



Orientação



## **AGRADECIMENTOS**

Ao Prof. Doutor Bernardo Canha, pela disponibilidade, orientação, acompanhamento, discussão e confiança. A troca de ideias, que por vezes ultrapassou o âmbito estrito do presente projeto, foi fundamental para a sua construção e possibilitou-me aprender imenso;

À Prof. Doutora Isabel Alarcão, pela disponibilidade em ler o presente trabalho, conferindo-me a possibilidade de discutir e refletir em conjunto no momento da defesa do documento. É uma oportunidade que muito agradeço;

Ao Prof. Doutor Fernando Diogo, que acompanhou e auxiliou em tudo que pôde durante o meu período formativo e, em especial, durante o mestrado;

A todos os docentes e estudantes que se disponibilizaram para participar no presente projeto, sem eles não seria possível;

À Cátia pela colaboração em aspetos técnicos fundamentais;

Aos colegas e formandos da ADEIMA, pela compreensão nos dias de maior cansaço inerente à elaboração do documento;

Aos colegas do mestrado, pelo companheirismo e partilha;

À minha família, por tornarem o projeto possível com apoio incondicional, incentivo, afeto e respeito por alguns períodos de ausência maior;

À Rita, pelo acompanhamento, apoio incondicional, incentivo, compreensão e carinho.





*Saber que será má a obra que se não fará nunca. Pior, porém, será a que nunca se fizer. Aquela que se faz, ao menos, fica feita. Será pobre mas existe, como planta mesquinha no vaso único da minha vizinha aleijada.*

(Pessoa, 2009, p.62)



## RESUMO

O presente trabalho foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de *Projeto/Dissertação*, do Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação - Especialização em Administração das Organizações Educativas, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Tem como objetivo compreender a perceção dos agentes envolvidos no processo de prática educativa supervisionada durante a formação inicial de professores e educadores de infância, numa Escola Superior de Educação de uma instituição de ensino superior de Portugal. Para o seu desenvolvimento, consideraram-se as perspetivas de estudantes e coordenadores de três mestrados de formação de professores.

Os métodos utilizados foram, eminentemente, de natureza qualitativa, ainda que tenham sido considerados dados de natureza quantitativa.

Face aos dados recolhidos, indicia-se uma perceção positiva da prática educativa supervisionada, reconhecendo-se sua relevância na formação inicial de professores e educadores de infância. Mais se indica que, ainda que na globalidade as perspetivas dos docentes e dos mestrandos tivessem sido homólogas, reconheceram-se focos de análise que indiciam dissonâncias entre as perceções dos coordenadores e dos estudantes, nomeadamente no modo como percecionam a articulação entre os docentes e o apoio institucional.

Com base no enquadramento teórico e na análise de dados, desenvolveram-se propostas de ação, sustentadas nas perceções recolhidas, numa perspetiva de melhoria e desenvolvimento da prática educativa supervisionada.

**Palavras-chave:** supervisão pedagógica; supervisão institucional; colaboração; escola reflexiva



## **ABSTRACT**

The present work was elaborated in the scope of the Curricular Unit of Project / Dissertation, of the Master in Professional Studies Specialized in Education - Specialization in Administration of Educational Organizations, of the School of Education of the Polytechnic Institute of Porto.

It aims to understand the perception of the agents involved in Supervised Educational Practice process during initial teacher education and early childhood educators, in a School of Education of an Institution of Higher Education of Portugal. For its development, we considered the prospects of students and coordinators of three master in teacher training.

The methods used were of a qualitative nature, even if quantitative data were considered.

Given the data collected, a positive perception of supervised educational practice is indicated, recognizing its relevance in the initial training of teachers and early childhood educators. Moreover, although the perspectives of teachers and students have been homologous, there are evidences of analysis that indicate dissonances between the perceptions of the coordinators and the students, namely in the way they perceive the articulation between teachers and the teacher. Institutional support.

Based on the theoretical framework and the data analysis, proposals for action were developed, based on the collected perceptions, with a perspective of improvement and development of the supervised educational practice.

**Keywords:** pedagogical supervision; institutional supervision; collaboration; reflexive school



## ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO	7
2. DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR AO PROCESSO DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA EM CONTEXTO FORMATIVO	11
2.1. Formação inicial de professores: Perspetivas e relevância	12
2.2. A supervisão na formação de professores: De um processo hierárquico à colaboração como elemento inerente à aprendizagem	21
2.3. Enquadramento normativo do processo de supervisão nos mestrados em estudo	32
3. AS INSTITUIÇÕES DO ENSINO SUPERIOR ENQUANTO ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS: PROCESSOS DE GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO	35
3.1. As instituições de ensino superior em Portugal	35
3.2. As instituições de ensino superior como organizações educativas: Objetivos e funções da liderança	43
3.3. A escola reflexiva: Possíveis relações com as instituições de ensino superior	48
4. <i>COMPONENTE EMPÍRICA</i>	53
4.1. Contextualização do Projeto	53
4.1.1. Questão-problema visada pelo projeto	53
4.1.2. Motivações da escolha do problema	55
4.1.3. Objetivos de carácter investigativo	56
4.2. Enquadramento paradigmático	57
4.3. Opções metodológicas: investigação-ação e estudo de caso	62
4.3.1. Entrevistas	65
4.3.2. Análise documental: Relatórios de estágio	69
4.4. Caracterização dos elementos em estudo	70



4.4.1. Caracterização sumária da instituição de ensino superior em que se efetuou o estudo	70
4.4.2. Enquadramento legal e caracterização dos três mestrados em estudo	71
4.5. Processo de recolha e análise de dados	72
4.6. Apresentação de dados e discussão dos resultados	74
4.6.1. Perspetivas apresentadas pelos professores em formação	75
4.6.2. Perspetivas apresentadas pelos coordenadores dos mestrados	86
5. SUGESTÕES E LINHAS ORIENTADORAS PARA A AÇÃO	101
5.1. Objetivos de carácter transformativo	101
5.2. Sugestões e linhas orientadoras da ação no contexto da prática educativa supervisionada	102
5.2.1. Relação com o exterior	103
5.2.2. Aspetos pedagógico-curriculares	107
5.2.3. Apoio e supervisão institucional	113
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS GERAIS	129
REFERÊNCIAS LITERÁRIAS	143
REFERÊNCIAS NORMATIVAS	143
ANEXOS	CD

## ÍNDICE DE FIGURAS E GRÁFICOS

FIGURA 1. SUPERVISÃO ENQUANTO RELAÇÃO HIERÁRQUICA	23
FIGURA 2. SUPERVISÃO ENQUANTO RELAÇÃO DE COLABORAÇÃO	31
FIGURA 3. SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E INSTITUCIONAL	51
FIGURA 4. ESCALA DE OSGOOD, SUCI E TANNENBAUM (1957) (ADAPTADA)	68
FIGURA 5. ESQUEMA DE ANÁLISE PARA A ENTREVISTA COM AS COORDENADORAS DOS MESTRADOS EM ESTUDO	69
FIGURA 6. IMPACTO DE BOLONHA NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE INFÂNCIA E PROFESSORES DE 1º E 2º CEB EM PORTUGAL	71
FIGURA 7. EXPLICAÇÃO ESQUEMÁTICA DA SUGESTÃO	105
GRÁFICO 1. ESTUDANTES MATRICULADOS NO ENSINO SUPERIOR: TOTAL, POR SUBSISTEMA E POR TIPO DE ENSINO	39
GRÁFICO 2. MÉDIA DOS DADOS RECOLHIDOS ATRAVÉS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO, ORGANIZADA POR MESTRADO E POR FOCO DE ANÁLISE	75
GRÁFICO 3. GRÁFICO DE DISPERSÃO COM BASE NAS RESPOSTAS DAS COORDENADORAS DOS MESTRADOS	86



## LISTA DE ANEXOS

### ANEXO A: GUIÃO DE ENTREVISTA DOS *FOCUS GROUP*

### ANEXO B: INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Anexo B-1: Inquérito por questionário A

Anexo B-2: Inquérito por questionário B

### ANEXO C: GUIÕES DE ENTREVISTA PARA AS COORDENADORAS DOS MESTRADOS EM ESTUDO

Anexo C-1: Guião de entrevista à coordenadora do Mestrado  $\alpha$

Anexo C-2: Guião de entrevista à coordenadora do Mestrado  $\beta$

Anexo C-3: Guião de entrevista à coordenadora do Mestrado  $\gamma$

### ANEXO D: ORGANIZAÇÃO DO NÚMERO DE EXCERTOS DE ANÁLISE:

Anexo D-1: Organização do número de excertos de análise referentes aos *focus group*

Anexo D-2: Organização do número de excertos de análise referentes aos relatórios de estágio

### ANEXO E: TRANSCRIÇÕES DOS *FOCUS GROUP*

Anexo E-1: Transcrição do *Focus Group* aos estudantes do Mestrado  $\alpha$

Anexo E-2: Transcrição do *Focus Group* aos estudantes do Mestrado  $\beta$

Anexo E-3: Transcrição do *Focus Group* aos estudantes do Mestrado  $\gamma$

### ANEXO F: TRANSCRIÇÕES DAS *FACE TO FACE INTERVIEWS* ÀS COORDENADORAS DOS MESTRADOS EM ESTUDO

Anexo F-1: Transcrição da *Face to face Interview* à coordenadora dos Mestrado  $\alpha$

Anexo F-2: Transcrição da *Face to face Interview* à coordenadora dos Mestrado  $\beta$

Anexo F-3: Transcrição da *Face to face Interview* à coordenadora dos Mestrado  $\gamma$

ANEXO G: ESQUEMAS DE ANÁLISE PREENCHIDOS PELAS COORDENADORAS DOS MESTRADOS EM ESTUDO

Anexo G-1: Esquema de análise preenchido pela coordenadora do Mestrado  $\alpha$

Anexo G-2: Esquema de análise preenchido pela coordenadora do Mestrado  $\beta$

AnexoG-3: Esquema de análise preenchido pela coordenadora do Mestrado  $\gamma$

## 1. INTRODUÇÃO

O presente documento é resultado do trabalho desenvolvido para conclusão do Mestrado em Estudos Especializados em Educação, Especialização em Administração das Organizações Educativas.

Neste capítulo introdutório, apresenta-se como relevante explorar as motivações que se encontram na gênese do projeto, da sua escolha e do seu desenvolvimento. É necessário anunciar, desde de já, que, através do presente estudo, desenvolvido numa instituição de ensino superior, se pretende investigar (e propor linhas de ação sobre) aspetos pedagógicos, organizacionais e de supervisão institucional, relacionados com a supervisão pedagógica na formação inicial de professores e educadores de infância.

Para a escolha das temáticas em estudo contribuíram, no seu essencial, três motivos distintos: um período pessoal de proximidade com processos de supervisão educativa supervisionada, no contexto da formação inicial de professores e educadores de infância, que alertou para o tema e despoletou o interesse sobre o mesmo; a valorização da profissão docente, sustentada num conjunto de conhecimentos específicos, assumindo-se que as instituições de ensino superior de formação de professores e educadores são indispensáveis no processo de construção, disseminação e reconstrução desses saberes; uma perspetiva de administração e lideranças educativas que sustentam a sua ação na promoção de práticas pedagógicas relevantes para a aprendizagem e sucesso dos estudantes que constituem a organização educativa e que esse enquadramento conceptual é, também ele, inerente às instituições de ensino superior.

Em concordância com o apresentado no parágrafo anterior, estruturou-se o documento em quatro capítulos, a par da *Introdução* e das *Considerações finais*.

No segundo capítulo *Da formação de professores no ensino superior ao processo de supervisão pedagógica no contexto formativo*, pretende-se enquadrar teoricamente a formação de professores e educadores de infância, explorar diferentes conceções e posicionamentos inerentes ao processo e, entre estes, analisar com maior detalhe a que parece mais enquadrado com a perspectiva, considerada ao longo do trabalho, de professor como um profissional intelectual (Giroux, 1997) e reflexivo (Alarcão, 2000; 2003). A par do referido, o presente capítulo contempla um enquadramento alargado, que integra aspetos teóricos e legais, sobre os processos de supervisão no contexto educativo e, mais pormenorizadamente, sobre a supervisão pedagógica no âmbito da formação inicial de professores e educadores de infância.

O terceiro capítulo, denominado de *As instituições do ensino superior enquanto organizações educativas: Processos de gestão e administração*, contempla um enquadramento, breve, sobre o ensino superior em Portugal e a forma de organização e funcionamento das suas instituições. Explora-se, com maior detalhe, as possíveis relações e partilha de perspetivas entre as organizações educativas do ensino básico e secundário e as organizações do ensino superior. Nesse âmbito, sustenta-se que as instituições do ensino superior podem agir de modo homólogo ao conceito defendido por Alarcão (2001a) de escola reflexiva. Com base no apresentado, defende-se que os processos inerentes ao funcionamento organizacional da instituição deverão promover a sua melhoria e desenvolvimento, numa lógica de colaboração e reflexão (Alarcão & Canha, 2013).

O capítulo quarto é referente aos diferentes elementos da *Componente empírica* em que se procede à apresentação dos objetivos de investigação, ao esclarecimento e sustentação da metodologia e métodos utilizados para a recolha de dados e sua posterior análise. É ainda neste capítulo que se desenvolve a análise dos resultados, com base nos dados recolhidos através de inquéritos por questionário, entrevistas grupais (aos estudantes) e individuais (aos coordenadores de curso) e análise documental de relatórios de estágio.

No quinto capítulo, procede-se à apresentação e exploração das *Sugestões e linhas orientadas para a ação*. Tal como já foi aludido, o presente trabalho integra a apresentação de possíveis linhas de ação que vão ao encontro do que foi indiciado através dos dados empíricos. Essas linhas de ação enquadram-se, no seu geral, nas perspetivas exploradas nos capítulos anteriores e relacionam-se implícita e explicitamente com o que foi recolhido e analisado no capítulo quarto. Mais do que indicar ações concretas e diretivas, pretende-se apresentar sugestões, algumas gerais e amplas, que se enquadram numa perspetiva de melhoria, desenvolvimento, reflexão e colaboração entre os diferentes agentes que, direta ou indiretamente, intervêm no processo de prática educativa supervisionada na instituição de ensino superior estudada.





## **2. DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR AO PROCESSO DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA EM CONTEXTO FORMATIVO**

No presente capítulo, pretende-se explorar a relevância da formação inicial de professores e educadores de infância<sup>1</sup>, a sua importância no âmbito do desenvolvimento de competências e capacidades específicas para os futuros docentes e, inerentemente, para a ação pedagógica nas escolas do ensino básico e secundário.

Na primeira secção, analisar-se-á a importância da formação inicial para a profissão docente, na consolidação do seu saber específico e construção do seu reconhecimento social. Paralelamente, apresentar-se-ão modelos e perspetivas diferentes sobre o processo formativo e sobre a própria conceção da ação docente.

Na segunda secção, e tomando como base os pressupostos apresentados na secção 2.1, explorar-se-ão os aspetos relacionados com a prática educativa supervisionada na formação inicial de professores. Neste sentido, ir-se-á conferir maior relevo à importância da supervisão na formação inicial, aos seus objetivos, à forma como ela é entendida e à ação dos diferentes agentes envolvidos no processo.

---

<sup>1</sup> Doravante, por simplificação linguística, ainda que se reconheça a diferença e relevância da formação de professores e educadores de infância, optar-se-á por fazer referência apenas à formação de professores, de forma global.

## 2.1.FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: PERSPETIVAS E RELEVÂNCIA

A formação inicial de professores é o momento em que os futuros docentes desenvolvem, num período formal de formação nas instituições de ensino superior, conhecimentos no âmbito da pedagogia e das áreas específicas de ensino (Silva, 2011), que lhes possibilitará iniciarem-se na profissão docente (Mesquita, 2015), assumindo-se como um pilar preponderante para o desenvolvimento profissional inicial dos (futuros) professores (Caires, Almeida, & Vieira, 2012).

Todavia, reconhece-se que este processo é complexo e não apresenta qualquer consenso estabelecido (Altan & Sağlamel, 2015; Caires, Almeida, & Vieira, 2012; Haggarty, 2002). Essa complexidade relaciona-se com a própria complexidade<sup>2</sup> do ato de ensinar e da ação docente. É possível considerar-se que a função do professor é social, política e culturalmente indeterminada (Flores, 2010; Trindade, 2011), e que progressivamente se tem exigido que os professores assumam mais funções, de forma suplementar à função educativa-curricular (Roldão, 2014a)

Tendo em atenção o referido, admite-se que as múltiplas perspetivas existentes neste âmbito corroboram os paradigmas que reconhecem a complexidade e a riqueza intrínsecas ao processo de formação inicial dos docentes (Altan & Sağlamel, 2015). Assume-se, portanto, que o processo de formação inicial de professores é complexo e tem promovido diversos estudos por parte da comunidade académica, que investiga os diferentes elementos

---

<sup>2</sup> Assume-se essa complexidade tendo em conta a perspetiva de Roldão (2005), que considera que a ação do professor contempla a organização ativa do ensino, em que orienta, de forma intencional e tutorial, as ações do aluno. Desta forma, o professor necessita de mobilizar um conjunto vasto de conhecimentos, que convocar para promover a aprendizagem de cada aluno (individualmente) em realidades sociais concretas, múltiplas e variáveis.

que lhe estão inerentes (Caires, Almeida, & Vieira, 2012). Reconhecendo-se essa complexidade, é possível agrupar as diferentes perspectivas em duas visões diferenciadas<sup>3</sup> (Looy & Goegebeur, 2007; Zeichner, 2012), traduzidas em dois modelos diferentes: o modelo de formação de professores enquanto *treino para a docência*; o modelo de formação de professores como *processo formativo/educativo*.

O primeiro modelo foca o processo formativo no contexto da formação inicial de professores, no treino e na prática dos futuros docentes, que são estimulados a reconhecer situações específicas e a responder/agir de forma padrão – uma determinada ação  $x$ , implica uma reação pedagógica  $r(x)$  – que os professores aprendem durante o seu processo formativo (Haggarty, 2002). Esta visão assemelha-se à preparação dos professores para seguirem uma *escritura de estratégias pedagógicas* (Zeichner, 2012), assumindo um paradigma em que se encara os docentes como, no seu essencial, profissionais técnicos (Cochran-Smith, 2000; Zeichner, 2012). Esta perspectiva assenta a formação no desenvolvimento de *skills* próprias dos professores, que deverão possibilitar a aprendizagem e melhoria do aproveitamento dos estudantes. Em concordância com este paradigma, o treino de comportamentos pedagógicos específicos e a discussão sobre os princípios inerentes a estes comportamentos afirmam-se como duas das principais estratégias formativas (Caires, Almeida, & Vieira, 2012). Neste contexto, os professores em formação, após o período de treino no âmbito da formação inicial, adquirem um conjunto de técnicas para aplicar nos contextos educativos (Cochran-Smith, 2000). De acordo com Sultana (2005), este modelo promove a ideia, nos professores em formação,

---

<sup>3</sup> Reconhece-se a existência de outros modelos, nomeadamente modelos tendencialmente académicos, como é apresentado por Zeichner (1993). Todavia, à semelhança de Looy e Goegebeur (2007) e de Zeichner (2012), assumiu-se a existência de duas vertentes na formação de professores, uma centrada na indução e para a prática profissional e uma outra centrada na exploração da complexidade do processo educativo.

que a prática pedagógica se sustenta em processos de tentativa e erro, desvirtuando o processo reflexivo, impedindo que os futuros professores compreendam e desenvolvam os princípios teóricos que revelam as implicações éticas e sociais da profissão docente. Por sua vez, Looy e Goegebeur (2007) alertam para a dificuldade dos professores em formação de, em situações concretas e futuras, mobilizarem as técnicas aprendidas. Em consonância com o indicado, é possível reconhecer-se que neste modelo de formação se menospreza ou oculta os aspetos relacionadas com a reflexão, o trabalho colaborativo e a relação implícita entre teoria e prática na ação docente (Cochran-Smith, 2000). Mais se indica, e tal como é alertado por Formosinho (2015), atualmente, a formação de professores não deve ser encarada como exclusivamente prática.

Numa perspetiva oposta, o modelo que encara a formação de professores como *processo formativo/educativo* dos futuros profissionais, não limita o desenvolvimento profissional à prática de técnicas específicas. De acordo com este cenário, o foco centra-se na forma como os professores encaram a interação em contexto educativo, os processos cognitivos inerentes ao processo de ensinar e de aprender e sobre aquilo que os professores fazem durante a ação pedagógica (Caires, Almeida, & Vieira, 2012). Deste modo, pretende-se promover o desenvolvimento de diferentes saberes no âmbito da pedagogia e da didática, mas também, conhecimentos alargados sobre os contextos sociais e políticos (Zeichner, 2012). De acordo com a perspetiva inerente a este modelo de formação, é do desenvolvimento profissional de cada professor que se projeta promover o «desenvolvimento da escola, da educação e da sociedade» (Canha, 2013, p.81). Neste sentido, os professores não são encarados como profissionais técnicos, mas como responsáveis pela transformação da sociedade, nomeadamente, de aspetos relacionados com os direitos individuais e com a justiça social (Giroux, 2004).

Em consonância com estes princípios, a formação de professores deverá integrar os valores e os elementos teóricos inerentes à docência e o desenvolvimento de competências que lhes permitirão reconhecer a relevância

da reflexão como componente de análise e melhoria da ação pedagógica individual (Zeichner, 1993; Haggarty, 2002). A formação de professores estrutura-se, de acordo com esta perspetiva, como basilar na preparação dos docentes, para que estes tenham a capacidade de refletir e, continuamente, adaptar as suas práticas ao contexto e aos alunos, numa perpétua aprendizagem por forma a que promovam a renovação e inovação pedagógica, o que possibilita o desenvolvimento profissional, sustentado, em parte, na experiência adquirida com o avançar da sua carreira (Zeichner, 2012).

A par do que foi apresentado, e de acordo com o que é defendido Young e Boyd (2010), a formação dos docentes, no contexto de ensino superior, deverá possibilitar a promoção de competências e saberes profissionais que possibilitem os professores definirem-se como profissionais intelectuais (Giroux, 1997; 2004). Este facto vincula a relevância do processo de profissionalização da ação docente (Labaree, 1992).

Tal como é alertado por Roldão (2014b), há uma tendência para se naturalizar a ação pedagógica. Esta naturalização desvaloriza o processo formativo dos professores e encara que as predisposições naturais de cada indivíduo são as que melhor e mais contribuem para a ação docente. Mais se indica que, tal como é apresentado por Nóvoa (2009), socialmente se perpetua «a ideia de que ensinar é muito simples» (p.33) o que corrobora a perspetiva que acentua e permite o desprestígio dos professores e da profissão docente.

Ao considerar-se que a formação inicial de professores prestigia a profissão (Labaree, 1992), valoriza e reforça a importância dos saberes próprios inerentes à profissão (Afonso, 2014), uma vez que é a formação que legitima os saberes específicos da docência e da ação do professor (Nóvoa, 1992), constata-se que apenas o segundo modelo formativo apresentado se enquadra nesta perspetiva.

Em Portugal, a estrutura de formação de professores, escolhida ao longo do Primeira República (1910-1926) com relação (parcial) às universidades, possibilitou, além das tentativas de controlo por parte da tutela, o aumento de prestígio e desenvolvimento de saberes pedagógicos e profissionais dos

professores (Silva, 2011). Todavia, e como é recordado por Nóvoa (2007a), continua-se a entender a docência como uma profissão sem grande qualificação, formação e especificidade científica. Acrescenta-se, ainda, que de acordo com Roldão (2005), esta perspetiva social apresenta maior impacto nos professores dos níveis de educação iniciais, com a desvalorização dos saberes próprios desses docentes, considerando que basta conhecer os conteúdos do currículo.

Tomando como base o que foi explorado, assume-se que a formação superior dos professores é uma enorme conquista da comunidade docente, que lhe legitima valores e conhecimento específicos (Afonso, 2014), legitimando, dessa forma, a especificidade e os saberes próprios da profissão docente (Nóvoa, 1992).

Relembra-se que, segundo Labaree (1992), a docência necessita de consolidar os aspetos relevantes, inerentes e específicos à profissão. De acordo com Roldão (2014b), a especificidade da profissão, passa, obrigatoriamente, pelo exercício da função de ensinar. Essa especificidade<sup>4</sup> permite distinguir os professores dos restantes agentes sociais (Roldão, 2008), porque se assume que existem aspetos próprios e exclusivos da docência que estão inacessíveis à restante sociedade (Shulman, 1987), que implicam na afirmação da docência como uma profissão intelectual (Young & Boyd, 2010).

Todavia, pode considerar-se que mesmo os jovens que pretendem ingressar num curso de formação de professores perpetuam uma perspetiva simplista do trabalho docente, estando, por vezes, à procura que a formação indique receitas a serem desenvolvias em contexto (Flores, 2010), assemelhando-se ao

---

<sup>4</sup> Atente-se que Roldão (2008), assumindo que a especificidade da profissão docente é o ato de ensinar. Assume, igualmente, que o conceito de ensinar não é consensual, podendo estar associado a diferentes perspetivas e diversas condicionantes que são variáveis, nomeadamente de acordo com a exigências conjeturais de cada período temporal. Todavia, considerou-se a perspetiva da autora (1999; 2004; 2005), que entende ensinar como possibilitar a aprendizagem de alguma coisa a alguém.

modelo de *treino para a docência*, já referido. Como é verificável pelos relatos de Roldão (2005), constata-se que, durante o processo de formação inicial,

alunos-futuros professores, após algumas situações porventura de maior exigência com que se depararam no percurso formativo, descobriram estupefactos – e considero isso um muito bom sinal da parte deles – que “afinal para ser professor é preciso saber imenso...” e eles supunham que era muito mais simples... Provavelmente têm boas razões para o supor. Foi isso mesmo que viram e ouviram na sua longa experiência de escola e nas outras instâncias várias de socialização em toda a sua vida – a ideia de que ser professor é relativamente fácil desde que se “saiba” a matéria e se consiga “controlar” os alunos...Esta é, como sabemos, uma representação de senso comum muitíssimo generalizada (p.114).

A perspectiva dos alunos-professores relaciona-se com a perspectiva, tendencialmente consensual, que a formação de professores se inicia antes do ingresso no ensino superior (Flores, 2010; Mesquita, 2015; Nunes & Nunes, 2013), uma vez que através da observação, enquanto estudantes, os futuros professores estiveram expostos a diversos testemunhos e diferentes momentos de interação com a profissão, antes de iniciarem os cursos de formação de professores (Haggarty, 2002; McGlynn-Stewart, 2015). Porém, e tal como já foi referido na citação de Roldão (2005) e de acordo com a investigação desenvolvida por Mesquita (2015), os alunos-professores, reconhecem e salientam os contributos da formação inicial para o desenvolvimento e para a (re)construção de competências profissionais.

Para ser possível corresponder a essa necessidade, as instituições do ensino superior têm que garantir a existência de trabalho formativo consonante com parâmetros de exigência e qualidade científica do saber profissional relacionado com a docência (Roldão, 2004).

Contudo, reconhece-se que ainda há quem perpetue uma visão fragmentada e polarizada do que é prático e do que é teórico no contexto da docência, considerado que o primeiro se limita às escolas e o segundo às universidades (Flores, 2010; Zeichner, 1993). Mais ainda, e tal como é alertado



por Flores (2010), verifica-se que os professores em formação não têm facilidade em enquadrar e integrar a teoria e prática no contexto da ação pedagógica, e que parte das instituições de ensino superior têm dificuldade em diligenciar uma formação que promova essa integração.

Para se colmatar essa situação, é necessário centrar e sustentar a formação de professores na epistemologia da prática (Alarcão, 1996; Silva, 2011) ou da *práxis profissional* (Roldão, 2004). Neste contexto, encara-se o saber praxilógico em duas dimensões diferentes, por um lado, a reflexão epistemológica por parte do docente, e, pelo outro, lado a intervenção pragmática do professor (Ribeiro, 2015). Tendo este aspeto em consideração, compreende-se a existência de alterações no processo formativo (Nóvoa, 2007b), no qual as instituições de ensino superior adequam a estrutura e finalidades dos cursos consoante os diferentes paradigmas referentes à profissionalidade docente (Sultana, 2005). Face ao aludido, é relevante recordar que a prática reflexiva dos docentes é um elemento essencial e balizar nos diferentes cursos de formação de professores (Aimaretti, 2015; Larrivee, 2000), o que se coaduna com a visão do professor como professor-investigador/professor-reflexivo.

