de termos só três dias de avaliação, três ocasiões são repartidas por vários períodos de tempo.
- M3 (22) – (SP) E é boa a forma como a professora dirige a aula.
- M3 (23) - Depois na prática já sente, às vezes, de nos lembrarmos de ideias que nos foram dadas, tanto pelos colegas, como pela própria professora, ou pela companheira de estágio.
- M4 (16) - Também nunca aconteceu nada assim muito de ... não!

4. Conceções do Supervisor Pedagógico

4.1. – Características

- M1 (25) – depende um bocadinho do à vontade com o supervisor favorece-nos porque não ficamos tão nervosas e faz com que sejamos mais nós. (...).
- M1 (26) - (...) a professora estava lá a observar porque Nós temos de ter consciência e noção daquilo que estamos a fazer.
- M1 (27) - E penso que é importante o bom relacionamento entre a pessoa observada e o supervisor (...).
- M1 (42)- Penso que é orientar-nos (...).



M1 (43) – (...) nós planeamos as coisas, de forma a poder dizer-nos se está certo, se está errado, de nos poder orientar de outra forma (...).

M1 (44) – (...) darmos a volta às situações que estão erradas.

M1 (45) - Hã, analisarmos as que correram bem para que futuramente possam ser praticadas novamente.

M2 (36) – Para já, ah (suspiro), eu penso que ele deve ser, eh, disponível.

M2 (37) - Ah, deve mostrar-se compreensivo aos prazos, também, porque não temos só o estágio, temos também outras cadeiras.

M2 (38) - Ah, deve, não digo facilitar, mas muitas vezes nós não sabemos como fazer face a dificuldades do nosso estágio e precisamos, por vezes, que alguém nos apoie, que nos dê uma luz.

M2 (39) - Que nos faça refletir acerca de algumas questões e eu penso que esse é o papel do supervisor (...)

M2 (40) - (...) é estar lá e dar apoio, servir de suporte à prática e na minha reflexão.

M2 (51) - Para mim o supervisor pedagógico é alguém que avalia (...).

M3 (24) - Auxiliar-nos sempre que necessário.

M3 (25) – Estar sempre lá, onde estivermos.

M3 (26) - Principalmente ser crítico, mas construtivo, ter críticas negativas mas também ressaltar o que é que temos feito de bom.

M3 (33) - Antes demais, tentar sempre ajudar-nos nas dúvidas que tivermos.

M3 (34) - ir estando a par das matérias que se calhar vamos abordando nas aulas

M4 (5) – No fundo é alguém que nos ajuda a encontrar o melhor caminho, a conseguir a melhorar as nossas falhas, a conseguirmos melhorá-las (...).

M4 (33) – (...) deve ter uma postura de abertura, sobretudo.

M4 (34) - Deve ser uma pessoa com tato, muito tato, porque acho que implica muita coisa a supervisão pedagógica, lidar com muita gente.

M4 (35) - Deve ser uma pessoa compreensiva (...)

M4 (36)- (...) rigorosa e exigente também.

M5 (25) – [Supervisionado] ... Ajudá-lo, orientá-lo (...).

M5 (26) - No caso das planificações, chamar a atenção para aspetos que estão menos bem, digamos, que tem outros a melhorar.

M5 (27) - No fundo é o apoio, sempre ali constante.

4.1. – Papel

M1 (28) – (...) se houver algum tipo de conflito isso vai-se refletir tanto no nosso trabalho como na avaliação que depois vai ser feita.

M2 (7) – (...) [mestrando] para poder orienta-lo, de qualquer maneira (...)

M2 (8) – (...) seguir o seu processo de evolução.

M2 (50) – Que eu acho muito importante porque, hmmm, o supervisor dando esta abertura permite-nos partilhar experiências.

M2 (52) – (...) que orienta (...).

M2 (53) – (...) que fornece informação (...)

M2 (54) – (...) que nos faz refletir sobre a nossa prática e que, eu penso que nos faz ser mais críticos a nível académico.