De acordo com esta perspetiva, assume-se a reflexão como elemento elementar para o conhecimento e formação profissional, pessoal e autónoma dos docentes (McKenzie, 2015) que se implica no processo de autonomização e afirmação dos conhecimentos próprios da docência (Roldão, 2004). Este paradigma, além da defesa e sustentação da necessidade dos professores se afirmarem como profissionais reflexivos, que pensam sobre e durante a sua prática, tem alertado para a necessidade de enquadrar este profissional reflexivo num contexto também ele reflexivo (Alarcão, 2001a; 2003), ainda que se reconheça a dificuldade desse processo, como é alertado por Nóvoa (2007a; 2007b).

Em concomitância com estes pressupostos, a reflexão e a reflexividade dos professores assume-se como um processo investigativo (Malm, 2009; Ribeiro, 2015), no qual os professores têm a possibilidade de problematizar as suas

práticas e os pressupostos teóricos que simultaneamente se condicionam e derivam dessas mesmas práticas pedagógicas, em que se encara e fomenta uma relação dialógica entre a teoria e prática (Zeichner, 1993). Este tipo de ação promove aprendizagens nos professores (Alarcão, 2001a; 2003), assim como desenvolve a sua autonomia, responsabilidade, criatividade e criticidade (Malm, 2009).

Ressalva-se, porém, que a reflexão tem que se afirmar como um processo sistemático em que os docentes se interrogam sobre as suas ações enquanto professores mas, também, sobre as suas opções (Cheruvua, 2014). Numa perspetiva homóloga, Schön<sup>5</sup>, reconhece diferentes momentos e tipologias de reflexão (Reflexão para a ação; Reflexão na ação; Reflexão sobre a ação; Reflexão sobre a reflexão na ação) que revelam que o processo implica sistematização e não se limita ao que é feito ou observado, mas se integra o processo educativo como um todo, num *continuum* processo de ação-reflexão-ação. Assume-se, ainda, que o processo reflexivo deve, implicitamente, promover e desenvolver os saberes profissionais de cada docente, mas, e com especial relevância, possibilitar que os professores, de forma contínua e coerente, sejam capazes de, progressivamente, melhor responder aos desafios e problemas que surgem no exercício da profissão docente (Larrivee, 2000).

É relevante indicar que Zeichner (1993) alerta para a incorreta introdução dos princípios de Schön na formação de professores, reconhecendo que, por vezes, esse processo é débil e ineficaz, nomeadamente em quatro aspetos distintos:

- i) a sobrevalorização do academismo no processo reflexivo;
- ii) a tendência técnica enquanto objeto e objetivo da reflexão;
- iii) a centralização da reflexão nas ações do próprio professor (em formação) ou dos seus estudantes, negligenciando o contexto social;

---

<sup>5</sup> Perspetiva apresentada e sustentada por Alarcão (1996), num artigo denominado de *Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de professores*

iv) individualização do processo reflexivo, centrando a reflexão no que se desenvolve em sala de aula e no próprio professor, ignorando os aspetos colaborativos do processo reflexivo.

Tendo por base o que foi apresentado, identifica-se a necessidade de integrar o conhecimento teórico e prático nos saberes próprios da docência, possibilitando que processo reflexivo se assuma como preponderante na construção do saber praxiológico de cada professor (Ribeiro, 2015).

Tendo em consideração esses pressupostos, reconhece-se a importância da formação de professores integrar aspetos teóricos e práticos da ação docente. A título ilustrativo, as instituições de ensino superior responsáveis pela formação de professores poderão incluir e dinamizar momentos de análise e discussão coletivas sobre casos concretos de práticas pedagógicas específicas (Nóvoa, 2007b; 2009) como observação de aulas, planificação e dinamização de diferentes atividades pedagógicas e, inevitavelmente, planificação e desenvolvimento (e reflexão sobre) aulas em organizações do ensino básico e secundário (Altan & Sağlamel, 2015).

Em concordância com o que foi explorado, reconhece-se que a formação de professores implica a aprendizagem pela experiência (Looy & Goegebeur, 2007). Face ao referido, assume-se como imprescindível que os professores em formação tenham possibilidade de interagir com as comunidades educativas (Caires, Almeida, & Vieira, 2012; Nóvoa, 2009), tornando-se imperiosa a colaboração entre as escolas do ensino básico com as instituições superiores de formação de professores (Altan & Sağlamel, 2015; Young & Boyd, 2010).

A supervisão apresenta-se como um processo que promove a integração dos professores em formação nas escolas do ensino básico e secundário, por forma a desenvolverem-se aprendizagens e práticas reflexivas que integram conhecimentos práticos e teóricos na construção de saberes profissionais. Neste sentido, ainda que se reconheça a relevância deste processo no âmbito da formação inicial de professores, assume-se que a sua especificidade requer um aprofundamento mais cuidado, que será desenvolvido na secção seguinte.

## 2.2.A SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DE UM PROCESSO HIERÁRQUICO À COLABORAÇÃO COMO ELEMENTO INERENTE À APRENDIZAGEM

Assume-se que a supervisão pode afirmar-se como uma componente essencial para o desenvolvimento da qualidade do ensino e da educação, uma vez que se relaciona com o desenvolvimento profissional dos professores (Alarcão, 2014; Roldão, 2014b), afirmando-se, assim, como um processo balizar para a melhoria das aprendizagens dos alunos (Roldão, 2012).

Todavia, e como é alertado por Alarcão e Canha (2013), por Mesquita e Roldão (2016) e Oliveira-Formosinho (2003), o conceito de supervisão é polissémico, podendo ter diferentes interpretações. Tomando como base a definição de Ibara (2013), a supervisão é um processo interpessoal em que um profissional com mais experiência e conhecimento – supervisor – auxilia a aprendizagem e desenvolvimento de um profissional com menos experiência.

Todavia, reconhece-se que no contexto educativo, o conceito pode contemplar diversas conceções teóricas e práticas, remetendo para diferentes significados e implicações (Roldão, 2012), como: formação (inicial e contínua), gestão escolar, avaliação docente, avaliação organizacional das escolas, entre outros.

No contexto da formação de professores, este processo pode ser enquadrado no processo de formação contínua dos docentes, ou no processo de formação inicial. Em qualquer dos processos, pode-se denominar esta supervisão, de supervisão formativa ou supervisão pedagógica (Oliveira-Formosinho, 2003).

No âmbito dos cursos de formação inicial de professores, é possível considerar-se que, em termos gerais, a supervisão pedagógica é encarada como um processo interativo em que os alunos-professores, após terem desenvolvido saberes profissionais específicos nas instituições de ensino superior, têm a possibilidade de, nas escolas de ensino básico e secundário,

experimental e discutir com professores no contexto (supervisores do contexto de prática) e professores do ensino superior (supervisores da instituição de ensino superior)<sup>6</sup>. Este processo deverá possibilitar aprendizagens indispensáveis para o desenvolvimento profissional dos futuros docentes, nomeadamente no âmbito do pensamento reflexivo, de competências e de conhecimentos específicos da docência (Sivan & Chan, 2003).

Contudo, mesmo neste contexto, o processo de supervisão pedagógica tem diferentes conceções (Alarcão & Canha, 2013; Ferreira & Fernandes, 2015a; Mesquita, Formosinho, & Machado, 2012; Vieira, 2009), fazendo com que o conceito esteja sujeito a várias alterações conceptuais. Essas alterações foram marcadas por diferentes motivos. Por um lado, os estudos e o desenvolvimento na área de supervisão justificaram a interrogação de determinados aspetos e a sua reconceptualização (Alarcão & Canha, 2013; Roldão, 2012). Por outro lado, o processo de democratização dos estados contemporâneos implicou uma democratização da conceptualização e processo de supervisão (Oliveira-Formosinho, 2003).

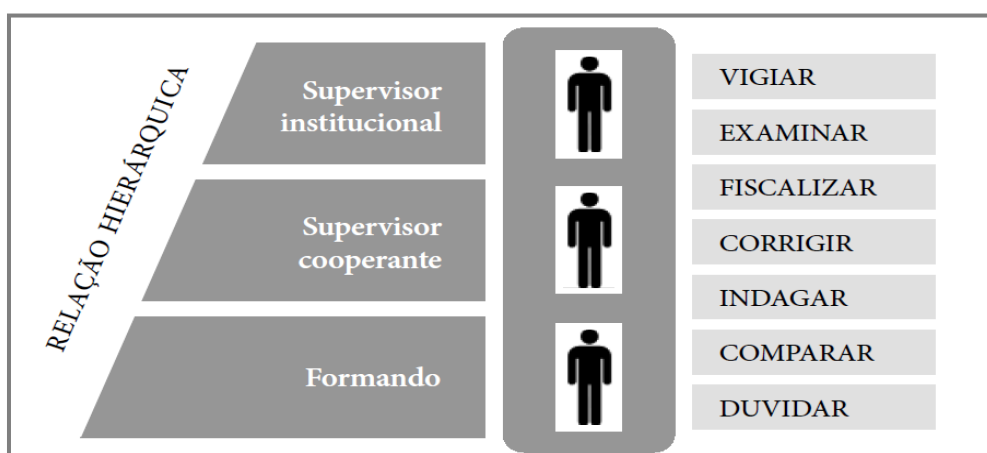
Em Portugal, o conceito supervisão relacionado com a ação docente terá surgido pela primeira vez em 1974 (Alarcão & Canha, 2013) e estava<sup>7</sup> inerente à função de avaliação (Roldão, 2012), fiscalização, punição (Alarcão & Canha, 2013; Alarcão & Tavares, 2013), controlo, inspeção (Ferreira & Fernandes, 2015a; Mesquita, Formosinho, & Machado, 2014; Vieira, 2009) e imposição

---

<sup>6</sup> Ainda que se reconheça que nos documentos oficiais as designações utilizadas são orientador cooperante e supervisor institucional no presente documento, por se considerar que o trabalho e a ação dos dois intervenientes são similares, e enquadrando o processo de supervisão numa perspetiva colaborativa, optou-se pelas designações supervisor do contexto de prática e supervisor da instituição de ensino superior, respetivamente, por se considerar que estas designações melhor se enquadram na perspetiva defendida. Porém, no momento da recolha de dados, para facilitar o processo comunicativo, utilizaram-se as designações, propostas por Mesquita, Formosinho e Machado (2012), de supervisor cooperante e supervisor institucional, respetivamente.

<sup>7</sup> Alarcão e Canha (2013) recordam que, fora do contexto pedagógico, o conceito de supervisão, em Portugal, continua ser encarado de acordo com as perspetivas mais tradicionais.

(Gaspar, Seabra, & Neves, 2012). Alerta-se, ainda, que num momento inicial, o conceito encontrava-se praticamente limitado à formação inicial de professores (Alarcão, 2014; Gaspar, Seabra, & Neves, 2012). Neste paradigma, os alunos-professores assumiam uma postura de submissão em relação aos supervisores que centravam a sua atuação em instrumentos de medida, que controlavam diferentes elementos de análise (Ibara, 2013). O conceito assumia, assim, conotações de poder que contrariam o respeito e a autonomia dos envolvidos (Alarcão & Tavares, 2013). Esta visão integrava o que Gaspar, Seabra e Neves (2012) denominaram de, *unilateralidade tradicional*, em que se se considerava que supervisor da instituição do ensino superior se encontrava no topo da hierarquia<sup>8</sup> e o formando na sua base (Mesquita & Roldão, 2016). Essa perspectiva pode ser ilustrada na Figura 1.



**Figura 1.** Supervisão enquanto relação hierárquica, retirado de Mesquita, Formosinho e Machado (2012, p. 66)

Todavia, o paradigma alterou-se com a introdução da supervisão clínica no contexto da supervisão pedagógica (Ferreira & Fernandes, 2015a; Ibara, 2013; Neto, 2010; Vieira, 2009) no início da década de 1980 com os trabalhos de

---

<sup>8</sup> Numa breve nota, assinala-se que Alarcão (2014) não considera que a hierarquia inviabilize o processo de supervisão e de colaboração. De acordo com autora, mesmo com mecanismos hierárquicos é possível desenvolverem-se processos supervisão, desde de que esses mecanismos não criem situações antidemocráticas.

Isabel Alarcão (Alarcão & Canha, 2013). De acordo com o que é apresentado por Ibara (2013), esta perspetiva afasta-se da noção de supervisão clínica clássica, que vinculava aspetos autoritários, conferindo maior ênfase à componente reflexiva, presente na perspetiva colaborativa da supervisão clínica. Mais se indica que, de acordo com a perspetiva clínica da supervisão, há uma partilha de espaços e de atuação entre supervisor e supervisionado/formando (Neto, 2010).

Atualmente, e à semelhança do que é apresentado por Flávia Vieira (2009), pretende-se que a supervisão pedagógica assente em valores democráticos, nomeadamente a responsabilidade social e liberdade individual que caracterizam este regime. Desta forma, a supervisão deverá possibilitar a democratização dos processos e das relações existentes (Mesquita & Roldão, 2015).

Numa perspetiva homóloga, Mesquita, Formosinho e Machado (2012) consideram que é através de uma supervisão pedagógica democrática e colegial que se vincula um compromisso mútuo entre supervisionado e supervisor. Neste paradigma, e face ao que é apresentado por Mesquita e Roldão (2015; 2016), há uma corresponsabilização dos supervisores e do supervisionado pelo trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor em formação.

Em concordância com o referido, o processo de supervisão, atualmente, pode ser entendido uma prática dialógica e colegial, conducente com os valores democráticos (Alarcão & Tavares, 2013; Mesquita, Formosinho, & Machado, 2012; Vieira, 2009), em que a supervisão é encarada como processo de negociação, discussão e partilha (Alarcão & Tavares, 2013; Mesquita & Roldão, 2016), que se afasta das visões instrucionalistas e aplicacionistas da formação inicial de professores (Mesquita & Roldão, 2015). Esta perspetiva assume que os próprios supervisores são, também eles, suscetíveis a aprenderem durante o processo de supervisão, enquanto auxiliam o desenvolvimento profissional dos supervisionados (Alarcão & Canha, 2013; Alarcão & Tavares, 2013).

Em consonância com o mencionado, a supervisão pedagógica é entendida como um processo em que, tendo por base as perspetivas de colegialidade, orientação e acompanhamento, se desenvolve a observação aprofundada e crítica do contexto educativo, alicerçada na reflexão (Gaspar, Seabra, & Neves, 2012). Neste processo, exploram-se situações concretas da prática pedagógica, de modo a compreendê-las melhor, o que possibilita aprendizagens e a adequação da prática pedagógica aos contextos (Mesquita & Roldão, 2016).

Numa perspetiva complementar, Nóvoa (2009) afirma que a formação de professores deve dedicar especial atenção à preparação dos docentes para processos de autorreflexão e de autoanálise. Neste sentido, este período formativo deve proporcionar o desenvolvimento, pelos alunos-professores, estratégias de autossupervisão, em que supervisionam e analisam a sua própria prática pedagógica (Vieira, 2009). De acordo com Alarcão (2014), é este processo de autossupervisão que possibilita a todos os professores posicionarem-se sobre a sua função educativa, como a está a desempenhar e como a pode melhorar, centrando esse processo no autoconhecimento de cada docente e na forma como este se relaciona com os seus estudantes e com o currículo. Com um entendimento homólogo, Nóvoa (2007b) indica que o autoconhecimento surge como uma componente basilar para o sentido pessoal da profissão docente, que ultrapassa os aspetos científicos e técnicos e que se relaciona, implicitamente, com a identidade profissional dos professores. Nesta linha de análise, reconhece-se que a prática educativa supervisionada pode afirmar-se como um elemento que possibilita a emancipação e autonomização dos seus intervenientes (Alarcão & Canha, 2013; Alarcão & Tavares, 2013; Mesquita, Formosinho, & Machado, 2012).

Tendo em conta o que é apresentado, verifica-se que o processo de supervisão tem potenciais transformativos nos diferentes agentes do processo (Mesquita, Formosinho, & Machado, 2012; Roldão, 2012) , uma vez que este momento implica que os aspetos explorados neste contexto ultrapassem

as questões racionais, para que também as atitudes assumidas na supervisão possam responder a uma dimensão éticoaxiológica, salvaguardando-se também as dimensões



técnico-científica e pessoal da formação. Não nos podemos esquecer que o supervisionado está, em todas as situações, não só a mostrar o seu trabalho ao escrutínio do outro, mas também os seus comportamentos, as suas performances, a sua expressão escrita, a sua oralidade, bem como a sua forma de pensar e sentir (Mesquita & Roldão, 2016, p. 2472).

Este facto coaduna-se com a necessidade de se reconhecer que o professor é uma pessoa, e aquilo que ensina, e a forma como o faz, se encontra intimamente relacionado com aquilo que é (Nóvoa, 2009). Face ao referido, assume-se que o processo de supervisão é, simultaneamente, relevante para o desenvolvimento profissional e para o desenvolvimento humano do professor em formação (Vieira, 2009), uma vez que é imprescindível que se vincule o processo de supervisão às pessoas que estão envolvidas (Alarcão & Canha, 2013). Considera-se, assim, que a supervisão deverá, além de promover saberes específicos da docência, possibilitar a socialização profissional (Ferreira & Fernandes, 2015b; Mesquita, Formosinho, & Machado, 2012) e a construção da identidade profissional dos professores em formação, incluindo aspetos racionais, mas também, pessoais e emocionais (Lacerda, Ribeiro, & Barata, 2016).

Não se deve, porém, ignorar que a principal função do supervisor é possibilitar a aprendizagem do formando para que este tenha a possibilidade de se desenvolver e ensinar (Alarcão & Tavares, 2013). A supervisão pedagógica assume-se, assim, como matricial no desenvolvimento de saberes específicos da docência que possibilitem os professores desenvolver e melhorar a sua prática pedagógica (Gaspar, Seabra, & Neves, 2012).

Relembra-se, todavia, que estas perspetivas não se limitam à supervisão no contexto da formação inicial de professores. Assumindo que os professores utilizam a sua experiência enquanto estudantes do ensino básico e secundário para interpretar e generalizar as suas próprias ações enquanto docentes (McGlynn-Stewart, 2015), reconhece-se que o trabalho colaborativo pode contribuir para uma reflexão mais profunda e relevante do processo educativo

e uma forma de trabalho docente menos isolado que pode, mais facilmente, corresponder aos desafios atuais (Roldão, 2014a). Recorda-se, como refere Nóvoa (2007b), que é a «reflexão colectiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores» (p.9)

Indo ao encontro do mencionado, recorda-se que processo de supervisão colaborativa tem sido recorrentemente referido no âmbito da literatura da especialidade (Alarcão, 2014; Alarcão & Canha, 2013; Alarcão & Tavares, 2013; Roldão, 2012) enquanto elemento indispensável para a melhoria e desenvolvimento do processo pedagógico, dos professores e da comunidade educativa, para a promoção de aprendizagens nos alunos e para a construção e sustentação da autonomia e emancipação docente, vinculada ao desenvolvimento dos saberes profissionais por cada professor. Mais se indica, que esta noção se inclui em perspetivas mais alargadas de comunidade de práticas (Nóvoa, 2007b; 2009; Sigur\_ardottir, 2005; Sultana, 2005) ou de escola reflexiva (Alarcão, 2001a, 2003), em que os professores desenvolvem estratégias de ação, reflexão e aprendizagem de forma colaborativa e colegial. De modo complementar, Nóvoa (2009) reconhece a importância das escolas (do ensino básico e secundário) como locais de formação dos professores, de partilha, de análise e de reflexão sobre práticas pedagógicas dos docentes.

Tendo esse princípio como base, torna-se, à semelhança do que já foi aludido, fundamental que os professores em formação tenham a possibilidade de integrar os contextos educativos de ensino básico e secundário durante a sua formação inicial (Cheruvua, 2014; Ibara, 2013; Malm, 2009; McKenzie, 2015; Oliveira-Formosinho, 2003), nomeadamente durante o processo de supervisão.

Ainda que, de forma geral, a formação inicial de professores tenha mantido algum distanciamento entre as escolas (Vieira, 2009) a supervisão neste contexto representa uma parceria organizacional entre as instituições de ensino superior e as escolas do ensino básico e secundário (Sivan & Chan, 2003). Neste sentido, os supervisores no âmbito da supervisão na formação inicial assumem tarefas mais específicas.

De acordo com o que se tem explorado, o principal objetivo do processo de supervisão é formar, (Alarcão & Canha, 2013; Mesquita, Formosinho, & Machado, 2012), em que se integra um período iniciação à profissão pelos professores em formação (Oliveira-Formosinho, 2003), numa dinâmica colaborativa entre todos os agentes que intervêm no processo de supervisão (Alarcão & Canha, 2013; Ibara, 2013; Mesquita, Formosinho, & Machado, 2012).

Em concomitância com o indicado, a supervisão assume-se como um processo de maior integração entre a teoria e a prática, através da construção de um conhecimento pedagógico imanado pela própria prática pedagógica que pode validar (ou não) os aspetos teóricos estudados (Ferreira & Fernandes, 2015b; Luft & Lorenço, 2016; Vieira, 2009). Deste modo, a prática educativa supervisionada possibilita o desenvolvimento de competências e conteúdos emergentes dos e para os contextos educativos específicos (Lacerda, Ribeiro, & Barata, 2016).

É possível considerar-se que o processo de reflexão, explorado anteriormente, tem especial relevo formativo quando possibilita a integração de aspetos teóricos e práticos, enquanto se interpreta uma realidade concreta (Luft & Lorenço, 2016). Apresenta-se, então, como indispensável que se relembre, que a profissão docente é marcada por, simultaneamente, integrar aspetos teóricos e práticos, com o objetivo de se construir conhecimentos profissionais relativos à docência (Nóvoa, 2009) Tendo em conta que a prática educativa supervisionada se desenvolve em contextos educativos reais e com o acompanhamento de um professor supervisor do contexto de prática, espera-se que o professor em formação tenha a possibilidade de pensar e desenvolver a sua capacidade de refletir, para que, no futuro, seja capaz de agir em diferentes situações e nos diversos contextos da sua própria prática pedagógica, enquanto professor (Lacerda, Ribeiro, & Barata, 2016).

Em concordância com estes pressupostos, assume-se que a supervisão, em contexto de estágio no âmbito da formação inicial de professores, deve promover a responsabilização do professor em formação pelo seu próprio

percurso formativo, uma vez que ele é considerado como um agente consciente desse mesmo processo. Mais se revela que, através da supervisão, o futuro professor deverá ter a possibilidade de desenvolver o seu *saber fazer*, possibilitando a sua autonomização. O aluno-professor é, então, chamado a implicar-se no processo formativo e tornar-se (co-)responsável pelo mesmo, tendo possibilidade de tomar decisões que individualizam a sua formação e que o predispõe para a autonomia profissional (Mesquita & Roldão, 2015), em que o futuro professor se assume como dinamizador da sua própria formação (Neto, 2010).

Ressalva-se, porém que este processo é exigente e envolve a participação e acompanhamento próximo dos professores supervisores (do contexto de prática e da instituição de ensino superior), para que a supervisão se assuma, efetivamente, como um processo/período de crescimento profissional, marcado pelo desenvolvimento da capacidade reflexiva inerente à profissão docente (Ferreira & Fernandes, 2015b). Neste sentido, os supervisores assumem a missão de apoiar e ajudar o professor em formação, implicando uma colaboração profunda durante o processo da supervisão (Alarcão & Canha, 2013; Mesquita, Formosinho, & Machado, 2012; Neto, 2010).

De acordo com a investigação de Ferreira e Fernandes (2015b), os professores em formação reconhecem e valorizam a existência de práticas de cooperação e colaboração com os supervisores, o que contribui, segundo os autores, para o desenvolvimento profissional dos futuros professores e para a promoção da autonomia dos mesmos. Por sua vez, Burns e Badali (2015) alertam para a possibilidade de (e Neto (2010) evidencia que), a maioria dos supervisores, no âmbito da formação inicial de professores, não tem formação específica na área da supervisão, nem possuem, na sua maioria, um conhecimento aprofundado do processo, baseando-se, por isso, fundamentalmente, na sua experiência enquanto docentes. Todavia, Neto (2010) considera que, no essencial, os supervisores são capazes de auxiliar os professores em formação no desenvolvimento das suas capacidades reflexivas.

Face ao mencionado, evidencia-se a importância dos supervisores do contexto de prática e dos supervisores da instituição de ensino superior no processo formativo dos alunos-professores. Reconhece-se que estes professores deverão ser capazes, através do processo de orientação reflexiva, de: avaliar, sugerir, informar, questionar e encorajar os professores em formação (Vieira, 1993 ref. por Jesus, 2011 e por Gonçalves, 2014).

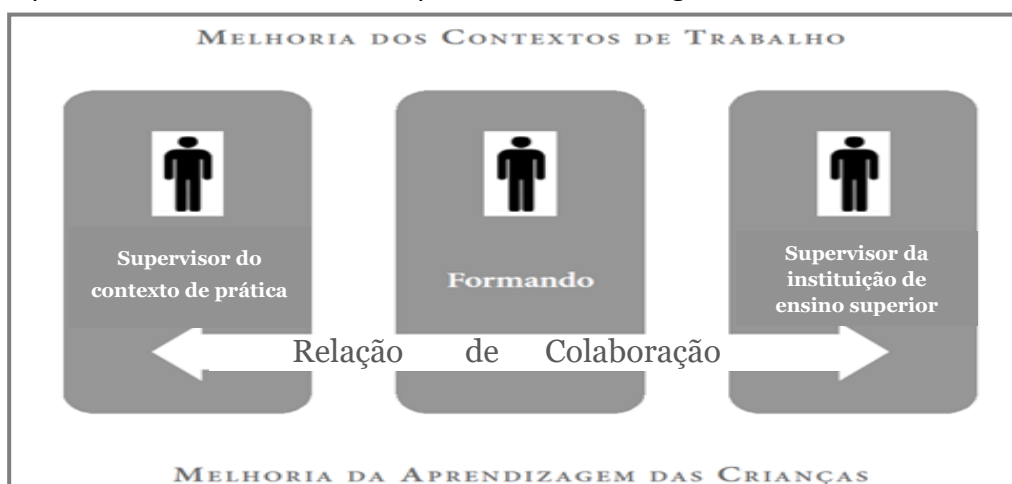
Tendo em consideração o referido, compreende-se a importância do acompanhamento dos supervisores, na sua componente de apoio e auxílio e na sua componente educativa/formativa, no desenvolvimento de competências profissionais dos formandos, nomeadamente, na sua capacidade de refletir e criticar. Em concomitância com o apresentado, identifica-se, ainda, que o supervisor do contexto de prática, por se encontrar no contexto, auxilia no diagnóstico das dificuldades sentidas pelos professores em formação, envolvendo os formandos num processo de compromisso (Jesus, 2011).

Todavia, o processo de supervisão não deverá limitar-se ao acompanhamento, por parte do supervisor do contexto de prática, nos locais de estágio. É imperativo o apoio e a inclusão do supervisor da instituição do ensino superior, uma vez que, neste período, verifica-se a necessidade de partilha de responsabilidades entre as diferentes organizações (Mesquita, Formosinho, & Machado, 2012). É, por isso, imprescindível que os supervisores garantam que os alunos-professores têm a possibilidade de observar o contexto, de interpretá-lo e questioná-lo, de modo a que sejam capazes de refletir sobre a prática relacionando-a com a teoria explorada/em exploração no contexto da instituição de ensino superior (Oliveira-Formosinho, 2003; Pereira & Ribeiro, 2013).

Face ao aludido, é relevante que os professores em formação tenham a possibilidade de intervir, criar, inovar, refletir e investigar no contexto, o que se afasta de um mero treino pedagógico pela prática (Mesquita, Formosinho, & Machado, 2012). Neste sentido, os supervisores observam, reúnem, discutem e avaliam situações pedagógicas com o envolvimento de todos os intervenientes neste processo (Burns & Badiali, 2015; Oliveira-Formosinho,

2003), para que estas práticas refletidas possam ser o ponto de partida para novas práticas (Mesquita, Formosinho, & Machado, 2012).

Em concordância com esta perspectiva, assume-se a importância dos supervisores no auxílio à tomada de decisões, presentes e futuras, do professor em formação. São eles os responsáveis por promover a responsabilização dos formandos no sucesso/insucesso dos seus alunos mas, também, de desenvolver o sentido (auto)crítico e a capacidade de mobilizar os seus saberes, teóricos e práticos, no processo de inovação/experimentação e na resolução dos problemas contextualizados (Alarcão & Canha, 2013; Gonçalves, 2014; Jesus, 2011). De acordo com as perspectivas apresentadas, o processo de supervisão assemelhar-se-á ao que é ilustrado na Figura 2.



**Figura 2.** Supervisão enquanto relação de colaboração, adaptado de Mesquita, Formosinho e Machado (2012, p. 68)

Face ao referido, considera-se que há a necessidade de se promover um trabalho colaborativo no âmbito da supervisão (Alarcão & Canha, 2013), porque através dele promover-se-á uma aprendizagem, nos formandos, contextualizada dos saberes referentes à docência e uma melhoria das aprendizagens dos alunos.

Em suma, reconhece-se que a supervisão, no contexto da formação inicial se afirma como preponderante no processo de socialização dos professores em formação (Ferreira & Fernandes, 2015b; Mesquita, Formosinho, & Machado, 2012), da construção da sua identidade profissional (Lacerda, Ribeiro, & Barata,

2016), na construção de saberes profissionais específicos, integrando a teoria e prática em contexto (Lacerda, Ribeiro, & Barata, 2016), e o desenvolvimento da capacidade reflexiva (Burns & Badiali, 2015) e de autossupervisão (Vieira, 2009). Para satisfazer com estes objetivos, é necessário garantir-se uma relação profícua entre as organizações envolvidas (Mesquita, Formosinho, & Machado, 2012), e entre os diferentes agentes inerentes ao processo: professor em formação; supervisor da instituição do ensino superior; supervisor do contexto de prática (Oliveira-Formosinho, 2003).

### 2.3. ENQUADRAMENTO NORMATIVO DO PROCESSO DE SUPERVISÃO NOS MESTRADOS EM ESTUDO

Inicialmente, o processo de supervisão encontrava-se enquadrado, no âmbito legal e para os mestrados em análise, em dois Decretos-Lei distintos: Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março e Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Todavia esses dois Decretos-Lei foram alterados e, atualmente, os Decretos-Lei em vigor, que procederam às alterações dos anteriores, são: Decreto-Lei n.º 115/2013 de 7 de agosto e o Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio.

O Decreto-Lei 115/2013 de 7 de agosto estabelece o regime jurídico de graus e diplomas do ensino superior. À semelhança do Decreto-Lei n.º 74/2006, o presente diploma reconhece a necessidade dos estudantes desenvolverem

Uma dissertação de natureza científica ou um trabalho de projeto, originais e especialmente realizados para este fim, ou um estágio de natureza profissional objeto de relatório final, consoante os objetivos específicos visados, nos termos que sejam fixados pelas respetivas normas regulamentares, a que corresponde um mínimo de 30 créditos (alínea b, n.º 1, artigo 20.º, sublinhados próprios).

Mais especificamente, no âmbito dos mestrados em estudo, o Decreto-Lei n.º 43/2007, estabelece o regime jurídico de habilitação profissional para a docência no ensino básico e na educação pré-escolar, indicando formação dos três cursos sobre os quais incide o presente trabalho de acordo com o que é estabelecido no regime de graus e diplomas de ensino superior. O Decreto-Lei n.º 79/2014 é fruto de uma revisão do anterior. Em ambos os normativos se evidencia a relevância da prática educativa supervisionada na formação dos professores do ensino básico e educadores.

Valoriza-se ainda a área de iniciação à prática profissional consagrando-a, em grande parte, à prática de ensino supervisionada, dado constituir o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade (Decreto-Lei 43/2007, preâmbulo, sublinhados próprios).

E salienta -se que ao segundo ciclo, o mestrado, cabe assegurar um complemento dessa formação que reforce e aprofunde a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar. Cabe igualmente ao segundo ciclo assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada (Decreto-Lei n.º 79/2014, preâmbulo, sublinhados próprios).

Mais se indica que, de acordo com os dois decretos referidos, a prática educativa supervisionada corresponde à situação de estágio profissional supracitado e que é a componente formativa que, nos três mestrados profissionalizantes em estudo, apresenta maior preponderância nos créditos atribuídos.



Fica, desta forma, evidenciada a presença, nos diferentes normativos legais, de referências ao processo de supervisão no âmbito da formação de professores e, em específico, nos mestrados em análise.

### **3. AS INSTITUIÇÕES DO ENSINO SUPERIOR ENQUANTO ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS: PROCESSOS DE GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO**

É necessário indicar, como é lembrado por Quinlan (2014) e por Stefani (2015) que os estudos no âmbito do ensino superior ainda são relativamente recentes. Reconhecendo este aspeto, torna-se revelante que, no presente capítulo, e tendo em conta a relevância das instituições de ensino superior para a formação inicial de professores, se estude elementos de carácter administrativo, explore a importância do ensino superior em Portugal, e a forma como as instituições de ensino superior se organizam. A par disso, explorar-se-ão os contributos da administração e da gestão nas organizações educativas, nomeadamente das instituições em estudo, e discutir a relevância do conceito de escola reflexiva no contexto do ensino superior.

#### **3.1. AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL**

Assume-se que a relação entre as instituições de formação de professores e as escolas no ensino básico e secundários é imprescindível no âmbito da formação dos futuros docentes (Cochran-Smith, 2000). Em concordância com este aspeto, e de acordo com o que já foi referido anteriormente, considera-se que o processo de supervisão implica uma importante partilha e colaboração entre diferentes organizações educativas: instituições de ensino superior e escolas de ensino básico e secundário (Sivan & Chan, 2003).

No âmbito legal, há uma distinção entre os objetivos e a missão do ensino superior, mediante o normativo em análise. Por um lado, a Lei de Bases do

Sistema Educativo (1986, com a alteração de 2005), no número 2, do artigo 11.º, da Subsecção III, da Secção I, do Capítulo II, define sete objetivos distintos:

- a) Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e empreendedor, bem como do pensamento reflexivo;
- b) Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, (...) e colaborar na sua formação contínua;
- c) Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, (...) e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que se integra;
- d) Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos, que constituem património da humanidade, e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- e) Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, (...) na lógica de educação ao longo da vida e de investimento geracional e intergeracional, visando realizar a unidade do processo formativo;
- f) Estimular o conhecimento dos problemas do mundo de hoje, num horizonte de globalidade, em particular os nacionais, regionais e europeus, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- g) Continuar a formação cultural e profissional dos cidadãos pela promoção de formas adequadas de extensão cultural;
- h) Promover e valorizar a língua e a cultura portuguesas;

Por sua vez, a Lei n.º 62/2007 de 10 de setembro que estipula o Regime jurídico das instituições do ensino superior, estabelece 5 missões diferentes para estas instituições, no artigo 2.º, do Título I:

- 1) (...) tem como objetivo a qualificação de alto nível dos portugueses, a produção e difusão do conhecimento, bem como a formação cultural, artística, tecnológica e científica dos seus estudantes, num quadro de referência internacional.
- 2) valorizam a actividade dos seus investigadores, docentes e funcionários, estimulam a formação intelectual e profissional dos seus estudantes e asseguram as condições para que todos os cidadãos devidamente habilitados possam ter acesso ao ensino superior e à aprendizagem ao longo da vida.
- 3) (...)promovem a mobilidade efectiva de estudantes e diplomados, tanto a nível nacional como internacional, designadamente no espaço europeu de ensino superior.

4) (...) têm o direito e o dever de participar, isoladamente ou através das suas unidades orgânicas, em actividades de ligação à sociedade, designadamente de difusão e transferência de conhecimento, assim como de valorização económica do conhecimento científico.

5) (...) têm ainda o dever de contribuir para a compreensão pública das humanidades, das artes, da ciência e da tecnologia, promovendo e organizando acções de apoio à difusão da cultura humanística, artística, científica e tecnológica, e disponibilizando os recursos necessários a esses fins

Com base nos normativos apresentados, reconhece-se que o ensino superior é, legalmente, considerado como um elemento relevante para a formação científica, técnica e cultural da sociedade portuguesa, mas, também, para a sua promoção e aprofundamento, através da difusão pública de informação e na investigação científica nas diversas áreas do saber, dos conhecimentos das diferentes áreas científicas.

Por esse motivo, e de acordo com Magalhães (2006), a consolidação do ensino superior e das suas instituições encontra-se vinculada ao desenvolvimento dos estados-nação contemporâneos. Numa perspetiva económica, Cruz (2013) refere a importância do ensino superior para a valorização dos países e no progresso económico dos mesmos.

Na perspetiva de File (2013), o sistema de ensino superior em Portugal é diverso e complexo, com a existência de um sistema binário, com universidades e politécnicos que funcionam simultaneamente, ora como instituições especializadas ora como instituições multidisciplinares, e um sistema que integra instituições superiores públicas a privadas.

Note-se, porém, que este sistema binário não é inédito na Europa, não sendo específico de Portugal. Ainda que a expansão do ensino superior na Europa se tenham desenvolvido mais tardiamente que nos Estados Unidos (Leite & Magalhães, 2009), desde do início da segunda metade do século XX, que a diversidade tem marcado a agenda no âmbito das instituições de ensino superior na Europa. No continente europeu desenvolveram-se instituições de ensino superior complementares ao ensino universitário. Esse desenvolvimento possibilitou que surgissem diferentes instituições superiores

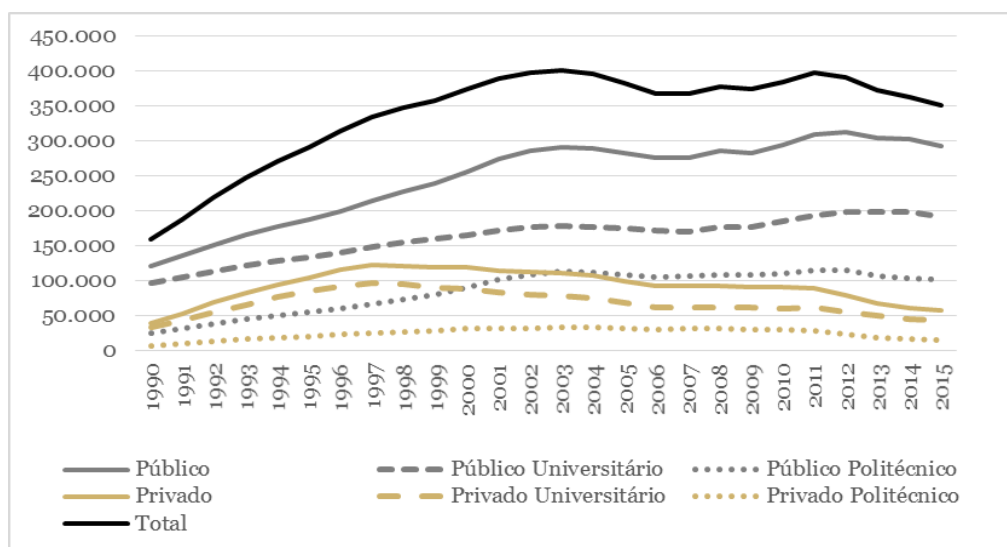
não universitárias, como os politécnicos britânicos (no Reino Unido), os *Instituts Universitaire de Technologie* (em França), os *Fachhochschulen* (na Alemanha) e as *Hogescholen* (na Holanda), entre outros modelos ou sistemas europeus (Urbano, 2011; Weert & Vossensteyn, 2013).

É ainda necessário ter em atenção que, em Portugal, o ensino superior sofreu diversas alterações na sequência da revolução de 1974 (Amaral, 2007). Entre essas alterações, salientam-se as mudanças na sua função social, estrutura organizacional, prática de funcionamento (Almeida & Vasconcelos, 2008) e o seu recente e drástico crescimento, seja em número de estudantes, professores e estabelecimentos de ensino, seja com o aumento de doutorados e publicação científica (Cruz, 2013). Reconhece-se, ainda, o aumento na quantidade de cursos e de oferta pública nos últimos anos, evidenciando-se, assim, uma maior diversificação existente no ensino superior português nas últimas décadas (Almeida & Vasconcelos, 2008; Urbano, 2011).

Na perspetiva de Amaral (2007), essas mudanças originaram alguns problemas estruturais, como a existência de cursos e instituições sem relevância, organizações com problemas financeiros, situações de iniquidade no acesso ao ensino superior, sistemas de avaliações de qualidades ineficazes, entre outros. De acordo com Leite e Magalhães (2009), ainda que a evolução e o aumento do acesso ao ensino superior incorpore preocupações relacionadas com a qualidade de distribuição/relevância dos cursos oferecidos, a expansão do sistema possibilitou o ingresso, em maior número e variedade, de estudantes no ensino superior. Esse aumento é perceptível quando se analisa o gráfico 1, relativo aos estudantes matriculados no ensino superior: total, por subsistema e por tipo de ensino.

Constate-se, com base no gráfico 1, que houve um aumento de número de estudantes matriculados no ensino superior entre 1990 e 2015, ainda que haja uma ligeira quebra a partir de 2002 e novamente a partir de 2010. Todavia, ao comparar-se 1990 e 2015, verifica-se, no total de número inscritos, um aumento de, aproximadamente, 200.000 alunos no total. Numa breve nota, verifica-se que o ensino superior público apresenta maior número de

estudantes matriculados, e que o ensino superior privado tem apresentado um contínuo decréscimo desde de 1997.



**Gráfico 1.** Estudantes matriculados no ensino superior: total, por subsistema e por tipo de ensino (dados retirados do Pordata/ DGEEC/MED - MCTES - DIMAS/RAIDES)

Num outro aspeto de análise, torna-se necessário ponderar os diferentes aspetos que enquadram e explicam os processos de governação nos sistemas de ensino superior (Pedrosa, Santos, Mano, & Gaspar, 2014). Tendo em atenção o que foi explorado, reconhece-se as profundas mudanças no sistema de ensino superior em Portugal nas últimas décadas, na sua oferta, na tipologia, número de inscritos e na sua dimensão (Almeida & Vasconcelos, 2008). A par dessas mudanças, também se indica, tal como é alertado, de forma crítica, por Bento (2014), mudanças no âmbito administrativo.

Numa perspetiva geral e transversal, as instituições de ensino superior eram entendidas como comunidades de investigadores e professores, em que o processo de gestão e administração estava ao encargo de um líder académico e não de um gestor (Deem, 1998). Todavia, reconhecem-se alterações que surgem de acordo com a necessidade de existir uma coordenação política das diferentes organizações públicas, nomeadamente das instituições do ensino superior, o que tem implicações na governança destas organizações (Vieira, Magalhães, Sousa, Ribeiro, & Amaral, 2014).

Recorde-se a definição de governança apresentada pela equipa liderada por Pedrosa (2012), que considerou que a

governança institucional tem, pois, associada a capacidade de liderança e de gestão participada. A governança revela-se nas escolhas das políticas e das estratégias. Enquadra a gestão, ou seja, as práticas que levam à realização dos fins traçados, ao cumprimento da missão da instituição (p.42).

Atualmente, os documentos legais que estipulam e consagram as regras no âmbito administrativo são a Constituição da República Portuguesa, a Lei de Bases do Sistema Educativo e o Regime Jurídico das instituições de ensino superior (Pedrosa *et al.*, 2014). Com exceção da substituição da Lei de Autonomia Universitária (1998) pelo Regime Jurídico das instituições de ensino superior, os normativos estabeleceram as bases jurídicas durante, aproximadamente, duas décadas (Pedrosa (coord.), Santos, Mano, & Gaspar, 2012).

De acordo com a VII Revisão Constitucional da Constituição da República Portuguesa (2005), as «universidades gozam, nos termos da lei, de autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa e financeira, sem prejuízo de adequada avaliação da qualidade do ensino» (n.º 2, Artigo 75.º, Capítulo II, Título III).

Por sua vez, o Regime Jurídico das instituições de ensino superior (2007), estabelece que as «instituições de ensino superior públicas gozam de autonomia estatutária, pedagógica, científica, cultural, administrativa, financeira, patrimonial e disciplinar face ao Estado, com a diferenciação adequada à sua natureza» (n.º 1, Artigo 11.º, Título I).

É necessário ter em atenção que a autonomia das instituições de ensino superior, de cariz público, relaciona-se com a relação que estas estabelecem com o Estado, relativamente ao facto destas organizações tomarem as suas próprias decisões, nomeadamente no contexto académico e da autogovernança (Pedrosa (coord.) *et al.*, 2012). É relevante indicar, com base no que é reconhecido por Amélia Vieira e restantes colaboradores (2014), que

a relação entre a tutela e as instituições do ensino superior é estabelecida com base nesta autonomia. Refere-se ainda que, de acordo com os mesmos autores, este novo diploma legal é influenciado pelas orientações preconizadas na perspetiva de Nova Gestão Pública.

Neste contexto, Amaral (2007) e Magro (2011) consideraram que a emergência da Nova Gestão Pública se coaduna com as perspetivas e políticas neoliberais, de culpabilização dos profissionais intelectuais e autónomos do sector público, promovendo a perda de confiança das organizações públicas em detrimento da defesa da capacidade de gestão privada.

Face ao aludido, as organizações públicas passam a ser encaradas como empresas e orientadas segundo critérios homólogos aos das organizações privadas, em que se pretende desenvolver a eficácia, eficiência e transparência das organizações públicas (Cruz, 2013; Magro, 2011).

No âmbito específico da educação, o paradigma da Nova Gestão Pública interpreta os estudantes como consumidores e clientes, que através do processo de decisões livre e autónomo, tomam decisões e escolhem as organizações educacionais, que tendem a assegurar a qualidade educativa do sistema (Lima, 1997), promovendo a competitividade entre as diferentes instituições (Deem, 1998).

Encarando-o numa perspetivista gestionária, o modelo reforça as funções de gestão dos responsáveis pelos diferentes organismos e departamentos das instituições (reitores, presidentes de escolas superiores, diretores de faculdades, responsáveis de departamento,...), com o aumento na preocupação no âmbito da eficácia e da eficiência (Veiga *et al.*, 2014), da relação entre as instituições de ensino superior e as empresas (Magro, 2011) e da competitividade económica, de uma gestão que percebe o estudante como um cliente (estudante-cliente) (Lima, 1997).

Esta situação aproxima-se ao que Costa (1998) considera de *Escola como Empresa*, em que se introduz antecedentes teóricos no âmbito da administração clássica ou da administração científica. Neste sentido, o ensino e o processo formativo podem associar-se ao funcionamento de uma indústria



clássica, sustentada nos trabalhos de Taylor, Fayol e Webber. Ressalva-se que este tipo de perspectiva, focando-se em aspetos relacionados com a eficácia, eficiência e competitividade, pode desvirtuar e desumanizar o processo formativo, dificultando a mudança e adaptação aos contextos e às situações pedagógicas concretas.

Refira-se, ainda, que este tipo de modelos tende a relacionar os conceitos de eficácia e eficiência com os resultados dos estudantes. Todavia, à semelhança de Harare (1999), assume-se que as organizações de ensino não são mensuráveis neste sentido e deverão tomar em consideração outros aspetos, nomeadamente, o seu desenvolvimento integral (físico, social, ético,...) e o seu bem estar geral.

Mais se indica, que este normativo legal confere menor representação dos estudantes e docentes do ensino superior, aumentando a representatividade de elementos externos à instituição (Veiga *et al.*, 2014, 2014; Bento, 2014). Estes indivíduos associam-se ao conceito de *stakeholder*, em que se assume que estes elementos externos assumem a representação do meio em que as instituições do ensino superior se inserem. Todavia, e tal como já foi explorado, há quem critique o modelo, uma vez que se afasta de outras dinâmicas mais tradicionais nas universidades (Bento, 2014). Esta alteração de dinâmicas é percecionada através, por exemplo, da criação do Conselho Geral, órgão responsável pela eleição do reitor/presidente e pela definição da governança institucional e estratégica da organização (Pedrosa (coord.), *et al.*, 2012; Pedrosa *et al.*, 2014).

Após as alterações mencionadas, e de acordo com Regime Jurídico das instituições de ensino superior, identificam-se três órgãos de governo dos institutos universitários ou politécnicos:

i) *Conselho Geral* que compete, entre outras funções: eleger o Reitor/Presidente; aprovar as alterações dos estatutos, planos estratégicos e proposta de orçamento; fixar propinas; criar, transformar ou extinguir outras unidades orgânicas.

ii) *Reitor/Presidente*, que é considerado o órgão superior de governo e representação externa da instituição, é o responsável pela condução política, assumindo-se como presidente do Conselho de Gestão.

iii) *Conselho de Gestão* que assume a condução dos processos de gestão dos recursos humanos, gestão financeira, patrimonial e administrativa.

A par disso, estabelecem-se mais dois conselhos presentes nas instituições do ensino superior:

i) *Conselho Científico* (universidades) ou *Conselho Técnico-Científico* (politécnicos) que assumem, entre outros serviços: apreciar o plano das atividades científicas; deliberar sobre a distribuição do serviço docente; aprovar os planos de estudo dos diferentes ciclos presentes na instituição.

ii) *Conselho Pedagógico* que assume, entre outras, as funções de: aprovar o regulamento de avaliação e aproveitamento dos estudantes; pronunciar-se sobre os planos de estudos dos diversos ciclos de ensino, sobre as orientações pedagógicas, sobre métodos de ensino e de avaliação, sobre as queixas de cariz pedagógico e propor providências nesse âmbito.

### 3.2. AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR COMO ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS: OBJETIVOS E FUNÇÕES DA LIDERANÇA

De acordo com o que apresentado por Magro (2011), é possível considerar-se que o trabalho desenvolvido nas instituições do ensino superior foca-se nas aprendizagens dos estudantes e na construção de novos conhecimentos com base na aplicação dos princípios da lógica e do rigor conceptual e teórico. A par destes elementos, a autora reconhece a relevância do «alto nível de autonomia» (p.65) das instituições do ensino superior para que estas sejam capazes de se desenvolver, tendo como objetivo as funções supramencionadas. No mesmo sentido, Amorim e Teixeira (2013) identificam que a autonomia das

instituições do ensino superior, constitucionalmente garantida, é «um direito fundamental» (p.171).

Contudo, e como já se aludiu na secção 3.1, as instituições e ensino superior, através do processo de modernização contemporânea, estabeleceram, progressivamente, relações mais estreitas e fortes com o Estado, que se assumiu como principal financiador do sistema de ensino superior garantindo, dessa forma, a sua sustentabilidade. Todavia, a tutela estabeleceu uma crescente influência na governação e organização interna destas instituições (Teixeira, Amaral, & Magalhães, 2012).

É interessante perceber que as escolas do ensino básico e secundário, especificamente após a Revolução de 25 de Abril de 1974, experienciaram uma situação homóloga. É consensual indicar-se que, no final da década de 70 e início da década de 80, as comunidades escolares desenvolveram mecanismos de autorregulação e autogestão que incorporavam estruturas de participação democrática e direta, enquanto instrumentos de construção da autonomia das escolas. Todavia, essa autonomia despoletada e construída após a o fim do Estado Novo foi, paulatinamente, ameaçada com a crescente interferência e controlo por parte da administração central (Barroso, 2004; Lima, 1997; 2009).

Alerta-se que este aspeto não é o único em que é possível encontrar paralelismos entre as instituições do ensino superior com as escolas do ensino básico e secundário. Diogo (1999), assumindo que as escolas são organizações socais, identifica um conjunto de aspetos que são específicos destas instituições. Entre os parâmetros indicados pelo autor, salientam-se aqueles em que é possível reconhecer semelhanças entre as organizações de ensino básico e secundário e as organizações de ensino superior:

- Ambas as instituições são socialmente construídas sustentadas na multiplicidade de agentes com percursos, perspetivas e formação distintas;
- Nas duas organizações, os diferentes elementos que a constituem apresentam perceções, valorizações e avaliações distintas sobre objetivos da instituição;

- Os gestores (ou líderes) das organizações possuem a mesma (ou similar) formação e estatuto, tornando mais complexo o exercício do poder formal;
- As funções de gestão, em ambas as organizações, não se limitam aos processos desenvolvidos pelas direções;
- Assumindo que uma das componentes primordiais de ambas as organizações é o processo educativo, a análise dos processos e dos produtos das organizações é particular e específica;
- Determinados aspetos utilizados nas organizações clássicas, nomeadamente os que se relacionam com a avaliação e medição dos resultados, são inadequados a ambas as organizações;
- É possível reconhecer-se o estatuto ambíguo dos estudantes, tanto do ensino básico e secundário como do ensino superior, enquanto elementos integrantes das organizações.

Tendo em conta o que foi apresentado, torna-se plausível analisar as instituições de ensino superior de forma homóloga às organizações escolares do ensino básico e secundário. A este respeito, recorde-se que «o ensino superior não é apenas científico: é também *ensino*» (Amorim & Teixeira, 2013, p. 141). Numa perspetiva complementar, Quinlan (2014) defende a necessidade de um desenvolvimento holístico dos estudantes do ensino superior (*holistic student development*), valorizando o papel das instituições de ensino superior na formação da identidade dos estudantes e dos seus valores.

Reconhece-se, porém, que existem elementos específicos das instituições do ensino superior que não apresentam o mesmo impacto nas escolas do ensino básico e secundário, sejam aspetos relacionados com a tradição, com a relação entre organizações externas, com as características dos seus estudantes, com o regime próprio de autonomia e organização (explorado em 3.1), entre outros.

Contudo, assume-se que os trabalhos no âmbito da administração e gestão das escolas, podem ser encarados de forma mais ampla, que possibilitam introduzi-los nos estudos no âmbito das instituições de ensino superior.

É ainda necessário reconhecer-se, à semelhança de Lima (1998), que os estudos e trabalhos no âmbito da organização e administração escolar emergiram recentemente, pelo que se compreende «a vantagem de recorrer ao contributo de outras disciplinas das Ciências Sociais, designadamente à Sociologia das Organizações, à Ciência Política e à Ciência Administrativa» (p.23). Ainda que o trabalho citado seja do final do século passado, perpetua-se a necessidade de se reconhecer a relevância dos estudos desenvolvidos em outras áreas subjacentes à administração e gestão escolar.

Tendo em consideração o que foi apresentado, recorda-se a perspetiva de Taylor (1990):

O principal objetivo da administração deve ser o de assegurar o máximo de prosperidade ao patrão e, ao mesmo tempo, o máximo de prosperidade ao empregado.

A expressão máxima de prosperidade é usada em sentido amplo, compreendo não só grandes dividendos para a companhia ou empregador, como, também, desenvolvimento, no mais alto grau, de todos os ramos de negócio, a fim de que a prosperidade seja permanente. Igualmente, máxima prosperidade para o empregado significa, além de salários mais altos do que os recebidos habitualmente pelos obreiros de sua classe, este fato ainda de maior importância ainda, que é o aproveitamento dos homens de modo mais eficiente, habilitando-os a desempenhar os tipos de trabalho mais elevados para os quais tenham aptidões naturais e atribuindo-lhes, sempre que possível, esse gêneros de trabalho (p.6).

Ainda que a sua transposição direta para as organizações educativas tenha de ser ponderada e cuidada, como é alertado por Costa (1998), a influência da perspetiva de Taylor no contexto da sociologia das organizações (educativas) é inegável e possibilita compreender os sistemas e mecanismos de funcionamento das instituições de ensino. Também Alarcão (2001a) reconhece, ainda que identifique a necessidade de mudança, que existem semelhanças

entre os modos de se organizar e agir das organizações empresariais e as instituições de ensino.

É ainda relevante analisar-se a perspectiva citada. Se no contexto da escola pública e das instituições de ensino superior públicas a prosperidade remuneratória não tenha especial impacto, é possível reconhecer-se dois princípios estabelecidos por Taylor que também têm relevância para a administração escolar. Por um lado, a necessidade de se desenvolver a instituição ao mais alto grau. Ainda que o autor não refira explicitamente, aponta para a importância da administração promover, progressivamente, a melhoria institucional em todas as suas áreas de ação. Pelo outro lado, Taylor revela a importância de se assegurar a progressão remuneratória dos seus funcionários mas, e no seu essencial, garantir que se distribui o trabalho mais indicado a cada um dos trabalhadores da instituição. Estes dois princípios podem, dentro de alguns limites de autonomia e de acordo com o contexto específico, serem considerados nas organizações educativas.