M2 (55) - E pensar que nem tudo que se faz na prática, na prática corrente, e que já está a ser implementado, está a ser bem implementado

M3 (4) - (...) eh, dar indicações de como deverei dar as aulas (...)

M3 (5) - (...) avaliar-nos, dando críticas também. !

M5 (14) –O supervisor, avalia, no fundo, o nosso trabalho.

5. Supervisor Pedagógico

5.1. – Características verificadas

M1 (39) – He, he assustou-me um bocadinho a questão de estarmos a ser avaliadas mas no momento isso ficou de lado (...).

M1 (40) – (...) existe uma boa relação, que acaba por acentuar e tem de existir (...).

M1 (49) – (...) há uma diferença quando, enquanto a função de orientadora que é, que acontece aqui na universidade, e enquanto supervisora no contexto.

M2 (21) - Falamos acerca disso, refletimos, a orientadora também dá o seu parecer, questiona-me, faz-me pensar nesse sentido.

M2 (41) – Ah, penso que a minha supervisora, neste caso, ah, está sempre disponível para falar, tiro muitas dúvidas também.

M2 (42) - Ah, coloco preocupações, ah, e ela mostra-se sempre muito compreensível porque não é só estar disponível (...).

M4 (31) –(...) que é uma pessoa com outra experiência, com outra formação (...).

M4 (32) – (...) vai-nos dando até indicações para coisas específicas que nós fazemos, não é!? Como é que havemos de melhorar, quais são os recursos.

M4 (39) – (...) termos o à vontade de falarmos sobre o que se vai passando.

M5 (28) – [E tens verificado isso?] Sim! [Ajudá-lo, orientá-lo (...) chamar a atenção para aspetos que estão menos bem, digamos, que tem outros a melhorar(...) é o apoio, sempre ali constante].

5.2. – Apoio prestado

M1 (38) – (verificar as características do supervisor) As que eu referi, sim!

M1 (41) – (...) eu não me senti nervosa.

M1 (51) - (...) aqui nos vai orientando (...).

M1 (52) – (...) ajudando como fazer (...).

M1 (53) – (...) as estratégias que podemos adaptar (...).

M2 (46) – (...) bastante informação que nos é fornecido (...).

M2 (47) – (...) de trabalhos que fazemos nas nossas sessões, tanto no nosso estágio que sabemos aplica-los, tanto nas nossas reflexões, ao fazermos as reflexões.

M2 (48) - Ahmm, para além desta parte mais formal dos trabalhos temos também diálogos sobre aquilo que acontece na prática.

M3 (35) – (...) através das próprias críticas que faz, tanto as boas como as más, as boas pronto, uma pessoa aceita. “Opa! Ao menos fiz bem aquilo, ótimo, deixa-me continuar assim!”. E depois as negativas, que uma pessoa tentar alterar, o que realmente pode fazer. Sim!

M4 (40) - Também há exigências (...)

M4 (41) - está mal e temos que encontrar maneira de ir melhorar, não é!?



M5 (29) – (...) até agora está bem!

M5 (32) – (...) como chama atenção para aspetos que estão menos bem, poder alterá-los e depois aplica-los, é diferente. Pronto, é melhor! (riso)

6. Orientador Cooperante

6.1. – Características

M1 (31) – Quanto ao orientador cooperante que intervém quando acha que é mesmo necessário, julgo, da nossa parte (...).

M1 (32) - de forma a nos ajudar (...).

M2 (56) – Em relação ao orientador cooperante, penso que existem alguns pontos em comum.

M2 (57) - Também está lá para nos apoiar (...)

M2 (58) – (...) é a pessoa que mais tempo passa connosco também nos pode ajudar na nossa evolução, eh.

M2 (59) - Claro, tem mais experiência que nós (...)

M2 (60) E penso que deve ser uma pessoa, que se recebe formandos, deve estar aberta à mudança (...).