No contexto da melhoria e desenvolvimento das instituições, Harere (1999) argumenta que uma *liderança transformativa*<sup>9</sup> promove a melhoria das organizações de ensino. A autora refere que este se tipo de liderança visa desenvolver a escola precisa, imperiosamente, de fomentar o trabalho colaborativo dos agentes envolvidos, não só os professores, mas como encarregados de educação, instituições próximas da escola e comunidade em geral. Neste sentido, o que é apresentado alicerça a melhoria das instituições do ensino como uma responsabilidade das lideranças, mas como um inevitável processo colaborativo. De modo complementar, Quinlan (2014) reconhece a

---

<sup>9</sup> A autora considera que uma *liderança transformativa* é aquela que melhor se adequa às organizações educativas contemporâneas, principalmente nos países em desenvolvimento, uma vez que este tipo de liderança mobiliza e incorpora os diversos agentes da organização no processo de mudança. Esse processo contempla a partilha de visões, valores, crenças e objetivos comuns para a escola e para a mudança que se reconhece como necessária, na tentativa de se atingir a melhoria das escolas.

relevância das lideranças transformativas, e defende que as lideranças do ensino superior devem afirmar-se como lideranças educativas que enfatizem as suas ações na ação pedagógica e nas aprendizagens dos estudantes.

Esta perspetiva pode ser integrada num conceito desenvolvido por Alarcão (2000; 2001a; 2003), o conceito de escola reflexiva. Mais clara se torna esta relação quando Alarcão (2001a, p. 15), reconhece que «a escola precisa abandonar os seus modelos mais ou menos estáticos e posicionar-se dinamicamente», aproximando-se ao que foi alertado por Harere (1999) na sua argumentação a favor de *lideranças transformativas*.

### 3.3.A ESCOLA REFLEXIVA: POSSÍVEIS RELAÇÕES COM AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Na perspetiva de Alarcão (2007) e de Canha (2013), as escolas e as instituições de ensino superior, assumindo-se como organizações educativas, podem associar-se ao conceito de escola reflexiva. De acordo com Alarcão (2000) a escola reflexiva pode ser definida como uma

organização que continuamente se pense a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo (p.13).

Esta perspetiva enquadra-se na imagem orgânica e na imagem cognitiva apresentadas por Morgan (2006) . De acordo com o autor, a imagem orgânica, assenta, entre outros parâmetros, nas seguintes características: i) valorizar a relação da organização com o meio, encorajando-se a flexibilização das instituições de forma a que possam corresponder aos estímulos externos; ii) analisar dos mecanismos e estruturas internas, assumindo-se a possibilidade de existir respostas diferentes da organização e da administração mediante as tarefas específicas; iii) enfatizar a possibilidade das organizações de

desenvolverem, de forma sólida e contínua; iv) reconhecer o valor da colaboração inter-organizacional de forma a que seja possível responder-se à imprevisibilidade do meio.

Alerta-se que Alarcão (2000;2001a) reconhece a necessidade de se encarar a escola como um organismo vivo, ou como um sistema aberto que interage, contínua e progressivamente, com o meio, que se enquadra, direta e explicitamente na imagem orgânica sumariamente explorada no parágrafo anterior.

Por sua vez, Morgan (2006), no âmbito da metáfora cognitiva, reconhece os seguintes elementos que a caracterizam: i) as organizações têm possibilidade de aprender, reconhecendo-se a necessidade da colaboração intra-organizacional para o efeito; ii) é possível desenvolverem-se mecanismos de autogestão em grupos multidisciplinares que rompem com os paradigmas tradicionais da hierarquia e da estrutura fixa; iv) necessidade de se desenvolver a capacidade da organização de questionar e refletir sobre as situações, pressupostos e normas vigentes.

Reconhecem-se, elementos análogos ao que é apresentado por Alarcão (2000), uma vez que a autora considera que as escolas reflexivas se associam à noção de organizações aprendentes que, como já foi aludido, na perspetiva de Morgan (2006), se enquadra na imagem cognitiva das organizações.

Neste âmbito, a escola reflexiva defendida por Alarcão (2001a; 2007) estrutura-se e desenvolve-se enquanto instituição aprendente e em aprendizagem. Mais recentemente, Alarcão (2014) considera que a escola reflexiva se assume como uma organização que: i) reflete sobre si mesma, sobre a sua atividade, missão e projeto; ii) reconhece a possível necessidade de melhoria e, como tal, avalia e monitoriza os processos internos da escola; iii) desenvolve mecanismos de corresponsabilização e de interatividade entre os agentes; iv) desenvolve-se enquanto instituição. Recorde-se que esta perspetiva sumária sustenta-se nas ideias que a autora tem vindo a defender, nomeadamente quando assume que



Uma escola reflexiva, em desenvolvimento e aprendizagem ao longo da sua história, cria-se pelo pensamento e prática reflexivos que acompanham o desejo de compreender a razão de ser da sua existência, as características da sua identidade própria, os constrangimentos que a afectam e as potencialidades que detem. Da visão sobre a própria escola, que deverá ter continuidade na evolução e atender às mudanças sociais, deriva o seu projecto, interactivamente construído através do diálogo entre os seus membros, no entrelaçar de estratégias ascendentes e descendentes (Alarcão, 2000, p.17).

Atente-se, à semelhança do que é apresentado por Canha (2013), atualmente os professores, dos diferentes níveis de ensino, encontram-se sobrecarregados, o que dificulta a sistematização do processo reflexivo enquanto princípio orientador da ação pedagógica. Contudo, o ato reflexivo, tal como já foi assumido no capítulo anterior, é essencial para o processo transformativo das ação docente (Alarcão, 1996; Zeichner, 1993), que inerentemente se assume como elemento integrante do processo de desenvolvimento da escola, que compreende práticas de supervisão (Alarcão & Canha, 2013).

É ainda relevante referir que neste enquadramento conceptual, a supervisão é entendida de uma forma complementar ao que foi apresentado em 2.2. De acordo com Alarcão (2000), a supervisão, no âmbito da escola reflexiva, tem como objetivo o *desenvolvimento qualitativo* da organização e, simultaneamente, dos diferentes agentes que interagem com a instituição, seja a apoiar a prática educativa, a estudar ou ensinar. Para atingir esse objetivo, assume-se a necessidade de promover e privilegiar práticas de aprendizagem e formação, coletivas e/ou individuais.

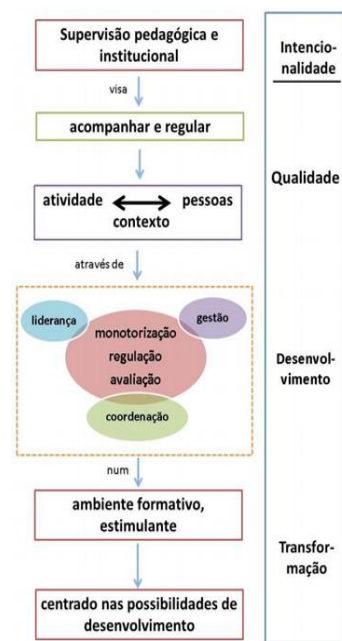
A esta noção de supervisão associa-se o carácter *reflexivo-ativo* e *crítico-transformador*. Neste âmbito, as práticas reflexivas, autonomizantes, interativas e de colaboração e corresponsabilização, promovem o desenvolvimento de forma lata e, mais especificamente, possibilitam o desenvolvimento e melhoria da organização. Indica-se, porém, que este

processo implica reconhecer, de modo complementar com dimensão desenvolvimentista, que o processo de supervisão é, por inerência, um ato contextualizado (Alarcão & Canha, 2013).

Percebe-se, assim, que no contexto organizacional (da escola), a supervisão tem um foco mais amplo de intervenção e acompanhamento, podendo ser encarada enquanto supervisão institucional (Alarcão, 2014; Alarcão & Canha, 2013; Canha, 2013). Na perspetiva de Alarcão (2014), e como é possível confrontar na Figura 3, a supervisão institucional mobiliza e integra a interação colaborativa e o desenvolvimento profissional, com o objetivo de promover o desenvolvimento da organização educativa. Na perspetiva da autora, e de acordo com a Figura 3, a supervisão deverá proporcionar a integração de aspetos de liderança, de gestão e de coordenação. Esta integração, tendo como base a supervisão pedagógica e institucional,

promove processos de motorização, regulação e avaliação das atividades, dos agentes e dos contextos da instituição, por forma a que se torne possível construírem-se estratégias de desenvolvimento e transformação organizativa.

Em súpula, em consonância com o que foi explorado, o conceito de escola reflexiva incorpora a noção de *colaboração dialogante* entre os seus agentes, que integra mecanismos de supervisão institucional e pedagógica. Note-se que, de acordo com Fullan (2008), é da responsabilidade dos órgãos de gestão que promover e desenvolver uma cultura de colaboração entre os diferentes agentes no âmbito da organização escolar. A par desse aspeto, a escola reflexiva integra, no seu desenvolvimento, mecanismos de avaliação e monitorização organizacional (analisando processos e resultados), de formação na e para ação e de práticas investigativas que propiciam a construção de conhecimento sobre a instituição educativa (Alarcão, 2001a),



**Figura 3.** Supervisão Pedagógica e Institucional, retirado de Alarcão (2014, p.31)

que possibilitam o seu desenvolvimento (Alarcão, 2007; Alarcão & Canha, 2013). Estes aspetos apresentam-se como preponderantes para os capítulos seguintes.

#### 4. **COMPONENTE EMPÍRICA**

O capítulo quarto é referente à *Componente empírica* desenvolvida no presente projeto. Na primeira secção, indicar-se-á a questão-problema visada pela investigação, as motivações que estiveram na sua base e explicitar-se-ão os objetivos específicos em estudo.

A segunda secção é referente ao enquadramento paradigmático que sustenta o processo e as tomadas de decisões durante a investigação. Esses elementos relacionam-se, implicitamente, com a secção três, em que se proceder-se-á à sustentação e justificação das metodologias e instrumentos de recolha de dados utilizados.

As secções cinco, seis e sete também estão implicitamente relacionados. Na quinta, proceder-se-á à caracterização sumária do contexto em que se desenvolveu o estudo e ao enquadramento legal dos mestrados contemplados. A secção sexta é referente aos métodos de recolha e análise dos dados. A sétima secção é referente à análise dos dados recolhidos, tendo em consideração as perspetivas dos estudantes e coordenadores de curso em diferentes focos de análise.

##### 4.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO

###### 4.1.1. Questão-problema visada pelo projeto

A supervisão tem sido contínua e fortemente estudada e sustentada no âmbito da formação inicial de professores e educadores, por ser um contributo

essencial para o desenvolvimento de competências e conhecimentos pedagógicos específicos, fundamentais para estruturação de um saber profissional estrutural para os futuros docentes (Mesquita, Formosinho, & Machado, 2012; Vieira, 2009).

Contudo, o seu conceito, como já foi explorado no terceiro capítulo, não é totalmente consensual, sendo possível identificar diferentes paradigmas ao longo do tempo, ora mais centrado na hierarquia institucionalizada, perpetuando os aspetos relacionados com a avaliação e verificação, ora sustentando-se na partilha de responsabilidade do ato pedagógico, revelando a importância formativa do processo de supervisão (Oliveira-Formosinho, 2003).

Todavia, reconhece-se que o processo de supervisão é, também ele, uma responsabilidade institucional, uma vez que é às instituições de ensino superior que compete garantir uma formação de professores que se encontra contextualizada com a realidade vivenciada nas diferentes organizações educativas (Jesus, 2011). Lembra-se, também, que este processo é especialmente relevante, uma vez que ilustra uma parceria institucional entre escolas do ensino básico e secundário e as instituições do ensino superior responsáveis pela formação de professores (Sivan & Chan, 2003).

Face à breve exposição, percebe-se a necessidade de, no âmbito da supervisão na formação inicial, se promover «uma atitude de responsabilização partilhada com os pares, com as instituições que estes integram e com quem interagem no quotidiano escolar» (Mesquita, Formosinho, & Machado, 2012, p. 68).

Tomando em consideração o apresentado, optou-se pela seguinte questão-problema: *De que modo uma instituição do ensino superior pode promover estratégias de melhoria e desenvolvimento do processo de supervisão*

*pedagógica no contexto de formação inicial de professores/educadores?*<sup>10</sup>

#### 4.1.2. Motivações da escolha do problema

Recordando que se vivenciou, de forma pessoal, diferentes processos de supervisão na formação inicial, o problema identificado apresenta-se com especial interesse e motivação.

Esta experiência permitiu verificar que diferentes cursos e diferentes estudantes identificaram e experienciaram situações distintas, que por vezes tinha implicações diretas no processo de supervisão na formação inicial, condicionando o processo formativo dos próprios. Por sua vez, também foi possível perceber que os supervisores da instituição de ensino superior experienciavam diferentes situações que condicionavam, por um lado, a sua ação enquanto supervisores, pelo outro lado, a prática educativa supervisionada dos estudantes.

Desta forma, optou-se pela análise deste problema, tendo em consideração o que já foi explorado na introdução: i) a experiência pessoal recente; ii) o facto de se considerar que a supervisão na formação inicial é, indubitavelmente, um processo fundamental para a formação inicial de professores e educadores, do qual as instituições de ensino superior são corresponsáveis e devem assegurar a qualidade do processo, contribuindo para a valorização da profissão; iii) uma consideração de administração e liderança educativa centrada no desenvolvimento de processos de melhoria e de promoção de aprendizagens nos estudantes.

---

<sup>10</sup> Esta questão problema é confluyente com a perspectiva de Bassey (2003) sobre a investigação em Educação, uma vez que o autor considera que os estudos em Educação deverão desenvolver e melhorar a ação educativa.

#### 4.1.3. Objetivos de carácter investigativo

Considerando que, no presente projeto é essencial desenvolver-se um processo investigativo que promova um conhecimento mais amplo e específico do problema em estudo, é necessário sistematizar os objetivos da investigação.

Para ser possível proceder a essa análise, irá optar-se por se estudar a percepção dos agentes sobre o processo de supervisão, nos cursos de formação inicial de educadores e professores, no regime pós-Bolonha, nos seguintes mestrados: i) Mestrado em Educação Pré-Escolar; ii) Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; iii) Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico<sup>11</sup>. Considerou-se que estes cursos teriam especial interesses e pertinência, uma vez que, ainda que sejam mestrados profissionalizantes distintos, partilham uma matriz comum: a Licenciatura em Educação Básica.

Através da investigação do processo de supervisão desenvolvido nos mestrados supramencionados, pretende-se:

- A. Conhecer as perspetivas dos agentes envolvidos no processo de supervisão na formação inicial:
  - a. Conhecer as perspetivas dos professores em formação em três âmbitos:
    - i. relação com o exterior;
    - ii. aspetos pedagógico-curriculares;

---

<sup>11</sup> Atente-se que, através do Decreto-Lei 79/2014 de 14 de maio, procedeu-se «ao desdobramento do mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico separando a formação de docentes do 2.º ciclo de Português, História e Geografia de Portugal da formação de docentes do 2.º ciclo em Matemática e Ciências Naturais» (Preâmbulo).

Contudo, pelo facto de a alteração ter sido muito recente – a primeira edição dos novos mestrados teve início no ano letivo de 2015/2016 – optou-se por estudar o antigo mestrado, uma vez que é aquele em que é possível recolher dados pretendidos referentes ao processo de supervisão.

- iii. apoio institucional.
- b. Conhecer as perspetivas dos coordenadores dos mestrados em quatro âmbitos:
  - i. relação com o exterior;
  - ii. aspetos relacionados com a gestão do corpo docente;
  - iii. aspetos pedagógico-curriculares;
  - iv. apoio e supervisão institucional.

B. Analisar as situações identificadas pelos agentes envolvidos no processo de supervisão na formação inicial:

- a. Verificar a transversalidade (entre os diversos mestrados) do que foi percecionado;
- b. Reconhecer as perceções que são suscetíveis de uma ação institucional por parte da organização educativa em estudo

#### 4.2. ENQUADRAMENTO PARADIGMÁTICO

O presente trabalho integra uma componente empírica. De acordo com o indicado nos capítulos anteriores, pretende-se estudar os possíveis contributos de uma instituição de ensino superior no âmbito da supervisão na formação inicial de educadores e professores.

É necessário ter em atenção, como alerta Coutinho (2013), que «é através da investigação que se reflete e problematizam os problemas nascidos na prática, que se suscita o debate e se edificam as ideias inovadoras» (p.7). Face ao referido, percebe-se a importância da componente empírica no processo reflexivo sobre o contexto real.

Recorda-se que, tal como é alertado por Lincoln e Guba (2013), o processo investigativo é encarado e desenvolvido com base nos pressupostos de cada paradigma, para que a metodologia e o paradigma sejam consoantes entre si e com o que se pretende estudar. Face ao referido, torna-se necessário definir o



conceito de paradigma. Na perspectiva dos autores, é possível considerarem-se os paradigmas como um «um sistema de crenças básicas baseado em assunções ontológicas, epistemológicas e metodológicas» (Guba & Lincoln, 1994, p. 107, tradução própria).

Assume-se, contudo, que o pensamento moderno e ocidental perpetua um *pensamento abismal* em que se eterniza um sistema com diferentes divisões, sejam visíveis ou invisíveis (Santos, 2009). Esta perspectiva enquadra-se no paradigma da modernidade, que tem a sua origem nas sociedade ocidental e que teve/tem impactos, entre outros, nos estados-nação e no sistema capitalista (Giddens, 1990). Esta conceção permitiu à ciência moderna monopolizar o que é tido como verdadeira e falso, conferindo-lhe exclusividade epistemológica em detrimento de outras formas de conhecimento, como a filosofia e a teologia (Santos, 2009).

Boaventura de Sousa Santos (2008) considera que houve, no âmbito deste paradigma, a tentativa de aproximar metodologicamente o estudo dos fenómenos sociais com o estudo dos fenómenos naturais, através, por exemplo, da redução das realidades sociais «às suas dimensões externas, observáveis e mensuráveis» (p.35). Neste sentido, há quem constata a necessidade de uma mudança de paradigma que transpõe a modernidade (Giddens, 1990), reconhecendo-se esforços contracorrentes que se afirmam contra a primazia da quantificação no contexto investigativo (Guba & Lincoln, 1994).

De modo concordante, assume-se que, atualmente, é possível reconhecer-se a afirmação e sustentação de um novo paradigma<sup>12</sup>, a que Sousa Santos

---

<sup>12</sup> Numa outra perspectiva (parcialmente complementar ao que é defendido por Boaventura de Sousa Santos), Horgan (2015) considera que o entendimento da ciência como enquanto trabalho unificado, universal e objetivo tem sido contestado.

Por sua vez, Lincoln e Guba (2005) enquadram três diferentes nesta perspectiva: a teorias críticas, o construtivismo e o paradigma participativo/cooperativo. Esses aspetos serão explorados à frente.

(2002) se referiu de «paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente» (p. 16) ou o paradigma da pós-modernidade (2008). Na perspetiva de Canha (2013), o paradigma e pensamento pós-moderno integrou a conceção da realidade «um mundo dinâmico, instável, que permanentemente se renova» (p.86). Por sua vez, Lyotard (1979) considera que a ciência, no âmbito do novo paradigma, assume a imprevisibilidade como componente inerente à própria ciência, em que se lida com conflitos, informação incompleta, paradoxos e incertezas.

É necessário recordar que este paradigma não se limita a aspetos epistemológicos, pois contempla elementos relacionados com a sociedade de forma integral, em que a passagem se iniciou ainda no século XX (Lyotard, 1979; Kemmis, 2005). O paradigma pós-moderno implica diferentes perspetivas sobre os sistemas económicos e políticos, sobre a participação do cidadão na gestão do estado, sobre as influências da globalização, da tecnologia, entre outros (Giddens, 1990). Neste âmbito, é possível identificarem-se mudanças nas estruturas sociais e na forma como os diferentes agentes encaram as organizações (Sanger, 2005) e a realidade, o que implicou o desenvolvimento de novas práticas sociais, artísticas, culturais e científicas (Kemmis, 2005).

Reconhece-se, ainda, que o novo paradigma tem impactos significativos na forma como se faz ciência e no modo como a própria ciência é entendida. O paradigma pós-moderno afasta-se do positivismo da eficiência e do determinismo, valorizando aspetos relacionados com a argumentação e a legitimação, enquanto elementos inerentes ao processo científico (Lyotard, 1979). De acordo com a perspetiva apresentada, é possível considerar-se que o conhecimento não é descoberto pelos investigadores, mas sim criado pelos próprios, porque se relaciona implicitamente com o contexto e a relação entre este e o investigador (Lincoln & Guba, 2013).

Alerta-se ainda, que o conceito de pós-modernidade não é fácil de estabelecer (Atkinson, 2003). De acordo com Sousa Santos (2002; 2008), este novo paradigma assenta em diferentes pilares, entre eles salientam-se: o entendimento do conhecimento como total e contextualizado, isto é o

conhecimento é entendido como temático, progride de acordo com situações concretas e pela integração de diferentes conhecimentos<sup>13</sup>, a par disso, assume-se que, mesmo sendo local, o conhecimento pode transforma-se em *pensamento total ilustrado*, que pode ser utilizado em diferentes contextos; a afirmação do conhecimento como autoconhecimento, em que o autor considera que não se limita a um estilo unidimensional, mas que a metodologia utilizada depende da imaginação de cada investigador. Concomitantemente com esse pressuposto, o autor considera que a ciência pós-moderna reconhece a influência do cientista no processo de investigação, em que a ciência é encarada como um processo criativo por parte do investigador (ou grupo de investigadores); a perspetiva que todo o conhecimento científico tem como objetivo integrar-se no conhecimento de senso comum, no sentido em que se assume que a ciência deverá auxiliar o processo de tomada de decisão e de compreensão do mundo. Em sintonia com o referido, o autor considera que o conhecimento científico «deve traduzir-se em sabedoria de vida» (Santos, 2008, p. 91).

Por sua vez, Atkinson (2003) apresenta outras características relacionadas com o paradigma em discussão. Entre os diferentes elementos apresentados pela autora, salienta-se os seguintes: i) rejeição de noções pré-estabelecidas dos conceitos e práticas relacionadas com a realidade, o conhecimento e a metodologia/método científico; ii) negação de hierarquias ou limites nas formas e modos de pensar e estruturar o conhecimento; iii) aceitação da subjectividade no processo investigativo; iv) reconhecimento da multiplicidade de perspetivas e da complexidade do que se estuda.

A visão apresentada associa-se a outra perspetiva explorada por Boaventura de Sousa Santos (2009), a *ecologia de saberes*. O autor assume a necessidade

---

<sup>13</sup> É relevante mencionar que Atkinson (2003) revela que este paradigma tem especial interesse na Educação, em parte porque a investigação em Educação contempla diferentes áreas de saber como a sociologia, a antropologia e os estudos culturais (entre outros).

de se promover uma maior integração entre o conhecimento científico e o não científico, em que se reconhece que

No hay conocimiento que no sea conocido por alguien para algún propósito. Todas las formas de conocimiento mantienen prácticas y constituyen sujetos. Todos los conocimientos son testimonios desde que lo que conocen como realidad (su dimensión activa) está siempre reflejado hacia atrás en lo que revelan acerca del sujeto de este conocimiento (su dimensión subjetiva) (p.58).

Em concordância com o apresentado, Boaventura de Sousa Santos (2008) considera que nem a objetividade nem a neutralidade são possíveis em termos absolutos. Assumindo essa premissa, o autor indica que o investigador, ainda que reconheça a sua neutralidade, deve proceder de forma a que ultrapasse o vício de recusar a argumentação. Todavia, Boaventura de Sousa Santos, não nega a necessidade do cientista tentar maximizar a objetividade do processo investigativo, uma vez que, segundo o autor, é essa objetividade que possibilita reconhecer e entender as diferentes posições e perspectivas sobre um determinado tema.

Retomando a perspectiva de Guba e Lincoln (1994; 2005), os autores apresentam diferentes paradigmas (positivismo, pós-positivismo, teorias críticas, construtivismo e paradigma participativo/cooperativo<sup>14</sup>) que, segundo os próprios, por serem construções humanas e se estruturarem em crenças básicas, um não pode ser elevado sobre o outro.

É relevante mencionar que os paradigmas coexistem e, progressivamente, os autores verificam que as metodologias e os paradigmas se relacionam e interconectam. Com base nos trabalhos dos autores, é possível reconhecer-se que, sobre a perspectiva metodológica, os paradigmas enquadrados na perspectiva pós-moderna contemplam concepções hermenêuticas, dialogais e dialéticas que valorizam a experiência contextual. De acordo com os autores, a

---

<sup>14</sup> O paradigma participativo/cooperativo é apenas referido no trabalho de 2005

perspetiva pós-moderna aceita o relativismo contextual (histórico, cultural, político, local,...), que pode promover a (co)construção de realidades específicas que incluem, ou não, a partição dos sujeitos integrantes da realidades que se pretendem estudar.

Este aspeto tem especial relevância no presente trabalho, uma vez que se pretende compreender as perspetivas dos agentes envolvidos no processo de supervisão pedagógica, durante a formação inicial de professores, sobre uma realidade específica e circunscrita. Nesse sentido, tendo em consideração que os dados recolhidos se sustentam na perspetiva dos estudantes e coordenadores, assume-se que estes não são suscetíveis de se enquadrar no paradigma moderno, explorado anteriormente. Face ao indicado, é relevante aludir a aceitação que a investigação se centra num conhecimento contextualizado e subjetivo, enquadrando a dimensão ativa e subjetiva aludida por Santos (2009), na citação anterior.

#### 4.3.OPÇÕES METODOLÓGICAS: INVESTIGAÇÃO-AÇÃO E ESTUDO DE CASO

Tomando por base o que é indicado por Coutinho e colaboradores (2009), o presente estudo apresenta características específicas da investigação-ação, uma vez que, segundo os autores, «a Investigação-Ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo» (p.360).

É relevante referir que Sanger (2005) integra as práticas de investigação-ação nos processos de gestão, enquadrando o entendimento conceptual das organizações e das práticas de gestão institucional no paradigma pós-moderno. O autor valoriza, entre outros aspetos, a necessidade das práticas de investigação-ação integrarem análise de evidências concretas e possibilitarem mudanças institucionais.

De acordo com o que é apresentado por Zuber-Skerritt (2005), a investigação-ação parte sempre de situações concretas e engloba quatro etapas cíclicas: i) desenvolvimento de um plano; ii) implementação desse plano (ação); iii) observação e avaliação do que está a ser desenvolvido; iv) reflexão sobre os resultados e tomada de decisões para o novo ciclo. O presente trabalho integra apenas as etapas iii); iv) e i), pela ordem apresentada.

No mesmo sentido de pensamento, a presente investigação também se aproxima da metodologia apresentada, uma vez que, através deste estudo, pretende-se «compreender, melhorar e formar as práticas» e promover a «intervenção em pequena escala no funcionamento de entidades reais e análise dos efeitos dessa intervenção» (Coutinho, 2013, p. 368).

Tendo por base o apresentado, recorda-se que o presente trabalho pretende compreender *de que modo uma instituição do ensino superior pode promover estratégias de melhoria e desenvolvimento no processo de supervisão pedagógica no contexto de formação inicial de professores/educadores*.

É de referir que Grundy (2005), Sanger (2005) e Zuber-Skerritt (2005) relacionam a investigação-ação com práticas de mudança e de gestão, adquirindo especial relevância no contexto do presente estudo. De acordo com Zuber-Skerritt (2005), a investigação-ação assume-se como uma prática integrada no processo de mudança e desenvolvimento organizacional, em que os diferentes agentes, promovendo a emancipação colaborativa dos participantes, intervém. Por seu turno, Sanger (2005) explora os potenciais de práticas de investigação-ação nas instituições do ensino superior, em que o autor assume que não é uma prática comum neste tipo de organizações educativas. Todavia, o autor considera que práticas de investigação-ação, no ensino superior, podem institucionalizar-se e promover o desenvolvimento profissional dos diferentes agentes educativos e práticas colaborativas no interior da instituição.

Em consonância com o que foi apresentado, reconhece-se que o presente trabalho não contempla todos os aspetos inerentes ao desenvolvimento de investigação-ação. Por um lado, não apresenta o carácter cíclico e sistémico

característico deste processo, essa situação torna-se evidência quando se reconheceu que apenas se contempla três das quatro etapas referidas por Zuber-Skerritt (2005). Por outro lado, não se fará uma investigação sobre as próprias práticas, mas sim das (percepções sobre as) práticas já instituídas na organização de ensino superior em estudo.

É ainda relevante indicar que a além do presente trabalho integrar elementos de investigação-ação, também se reconhecem características de estudo de caso. Por vezes, o conceito *estudo de caso* é associado a um método de recolha de dados porém, Bryman (2012) assume, de forma inequívoca, que «case study approach will not in its own right provide you with data» (p.45).

O estudo de caso, à semelhança da investigação-ação, é um processo investigativo próprio que se foca no estudo de situações específicas que ocorrem naturalmente nos diferentes contextos e realidades sociais (Bassey, 2003). O termo caso, neste âmbito, pode englobar diferentes elementos, podendo considerar-se caso como: uma comunidade, uma organização isolada, uma turma, uma família, um estudante, entre outros (Bryman, 2012).

De acordo com a definição de Stake (2005), o presente estudo apresenta características de um *intrisc case study* (caso de estudo intrínseco), uma vez que não se pretende gerar uma teoria, mas sim estudar um contexto específico, um caso particular. É relevante indicar que o autor assume que mesmo num *intrisc case study* é possível desenvolver-se uma generalização teórica, mas não é esse o foco principal de ação do investigador. Aceitando a perspetiva de Bassey (2003), pretende-se que o presente estudo seja significativo e potencialmente possibilite a melhoria do contexto educativo.

Indica-se ainda que um estudo de caso implica a tomada de decisões ao longo do mesmo, como por exemplo, sobre o que se pretende estudar, o que se pretende aprofundar, quão complexo será o estudo e que elementos se irão incluir no estudo, uma vez que não é possível estudar tudo (Stake, 2005). Face ao apresentado, e de acordo com o que já foi indicado, o presente estudo centra-se na percepção dos estudantes e dos coordenadores dos mestrados.

Para um estudo mais sustentado dos diversos elementos inerentes ao processo de supervisão desenvolvido nos diferentes mestrados, optou-se por uma abordagem de *Mixed Methods*. De acordo com Bryman (2012), Coutinho (2013) e Creswell (2014), esta metodologia inclui a integração, simultânea, de instrumentos de recolha de dados de carácter qualitativo e métodos de carácter quantitativo. Este tipo de abordagem, como não limita o estudo a uma única tipologia de dados, possibilita uma compreensão mais completa e complexa do que se pretende estudar. É relevante mencionar que Bryman (2012) e Stake (2005) indicam que os estudos de caso devem integrar uma metodologia mista. Por sua vez, Walliman (2011) refere que esses estudos necessitam de recolher dados através de diferentes métodos.

Face ao exposto, reconhece-se que a abordagem qualitativa e a abordagem quantitativa não devem ser encaradas ou interpretadas como estilos dicotómicos (Coutinho, 2013), mas como dois extremos de um *continuum* (Bryman, 2012; Creswell, 2014). Face ao aludido, apresenta-se como essencial, para o projeto de investigação, recolher-se e articular-se dados qualitativos e quantitativos relativos ao problema de investigação (Cohen, Manion, & Morrison, 2007; Coutinho, 2013).

Tomando em consideração as conjunturas do presente estudo, por forma a ser possível articular-se os dados qualitativos com os dados quantitativos, optou-se por diferentes técnicas de recolha de dados: i) Entrevistas: *Focus Group*; ii) Entrevistas: *Face-to-face interviews*; iii) Análise documental.

#### 4.3.1. Entrevistas

As entrevistas podem ser utilizadas em diferentes contextos, como o *marketing*, por motivos terapêuticos, para tendências de voto, entre outros e de diferentes modos, como uma breve entrevista, menos de cinco minutos, ou um contínuo de entrevistas mais longas (Fontana & Frey, 2005). Mais se indica,



que esta técnica pode ser considerada como uma excelente técnica de recolha de dados, em que se estabelece uma interação entre o investigador e o(s) entrevistado(s) (Coutinho, 2013). De acordo com o que é apresentado por Walliman (2011), as entrevistas apresentam-se como uma forma flexível que possibilita a procura, ao longo do processo, da informação que se pretende obter.

Como é alertado por diferentes autores (Bryman, 2012; Creswell, 2014; Walliman, 2011), a entrevista é uma técnica com especial importância e relevância no processo investigativo, mais ainda no contexto da ciências humanas e sociais. Contudo, existem diversas técnicas de entrevista diferentes, incluindo entrevistas frente a frente, individuais, grupais, inquéritos por telefone, entre outros (Fontana & Frey, 2005). Adotando a nomenclatura apresentada por Walliman (2011), desenvolveram-se duas técnicas diferentes: i) *Focus Group*; ii) *Face-to-face interviews*

#### 4.3.1.1 *Focus group*

A técnica de *focus group* foi inicialmente utilizada na Sociologia, mas, progressivamente, têm contribuído para a investigação em diversas áreas, nomeadamente, na Educação. A utilização do *focus group* como metodologia de investigação tem adquirido especial importância no âmbito da investigação, como um método inovador (Acocella, 2012). É relevante indicar que o *focus group* tem especial interesse quando se pretende que os entrevistados explorem experiências comuns (Fontana & Frey, 2005), De acordo com Freitas, Oliveira, Jenkins e Popjoy (1998),

The answer to the question “How do people consider an experience, idea, or event?” demands the application of some technique or method that concerns each person's reality. What can be done easily by gathering people into groups, creating environmental conditions for more spontaneous expression of each one, and facilitating the interaction of everybody. The Focus Group is one of the qualitative research methods to be utilized in the search for answers to such questions (p.2).

O *focus group*, pode ser definido como uma entrevista desenvolvida em grupo, na qual os diferentes participantes influenciam-se mutuamente, contribuindo para a troca de ideias, o desenvolvimento de respostas e a progressão da discussão (Acocella, 2012; Freitas, Oliveira, Jenkins, & Popjoy, 1998).

Os *focus group* dinamizados para o presente projeto foram constituídos por professores em formação, que experienciaram, recentemente, o processo de supervisão.

As entrevistas grupais desenvolvidas, podem ser caracterizadas como entrevistas semiestruturadas, uma vez que, tal como é referido por Gill, Stewart, Treasure e Chadwick (2008), ao organizar-se a entrevista definiram-se as áreas que se pretendia explorar, mas assumiu-se flexibilidade e abertura para os entrevistados explorarem ideias e aspetos de forma mais detalhada que não foram pensados *à priori*. Indo ao encontro do que foi referido, utilizou-se um guião de entrevista (Anexo A), que possibilitasse a flexibilidade e abertura desejada e a exploração dos focos de análise pretendidos.

De modo complementar, para recolher dados mais específicos, a todas as mestrandas inquiridas, em simultâneo com o *focus group*, optou-se por proceder ao desenvolvimento de um inquérito por questionário, nomenclatura proposta por Coutinho (2013). Indica-se ainda que, após a realização do primeiro inquérito por questionário, verificou-se a necessidade de adaptá-lo ligeiramente, pelo que se assume que o documento não foi o mesmo para os três mestrados, mas os focos de análise utilizados foram e a sua estrutura foi muito semelhante.

Para a construção do instrumento e análise dos dados recolhidos através do inquérito por questionário, adaptou-se livremente a proposta de Osgood, Suci e Tannenbaum (1957), considerando-se uma escala de 1 a 6<sup>15</sup>. Com base no

---

<sup>15</sup> Os autores mencionados utilizam uma escala de 1 a 7, mas optou-se por utilizar número par, uma vez que se considerou que respostas neutrais não se adaptariam ao

que foi apresentado, estruturou-se a escala utilizada de acordo com o apresentado na Figura 4:

	<i>percepção x</i>	1	2	3	4	5	6	<i>percepção y</i>
<b>1</b>	Muito <i>x</i>				<b>4</b>			Ligeiramente <i>y</i>
<b>2</b>	<i>x</i>				<b>5</b>			<i>y</i>
<b>3</b>	Ligeiramente <i>x</i>				<b>6</b>			Muito <i>y</i>

**Figura 4.** Escala de Osgood, Suci e Tannenbaum (1957) (adaptada)

#### 4.3.1.2 Face-to-face interviews

As *face-to-face interviews* são uma técnica de recolha de dados que, com base em questões que o investigador coloca ao inquirido, se pretende obter informações relevantes para o estudo (Coutinho, 2013).

As *face-to-face interviews* tiveram como entrevistadas as três coordenadoras dos mestrados em análise. Através destas entrevistas, pretendia-se recolher dados sobre, por um lado, a sua perspetiva enquanto coordenadoras dos cursos, pelo outro lado, e com igual relevância, pretendia-se verificar quais as suas percepções relativas ao processo de supervisão, uma vez que as coordenadoras entrevistadas também são professoras supervisoras da instituição de ensino superior.

Para recolher dados relevantes para o presente estudo, foi necessário que as entrevistas refletissem sobre o que se pretende analisar. Neste sentido, e de acordo com o que é defendido por Fontana e Frey (2005), a entrevista teve como objetivo promover a reflexividade das entrevistadas para ser possível recolher dados mais significativos e profundos.

---

inquérito por questionário proposto. Quando se considerou relevante, adicionou-se a valoração 0, correspondente a inexistente.

Bryman (2012), alerta para a necessidade de se promover uma entrevista semiestruturada ou não estruturada. De acordo com o autor, esse tipo de técnica possibilita flexibilidade, com o intuito do entrevistado explorar as suas perspectivas pessoais e do investigador reajustar a entrevista ao que vai sendo discutido.

Face ao exposto, optou-se por promover uma entrevista semiestruturada (Anexo C) em que se propôs que as coordenadoras de curso procedessem a uma análise semelhante à análise SWOT (*strengths, weaknesses, opportunities e threats*).

Reconhecendo que os elementos comuns da análise SWOT não se adequam ao estudo, desenvolveu-se um referencial, que possibilitou iniciar e fomentar os diálogos com as coordenadoras. Com esse objetivo, as professoras inquiridas refletiram sobre os elementos em análise e adequaram cada um dos

<b>Positivo (Q2)</b> Requer pouco investimento	<b>Negativo (Q3)</b> Requer pouco investimento
<b>Positivo (Q1)</b> Requer muito investimento	<b>Negativo (Q4)</b> Requer muito investimento

**Figura 5.** Esquema de análise para a entrevista com as coordenadoras dos mestrados em estudo

parâmetros de acordo a organização proposta na Figura 5.

Através dessa análise, pretendia-se que as coordenadoras refletissem sobre os diferentes elementos em estudo, e que a entrevista fosse orientada e discutida com base nesses parâmetros.

#### 4.3.2. Análise documental: Relatórios de estágio

Considerando-se que o relatório de estágio é o documento primordial de descrição e reflexão sobre o processo de supervisão na formação inicial, optou-se por analisar diversos relatórios dos distintos mestrados. Essa análise

possibilita recolher dados relativamente às perceções dos estudantes sobre as suas experiências específicas e individuais no contexto da prática educativa supervisionada. Note-se que Ferreira e Fernandes (2015a; 2015b), à semelhança do presente trabalho, optaram por analisar os relatórios de estágios, por considerarem que esta metodologia possibilita analisar as apreciações dos professores em formação relativas «à conceção e ao processo de supervisão pedagógica desenvolvida em contexto de estágio» (2015a, p.249).

Tendo em conta que o Relatório de estágio é construído ao longo da prática educativa supervisionada, este documento apresenta-se como uma fonte primordial de informação sobre a perceção dos estudantes sobre experiência, *in loco*, de cada um dos mestrandos.

#### 4.4. CARACTERIZAÇÃO DOS ELEMENTOS EM ESTUDO

##### 4.4.1. Caracterização sumária da instituição de ensino superior em que se efetuou o estudo

A instituição em que se desenvolveu o estudo é uma Escola Superior de Educação (ESE) do Norte do país, que se encontra integrada, em conjunto com outras escolas, num Instituto Politécnico.

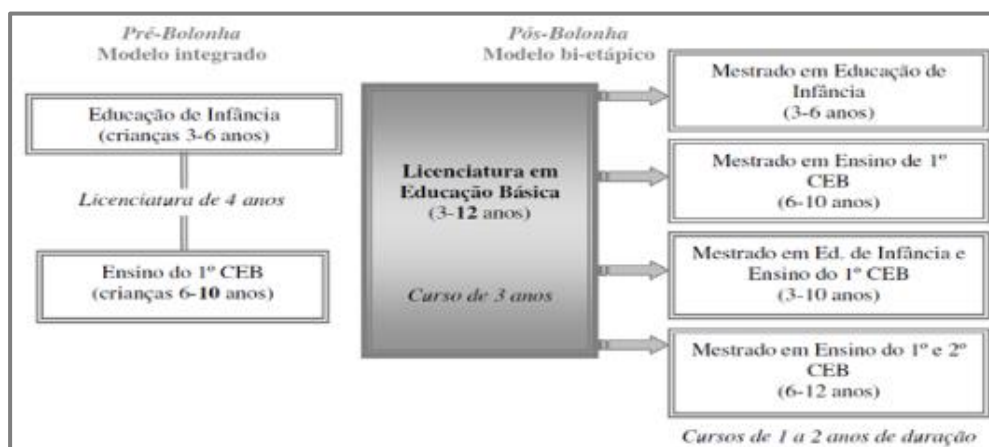
A presente instituição tem a sua génese numa antiga Escola do Magistério Primário, criada no final do século XIX. Contudo, a organização em estudo, iniciou o funcionamento, de forma idêntica ao que é possível reconhecer hoje, na segunda metade da década de 1980.

De acordo com os seus estatutos,

a ESE foca a sua missão no âmbito do ensino, da educação e da intervenção social, procurando a excelência na formação de cidadãos de elevada competência profissional, científica, técnica, artística e pedagógica, numa ampla diversidade de perfis de qualificação; o desenvolvimento de investigação e transferência dos seus resultados e produtos; a criação e difusão da cultura no seu sentido mais amplo; e o desenvolvimento sustentável da sua região de influência, num quadro de referência nacional e internacional (número 3, do Artigo 1.º do Capítulo I).

#### 4.4.2. Enquadramento legal e caracterização dos três mestrados em estudo

Os mestrados em estudo iniciaram o seu funcionamento após a reestruturação, no âmbito do Processo de Bolonha, dos ciclos de estudos no ensino superior. De acordo com este processo, e em concomitância do Decreto-Lei nº 43/2007, são definidos dois ciclos de estudo sequenciais que possibilitam a profissionalização dos educadores e professores. A Figura 5, explicita a estruturação dos mestrados profissionalizados definidos pelo Decreto-Lei já referido.



**Figura 6.** Impacto de Bolonha na formação de Educadores de Infância e Professores de 1º e 2º CEB em Portugal, retirado de Santos e Neves (2010)

Ainda que esteja estabelecido um mestrado para a formação exclusiva de professores de 1.º Ciclo, a instituição do ensino superior em análise apenas contempla como oferta formativa os seguintes mestrados: i) Mestrado em Educação de Infância; ii) Mestrado em Educação de Infância e do 1.º Ciclo do Ensino Básico; iii) Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Relembra-se que o Decreto-Lei 79/2014 de 14 de maio, além de aumentar a duração do Mestrado em Educação Pré-Escolar (de dois para três semestres) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico (de três para quatro semestres), estabeleceu

desdobramento do mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico separando a formação de docentes do 2.º ciclo de Português, História e Geografia de Portugal da formação de docentes do 2.º ciclo em Matemática e Ciências Naturais, desdobramento que está ajustado aos grupos de recrutamento e que permite reforçar a formação na área da docência (Preâmbulo)

Salvaguarda-se que, para garantir o anonimato de todos os intervenientes optou-se por, de forma aleatória, nomear os mestrados em estudo pelas três primeiras letras do alfabeto grego: Mestrado  $\alpha$  (alfa), Mestrado  $\beta$  (beta) e Mestrado  $\gamma$  (gama).

#### 4.5. PROCESSO DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

Para a recolha de dados, e com base nos pressupostos apresentados em 4.3.1.2, organizaram-se as entrevistas grupais aos estudantes dos diferentes mestrados de acordo como que é indicado na Tabela 1. Ressalva-se que todos os inquiridos foram do sexo feminino. É ainda relevante mencionar que as mestrandas do Mestrado  $\alpha$  e do Mestrado  $\gamma$ , no momento em que se procedeu à recolha de dados, já tinham concluído o processo de supervisão nas duas valências. Por seu turno, as estudantes do Mestrado  $\beta$ , encontravam-se no

momento de transição entre o período de prática educativa supervisionada do primeiro nível educativo para o segundo nível educativo.

		Número de estudantes	Data do <i>focus group</i>	Guião de entrevista utilizado	Inquérito por questionário utilizado
Mestrado (alfa)	$\alpha$	8	Julho de 2016	Anexo A	Anexo B-1
Mestrado (beta)	$\beta$	12	Dezembro de 2016	Anexo A	Anexo B-2
Mestrado (gama)	$\gamma$	9	Janeiro de 2017	Anexo A	Anexo B-2

**Tabela 1:** Organização dos *focus group* e dos inquéritos por questionário

Para a sua análise, procedeu-se à audição da gravação por áudio de cada *focus group*, à sua transcrição (*Anexo E*) e à seleção e organização dos excertos, por mestrado, com base nos focos de análise (*Anexo D-1*). Após essa organização, procedeu-se à seleção e análise dos dados considerados relevantes em relação ao foco de análise e em relação às relações estabelecidas entre os diferentes mestrados. Definidos os elementos com especial relevância, procedeu-se à sua análise interpretativa, conforme apresentado em 4.6.

Relativamente aos dados recolhidos sobre a perceção das coordenadoras dos mestrados, realizaram-se as *face-to-face interviews* no mês de fevereiro de 2017. É relevante indicar que, como as entrevistas se desenvolverem em fevereiro de 2017, foi possível enquadrar, nas *face-to-face interviews* às coordenadoras dos mestrados, a perspetiva dos estudantes de cada um dos mestrados, como se verifica no Anexo C. Para a análise dos dados obtidos, realizou-se a audição das entrevistas, a sua transcrição (*Anexo F*) e análise interpretativa, por entrevista, com base nos objetivos específicos do presente trabalho. Para a elaboração da análise presente no capítulo 4.6, procedeu-se à triangulação das perspetivas das docentes inquiridas e a tentativa de encontrar elementos convergentes ou divergentes, relevantes para o foco de análise em estudo.



Tal como já foi aludido, em 4.3.2, considerou-se que o relatório de estágio corresponde ao documento, elaborado pelos mestrandos, que implica uma reflexão contínua e continuada sobre o processo de supervisão. Nesse sentido, consideraram-se 15 (quinze) relatórios de estágio, em que se limitou o processo de recolha de dados e a leitura às dedicatórias, agradecimentos e à reflexão final, por se considerarem que nessas secções do documento, o estudante evidencia os aspetos que, para si, foram os mais significativos do processo.

Fez-se a escolha dos documentos de modo aleatório, considerando, apenas, os relatórios disponíveis no repositório institucional da ESE. Respeitou-se, ainda, o número de relatórios por Mestrado, em que se considerou metade do número de mestrandos inquiridos através do *focus group*, com arredondamento por excesso (quatro estudantes do Mestrado  $\alpha$ , seis estudantes do Mestrado  $\beta$ , cinco do Mestrado  $\gamma$ ) e o ano de conclusão do documento (quatro de 2013, quatro de 2014, quatro de 2015 e três de 2016). Para a análise dos dados, após a leitura das secções suprarreferidas, seleccionaram-se os excertos relativos a cada foco de análise (*Anexo D-2*) que foram mobilizados no capítulo 4.6.

#### 4.6. APRESENTAÇÃO DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

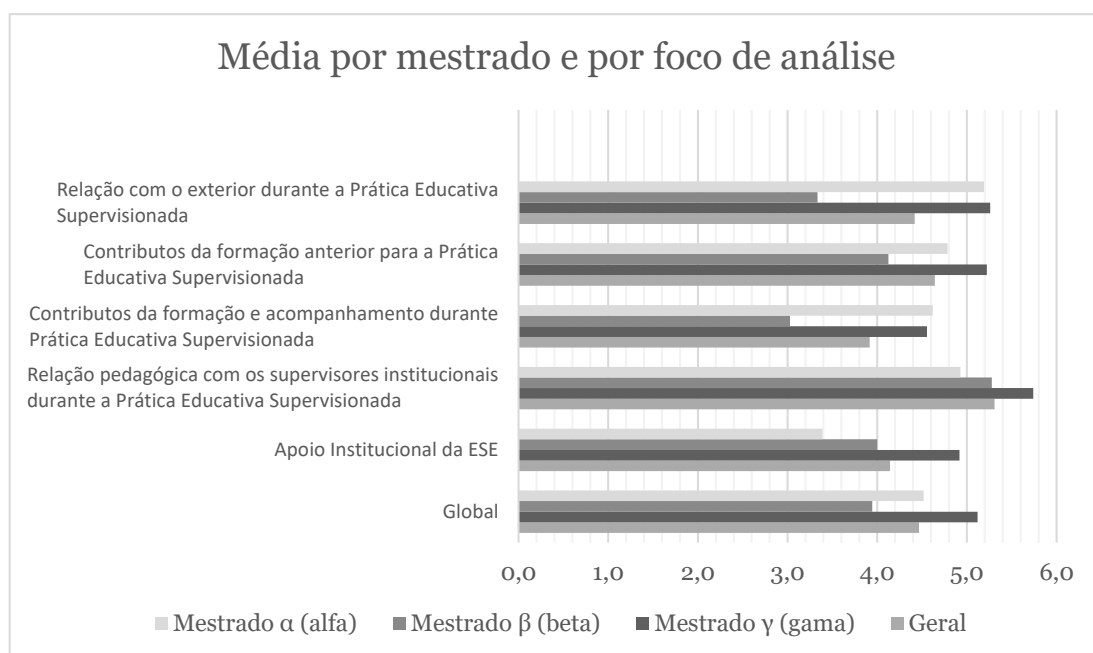
Para uma discussão relevante dos resultados, apresenta-se como necessário relembrar os objetivos apresentados em 4.1.3 (pp. 56-57). De forma sumária, pretende-se compreender as perspetivas dos professores em formação e das coordenadoras dos mestrados relativas aos aspetos relacionados com prática educativa supervisionada.

De acordo com esses objetivos, numa fase inicial proceder-se-á à discussão dos resultados no âmbito da perceção dos estudantes, evidenciando-se os

aspetos que se podem considerar estruturais e transversais. De seguida, proceder-se-á do mesmo modo com dados recolhidos mediante a perceção das coordenadoras dos mestrados em estudo. Através da análise dos dados recolhidos dos diferentes agentes educativos, pretende-se identificar as situações suscetíveis de ações por parte da instituição de ensino superior, apresentadas no capítulo quinto.

#### 4.6.1. Perspetivas apresentadas pelos professores em formação

De acordo com o explorado pelas alunas-professoras durante o *focus group*, é possível considerar-se que as estudantes apresentam uma perceção positiva da prática educativa supervisionada. Essa análise é corroborada ao explorar-se o gráfico 2, em que se tomou em consideração todas as respostas recolhidas nos inquéritos por questionário.



**Gráfico 2.** Média dos dados recolhidos através do inquérito por questionário, organizada por mestrado e por foco de análise

Com base no gráfico 2, constata-se que a média global dos estudantes se encontra muito próxima do valor 4.5, indicando uma valoração positiva, e apenas o Mestrado  $\beta$  apresenta uma média global inferior a 4 (ligeiramente positiva), ainda que se encontre muito próxima desse valor (3.9).

Ainda analisando o gráfico 2, reconhece-se uma dispersão variada ao longo dos mestrados, revelando uma necessidade de maior aprofundamento em cada um dos focos de análise.

#### 4.6.1.1 Relação com o exterior durante a prática educativa supervisionada

Tal como é ilustrado no gráfico 2, os dados recolhidos através do inquérito por questionário indiciam uma perspetiva semelhante entre o Mestrado  $\alpha$  e o Mestrado  $\gamma$ , uma vez que a média das respostas, em ambos os mestrados, é ligeiramente superior a 5 (positivo).

A par da valoração do papel do professor supervisor do contexto de prática, que é um aspeto transversal aos três mestrados em estudo (*Anexo E, pp.2,3,27,46,47*), o Mestrado  $\alpha$  e o Mestrado  $\gamma$  apresentam semelhanças na forma como encaram o processo de receção nos contexto de prática e as relações estabelecidas entre as organizações educativas envolvidas no processo.

É relevante mencionar que as mestrandas em ambos os mestrados indicaram que as organizações educativas que as acolheram, na sua perspetiva, valorizavam o facto de serem estagiárias da ESE (*«Os orientadores até frisaram que a escola onde nós estávamos tinha todo o gosto e até procurava estagiários da ESE»* (Estudante  $\alpha 8$ )). As professoras em formação, referiram ainda que essa relação era contínua o que, de acordo com a sua perceção, facilitava o processo e a relação estabelecida entre as organizações era mais consistente (*«tem haver com o facto de já ser há muito tempo»* (Estudante  $\alpha 4$ ); *«já estão dentro*

*do ritmo, já sabem o que é suposto ser avaliado, já sabem onde têm de (...) apoiar, qual é a abertura (...) que devem dar» (Estudante γ6).*

A par dessa semelhança, as professoras em formação, ainda alertaram que o acolhimento, na perspetiva das estudantes inquiridas, foi positivo, e que tiveram possibilidade de explorar os diferentes espaços, no âmbito da sua prática pedagógica, e de intervir de forma autónoma o que, na perspetiva das mestrandas, contribuiu para a sua formação. Essa ideia é evidenciada nos seguintes excertos:

*A direção também tinha um papel importante (...). O que facilitou imenso o processo porque a direção confiava em nós, o que nos permitia desenvolver algumas estratégias e intervenções que iam para além das aulas que tínhamos que dar (Estudante α1)*

*Acolheram-nos bem, de braços abertos prontos para nos ajudar e auxiliar (...). Acho que nos ajudaram muito no processo de formação. Deram-nos os espaços e as crianças para trabalharmos e para aprendermos (Estudante γ1)*

É ainda relevante recordar que as estudantes do Mestrado α consideraram que os supervisores do contexto de prática com relações próximas com a instituição de ensino superior (antigos estudantes, por exemplo) era um elemento benéfico, uma vez que estes compreendiam quais os objetivos e a dinâmica inerente ao processo de supervisão e, como estavam confiantes na formação da instituição de ensino superior, conferiam maior grau de autonomia às mestrandas (*Anexo. E-1, p.3*)

Numa posição ligeiramente diferente, as estudantes do Mestrado β não apresentam uma perspetiva tão positiva do processo (como indicado no gráfico 2), indicando que, por vezes, a comunicação necessária ficava ao seu encargo, e não reconheciam processos de comunicação entre as supervisoras da instituição de ensino superior e supervisoras do contexto de prática (*Anexo E-2, pp.28-30*). A par disso, também indicaram que, em determinados locais, os órgãos de gestão da escola dos contextos de acolhimento não as reconheciam,

e que a integração na comunidade escolar teve que ser da própria iniciativa das mestrandas, como é indiciado pelo seguinte excerto:

*quisemos ir à direção pedir para que o... quem era o diretor?... pronto, que enviasse [um inquérito] para os restantes professores e ele ficou assim meio confuso, não sabia bem quem nós eramos, (Estudante β3).*

Se os dois aspetos referidos parecem sugerir perspetivas específicas das estudantes do Mestrado β em relação aos restantes dois, há um elemento que é comum com o Mestrado α. Nos dois mestrados, as professoras em formação, sustentadas nas suas perceções, defenderam que deveria haver maior relação entre a perspetiva pedagógica lecionada na ESE e a ação pedagógica dos contextos de estágio. Em consonância com o indicado, foi possível identificar-se que, em ambos os mestrados, as alunas-professoras percecionaram que os «*professores [supervisores do contexto de prática] não reconhecem, não praticam o paradigma educativo*» (Estudante β1) aprendido pelas estudantes. Face ao referido, as estudantes consideraram que «*a ESE se coaduna com o construtivismo, enquanto na prática, os professores do contexto de prática isso não vê. Fazem totalmente o contrário do que a ESE preconiza*» (Estudante α5). É relevante indicar que essas perceções, ao longo dos *focus group* não foram concretizadas com exemplos, descrições ou outros elementos que possibilitassem uma compreensão mais detalhada da perceção das estudantes, pelo que o que é apresentado se refere, em exclusivo, ao que foi percecionada pelas estudantes, sendo, por isso, apenas uma perspetiva da realidade.