M2 (61) – (...) ou pelo menos antes de receber deve ter uma informação ou formação acerca do assunto, por parte da universidade.

M3 (28) – (...) o orientador cooperante está mais tempo connosco (...)

M3 (29) - (...) vai realmente vendo o que vamos fazendo todos os dias.

M5 (15) – (...) que o orientador cooperante, ahm, no fundo, ahm, está lá sempre.

6.2. – Funções

M1 (33)– (...) fazemos as tais reflexões diariamente, várias vezes ao dia, hora do almoço e depois quando saímos.

M1 (34)– (...) que nos vai dando dicas como havemos agir, como é que é o momento.

M1 (35) - (...) explica-nos, hmm, a forma ou o porquê de terem intervindo, o porquê de ser necessário de fazer desta ou daquela maneira ou de outra.

M2 (62) – (...) pode ajudar no sentido de nos guiar, dizer “olha, poderias fazer assim, ter agido daquela maneira, ou chamar atenção para aquele assunto”.

M5 (12) – (...) educadora está a ter um papel muito importante porque nos ajuda bastante, vai-nos chamando sempre à atenção para determinados aspetos que são importantes..

M5 (16) - Está-nos sempre a orientar, ahm.

7. Vivências do estágio

7.1. – Obstáculos

M1 (55) – Não, até agora não!

M1(56) - Para mim a maior dificuldade não tem haver, propriamente com o estágio, com a estrutura do mestrado porque temos aulas e estágio ao mesmo tempo.

M1 (57) - O próprio estágio já exige muito trabalho que de certa forma nós não estávamos habituadas. É a primeira vez!

M1 (58)- E, agora estamos nesta fase há muito tempo e começa-se a acumular muito cansaço.



M2 (67) - Não!

M2 (71) - Por exemplo, eu gostaria de poder estar, ah, na minha semana de ser eu a assumir a turma, a poder a assumir a turma e estar alguém a observar e a colaborar comigo, a minha colega, não é, que estaria! E ela, nesse caso, poderia estar a tomar notas, acerca da avaliação de algumas crianças, isso ajudaria.

M2 (72) - Porque nós memorizamos mas não conseguimos memorizar tudo, não conseguimos depois passar tudo para uma folha, ao nível avaliação.

M2 (73) – (...) sinto que as minhas colegas têm muitos materiais, por exemplo fotografias, enquanto decorre a atividade.

M2 (74) - (...) faz falta a parte de “olha o que é que achas? Achas que está bem feito?”, uma segunda opinião!

M3 (30) – (...) o orientador cooperante vai estando lá sempre, vai vendo as atitudes que temos e o porquê de as termos. É o que falha às vezes com a professora * (supervisora).

M4 (45) – Obstáculos vamos sempre encontrando (...).

M4 (46) – (...) estamos num sistema de ensino que tem crianças com características muito diversificada e, onde não existe homogeneidade, por muito que queiramos convencer-nos e é difícil responder aos ritmos diferentes, às características diferentes, às necessidades diferentes. É difícil!

7.2. – Acompanhamento

M1 (46) – (...) as observações que efetua são de certa forma para ... ele próprio ver que nós estamos a seguir as orientações, digamos assim!

M2 (18) – Faço, com a minha supervisora reflexões a quente.

M2 (22) – (...) temos uma pequena reunião onde eu digo aquilo que acho que correu melhor e digo o que acho que correu menos bem!

M2 (68) - Há! Eu estou numa (riso), numa situação em que preciso de mais apoio do nosso supervisor pedagógico, e costumo questioná-lo mais e aos meus colegas. (...) Porque eu estou a fazer estágio sozinha, (...).

M2 (84) – (...) penso que as reflexões a quente com a supervisora foram cruciais para as atividades terem evoluído da forma que evoluíram.

M3 (6) - Eu tenho uma determinada atitude na aula e é o facto de a supervisora me criticar vai fazer com que isso mude.

M3 (37) – E foi bom irmos fazendo essas reflexões todas e pensarmos, numa próxima prática de uma maneira diferente.

M3 (41) - Lá está, das coisas que ainda estão mal tentar melhor um pouco cada dia.

M4 (17) - Acho que é sempre bom as opiniões que temos, os palpites, são sempre bons.

M4 (48) – (...) em todas as situações houve contacto e foi havendo esse apoio, não houve nenhuma situação mais relevante que as outras.

M4 (51) - E ela pôs-nos os problema a nós e nós tivemos que o ultrapassá-lo, e acho que foi bom porque de uma forma muito, muito concreta, fez-nos perceber algumas coisas importantes. Que às vezes não estamos a refletir.

7.3 Perceções das suas práticas

M1 (65) – Ahmm, e claro que nós sabemos das questões da autonomia, temos consciência disso, mas na hora eu fui um pouco influenciada pela auxiliar,



- M1 (66) - E só foi preciso apontar-me uma vez e, pronto, nessa questão!
- M1 (67) - E isso tem-me acompanhado um pouco ao longo de todo o estágio, essa reflexão, antes à aplicação e pensar se devo ou não agir daquela forma.
- M2 (19)– Enquanto estagiária, formanda, recorro muito a grelhas de observação, em que coloco na grelha aquilo que quero observar, faço esse registo.
- M2 (20) - Também faço um registo menos formal, tiro notas acerca daquilo que vejo no mais imediato.
- M2 (32) – (...) eu refleti sobre isso em casa, preparei as minhas aulas de outra forma e apliquei na prática.
- M2 (69) – [reflexão] Talvez mais aos meus colegas, tenho mais tempo, passo mais tempo com os meus colegas, temos mais aulas juntos.
- M2 (75) - Faço os materiais como eu quero, como eu acho que devo fazer (...).
- M3 (7) – Vou tentar sempre ir de encontro aquilo que ela me diz, das críticas que ela me faz, para sempre melhorar a cada dia que passa.
- M3 (21) – (...) percebermos as críticas dos nossos colegas, eles próprios dizem “ah se calhar deverias ter feito desta maneira, ou assim! Porque é que não fazes assim?”.
- M3 (36) – (Mudança) A postura nas aulas!
- M3 (38) - Eh, conseguir ver a turma como um todo, porque está na nossa cabeça e não conseguimos colocar isso na prática.
- M3 (39) - Eh, conseguir ser professora para todos e não esquecer de alguns.
- M3 (47) - E então, tudo o que fazemos nós tentamos que seja algo diferente da professora que está a acompanha-los.
- M3 (48) - Que sejam coisas mais criativas, que façam (...), que os motive mais.
- M4 (42) – Uma relação vaivém, digamos assim, nós fazemos na prática refletimos e isso reflete-se novamente na prática.
- M4 (47) – (...) ainda estamos a começar.
- M5 (11) - E estou a aprender muito porque, é assim, até agora nós tivemos muita teoria mas, mas aplica-la é completamente diferente (...)
- M5 (13) – (...) Eu estou a gostar muito!

7.4 – Mudanças na supervisão pedagógica

- M1 (62) – (...), de permanecer o dia. Pelo que nos temos apercebido é que, claro que uma atividade, vai mais para além de que uma hora.
- M2 (79) – Mas tem corrido bem a observação, não me posso queixar!
- M3 (12) –Mas o facto de, por exemplo, a professora ir à escola num determinado dia e eu ter uma determinada atitude a professora não sabe a origem daquela atitude.
- M4 (18) – Não! (...) Mesmo que não concordemos com eles, ajudam-nos a abrir outras perspetivas e abrir outras janelas. No fundo a ver o cubo de vários prismas e isso é importante.
- M5 (11) – Altera-se sempre, não é, mas (...).
- M5 (30)– Ah, não, acho que não.