#### 4.6.1.2 Aspetos pedagógico-curriculares: Contributos da formação, durante mestrado e que precede o processo de supervisão, para prática educativa supervisionada

No presente foco de análise, os três mestrados em estudo apresentaram uma avaliação média ligeiramente positiva ou positiva, como é indiciado no gráfico 2. Essa perspetiva converge com o que foi explorado ao longo dos *focus*

*group* (Anexo E, pp.5,7,32,34,48,52), porque, de forma geral, as diferentes professoras em formação indicaram valorizar os conteúdos explorados nos mestrados específicos ao longo do período anterior à prática educativa supervisionada.

De forma transversal aos três mestrados, as alunas-professoras apreciaram com maior preponderância as Unidades Curriculares que, na sua perspetiva, apresentam maior relação com a prática e com os níveis de ensino específicos de cada mestrado (como exploração de planificações, aspetos didáticos, desenvolvimento de projetos com potencial a serem mobilizados para os contextos e conhecimentos curriculares das valências específicas de cada mestrado).

Todavia, em cada um dos mestrados, foi possível reconhecerem-se áreas que as mestrandas consideravam que poderiam ser melhoradas. De modo inequívoco, as alunas-professoras do Mestrado  $\alpha$  perspetivaram que «*Ciências é o calcanhar de Aquiles*» (Estudante  $\alpha 4$ ) e «*que o resto (...) vai-se colmatando aqui num ponto e ali*» (Estudante  $\alpha 5$ ). As estudantes Mestrado  $\gamma$  perceberam que a área das Expressões «*é um bocado repetida da licenciatura e está um pouco mal-organizada entre os professores*» (Estudante  $\gamma 1$ ). No Mestrado  $\beta$ , as estudantes sentiram que havia alguma repetição e falta de organização dos professores (*Porque nós notamos que, muitos problemas que nós encontramos, a base está na falta de organização que os professores têm a organizar o curso*) (Estudante  $\beta 2$ ), especialmente nas Unidades Curriculares das áreas de Expressões, Ciências e Matemática (Anexo E-2, pp.30,32).

Com base no que foi indicado, parece reconhecerem-se indícios que evidenciam que, de modo geral, os estudantes perspetivam que a formação, durante o mestrado, que antecede a prática educativa supervisionada é relevante e se adequa ao mestrado. Essa importância é mais sentida quando os conteúdos, na perceção das estudantes, se aproximam do que será desenvolvido nos contextos de prática. Ressalva-se ainda que a área de Expressões e a área de Ciências foram mencionadas por dois mestrados distintos como aspetos menos positivos da formação.

#### 4.6.1.3 Aspetos pedagógico-curriculares: Contributos da formação e acompanhamento durante a prática educativa supervisionada

Relativamente aos contributos da formação e acompanhamento durante a prática educativa supervisionada, as estudantes do Mestrado  $\alpha$  e do Mestrado  $\gamma$  indicaram que consideravam ser um processo muito exigente. Essa análise pode ser evidenciada pelos seguintes excertos:

*Este na, eu acho, foi muito pesado (Estudante  $\alpha 8$ ).*

*Muito pesado mesmo (Estudante  $\alpha 4$ )*

*Nós à quinta-feira tínhamos estágio, vínhamos para aqui e tínhamos aulas até às sete. O que era um bocado absurdo. Muito cansativo mesmo (Estudante  $\gamma 2$ )*

*Era uma carga horária pesada (Estudante  $\gamma 3$ )*

Face às citações, indicia-se que as estudantes consideraram que a carga horária é bastante preenchida, sendo causadora de cansaço das mesmas ao longo da prática educativa supervisionada em articulação com Unidades Curriculares complementares. Sobre este aspeto, ainda que seja explorado em 4.6.2, é relevante indicar que as três coordenadoras dos mestrados aproximam, em parte, a sua perceção ao que é aludido pelas estudantes, perspetivando o período da prática educativa supervisionada como um processo que é «*muito exigente*» (Coord.  $\alpha$ ) com uma «*carga horária (...) elevada*» (Coord.  $\beta$ ) a ser desenvolvido «*num curto espaço de tempo*» (Coord.  $\gamma$ ).

Num outro aspeto, as professoras em formação, dos três mestrados em análise, defenderam uma alteração no período temporal das Unidades Curriculares referentes à investigação que desenvolveram em contexto. A estudantes, de modo transversal, consideraram que seria mais proveitoso que o desenho e o processo investigativo não se desenvolvessem, na sua totalidade, em simultâneo com a prática educativa supervisionada. No *focus group*, as estudantes propuseram, por exemplo, que a Unidade Curricular de

Investigação anteceder a prática educativa supervisionada. De acordo com a perspectiva das mestradas, a sua sugestão permitiria que os estudantes tivessem forma de pensar e desenvolver a sua investigação, o que, para as alunas-professoras inquiridas, facilitaria e enriqueceria o processo.

*Metodologia de Investigação, a teoria, já deveria ter sido dada no ano passado*  
(Estudante β11)

*Investigação, até já estivemos a falar com a professora, que se a disciplina passasse para o 1.º Semestre, poder-nos-ia apoiar mais depois na prática* (Estudante γ5)

É ainda de realçar que as estudantes, de acordo com a sua perceção, consideraram que as Unidades Curriculares deste cariz (de integração de aspetos investigativos relacionados com a profissão docente) são relevantes para a sua formação, todavia, tal como já foi assinalado, na sua perspectiva e de acordo com as necessidades que sentiram nos contextos de prática, o período em que se desenvolvem requer algum ajuste.

Ainda nos três mestrados, foi possível reconhecer que as estudantes valorizavam os conteúdos ou as práticas pedagógicas nas Unidades Curriculares que se relacionavam explicitamente com a sua prática em contexto de estágio. Com base nos dados recolhidos, é possível reconhecer-se que, nos mestrados analisados, as mestradas valorizaram, de forma significativa, o trabalho desenvolvido na ESE que se relacionava com o que as alunas-professoras desenvolviam em contexto enquanto professoras estagiárias. Esse tipo de trabalho foi apresentado de diversos modos, mas igualmente valorizados, entre eles destacam-se: reflexões teoricamente sustentadas sobre a prática; desenvolvimento de projetos de intervenção para os contextos de prática; apresentação de estratégias, metodologias ou recursos com potencial para serem mobilizados durante a prática educativa supervisionada. Essa perceção é conducente com o seguinte excerto de um Relatório de estágio:

*as aulas (...) constituíram momentos de partilha de experiências e dificuldades encontradas na prática, entre os mestrados e os docentes, resultando em diálogos*



*sobre algumas questões para as quais não existe apenas uma resposta, mas sim uma multiplicidade de respostas que devem ser adequadas ao contexto da prática em questão (...). Para tal, foi necessário o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva* (Estudante  $\beta$ 17)

Por último, no âmbito deste foco de análise, os estudantes do Mestrado  $\beta$  (Anexo E-2, p.44) e do Mestrado  $\gamma$ <sup>16</sup> (Anexo E-3, pp.59, 60) valorizaram, significativamente, as aulas de reflexão sobre a prática (seminário ou similares) desenvolvidas ao longo do período da prática educativa supervisionada. Essa valorização foi reconhecida ao longo das entrevistas grupais, mas também na análise dos relatórios de estágio. Neste sentido, é possível considerar-se que, de forma longitudinal, os mestrandos reconheceram como profícuo e relevante para a sua prática e formação enquanto futuros docentes, os momentos de partilha e reflexão em conjunto com os colegas e com um professor da instituição. Face ao que foi apresentado, os estudantes evidenciaram considerar essa prática relevante para o seu processo, uma vez que era uma forma de acompanhar o que os colegas faziam, partilhar ideias e necessidades, refletir sobre a sua prática, sobre a prática de outros estudantes em situação semelhante e de ter um acompanhamento teorizado por parte do docente responsável pela Unidade Curricular. Nesse sentido, parece que é possível reconhecer-se uma perceção transversal relativamente ao reconhecimento da importância dessa prática por parte dos professores em formação.

De modo sumário, ainda que as estudantes tenham indicado que, na sua perceção, o período referente à prática educativa supervisionada é exigente, também se encontraram elementos que indiciam uma perspetiva positiva sobre o acompanhamento que as alunas-professores têm na instituição de ensino superior.

---

<sup>16</sup> Não se verificaram situações semelhantes no Mestrado  $\alpha$

#### 4.6.1.4 Aspetos pedagógico-curriculares: Relação pedagógica com os supervisores da instituição de ensino superior durante a prática educativa supervisionada

Este foco de análise apresenta algum consenso no gráfico 2, uma vez que, de forma transversal, os três mestrados apresentaram valores médios próximos do valor 5, indicando uma avaliação positiva. Refere-se, ainda, que o Mestrado  $\gamma$ , apresenta uma avaliação positiva, a tender para o muito positiva (valor 6).

Através dos relatórios de estágios, verificou-se que os diferentes mestrados consideravam que o contributo dos professores supervisores foi «imensuravelmente importante» (Estudante  $\gamma 10$ ) para a prática educativa supervisionada, valorizando a sua colaboração, reflexão e as aprendizagens inerentes.

As mestradas inquiridas no *focus group*, apresentaram uma perspetiva semelhante, considerando que os professores supervisores da instituição de ensino superior lhes conferiam «*muito apoio*» (Estudante  $\beta 4$ ), serviam de «*orientação*» (Estudante  $\beta 10$ ) de modo a «*arranjar estratégias conjuntas*» (Estudante  $\gamma 3$ ) e trabalhar «*em prol dos miúdos*» (Estudante  $\alpha 2$ ).

Todavia, no Mestrado  $\alpha$  e no Mestrado  $\beta$  as professoras inquiridas indicaram que os supervisores da ESE tinham «*imenso trabalho*» (Estudante  $\beta 11$ ) e com «*carga horária a mais*» (Estudante  $\alpha 4$ ). Face ao indicado, as alunas-professoras assumiram que, por vezes, sentiam que havia uma falta de disponibilidade (temporal) dos professores supervisores da instituição de ensino superior, porque estes necessitavam de articular diferentes tarefas e diferentes estudantes em supervisão, o que condicionava a sua disponibilidade e a possibilidade de acompanhar os mestrados. Nesta linha de pensamento, as estudantes indicaram, na sua perspetiva, a necessidade de aumentar o número de supervisores da instituição de ensino superior responsáveis pela prática educativa supervisionada («*arranjar mais supervisores*» (Estudante  $\alpha 7$ ); «*Mais supervisores, para tanta gente*» (Estudante  $\beta 10$ )).

As estudantes dos dois mestrados mencionados, ainda reconheceram situações pontuais e conjecturais que se relacionavam ora com um professor supervisor da instituição do ensino superior em específico, ora com uma situação concreta que indicava a coexistência de, dentro do mesmo mestrado, perspectivas diferentes sobre o processo de supervisão e sobre a prática pedagógica no geral, o que por vezes gerava confusão na ação dos estudantes, como foi elucidado pelas mestrandas:

*Digamos que há faísca entre elas [supervisoras da instituição de ensino superior], uma diferença de perspectivas (Estudante β2)*

*as diretrizes que nos dão não são as mesmas porque nós não sabemos... então um disse de uma maneira, o outro disse de uma outra maneira, e nós chegamos ao fim e não sabemos como é que havemos de fazer. Não bate a bota com a perdigota. (Estudante α6)*

A desarticulação percecionada é um elemento relevante para as estudantes e, na perspectiva das mestrandas, implicaria uma maior coordenação e articulação dos diferentes professores supervisores da instituição de ensino superior por forma a colmatar essa situação.

As estudantes do Mestrado γ não indicaram nenhuma situação homóloga às que foram indicadas, apresentando uma perspetiva relevante e positiva da ação dos professores supervisores da instituição de ensino superior e da relação estabelecida (*Anexo E-3, pp. 56, 57*).

#### 4.6.1.5 Apoio institucional da ESE

Este foco de análise, com base no gráfico 2, não aparenta ter qualquer consenso entre as estudantes inquiridas. Porém, através de outros instrumentos de recolha de dados, é possível identificarem-se elementos de convergência de perspetivas nos três mestrados em estudo.

Nos relatórios de estágio não se obteve qualquer informação a este respeito (*Anexo D-2*) e, por seu turno, as estudantes inquiridas através das entrevistas grupais, nos três mestrados em análise, apenas indicaram dois elementos de apoio: disponibilização de materiais; colaboração pelos restantes docentes da ESE.

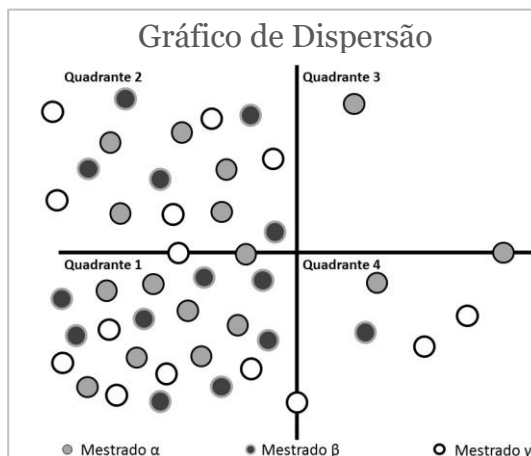
Essa ausência de referências poderá ser explicada por dois motivos. Por um lado, a possibilidade do apoio institucional ser, tendencialmente, de retaguarda, com a valorização e acompanhamento por parte das lideranças da instituição do ensino superior, sendo, por isso, mais invisível para os estudantes. Pelo outro lado, e como foram reiterando ao longo da entrevista grupal (*Anexo E, pp.13,14,39,55*), a tendência dos estudantes, na perspetiva das alunas-professoras inquiridas, é focarem a sua atenção na prática em contexto, pelo que este elemento pode não ser alvo de reflexão dos mesmos, não sendo, por isso, capazes de indicar aspetos em que a instituição auxiliou e contribuiu para o processo.

Face ao exposto, é possível considerar-se que, na perceção dos estudantes, o apoio que a instituição providencia fica limitado a dois elementos. Esse aspeto apresenta-se com especial relevância para o Capítulo 5.

É, porém, relevante mencionar que, o empréstimo de materiais didático-pedagógicos e o apoio dos restantes professores da ESE foram aspetos que as estudantes inquiridas indicaram ser relevantes para a prática educativa supervisionada. Em concordância com o mencionado, é pertinente salientar que há indícios que sugerem que os elementos referidos são percecionados como formas de apoio institucional importantes para os professores em formação, mais ainda porque foi um aspeto comum e transversal aos três mestrados em análise. Este elemento torna-se especialmente relevante quando uma estudante, de um dos mestrados, indica «*que se gasta imenso dinheiro no estágio*» (Estudante α6).

#### 4.6.2. Perspetivas apresentadas pelos coordenadores dos mestrados

Tal como foi indicado em 4.3.1, foi pedido às coordenadoras que, à medida que se desenvolvia a entrevista, preenchessem um esquema tipo SWOT em que as docentes posicionavam cada um dos focos em análise de acordo com cada um dos quadrantes (recordar Figura 5). Ao analisar-se o gráfico 3, é possível verificar-se que a perceção das docentes se concentra nos quadrantes Q1 e Q2,



**Gráfico 3.** gráfico de dispersão com base nas respostas das coordenadoras dos mestrados

concentra nos quadrantes Q1 e Q2, indiciando uma perceção positiva da prática educativa supervisionada. Ainda com base no gráfico, reconhece-se que a perceção negativa do processo (referente ao Quadrante 3 e ao Quadrante 4) se circunscreve a, aproximadamente, 14% da perceção global das docentes. É pertinente referir que os elementos que, na perspetiva das coordenadoras, são negativos são diferentes, não sendo possível reconhecer-se elementos comuns nesse âmbito (*Anexo G*).

Face ao explorado, revela-se a necessidade de um aprofundamento mais detalhado da perspetiva apresentada pelas docentes para cada foco de análise, que serão analisados de seguida.

##### 4.6.2.1 Relação com o exterior;

De acordo com o que foi explorado nas entrevistas com as docentes, é possível considerar-se três modos de agir ligeiramente diferentes, no âmbito

do estabelecimento das primeiras relações com os contextos de estágio (*Anexo F, pp. 2,3,23,24,25,26,46,47*).

A responsável pelo Mestrado  $\alpha$  triangula três elementos: referências de boas práticas; conhecimentos/relações mais pessoalizadas numa perspetiva vertical de agrupamento; histórico da instituição de ensino superior. A escolha dos contextos é feita de acordo com essa conjugação. Pelo que foi explorado ao longo da entrevista, a docente considera que a relação é, inicialmente, estabelecida com o agrupamento e, através dele, faz-se a aproximação, aos docentes, possíveis supervisores do contexto de prática (*Anexo F-1, pp. 2,3*).

Por sua vez, a coordenadora do Mestrado  $\gamma$  indicou o procedimento contrário, com uma valorização mais explícita dos supervisores do contexto de prática, e desenvolvendo as relações com as instituições após primeira auscultação com os possíveis supervisores do contexto de prática. Neste sentido, há uma relação tendencialmente pessoalizada, ainda que se mantenha nos parâmetros profissionais, mas com elementos de «*afeto*» como é indicado pela docente (*Anexo F-3, pp. 47,48*).

De modo híbrido, através do discurso da coordenadora do Mestrado  $\beta$ , induz-se que a relação estabelecida nos contextos é, tendencialmente, desenvolvida pelo conhecimento do terreno por parte dos professores supervisores da instituição de ensino superior. Concomitantemente com esse fator, o primeiro contacto estabelecido pode ser através da vontade expressada pelos supervisores do contexto de prática ou expressada pelas as lideranças da escola (*Anexo F-2, p. 26*).

Face ao apresentado, reconhecem-se formas de agir com características específicas em cada um dos mestrados, mas com valorizações idênticas. Destaca-se, apenas, o facto da coordenadora do Mestrado  $\gamma$  ter considerado que a comunicação com os supervisores do contexto de prática era uma tarefa exigente e que requeria bastante investimento e esforço enquanto que, por sua vez, as docentes responsáveis pelo Mestrado  $\alpha$  e pelo Mestrado  $\beta$  consideraram que era uma tarefa que exigia pouco esforço (*Anexo G*).

Mais se informa que, de modo geral, as três docentes consideraram, em diferentes parâmetros, que as relações estabelecidas eram positivas, e desenvolveram mecanismos de comunicação além do presencial, como o endereço eletrónico (*Anexo F, pp.28,59*). Outro elemento comum às três docentes inquiridas, é o facto das coordenadoras considerarem que a continuidade no tempo das relações estabelecidas é um aspeto positivo. Essa perspetiva pode ser indiciada pelas seguintes citações:

*Há esse impacto do tempo nas instituições.*

*Depois as coisas começam a ser mais facilitadas (Coord. α)*

*Vamos tentar manter, até porque é com uma interação continuada que se pode consolidar algumas perspetivas de trabalho. Portanto, vamos tentar manter, se, efetivamente, os colegas que estão nos contextos assim o entenderem (Coord. β)*

*Portanto o conhecimento prévio do estilo superviso, a experiência que têm do nosso estilo de supervisão, do conhecimento que têm da própria pedagogia (...) é determinante (Coord. γ)*

Neste âmbito, apenas a responsável pelo Mestrado α percecionou um aspeto negativo sobre a relação com o exterior: a impossibilidade de escolher as turmas em que os estudantes desenvolvem a prática educativa supervisionada (*Anexo G*). Na sua perspetiva esse é um elemento negativo, uma vez que, por vezes, as turmas em que os mestrandos desenvolvem o processo de supervisão têm características próprias que requerem um trabalho específico, tendencialmente ao nível da gestão da disciplina, e que esse aspeto pode dificultar a formação dos futuros docentes (*Anexo F-1, pp. 5,6*).

Em contrapartida, de modo muito perentório, a coordenadora do Mestrado γ assumiu, indicou que, na sua perspetiva, há uma relação de aprendizagem mútua que é de extrema relevância e proporciona motivação aos supervisores do contexto de prática (*Anexo F-3,p.48*).

#### 4.6.2.2 Aspetos pedagógico-curriculares: Contributos da formação, durante mestrado e que precede o processo de supervisão, para prática educativa supervisionada

É relevante mencionar que, nos três mestrados em análise, as docentes apresentaram uma perceção positiva do período formativo, durante o mestrado, que antecede a prática educativa supervisionada (*Anexo F, pp.8,9,10,29,30,52,53,54,61*).

Neste contexto, é necessário salientar que a coordenadora do Mestrado  $\gamma$  considera que a Licenciatura em Educação Básica, requerimento necessário para ingressar nos três mestrados em estudo, não possibilita uma formação adequada às necessidades do Mestrado que coordena, indicando que, na sua perspetiva, a licenciatura é uma «*formação de tudo e nada*» (Coord.  $\gamma$ ), o que implica que «*todos os professores que estão no mestrado (...) [façam] um esforço redobrado, para fazer face aquilo que durante os três anos anteriores não foi feito*»(Coord.  $\gamma$ ).

Porém, ao analisar com mais detalhe os aspetos formativos do Mestrado  $\gamma$  no período anterior à prática educativa supervisionada, a docente refere que é um momento «*imprescindível*» que proporciona o desenvolvimento de saberes relevantes que são mobilizados no processo de supervisão pedagógica consequente. Em concordância com esta perspetiva, a professora responsável pelo Mestrado  $\gamma$ , considera que há um diálogo entre o que é trabalhado na instituição de formação de professores, no período inicial, e as necessidades dos mestrandos durante a prática educativa supervisionada. Porém, a coordenadora do Mestrado  $\gamma$  ressalva a necessidade de se articular, com maior relevância, as diferentes valências do Mestrado  $\gamma$  e as Unidades Curriculares do mesmo, uma vez que a docente assume que há uma valência que não é tão bem explorada neste período formativo (*Anexo F, pp. 53,54*).

De modo complementar, a docente responsável pela coordenação do Mestrado  $\beta$  indicou que a consolidação do quadro teórico é essencial para o desenvolvimento das práticas em contexto de estágio. A professora referiu



que, na sua perspetiva, a «*formação, na maioria dos casos, é (...) o fator mais influenciador de algumas transformações que os estudantes possam conseguir nos contextos*» (Coord.  $\beta$ ). A par disso, explicou que esse trabalho era revisto constantemente, porque, de acordo com a sua perspetiva, é necessário, de modo periódico, adaptar os aspetos formativos e pedagógicos às necessidades dos estudantes, uma vez que «*os estudantes de hoje não são os mesmos de ontem*» (Coord.  $\beta$ ). Em consonância com o aludido, a docente refere a importância de se promover uma prática pedagógica diferenciada neste período formativo, para que os mestrandos consigam atingir os seus objetivos e que as suas perspetivas sejam integradas no processo.

A coordenadora do Mestrado  $\alpha$ , por sua vez, enquadra a formação no plano de estudos do curso. De acordo com a docente, o plano de estudos foi «*muito bem estruturado*» (Coord.  $\alpha$ ). Na opinião da professora, no período que antecede a prática educativa supervisionada, o grande objetivo dos docentes é promover o gosto por aprender, para que, durante o processo de supervisão, os mestrandos possam despertar esse gosto nas crianças. Para atingir esse objetivo convergem dois momentos diferentes, o primeiro relaciona-se, no seu essencial, com o desenvolvimento de um conhecimento sólido das diferentes áreas científicas das áreas curriculares do Mestrado  $\alpha$ , o segundo sustenta-se na construção de saberes didático-pedagógicos, que, na perspetiva da docente, se sustentavam, parcialmente, nas aprendizagens promovidas pelo primeiro momento. Ainda neste mestrado, é relevante indicar que a professora valorizou, de forma clara, os observatórios livres de prática pedagógica, que, nas suas palavras «*funcionou melhor do que aquilo que [a coordenadora do Mestrado  $\alpha$ ] (...) pensava, e do que aquilo que a própria comissão de curso também pensava*» (Coord.  $\alpha$ ), uma vez que considerou ser uma experiência enriquecedora de formação para os mestrandos.

É possível reconhecer-se que as três docentes coordenadoras dos mestrados demonstraram uma perspetiva positiva sobre esse momento. Na opinião das professoras, esse período possibilita a solidificação de referenciais teóricos que poderão/deverão ser mobilizados e incorporados em contexto, com as

crianças. Nesse sentido, face ao mencionado pelas coordenadoras, verifica-se a existência de elementos que indiciam que, na perceção das coordenadoras dos mestrados, a formação, na instituição de ensino superior, que antecede a prática educativa supervisionada é relevante para o processo de supervisão, ainda que não se limite ao mesmo.

#### 4.6.2.3 Aspetos pedagógico-curriculares: Contributos da formação e acompanhamento a durante prática educativa supervisionada

Relativamente à formação que ocorre em paralelo com a prática educativa supervisionada, a coordenadora do Mestrado  $\beta$  e a coordenadora do Mestrado  $\gamma$  percecionam a área de Expressões, no âmbito da formação da ESE, como «*uma área problemática, historicamente*» (Coord.  $\gamma$ ). É necessário salvaguardar que as docentes não limitaram essa análise às Unidades Curriculares que ocorrem em paralelo com o processo de supervisão, mas é uma situação que, na sua perspetiva, também ocorre em simultâneo com a prática educativa supervisionada (Anexo F-2, p.31 e Anexo F-3, pp. 56). De acordo com o referido, destaca-se a convergência de perspetivas das estudantes inquiridas e das coordenadoras dos mestrados, sendo necessário ter em atenção este aspeto para o capítulo 5.

Num parâmetro distinto, é interessante ressaltar que as três docentes inquiridas evidenciaram indícios de valorizarem uma formação inicial de professores que incorpora a noção de professor-investigador defendida, por exemplo, por Alarcão (2001b). É necessário alertar que a perspetiva das docentes, neste âmbito, é diferente. As responsáveis pelo Mestrado  $\gamma$  e pelo Mestrado  $\beta$  apresentaram uma perspetiva de investigação centrada na prática e para a prática, aludindo a aspetos relacionados com a investigação-ação em contexto educativo em que, sistematicamente, se observa, reflete e age, de modo a promover aprendizagens nos estudantes e no docente (Anexo F-2, p 33

e Anexo F-2, p. 55). Por sua vez, a coordenadora do Mestrado  $\alpha$  centrou a sua perceção na Unidade Curricular de Projeto, em que os estudantes são convidados a desenvolver um projeto investigativo, de cariz mais formal, em contexto, com ações que concorrem para a prática, mas que, na perspetiva da docente, devem evidenciar a componente investigativa da ação pedagógica dos professores (Anexo F-1, pp.8, 17).

Independentemente da conceção de cada uma das coordenadoras, regista-se a concordância na valorização de, durante a prática educativa supervisionada, os mestrandos serem incentivados a investigar sobre as situações reais que emergem dos diferentes contextos de estágio.

A par deste elemento, as professoras inquiridas ainda concordaram na importância dos estudantes terem momentos de, na instituição de ensino superior, serem motivados a refletir e discutir com os docentes sobre as situações que ocorrem na prática. Esses diálogos e reflexões partilhadas, de acordo com as coordenadoras, requer « *muito esforço*» (Coord.  $\alpha$ ), mas tem impacto significativos, uma vez que promovem o «*interface entre a teoria e a prática*» (Coord.  $\gamma$ ). Com base nesses aspetos, as coordenadoras consideraram que tinham impactos positivos no processo formativo dos mestrandos, promovendo alterações e adequações da sua ação pedagógica durante o período da prática educativa supervisionada.

É ainda relevante indicar que a Coordenadora do Mestrado  $\beta$  indicou valorizar algumas práticas pontuais dos seus colegas, tendencialmente das Unidades Curriculares relacionadas com as didáticas, que utilizam as suas aulas para promover pequenos estudos em contexto, com experiências, que, no seu ponto de vista, são muito relevantes porque promovem a relação entre o que é desenvolvido na ESE e nos contextos de estágio (Anexo F-2, p 43).

Relativamente ao acompanhamento dos estudantes durante a supervisão, de modo generalizado, as coordenadoras dos três mestrados focaram, com maior preponderância, as aulas das diferentes Unidades Curriculares que promoviam a discussão e reflexão sobre as práticas no contexto, e o papel dos

supervisores da instituição de ensino superior. Este último parâmetro será analisado de seguida.

#### 4.6.2.4 Aspectos pedagógico-curriculares: Relação pedagógica com os supervisores da instituição de ensino superior durante a prática educativa supervisionada

No âmbito da relação pedagógica estabelecida entre os supervisores da instituição de ensino superior e os mestrados, as três professoras inquiridas são consensuais em dois parâmetros: i) a relação construída é positiva e relevante enquanto elemento formativo dos estudantes; ii) as professoras assinalaram que o tempo atribuído para a supervisão é insuficiente.

Relativamente ao primeiro parâmetro indicado, foi possível reconhecer-se que, nos três mestrados, as coordenadoras assumiram que, pela sua perceção, centrada na auscultação aos mestrados e aos professores supervisores, a relação pedagógica estabelecida é um aspeto positivo, que promove práticas pedagógicas e formativas relevantes (*Anexo F, pp. 13,14,37,38,58,59*).

A coordenadora do Mestrado  $\alpha$  indicou que os supervisores da instituição de ensino superior são disponíveis e têm vontade de apoiar e de colaborar com os estudantes durante a prática educativa supervisionada. É relevante referenciar que a docente identificou diferentes níveis de interação com os mestrados: em turma, par pedagógico e de forma individual. A professora revelou que os supervisores da instituição de ensino superior constroem a sua relação articulando esses diferentes níveis de intervenção e de apoio. Nesse sentido, a coordenadora considerou que estas distintas formas de ação vão-se adequando às necessidades sentidas em cada momento (*Anexo F-1, pp. 13,14*).

A coordenadora do Mestrado  $\beta$ , a título de exemplo, compara a relação estabelecida ao modo de tratar uma planta, em que é necessário definir momentos para cuidar desse ser vivo para que ele possa desenvolver-se. Ressalva, porém, que essa relação não pode ignorar a intencionalidade formativa, em que os professores supervisores da instituição do ensino

superior têm que saber mais, o que lhes *«permite olhar, com maior profundidade, para algumas questões»* (Coord. β).

A coordenadora do Mestrado γ indicou que, na sua perspetiva, as relações estabelecidas se sustentam na exigência, respeito e cordialidade existente entre os diferentes agentes da prática educativa supervisionada. A par disso, assinalou que os mestrandos *«aderem»* (Coord. γ) às sugestões e propostas dos supervisores da instituição de ensino superior, o que facilita o processo e possibilita que a relação, que classifica de *«exigente»*, tenha, de modo contínuo, *«surtido muitos resultados (...) em termos da aprendizagem profissional»* (Coord. γ). Indica ainda, que essa relação possibilita verificar as mudanças e o desenvolvimento dos estudantes ao longo do processo de supervisão o que, para si, é muito gratificante.

A par destas distinções, as coordenadoras focaram a necessidade de articularem, periodicamente (ou constantemente) com os diferentes supervisores da instituição de ensino superior para que seja possível acompanhar o processo, de modo a que todos estejam informados sobre o seu desenvolvimento e para que haja uma ação integrada e consertada por parte dos diferentes supervisores da instituição de ensino superior (*Anexo F, pp.13, 22, 34, 35, 63*). Neste contexto, as coordenadoras do Mestrado γ e do Mestrado β referem a utilização dos mesmos instrumentos de avaliação, enquanto que a coordenadora do Mestrado α centra o seu discurso numa ação articulada e igualitária para com o estudante.

Todavia, para ser possível esta relação, as três professoras entrevistadas assinalaram a falta de tempo que, por vezes, impede que os supervisores da instituição de ensino superior demonstrem a disponibilidade que desejariam para o acompanhamento presencial, tendo que desenvolver diferentes estratégias para promover essa comunicação, como a utilização do correio eletrónico (*Anexo F, pp. 13,14,37,38,58,59*).

É interessante mencionar que, ainda que haja consenso na necessidade de haver mais tempo para a supervisão, há duas perspetivas sobre onde investir, com mais preponderância, o tempo disponível de modo a rentabilizá-lo.

Por um lado, a coordenadora do Mestrado  $\alpha$  considerou que «*de uma maneira muito clara, há pouco tempo*» (Coord.  $\alpha$ ), indicou a necessidade de mais tempo para discutir de forma mais sistemática com os restantes supervisores, para permitir uma maior partilha de informação e uma reflexão mais cuidada de como agir para promover a melhoria de cada estudante.

Por outro lado, as coordenadoras do Mestrado  $\gamma$  e do Mestrado  $\beta$ , assumindo que necessitavam de mais tempo, não focaram essa necessidade na discussão e no diálogo com os restantes supervisores da instituição de ensino superior. De acordo com estas docentes, era necessário mais tempo para acompanharem os estudantes seja durante a prática educativa supervisionada, seja para a construção e orientação do relatório de estágio<sup>18</sup> (*Anexo F-2, pp.39,40 e Anexo F-3, pp.,59,60*).

Face ao apresentado, reconhece-se que, mesmo tendo perspetivas distintas sobre onde o investir, as três coordenadoras consideram que era necessária a atribuição de mais tempo para o processo, indo ao encontro da perspetiva das estudantes inquiridas. Todavia, mesmo com o que, na sua perceção, é uma disponibilidade temporal reduzida, as professoras consideraram que a relação é positiva e profícua para a aprendizagem dos estudantes e para o processo de supervisão.

#### 4.6.2.5 Gestão do corpo docente;

Este aspeto foi um elemento que as três coordenadoras percecionaram como relevante para o funcionamento do Mestrado e para a prática educativa supervisionada (*Anexo F, pp.18,19,41,42,63,62*). Todavia, de acordo com as

---

<sup>17</sup> Sobre este aspeto, ambas professoras assumiram que o tempo atribuído para a orientação do Relatório de estágio é insuficiente. É ainda necessário indicar que a coordenadora do Mestrado  $\gamma$  assumiu alguma preocupação ao que a docente denominou de «*homogeneização*» do enquadramento teórico.

perspetivas evidenciadas na entrevista, é possível verificar-se diferentes modos de agir neste âmbito.

A coordenadora do Mestrado  $\gamma$ , assumindo que «*poderia fazer melhor*» (Coord.  $\gamma$ ), indicou que gostaria de ter mais tempo para este aspeto. Salvaguardou que dialoga com os diferentes intervenientes no plano de estudos do mestrado, mas fá-lo de forma isolada, e não com a sistematicidade que deseja. Revelou, porém, que reúne de forma continuada com as professoras supervisoras da instituição de ensino superior, e que dialoga periódica e coletivamente com as mesmas, percecionando esse diálogo como relevante. Com base nessa percepção, indicou que ainda não conseguiu desenvolver mecanismos mais sistemáticos de reunião com os diferentes professores que intervêm no Mestrado  $\gamma$ , e que é um aspeto que deseja fazer, mas que não tem tido tempo ou disponibilidade para o mesmo. Indicou, contudo, que pretendia agendar uma reunião com os docentes do curso para breve, uma vez que tinha realizado um *focus group* com os estudantes, e pretendia refletir com os docentes sobre o mesmo (Anexo F-3, p.56).

A coordenadora do Mestrado  $\alpha$  não revelou uma perspetiva semelhante à docente responsável pelo Mestrado  $\gamma$ . Indicou que, num fase inicial do mestrado, promoveu reflexões, encontros conjuntos e participação em fóruns nacionais com o grupo de docentes do Mestrado  $\alpha$ , uma vez que considerava ser relevante essa partilha e reflexão conjunta para a estruturação e definição de aspetos significativas para o Mestrado  $\alpha$ . Porém, após esse período inicial, explicou que o processo, na sua percepção, se encontrava mais facilitado e não exigia tanto trabalho. É, contudo, relevante mencionar que, de forma reiterada ao longo da entrevista, a docente fez referência ao trabalho desenvolvido pela comissão de curso, indiciando um trabalho contínuo da comissão (Anexo F-1 pp.2, 3, 8, 9, 20).

De forma organizada e estrutural, numa perspetiva idêntica à posição defendida por Alarcão e Canha (2013)<sup>17</sup> de uma liderança que promove a colaboração e o diálogo, a responsável pelo Mestrado  $\beta$  indica que realiza reuniões, com os diferentes docentes que são contemplados pelo plano de estudos do curso e com os elementos da comissão de curso, de forma sistemática. A professora adiantou que pretende realizar essa reunião no início do período letivo, no momento intermédio e no final do ano letivo. De acordo com a docente, essas reuniões são relevantes, uma vez que os diferentes professores discutem sobre assuntos importantes para o funcionamento do Mestrado  $\beta$ , o que tem implicações no processo de supervisão. A par disso, a docente indicou que os docentes, na sua perspetiva, apresentam um comportamento dialogal e reflexivo sobre as situações inerentes ao Mestrado  $\beta$  que ocorrem nas diferentes áreas do saber. Nesse sentido, de acordo com o que é percecionado pela professora, os docentes que intervêm no Mestrado  $\beta$  envolvem-se no processo, não sendo agentes passivos da formação dos estudantes desse curso, assumindo uma «*perspetiva construtiva de desenvolvimento*» (Coord.  $\beta$ ). A título de exemplo, a responsável pelo Mestrado  $\beta$  indica que, progressivamente, reconhece que os professores estão a aplicar metodologias diferentes, como a metodologia de projeto, que além de ter impactos na formação dos mestrandos, é uma possibilidade que os estudantes têm de mobilizar na prática (Anexo F-2, pp. 41,42).

Face ao enunciado, verifica-se a existência de posturas diferentes no âmbito da gestão dos docentes. É, porém, de evidenciar que, de acordo com a perspetiva ilustrada pela docente responsável do Mestrado  $\gamma$ , é possível induzir-

---

<sup>18</sup> Reconhece-se que as coordenadoras do Mestrado  $\gamma$  e do Mestrado  $\alpha$  apresentaram, ao longo da entrevista, uma perspetiva homóloga à dos autores, porém, de acordo com o indicado pelas docentes, apenas a responsável pelo Mestrado  $\beta$  indicou o desenvolvimento contínuo de estratégias de promoção da colaboração entre os docentes.



se a tentativa de aproximação ao modo de agir mencionado pela coordenadora do Mestrado  $\beta$  (*Anexo F-3, p.56*)

A par da diferença de ação perspectivada pelas docentes, explorada nos parágrafos anteriores, de forma generalizada, as coordenadoras dos mestrados em análise, consideraram que, de acordo com a sua perceção, os diferentes professores estão disponíveis e abertos para o diálogo e para a colaboração («*uma gestão fácil de se fazer*» (Coord.  $\alpha$ ); «*Estou muito feliz com os colegas que trabalham comigo nesta formação (...) porque sabem escutar,...*» (Coord.  $\beta$ ) «*o corpo docente do Mestrado (...) é muito aberto, responde às solicitações*» (Coord.  $\gamma$ )).

#### 4.6.2.6 Apoio e supervisão institucional.

Neste foco de análise, as professoras inquiridas indiciam consensos de forma generalizada.

Relativamente ao apoio institucional, de modo inequívoco, as três responsáveis pelos mestrados em estudo indicaram que, na sua perceção, a relação estabelecida com a direção era de extrema importância. Indicaram que, na sua perceção, a Presidência (atual) se encontra disponível para apoiar e agir em todas as situações que fossem necessárias, mesmo imprevistos de última instância. Aludiram, ainda, à procura de soluções de modo colaborativo para as situações que vão surgindo, e o desenvolvimento de processos facilitadores em todo o campo de ação da Presidência. Consideraram que esse apoio é geral, seja enquanto coordenadora de curso, seja para as situações necessárias para o processo de prática educativa supervisionada nos mestrados. Essa perceção positiva do apoio institucional da ESE pode ser evidenciada nos seguintes excertos das entrevistas:

*Muito apoio.*

*(...) davam-me sempre anuência de ideias e sugestões que tinham(...).*

*E ia lá, às vezes, partilhar algumas ideias, partilhar algumas situações, mas sempre numa perspetiva de me ajudar e de me apoiar em tudo (Coord. α)*

*nós sabemos que as horas para a supervisão, observação no contexto, reunir com os orientadores do contexto de prática e com os estudantes, é um tempo que a direção da escola quer dar, não está no plano de estudos, porque acredita nas potencialidades deste tempo formativo, para construir um processo que seja útil ao estudante (Coord. β)*

*Temos mais horas de supervisão (...).*

*Eu sinto-me muito apoiada nas minhas funções de coordenadora.*

*É uma relação muito fácil, e é muito positiva (Coord. γ)*

De acordo com apresentado, torna-se clara a perceção positiva das diferentes coordenadoras relativamente à ação da instituição. É ainda relevante indicar que o apoio institucional foi um aspeto que as três coordenadoras consideraram positivo (*Anexo G*). Deste modo, e sustentando a análise no que foi mencionado, é possível considerar-se que, de acordo com as perceções das coordenadoras de curso, a instituição apoia os processos de supervisão. Mesmo com os aspetos menos positivos aludidos anteriormente (como a falta de tempo), as docentes responsáveis pelos mestrados apresentaram uma perceção positiva do trabalho que tem vindo a ser desenvolvida pela instituição no sentido de valorizar a prática educativa supervisionada.

Com uma perceção menos positiva, ou de menos impacto na organização educativa, as responsáveis pelos mestrados revelaram não perceberem estratégias de supervisão institucional que integrem e articulem os diferentes mestrados da instituição (*Anexo F, pp.20, 43, 66,68*).

Analisando apenas a perceção sobre as práticas que se desenvolvem no interior do mestrado, a coordenadora do Mestrado γ identifica três elementos que, na sua perspetiva, se integram no conceito de supervisão institucional e promovem a melhoria e desenvolvimento do mestrado que coordena: «a

*reunião de focus group com os alunos, a auscultação dos docentes, e (...) os mecanismos que surgem a partir da inevitabilidade da avaliação externa». Por sua vez, a responsável pelo Mestrado  $\beta$  considera que «a co-construção dos instrumentos que regulam a própria formação da prática educativa supervisionada [e a] (...) interação com os professores das outras Unidades Curriculares» são os elementos mais significativos no âmbito da supervisão institucional, mas circunscritos ao mestrado que coordena.*

Porém, as três professoras foram unânimes ao considerarem que, de acordo com a sua perspectiva, o desenvolvimento de plataformas de diálogo, discussão, partilha e reflexão entre os diferentes mestrados teria um impacto positivo nas práticas e na melhoria institucional da ESE. Todavia a coordenadora do Mestrado  $\alpha$  considerou que essas estratégias deveriam ser desenvolvidas e promovidas de modo institucional, e não de forma isolada entre os mestrados. Face ao apresentado, é possível considerar-se que as docentes inquiridas assumem, ainda que de modo implícito, a noção de escola reflexiva apresentada por Alarcão (2001a; 2003) que defendida, no presente trabalho, como relevante para as instituições de ensino superior.

## **5. SUGESTÕES E LINHAS ORIENTADORAS PARA A AÇÃO**

Tal como já foi apresentado na introdução, o presente trabalho contempla, além de um elemento de cariz investigativo, um parâmetro de intervenção e transformação do contexto estudado.

Face ao mencionado, o presente capítulo é constituído por duas secções. Na primeira, apresentar-se-ão os objetivos de carácter transformativo, em que se revela, de modo breve, que aspetos se pretendem integrar. Por seu turno, a segunda secção concentra os elementos centrais do presente capítulo, contemplando as diferentes linhas de ação referentes à prática educativa supervisionada, com base nos dados empíricos recolhidos e analisados. As propostas indicadas surgem como linhas de ação, e mais do que sugestões limitativas, pretende-se que também elas sejam alvo de reflexão e apropriação.

### **5.1. OBJETIVOS DE CARÁCTER TRANSFORMATIVO**

Como já foi apresentado, o presente projeto é um estudo que não se orienta apenas para a construção de conhecimento teórico.

Face ao que já foi aludido no capítulo 2, o processo de supervisão na formação inicial de professores é um elemento fulcral para a intervenção das instituições de formação de professores.

Desta forma, tendo por base os referenciais teóricos e os dados empíricos recolhidos, sustentados nos objetivos apresentados em 2.1, pretende-se que, através deste projeto, seja possível:

- A. Definir, face às situações identificadas pelos intervenientes no processo de supervisão, uma linha de ações coesas, integradas e institucionais da organização do ensino superior:
- a. Definir possíveis ações institucionais da organização educativa no âmbito da relação com o exterior durante a prática educativa supervisionada;
  - b. Definir possíveis ações institucionais da organização educativa relacionadas com aspetos pedagógico-curriculares no âmbito da prática educativa supervisionada;
  - c. Definir possíveis ações institucionais da organização educativa relacionadas com aspetos de apoio e supervisão institucional;

## 5.2.SUGESTÕES E LINHAS ORIENTADORAS DA AÇÃO NO CONTEXTO DA PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA

Como é recordado por Stefani (2015), atualmente, é pedido que as instituições de ensino superior, e as suas direções e lideranças, sejam capazes de gerir a organização educativa tendo em conta o contexto social e económico, o que aumenta complexidade do processo. Em concordância com essa perspetiva, a autora considera que as instituições de ensino superior devem questionar as suas próprias práticas e perceber de que forma esses comportamentos influenciam os seus estudantes.

Assumindo a noção de liderança transformativa explorada por diversos autores nos contextos educativos (Bush & Glover, 2017; Harare, 1999; Quinlan, 2014; Stefani, 2015), reconhece-se a necessidade de promover a melhoria e o desenvolvimento da organização, reconhecendo a relevância dos diferentes agentes que a constituem.

Neste sentido, com base no que foi explorado no capítulo 4, proceder-se-á à apresentação de propostas relativamente ao funcionamento institucional da

organização educativa em estudo, no âmbito da prática educativa supervisionada.

É ainda necessário recordar que essas propostas surgem com base nas percepções dos diferentes agentes intervenientes no processo de supervisão pedagógica na formação inicial. Em concordância com esse elemento, reconhece-se que o presente estudo sustenta-se no «processo psicológico através do qual (...) [os agentes formaram] representações do mundo exterior» (Amado, 2014, p. 41) e não nos processos e ações analisadas diretamente. Face ao referido, o estudo desenvolvido apenas possibilita conhecer a realidade através das perspetivas dos agentes envolvidos. Todavia, para as lideranças e para as sugestões apresentadas de seguida, as percepções dos agentes da organização são de extrema pertinência, porque possibilitam a compreensão das perspetivas que os agentes têm sobre a organização, e a forma como a instituição os afeta. Deste modo, os dados são relevantes para sustentar as sugestões apresentadas, uma vez que indiciam de que modo os diferentes intervenientes percecionam o processo de supervisão, o que possibilita sugerir possibilidades de desenvolvimento e melhoria.

#### 5.2.1. Relação com o exterior

Com base no que foi apresentado nos capítulos 4.5.1.1 e 4.5.2.1 e considerando a relevância das escolas do ensino básico e secundário para a prática educativa supervisionada, no âmbito da formação inicial de professores, apresentam-se duas propostas de ação: i) celebração de protocolos institucionais com as escolas de acolhimento numa perspetiva de múltiplos-mestrados; ii) promover estratégias de integração dos mestrados nos contextos de estágio.

i) *Celebração de protocolos institucionais com as escolas de acolhimento numa perspetiva de múltiplos-mestrados*

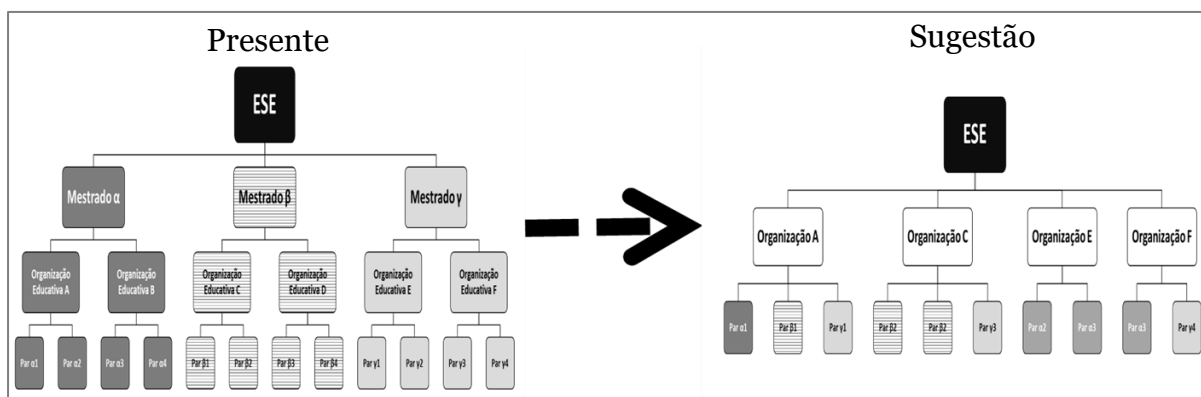
Em concordância com o explorado no capítulo quarto, os dados indiciam que os agentes envolvidos consideram relevante a possibilidade de se promover um trabalho contínuo e sistemático nos diferentes contextos de acolhimento. Lembra-se, ainda, que, de acordo com a perspetiva indicada pelas coordenadoras de curso, é relevante a existência de estratégias que possibilitem uma maior partilha e reflexão entre os diferentes mestrados.

Nesse sentido, sugere-se uma linha de ação organizacional que se aproxime da construção de protocolos com as organizações de acolhimento numa lógica de instituição de ensino superior, em que salvaguardam as necessidades e idiosincrasias dos diferentes mestrados.

Isto é, ao invés de cada curso, de modo individual, identificar as necessidades e proceder ao estabelecimento dos protocolos, sugere-se que esse processo seja desenvolvido numa lógica de necessidades comuns e partilhadas entre os diferentes mestrados, promovendo sinergias e o trabalho partilhado no processo. Desta forma, a instituição de ensino superior faria o levantamento das necessidades anuais e, enquanto organização educativa com múltiplos cursos, estabelecia os protocolos consequentes de modo a permitir que todos os estudantes identificados tenham possibilidade de desenvolver a sua prática educativa supervisionada.

Face ao apresentado, e indo ao encontro do que é defendido por Duarte (2016), propõe-se que os locais de estágio não sejam escolhidos apenas para estudantes de um determinado curso, mas sim para o acompanhamento dos estudantes da instituição de ensino superior que poderão ser de diferentes cursos.

Na tentativa de clarificar a proposta, elaborou-se o seguinte esquema que explica a sugestão:



**Figura 7.** Explicação esquemática da sugestão

Atualmente, cada contexto de prática contacta, tendencialmente, com um mestrado, acolhendo estudantes desse mestrado. Por exemplo, a Organização Educativa A apenas tem dois pares pedagógicos do Mestrado α (Par α1 e Par α2). O que se propõe é que cada organização possa acolher diferentes estudantes de distintos mestrados, consoante as necessidades anuais da ESE, como se exemplifica com a Organização A que acolhe estudantes dos três mestrados (Par α1, Par β1 e Par γ1). Note-se que se exemplificou o esquema com os mestrados estudados, mas esta sugestão não pretende limitar os cursos aos três mestrados em análise.

Com esta proposta, acredita-se que será possível que os protocolos se prolonguem no tempo, uma vez que os contextos de estágio serão necessários, mesmo em anos que o número de estudantes de um determinado mestrado seja inferior ao habitual, uma vez que, considerando as necessidades totais, é possível gerir a distribuição dos estudantes pelas organizações educativas e manter os contextos de estágio em contacto regular com a ESE. Essa ação contínua, de acordo com o é indicado e percecionado pelas docentes inquiridas, é de extrema relevância para que o contexto e os supervisores do contexto de prática se integrem do processo de supervisão, se apropriem do mesmo e tenham a possibilidade de se desenvolver profissionalmente. Considera-se, ainda, que a continuidade do processo, face à perspetiva



espelhada pelas docentes, potencia a aprendizagem organizacional nos contextos de prática.

Ainda neste âmbito, assume-se que a presença de diferentes mestrados nos contextos de estágio, poderá promover um maior intercâmbio de experiências entre os diferentes agentes envolvidos e uma maior cooperação entre os mestrados que, como foi espelhado pelas coordenadoras em 4.5.2.6, é um aspeto que as três consideram relevante.

ii) *promover estratégias de integração dos estudantes no contexto de estágio*

Considerando que o desenvolvimento profissional dos docentes tem especial significado quando é desenvolvido em comunidades de prática (Fullan, 2008; Sigur\_ardottir, 2005), através de processos de reflexão partilhada (Alarcão, 2001a; 2003) integrando uma perspetiva colaborativa do processo pedagógico e do desenvolvimento organizacional (Alarcão & Canha, 2013) há indícios que sugerem ser relevante o facto do estudante, durante a prática educativa supervisionada, ter a possibilidade de ser integrado nessa comunidade.

É necessário recordar que as mestradas indicaram que essa integração era oscilante consoante a instituição e consoante o professor supervisor do contexto de prática. Tendo isso em consideração, reconhece-se que o período de apresentação e integração no contexto deve ser relevante para o próprio processo.

Deste modo, sugere-se uma possível aproximação, de acordo com as especificidades e características cada contexto e curso, ao que é indicado pela coordenadora do Mestrado  $\alpha$ , que no momento inicial de reunião com os supervisores da instituição de ensino superior, convida o diretor do agrupamento de escolas e/ou o coordenador das escolas onde se desenvolverá a prática educativa supervisionada, e os estudantes também estão presentes e são apresentados aos diferentes docentes. No seu essencial, esta sugestão

indicia possibilitar que, no momento de contacto inicial, os mestrandos conheçam os professores supervisores do contexto de prática que os irão acompanhar, mas, também, os docentes que acolherão os seus colegas, podendo promover uma maior diversidade de contactos e conhecimentos no interior da instituição.

A par desse processo de apresentação inicial, sugere-se que, de modo autónomo e colaborativo com os diferentes docentes da instituição, os alunos-professores se integrem no desenvolvimento de projetos que decorrem nos contextos. Com esta sugestão, pode-se promover a reflexão e discussão dos processos com diferentes agentes da organização educativa, não limitando os docentes que contribuem para a reflexão dos mestrandos à figura dos professores supervisores (do contexto de prática e da instituição de ensino superior).

Ainda neste âmbito, recorda-se a perspetiva de Alarcão (2001a) para quem a atividade de um professor, no contexto escolar, «desenrola-se no cruzamento das interações político-administrativo-curricular-pedagógicas» (p.23). Face à posição defendida pela autora, parece relevante a integração e participação dos alunos-professores nas diferentes dinâmicas escolares, que ultrapassam a sala de aula.

### 5.2.2.Aspetos pedagógico-curriculares

Neste contexto, são sugeridas quatro linhas de ação que se relacionam com as perspetivas das docentes e estudantes inquiridas. Essas linhas de ação podem surtir efeitos relevantes, por um lado, no apoio institucional aos estudantes, durante a prática educativa supervisionada, pelo outro lado no acompanhamento, desenvolvimento e melhoria do processo através de estratégias de supervisão institucional.

i) Promover dinâmicas de acompanhamento das diferentes componentes curriculares dos mestrados

Recordando as perspectivas, exploradas no capítulo 4, das professoras e das mestrandas, indicia-se a existência de vantagens em analisar e refletir sobre o modo de funcionamento das Unidades Curriculares dos diferentes mestrados. Relembrando as percepções das agentes inquiridas, parece igualmente relevante ter especial atenção às Unidades Curriculares no âmbito Expressões, (recorde-se que as perspectivas menos positivas nesta área foram recorrentes e tendencialmente transversais entre docentes e estudantes) e das Ciências Naturais.

A par disso, é adequado lembrar que também se alertaram situações que requeriam maior análise e detalhe nas Unidades Curriculares que implicam processos de investigação, uma vez que, embora essa perspectiva só fosse partilhada por uma coordenadora, as estudantes assumiram que seria relevante repensar o período em que as mesmas ocorrem. Recorda-se, contudo, que as mestrandas inquiridas indicaram que essas Unidades Curriculares são relevantes e pertinentes.

Explicitando esses fatores, parece significativo desenvolverem-se dinâmicas de acompanhamento da relação entre a componente curricular teórico-prática e a componente de estágio, e com algum detalhe suplementar nos planos das Unidades Curriculares de Expressões e Ciências Naturais.