7.5. – Episódio Marcante



- M1 (68)– Foi, tendo sido mais relacionada com a orientadora cooperante.
- M1 (69) - A orientadora começa a chamar o meu nome, hã, em voz alta, e disse “isso não se faz porque é uma aprendizagem. Ahm, para ela desenvolver a autonomia”.
- M1 (70) - (...), era o primeiro dia, não conhecia a criança.
- M1 (71) - Marcou-me, mas positivamente (...).
- M1 (72) – (...) a partir dali comecei a pensar nas minhas atitudes duas ou três vezes antes.
- M2 (80) – O último foi um bocado complicado, confesso, (...).
- M2 (81) - A professora falava mais alto, eu tentava falar mais alto, depois os meus alunos diziam “Professora nós não ouvimos!”.
- M3 (45) – Por exemplo, achei que na prática pedagógica em que não estava lá a supervisora, não tenho a certeza, até foi na aula da minha colega de estágio. Gostei muito do facto de estarmos a dar as plantas. (...) Como vimos o interesse deles pelos animaizinhos que iam aparecendo, fizemos questão de guardar.
- M4 (52) – Eu recordo-me de um momento de supervisão de, do seminário de investigação, em que a professora nos levou um, um exemplo prático, um exercício de matemática e nos fez refletir sobre o que nós fazemos às crianças quando lhes expomos um problema.
- M5 (39) – Lembro-me da primeira vez que iniciei. Foi uma coisa muito simples, mas foi muito significativa (...). Então, foi a primeira x, marca sempre!

7.6. – Sensações

- M1 (29) – da vez que estava a ser observada estava um bocadinho nervosa, porque era um dos fatores que me levaram a isso,
- M1 (30) - E não podemos ter medo temos de ser nós próprias.
- M1 (59) - E nós sentimos que não conseguimos dar tudo de nós por essa razão.
- M1 (63) - Há muita coisa que afeta posteriormente e, embora a frustração, podemos ficar prejudicadas porque faltou isto, faltou aquilo.
- M1 (73)- Ah (suspiro exterior), uma realização grande porque é muito bom ver o entusiasmo das crianças! E ver que sou parte disso, melhor!
- M1 (74) – (...) ver o desenvolvimento daquela criança, para nós tem sido marcante.
- M2 (34) - Surpreenderam-me porque alguns, ah, conheciam palavras que, ah, eu pensei que eles não conhecessem e passaram a aplicar essas palavras no discurso. (...) E isso foi interessante!
- M2 (70) – (...) não deixa de ser aliciante.
- M2 (82) - Sinto que houve uma evolução!
- M2 (83) – (...) não vou sair perfeita deste, deste estágio, tenciono evoluir depois com a prática. Mas, acho que tenho evoluído bastante.
- M2 (85) - (...) tenho aquele receio porque não sei qual é a, o peso da avaliação.
- M3 (49) - Quando já não nos têm até já acham aquilo estranho, então é um carinho muito bom da parte deles!
- M4 (53) – (...) Sinto que tenho evoluído um bocadinho, mas às vezes parece que é um bocadinho muito pequenino! Que vai muito devagarinho e que custa.
- M4 (54) - E depois também há aquela questão de, as perspetivas são diferentes, encontramos pessoas diferentes.
- M4 (55) - Lá está, eu acho que é muito uma questão de experiência, é uma questão de tempo, de, de (...). Não há nada como estarmos na prática!



M4 (56) - Nós de repente caímos na prática sem termos pensado muito bem o que é que isso iria ser e, é por aí.

M4 (57); Mas acho que vamos sentindo a evolução (...).

M5 (33) – (...) ao início estava um bocado assustada, não sabia como é que as coisas iriam acontecer, ir assim para a prática. Tanto tempo, porque eu achava que das 9h às 15h, estar ali um dia inteiro com as crianças iria ser complicado. Mas não, não é! Não é tão complicado quanto isso!

M5 (34) - Estou a gostar muito!

M5 (40) – No final do dia, sinto-me satisfeita e pronto, sinto-me feliz porque as coisas até correram bem. É uma sensação muito boa, que eu desconhecia.

8. Sugestões

8.1. – Melhoria das Práticas do Estágio

M1 (36) – (...) uma questão que acho que deveria ser reanalisada, em vez de eles (SP) observarem uma parte do dia, ficarem um dia inteiro connosco porque aquela parte nós podemos abordar algumas questões e ser necessário abordar outras que nós até vamos abordar mais tarde, mas que o supervisor não observa!

M1 (37) – (...) o supervisor deveria ter ficado mais algum tempo.

M1 (60) - Eu penso que fosse feito estágios disciplinares noutra semestre teria sido mais simples para nós.

M2 (25) – (...) ah, acho que poderíamos ter conhecido o contexto, antes, o que facilitava, se calhar, termos tido aquele impacto tão forte com o contexto.

M2 (63;64) – [Universidade e escola] Mas acho que deveria existir uma (...). Uma ponte, sim!

M2 (76) - Se houver um peso grande na percentagem de avaliação que é atribuída ao supervisor, eu penso que três sessões de observação não será muito. Visto que o orientador passa connosco a maior parte do tempo. (...) Tem de haver ali, segundo a minha opinião, um peso significativo face à avaliação que tem o supervisor da universidade.

M2 (86) - (...) a única coisa que podia ser mais refletido é, talvez, a quantidade de horas de supervisão. Porque eu já tive noutros contextos e sei que a quantidade de horas de supervisão é muito maior.

M3 (43) – (...) o número de dias em que nos vão ver a atuar. Para não ser tão descontextualizado, como às vezes se torna.

M3 (46) - Nós só estamos com eles segunda, terça e quarta.

M3 (50) – (...) a quinta e a sexta desaparecermos por completo, nos deixa assim um bocado afastadas.

M3 (51) - Não sei o que se passa naquele espaço de tempo.

M3 (52) – (...) a parte em que a supervisora atua ser mais acompanhada, a nível prático, claro.

M3 (53) - A nível das aulas que houvesse mais compreensão.

Anexo XXIV

Grelha Categorias, subcategorias, Indicadores e unidades de registo (Entrevista)								
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Sujeitos – Unidades de Registo					Total
			M1	M2	M3	M4	M5	
Caracterização	Idade	Entre os 18 – 23 anos	1		1	1	1	4
		Entre os 23-30 anos		1				1
	Opção do curso	Primeira	1	1	1		1	4
		Segunda				1		1
Conceções de Supervisão	Conceito	Acompanhamento				1		1
		Avaliação	1	1				2
		Orientação			1	1		2
	Objetivos	Acompanhar		1				1
		Apoiar	1			1		2
		Avaliar os mestrandos			1	1		2
		Fomentar a mudança pedagógica		1	1			2
		Observar os mestrandos	1					1
		Orientar para a reflexão		1				1
		Promover o desenvolvimento dos mestrandos		1				1
	Técnicas	Diálogo	1					1
		Diário de Bordo		1				1
		Investigação				1		1
		Observação	1	1	1	1		4
		Planificação	1					1
		Reflexão	1		1	1		3
		Reuniões	1					1
Vivências de Supervisão	Reuniões PPS_A1 Temas Abordados	Perfil do Educador/Professor			1		1	2
		Planificação(ções)				1		1
		Professor Reflexivo	1			1		2
		Reflexão	1			1		2
	Importância das Reuniões PPS_A1	Apreender modelos			1	1	1	3
		Aprender a ser reflexivo	1			1		2
		Compreender o perfil do educador/professor			1			1
		Desenvolver pesquisa(s)			1			1
	Importância dos Materiais fornecidos	Decretos-Lei			1			1
		Obter o parecer do Supervisor		2				2
		Plano de Trabalho (Guia)		2		1		3
		Referências bibliográficas			1	1		2
		Textos sobre reflexão	1	2		1		4
	Atividades das Reuniões Intercalares PES	Explorar a prática pedagógica	3	1	1	2		4
		Obter críticas/sugestões do Supervisor		1		1		2
		Ouvir as reflexões das colegas	3	1	1	1		4
Refletir		1			1		2	

	Parecer das Reuniões	Neutro				1		1
		Positivo	1	1	3			5
Conceções do Supervisor Pedagógico	Características	Abertura	1	1		1		3
		Analítico	2		1		1	3
		Antecipar desafios	1		1			2
		Avaliador		1				1
		Atualizado			1			1
		Compreensivo		1		1		2
		Bom relacionamento interpessoal	1			1		2
		Levar à reflexão		2				1
		Observador	1					1
		Orientador	2				1	2
		Rigoroso/exigente				1		1
		Ser crítico			1			1
		Suporte		2	1		1	3
		Papel	Avaliar			1		1
	Criar harmonia		1					1
	Desenvolver aprendizagens			1				1
	Esclarecer			1	1			2
	Orientar			2	1			3
	Partilhar experiências			1				1
Promover a reflexão			2				2	
Supervisor Pedagógico	Características verificadas	Bom relacionamento	2					2
		Compreensível		1				1
		Diferenças de atuação nos contextos	1					1
		Disponível		1		1	1	3
		Esclarecedor				1		1
		Informado				1		1
		Dar opinião		1		1		2
		Promotor de reflexão		2				2
		Questionar		1			1	2
	Apoio prestado	Abertura	1					1
		Diálogo		1	1			2
		Exigências				1		1
		Informação	1	1			1	3
		Orientação	1					1
		Procura soluções	1		1	1	1	4
Refletir			1				1	

Orientador Cooperante	Características	(Mais) Experiente		1				1
		Abertura		1				1
		Auxiliador	2	1				3
		Informado		1	1			2
		Presença constante		2	1		1	4
	Funções	Esclarecer	1	1			1	3
		Informar	1	1			1	3
		Orientar	1	1			1	3
		Promover reflexões conjuntas	1					1
Vivências do estágio	Obstáculos	Elevado trabalho	3					3
		Heterogeneidade dos alunos				1		1
		Poucas sessões PES*			1			1
		Trabalho individual		3				3
	Acompanhamento	Colocar questões		1		1		2
		Críticas			2	1		3
		Observações	1					1
		Reflexão conjunta (com colegas)		1	1			2
		Reflexões "a quente"		2				2
		Reuniões		1		1		2
	Perceção das Práticas Auto-supervisão	Aprender				2	1	3
		Consciencializar	1	1				2
		Dificuldade em aplicar a teoria					1	1
		Ir ao encontro das críticas do supervisor			1			1
		Mudança de atitudes	1		2			3
		Observar		2				2
		Promover a criatividade		1	2			3
		Reflexão	1	1		1		3
		Reflexão conjunta (com colegas)		1	1			2
		Registos		2				3
	Alterações a incluir	Não alterava		1		1	1	3
		Supervisor estar mais tempo no contexto	1		1			2
	Episódio marcante	Ausência da Supervisora			1			1
		Com a Supervisora				1		1
		Com o orientador cooperante	1	1				2
		Com o(s) aluno(s)	1		1	1		3
		O primeiro dia da PP**	1				1	2
O último dia da PP*			1				1	

	Sensações	Abertura				1		1
		Motivação		1	1		1	3
		Evolução		2		2		4
		Frustração	1					1
		Limitações	1			1		2
		Nervosismo	1					1
		Realização	1					1
		Receio	1	1			1	3
		Satisfação				1	1	2
		Surpresa		1		1		2
Sugestões	Melhoria das Práticas do Estágio	Aumentar o período de observação do supervisor	2	2	2			6
		Reorganizar as disciplinas no ano de estágio	1	1	3			5
		Conhecer o contexto previamente		1				1

* Prática de Ensino Supervisionada

** Prática Pedagógica