Tendo em conta as competências (exploradas em 3.1) a intervenção de membros do Conselho Pedagógico e do Conselho Técnico-Científico parece relevante para o processo. A par disso, considera-se como um elemento relevante a presença da comissão de curso e de estudantes, assumindo que estes possuem uma percepção mais próxima da realidade e dos processos. Neste sentido, a presença de diferentes perspectivas, órgãos institucionais e agentes envolvidos poderia produzir uma reflexão relevante sobre o processo, com o objetivo de se promover a sua melhoria e desenvolvimento.

ii) Promover e disseminar práticas pedagógicas de referência, dos professores do ensino superior, de articulação e integração com o que é desenvolvido em contexto da prática educativa supervisionada

Neste contexto, é relevante mencionar que, segundo Stefani (2015) uma das funções da administração relaciona-se com a valorização de práticas pedagógicas significativas para a aprendizagem dos estudantes.

Recorde-se as percepções da coordenadora do Mestrado  $\beta$  e da coordenadora Mestrado  $\gamma$  que identificaram o que, na sua perspetiva, são práticas pedagógicas relevantes dos seus colegas (nomeadamente dos docentes das diferentes áreas da didática) que promovem a mobilização, articulação e integração de elementos do contexto da prática educativa supervisionada nas suas aulas. Face ao aludido, a valorização e reconhecimento, por parte das lideranças (intermédias e superiores), desse trabalho e a sua disseminação na instituição, por exemplo, com pequenas apresentações públicas concebidas pelos estudantes, parece ser um elemento a considerar enquanto linha orientadora.

A par dessas práticas, parece relevante valorizar-se, como foi indicado pelas coordenadoras de curso e pelas estudantes, simultaneamente nos relatórios de estágio e no *focus group*, as reflexões desenvolvidas na instituição de ensino superior, durante o período da prática educativa supervisionada, em que as estudantes integram as situações do contexto com os referenciais teóricos. Essa ação pedagógica pode assumir-se como um elemento que propicia a redução da desconexão, alertada por Ketter e Stoffel (2008), sentida, por vezes, entre os aspetos teóricos e a ação prática dos docentes. É ainda necessário recordar a relevância e a pertinência, de acordo com a perspetiva das inquiridas, da presença de diversos convidados a interagir com as estudantes durante o período de supervisão.

Neste sentido, apresentam-se duas linhas de ação: i) valorização pelas lideranças (Presidência) das práticas pedagógicas suprarreferidas; ii)

disseminação e abertura à comunidade escolar dos momentos em que se promove a intervenção de convidados relevantes.

iii) Clarificar perspectivas e orientações pedagógicas durante e sobre a prática educativa supervisionada, promovendo a articulação entre os intervenientes

A presente proposta vai ao encontro do que foi aludido pelas estudantes do Mestrado  $\beta$  e do Mestrado  $\alpha$ , em que as mestrandas percecionaram alguma desarticulação entre os professores supervisores da instituição de ensino superior durante a prática educativa supervisionada, indicando situações de informações divergentes. Para significar com mais pormenor e detalhe este aspeto, recorda-se que uma estudante referiu que reconheciam, de acordo com a sua perceção, que havia «*uma diferença de perspectivas, enquanto uma atende mais aos interesses da criança e à turma e isso mais, a outra gosta mais das estratégias*» (Estudante  $\beta 2$ ).

Assumindo que a perceção das estudantes não configura a única perceção da realidade, os dados indiciam a pertinência de estratégias que promovam «uma dinâmica comunicacional que favorece a transformação de uma divergência conceptual numa convergência conceptual» (Alarcão & Canha, 2013, p. 95), sendo concordante com a perspectiva da Coordenadora do Mestrado  $\gamma$  que considera «*ESE tem uma cultura e um trabalho de muitos anos na supervisão e isso nota-se nas práticas*» (Coord.  $\gamma$ ).

Face ao aludido, parece relevante que se promovam práticas e dinâmicas colaborativas, sustentadas no diálogo, na reflexão e na gestão partilhada, que possam potenciar a articulação entre os agentes e a consonância do processo de acompanhamento durante a prática educativa supervisionada, possibilitando a coesão do processo.

iv) Desenvolver estratégias de aproximação do tempo necessário ao processo com o tempo atribuído aos professores supervisores da instituição de ensino superior

No âmbito dos aspetos pedagógico-curriculares, um elemento que foi consensual aos três mestrados em que se recolheu dados, tanto nas estudantes como nas coordenadoras de cursos, foi a falta de tempo dos supervisores da instituição de ensino superior. Esse elemento foi referido em todas as entrevistas com as coordenadoras dos mestrados de forma veemente e significativa, enquanto a perceção das estudantes já foi ligeiramente variante, ainda que, de modo geral, assinalassem esse aspeto como relevante. Face ao referido, e reconhecendo-se as pressões e limitações que estão sujeitas as instituições do ensino superior, nomeadamente os aspetos financeiros, abordados em 3.1, sugerem-se três linhas de ação específicas:

- Reconhecer a função de coordenador da prática educativa supervisionada

Este aspeto foi introduzido pela coordenadora do Mestrado γ que indicou que assumia a função «oficiosa» de coordenadora das práticas, uma vez que essa função não existe formalmente. Reconhecendo que as instituições de ensino superior comportam e integram «many leaders, but much of that leadership is 'silent', invisible» (Stefani, 2015, p. 2166), assume-se como significativo evidenciar o trabalho inerente ao processo de coordenação da prática educativa supervisionada, que se identifica como diferente da coordenação do Mestrado ou de uma Unidade Curricular em si. Neste sentido, parece ser relevante que a instituição de ensino superior, dentro dos limites, condicionamentos e funcionamento estabelecido, possa reconhecer a função de coordenação da prática educativa supervisionada e, dentro do que é economicamente viável, possa atribuir algum tempo adicional, não letivo, para a coordenação do processo de supervisão.

- Aumento, progressivo e respeitando é financeiramente possível, do número de horas atribuído aos professores supervisores no acompanhamento dos docentes

Retomando o aspeto já referido de falta de tempo atribuído aos professores supervisores da instituição de ensino superior, parece pertinente perceber com mais clareza e detalhe o tempo que estes docentes investem no processo formativo dos estudantes, e perceber quanto desse tempo ultrapassa, ou não, o que é atribuído pela instituição de ensino superior. Neste âmbito é relevante mencionar que as três coordenadoras dos mestrados estudados indicaram, de forma perentória, que, de acordo com a sua perceção, o tempo não era suficiente, e que tinham que investir de tempo pessoal para não «*deixar cair nada, não deixar correr perigo*» (Coord. β) durante o processo.

Face ao referido, dentro da gestão orçamental possível e reconhecendo, tal como já foi aludido em 3.1, que os perspectivas neoliberais e economicistas têm marcado o processo de gestão das instituições de ensino superior, propõe-se que, após feita essa análise, e caso vá ao encontro da perceção indicada pelas docentes, se procure aumentar o número de horas atribuído à supervisão e/ou aumentar o número de supervisores da instituição de ensino superior envolvidos no processo.

- Desconcentração do apoio dos estudantes durante o Relatório de estágio

Por último, e recordando a perspectiva da coordenadora do Mestrado γ que considera o período de elaboração do Relatório de estágio «*é um momento formativo. É um momento de paragem e de significação da experiência, de reflexão sobre a experiência*», (Coord. γ) assume-se relevante que o seu acompanhamento seja significativo para os estudantes.

À semelhança do que identificaram para a falta de tempo no processo de supervisão em contexto, as docentes indicaram que consideravam e perceberam que o tempo atribuído para orientar os relatórios de estágio é «*claramente insuficiente*» (Coord. β). A par dessa situação, a coordenadora do Mestrado γ indicou a sua preocupação relativamente à homogeneização de um dos elementos constituintes do Relatório de estágio.

Assumindo a perspetiva de desenvolvimento integral dos estudantes já mencionada, e um trabalho de partilha no processo formativo, a integração de professores (além dos supervisores da instituição de ensino superior) no acompanhamento à elaboração do relatório de estágio, poderá contribuir com sugestões distintas e complementares ao que já foi proposto pelo supervisor da instituição de ensino superior. Nesse sentido, assumindo que o relatório de estágio é um documento académico relevante, e que, de acordo com as perceções das docentes, é um processo moroso e pormenorizado, sugere-se a partilha do processo de orientação através do desenvolvimento de estratégias de coorientação dos relatórios de estágio com diferentes docentes da ESE (em que as suas áreas de estudo sejam relevantes para orientação do mestrando). Esta sugestão tem em consideração sobrecarga de trabalho perspectivada pelos professores supervisores da instituição de ensino superior e a introdução de novas perspetivas e indicações teóricas, com o apoio de diferentes docentes, apresenta-se como uma possível alternativa que evite a homogeneização da revisão da literatura aludida pela coordenadora do Mestrado γ.

### 5.2.3. Apoio e supervisão institucional

Com base no que se explorou em 4.5.2.1 e 4.5.2.6, é possível reconhecer-se dois parâmetros distintos neste âmbito, em que se identificaram perceções diferenciadas.



Por um lado, os estudantes que, quer no *focus group*, quer nos relatórios de estágio, não identificaram vários elementos de apoio institucional. Pelo outro lado, as coordenadoras da instituição de ensino superior que consideraram que o apoio institucional era fundamental, mas que não evidenciaram mecanismos alargados e transversais, aos diferentes cursos, de supervisão institucional.

Recorde-se que compete à administração promover a melhoria e desenvolvimento organizacional (Stefani, 2015), através a colaboração entre os diferentes intervenientes, como tem sido preconizado ao longo do trabalho. Indica-se, ainda, que a presente sugestão concorre com propostas anteriores, como disseminar práticas pedagógicas relevantes e integrar maior variedade de professores no apoio e orientação dos relatórios de estágio. Face ao recordado, apresentam-se cinco sugestões: i) valorizar estratégias de colaboração entre os diferentes agentes da instituição do ensino superior no processo de prática educativa supervisionada; ii) desenvolver estratégias de apoio aos estudantes durante a prática educativa supervisionada; iii) promover momentos de reflexão, partilha e disseminação de práticas com os estudantes e docentes envolvidos no processo de prática educativa supervisionada iv) promover mecanismos de discussão e reflexão, com diferentes mestrados, sobre a prática educativa supervisionada; v) promover momentos de reflexão com os docentes de curso

i) Valorizar estratégias de colaboração entre os diferentes agentes da instituição do ensino superior no processo de prática educativa supervisionada

O reconhecimento evidenciado pelas estudantes do apoio dos professores da ESE (que não são supervisores da instituição de ensino superior) e a facilidade de comunicação com a Presidência são elementos que, de acordo com a perceção dos agentes inquiridos, são relevantes para o processo e, neste sentido, induz-se que a sua valorização é um aspeto relevante a ser considerado.

Relativamente ao apoio dos estudantes, ao recordar-se a perspetiva de Quinlan (2014) que defende a necessidade de se promover uma aprendizagem e um desenvolvimento holístico dos estudantes do ensino superior, indicia-se que função do docente de ensino superior, em relação aos discentes, não se circunscreve às Unidades Curriculares, de forma estrita. O apoio que as estudantes percecionaram sugere ser um aspeto relevante a ser valorizado e promovido pela instituição.

A par disso, e tendo por base o que defende Thamarasseri (2014) que indica que as direções das organizações educativas deverão ser *easy to talk*, a dimensão facilitadora e acessível de discutir e refletir, explorada pelas três coordenadoras inquiridas, é um elemento que não pode passar sem realce e sem uma nota de valorização. Em concordância com o referido, o modo de se estabelecer diálogos com os coordenadores e de valorização da supervisão como um momento formativo parecem ser elementos preponderantes para a prática educativa supervisionada.

ii) Desenvolver estratégias de apoio aos estudantes durante a prática educativa supervisionada

Esta linha de ação vai ao encontro do que é percecionado pelas estudantes e coordenadoras em dois âmbitos.

Por um lado, e de modo muito específico e circunscrito ao que as estudantes do Mestrado  $\alpha$  referiram, os custos inerentes à prática educativa supervisionada. Assumindo que esse aspeto não seja uma especificidade desse curso, propõe-se que a ESE desenvolva mecanismos que possibilitem diminuir os gastos dos mestrandos durante a prática educativa supervisionada.

Por outro lado, de modo unânime, as diferentes coordenadoras dos mestrados em análise consideraram que a prática educativa supervisionada era um processo exigente, que necessitava do envolvimento e dedicação dos estudantes durante o processo («É assim tudo, muito, muito, muito exigente» (Coord.  $\alpha$ ); «esta carga horária (...), é de facto, podíamos considerar que é

*elevada» (Coord. β); « O estágio é um momento de grande exigência, de muitas integrações, isto não é fácil, porque elas têm de fazer isto num curto espaço de tempo» (Coord. γ)). Face à percepção das docentes, concordante com a perspetiva das estudantes inquiridas, parece relevante que a instituição de ensino superior possa continuar a desenvolver estratégias de auxílio aos estudantes durante o processo de supervisão.*

Com base no apresentado, considera-se relevante que a organização educativa promova estratégias de apoio institucional como:

- Partilha de materiais e recursos

A criação um banco de materiais da ESE, com diferentes recursos didático-pedagógicos ou de desgaste que possam ser utilizados gratuitamente pelos estudantes durante a prática educativa supervisionada, pode ser um aspeto de apoio relevante aos alunos-professores. Esse banco de materiais, poderia potenciar a diminuição de custos, uma vez que possibilitaria a utilização de materiais e recursos sem custos, e a partilha de materiais e ideias, auxiliando o processo de definição e planificação de estratégias pedagógicas a serem desenvolvidas em contexto.

A par disso, e indo ao encontro do que é proposto por Maia, Ribeiro, Barros e Moreira (2014) para as Ciências Humanas e Sociais, considera-se relevante o desenvolvimento de uma plataforma informática que possibilite a partilha de estratégias didáticas e pedagógicas em todas as áreas curriculares, de diferentes trabalhos desenvolvidos pelos estudantes e docentes da ESE, que possibilite a sua utilização, devidamente adaptada, aos diferentes contextos durante a prática educativa supervisionada. Uma proposta semelhante a esta, possibilitaria a disseminação de práticas e auxiliaria o processo de planificação e desenvolvimento de estratégias em contexto, uma vez que esta base de dados contemplaria diferentes ideias e recursos que poderiam ser mobilizados pelos mestrandos.

iii) Promover momentos de reflexão, partilha e disseminação de práticas com os estudantes e docentes envolvidos no processo de prática educativa supervisionada

É relevante indicar que Stefani (2015) faz alusão à necessidade e relevância de se envolver os estudantes nos processos de mudança e melhoria organizacional com o intuito de promover práticas educativas significativas.

Indica-se que as coordenadoras do Mestrado  $\beta$  e do Mestrado  $\gamma$  consideram que estudantes indicam informações relevantes no *focus group* promovidos, anualmente, pelas docentes. Numa perspetiva de maior abrangência e integração de diferentes agentes nos processos de partilha e reflexão coletivos, como é aludido por Alarcão (2001a; 2003; 2007), sugere-se o desenvolvimento de estratégias que promovam a reflexão partilhada dos processos referentes à prática educativa supervisionada. A título de exemplo, propõem-se duas estratégias específicas: i) um *focus group* a estudantes dos diferentes cursos; ii) desenvolvimento de uma semana de partilha e reflexão sobre a prática educativa supervisionada:

- Focus Group com estudantes dos diferentes cursos

De acordo com a perceção das coordenadoras do Mestrado  $\beta$  e do Mestrado  $\gamma$ , o *focus group* é uma estratégia que possibilita a recolha de dados relevantes sobre prática educativa supervisionada. Numa perspetiva coincidente com o indicado, a integração de estudantes de diferentes mestrados e coordenadores dos respetivos cursos, parece ser uma possibilidade de promover práticas de discussão e reflexão mais alargadas, em que se recolhe a perspetiva dos alunos e a forma como eles percecionaram o processo.

Neste sentido, os coordenadores do curso seriam capazes de desconstruir a perceção dos estudantes presentes no *focus group*, de orientar e reorientar a discussão promovida. Face ao referido, é possível encarar-se este momento como numa atividade partilhada de «acompanhamento e monitorização

orientada no sentido da qualidade, do desenvolvimento e da transformação» (Alarcão e Canha, 2013, p.82), isto é, numa atividade de supervisão (institucional).

- Desenvolvimento de uma semana de partilha e reflexão sobre a prática educativa supervisionada

Numa perspetiva de valorização, partilha e reflexão sobre o que é desenvolvido durante a prática educativa supervisionada, considera-se que seria relevante o desenvolvimento estratégias, com o envolvimento da comunidade da ESE, que fossem ao encontro dessa perspetiva. Esse objetivo poderia corporizar-se numa semana, a decorrer no final do ano letivo, em que os estudantes dos diferentes cursos partilham as suas práticas, o que desenvolveram em contexto e as suas reflexões sobre o processo.

Essa semana surgiria como um momento aberto de partilha e reflexão coletiva sobre o que é desenvolvido no contexto durante a prática educativa supervisionada. Com esta proposta, os estudantes da instituição, de modo global, teriam a possibilidade de explorar e analisar o que os seus colegas estão a desenvolver nos diferentes cursos, nas diferentes áreas e nos diferentes contextos. Assumir-se-ia como uma plataforma abrangente e integradora em que se partilha e reflete sobre o que é desenvolvido pelos estudantes da ESE.

Essa partilha poderia ser feita de modo mais informal, através da exposição de recursos pedagógicos, de atividades específicas propostas pelos professores e educadores em formação e de *posters* e pequenas investigações/estudos que os estudantes desenvolvem em contexto (recorde-se que este aspeto vai ao encontro de propostas anteriores, de partilha de recursos e de articulação entre o que é desenvolvido nos contextos e na instituição de ensino superior). A par dessa abordagem mais informal, poder-se-ia promover situações mais formais, como apresentações mais clássicas e sustentadas teoricamente do que é desenvolvido, a presença de convidados de outras instituições com

apresentações e conferências relevantes para a prática educativa supervisionada.

iv) *Promover mecanismos de discussão e reflexão, com diferentes mestrados, sobre a prática educativa supervisionada*

Antes de iniciar a concretização proposta, é necessário aludir que, segundo Stefani (2015) é essencial que as direções educativas desenvolvam mecanismos para a definição da visão estratégica da ação de cada interveniente na instituição. Com base nessa perspetiva, assumiu-se que essa visão deveria ser sustentada e construída pela comunidade de práticas, que discute e reflete, o que possibilita que se construa uma cultura de ação (Fullan, 2008), semelhante ao que é enquadrado por Alarcão (2001b; 2003) na noção de escola reflexiva.

Relembra-se, como foi indicado em 4.5.2.6., que as três docentes inquiridas consideraram relevante a existência de mecanismos de reflexão conjunta sobre os processos, de diálogo e de reflexão sobre o que é desenvolvido no âmbito da prática educativa supervisionada.

Face ao indicado, há indícios que sugerem que realização de, por exemplo, seminários internos, com a presença dos coordenadores de curso, supervisores da instituição de ensino superior e do contexto de prática (quando possível) para a apresentação e discussão partilhada dos processos, ou conferências mais alargadas com a presença de convidados externos que contribuam para essa reflexão, poderia promover a melhoria e transformação do processo de supervisão no interior da instituição de ensino superior.

Deste modo, parece relevante a existência de um período de encontro e debate entre todos cursos que contemplem a prática educativa supervisionada (não apenas os três mestrados que serviram de base para o presente estudo) para a discussão de elementos relevantes sobre o processo e encontrar parâmetros que possibilitem uma prática mais articulada e integrada entre os diferentes cursos promovendo, desse modo, o trabalho colaborativo.

Neste sentido, o encontro proposto não é de cariz meramente académico, ainda que intervenção de convidados e de intervenientes que auxiliem o processo de reflexão possa sere relevante, mas é sim um momento para “olhar para dentro”. Mas um olhar que é aberto à crítica e à construção de estratégias de colaboração entre os diversos cursos da instituição e de reflexão sobre a idiossincrasias de cada curso que contempla processos de supervisão pedagógica. A par disso, e considerando fundamental a presença dos coordenadores, supervisores da instituição de ensino superior e do contexto de prática, também se considera relevante e pertinente a presença de estudantes (e antigos estudantes) de modo a alargar o debate e possibilitar um diálogo mais sustentado e integrador.

v) *Promover momentos de reflexão com os docentes de curso*

Neste âmbito, é relevante lembrar que Bush e Glover (2017) assinalam que diferentes estudos têm indicado que o desenvolvimento de mecanismos de decisão colaborativa têm tido impactos positivos no processo formativo do estudantes. Em consonância com o referido, é necessário ter em atenção que, ainda que se promovam

communities and dialogue, they must focus not just on the process, but on the content of that dialogue (learning) and its purpose (holistic student development) (Quinlan, 2014, p. 42)

É relevante indicar que a perspetiva citada se enquadra na noção de escola reflexiva sugerida por Alarcão (2001b; 2003). Neste contexto, é significativo indicar que a coordenadora do Mestrado β revelou que as reuniões que diligencia com os diferentes professores que intervêm no Mestrado β têm surtido transformações relevantes na ação dos docentes, o que interfere positivamente na prática educativa supervisionada. Recorda-se, ainda, que as estudantes, no *focus group* alertaram para, de acordo com a sua perceção, a

existência de alguma desarticulação entre os docentes e, por vezes, entre os próprios supervisores da instituição de ensino superior.

Neste sentido, parece pertinente promover-se processos e momentos de reflexão com os diferentes professores que intervêm no mestrado. A título ilustrativo de uma possibilidade que vai ao encontro do sugerido, é o desenvolvimento de um órgão de apoio à coordenação e comissão de curso denominado, por exemplo, de *Conselho de Curso*. Este conselho seria composto por todos os docentes que lecionarem o curso no presente ano letivo e possibilitaria uma reunião com periodicidade estabelecida de acordo com as necessidades sentidas em cada mestrado, tendo como objetivo o apoio à coordenação do curso e respetiva comissão, nas seguintes competências:

Diligenciar no sentido da articulação entre Programas de UC e a sua conformidade e coerência com os objetivos do curso;

Atribuir, em resposta a solicitação do CTC, equivalências a UC do Curso a alunos que as solicitem;

Detetar eventuais disfunções e propor medidas para as corrigir;

(Estatutos da instituição)

Considera-se que este conselho poderia servir como elemento articulador entre os diferentes professores, auxiliando o processo de compreensão dos objetivos gerais do curso e, com especial relevância para o presente trabalho, identificar potencialidades de trabalho em cada uma das Unidades Curriculares para apoio e articulação com a prática educativa supervisionada. É adequado recordar que esta proposta se enquadra em outras linhas de ação, referidas anteriormente, em que a promoção de estratégias que visam potenciar a participação de diferentes docentes no processo de supervisão, surgem como potenciais mecanismos de melhoria e desenvolvimento da prática educativa supervisionada.





## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recorda-se que através do presente trabalho, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Estudos Especializados em Educação, Especialização em Administração das Organizações Educativas, pretendia-se compreender de *que modo uma instituição do ensino superior pode promover estratégias de melhoria e desenvolvimento no processo de supervisão pedagógica no contexto de formação inicial de professores/educadores*. Em concomitância com o indicado, foi necessário proceder-se a um estudo que possibilitasse a compreensão do processo de supervisão e sustentar diferentes sugestões que visassem potenciar a melhoria e o desenvolvimento da prática educativa supervisionada, na instituição de ensino superior estudada.

Com base no que foi explorado ao longo do presente documento, é necessário ressaltar-se que, de modo transversal (e estrutural) aos diferentes agentes inquiridos, há uma percepção positiva sobre a prática educativa supervisionada (recordar gráficos 2 e 3), considerando-a um processo positivo e relevante para a formação inicial.

Revela-se, porém, a existência de perspectivas dissonantes entre as coordenadoras e as mestrandas, nomeadamente nos aspetos relacionados com a articulação entre os docentes e o apoio institucional, como foi aludido no capítulo quarto. Todavia, essas percepções distintas poderão ser explicadas ao ter-se em consideração os níveis de análise de cada agente, porque, enquanto as coordenadoras têm uma perspectiva mais global e transversal do processo, a perspectiva das estudantes é corporizada na sua experiência individual, não possibilitando uma visão tão abrangente.

Indica-se, todavia, e com base no que foi analisado anteriormente, que há elementos de convergência entre os agentes inquiridos. Essa análise tem especial relevância, à exceção de casos pontuais, na relação pedagógica estabelecida com os professores supervisores da instituição de ensino superior

e na promoção de momentos de reflexão, na instituição de ensino superior, sobre o trabalho pedagógico desenvolvido em contexto de prática, em que se mobilizam referenciais teóricos relevantes. Neste âmbito, é de salientar que, tanto as docentes como as alunas-professoras, valorizaram os aspetos formativos antecedentes, paralelos e inerentes à prática educativa supervisionada, numa perspetiva de integração teoria e prática, conducente com as perspetivas exploradas em 2.1.

Numa análise global do trabalho desenvolvido, faz sentido recordar Fernando Pessoa (2009), através do semi-heterónimo Bernardo Soares, que indica que tem «fome da extensão do tempo» (p.62). Essa necessidade de mais tempo é um elemento relevante ao longo do presente trabalho, que continuamente foi referenciado pelas professoras em formação, pelas coordenadoras dos mestrados em análise e que surge com significado nas propostas e linhas de ação indicadas. É possível, desse modo, considerar-se que o tempo é um elemento preponderante no documento, enquanto resultado, nos agentes que, voluntariamente, contribuíram para a sua construção e no próprio processo, uma vez que mais tempo (e maior extensão) possibilitaria um maior detalhe e complexidade do estudo desenvolvido.

Outro aspeto relevante, que se encontra patente ao longo do trabalho, relaciona-se com a perspetiva de visão conjunta de trabalho colaborativo para objetivos comuns. Esta ideia está subjacente aos diferentes parâmetros e elementos de trabalho explorados no estudo:

- i) o próprio processo de supervisão (pedagógica e institucional);
- ii) a compreensão do trabalho de administração que incorpora a função de convergência de perspetivas e posicionamentos dos diferentes agentes da organização para um trajeto comum;
- iii) o processo formativo que necessita de incorporar e articular os objetivos dos diferentes intervenientes, numa ação que integra e enquadra aspetos de individualidade e de colaboração, que têm que ser considerados e explorados;

iv) as propostas de ação que se sustentam e justificam numa perspetiva de trabalho colaborativo para a melhoria e desenvolvimento individual (dos agentes) e organizacional (da instituição).

Neste âmbito, faz sentido recordar um excerto de *As Aventuras de Alice no País das Maravilhas*:

- Podias fazer o favor de me dizer para onde devo ir a partir de agora?
- Isso depende muito de para onde é que queres ir – disse o Gato.
- Não me importa muito onde... – respondeu Alice.
- Então também não importa para onde vás – disse o Gato.
- ... desde que chegue a algum lado – explicou Alice.
- Oh, com certeza que chegas – disse o Gato – se andares o suficiente.

(Carroll, 2000, p.72)

Com base no excerto da obra clássica de Carroll, considera-se que a definição e clarificação do que se pretende atingir é fulcral na tomada de decisões e na escolha dos objetivos a longo prazo, de modo a definir-se de que forma esses objetivos são alcançáveis.

Essa perspetiva tem especial relevância no âmbito das organizações, e em específico da instituição de ensino superior estudada, uma vez que a organização, utilizando a metáfora do autor, irá alcançar algo, pelo simples facto de existir e funcionar, mas para que seja possível atingir objetivos concretos, definidos de modo reflexivo, é fundamental que se defina “onde se quer chegar”. É relevante recordar que essa perceção da necessidade de se definir caminhos e objetivos comuns é muito patente na perceção das coordenadoras dos mestrados.

Todavia, para se proceder a essa definição, é imperioso, na perspetiva que se defendeu ao longo do trabalho, que a ação institucional se sustente em processos colaborativos, de decisão reflexiva e partilhada, para promover uma participação alargada e comum no interior da organização. Em consonância com essa perspetiva, é relevante recordar-se a noção de escola reflexiva proposta por Alarcão (2000; 2001a; 2003), na qual os diferentes elementos da

organização refletem (aprendem e avaliam), de modo contínuo, sobre a ação desenvolvida no interior da instituição, sobre o contexto e sobre missão da organização educativa. Lembrando o que foi explorado anteriormente, esse conceito é enquadrado nas diferentes sugestões apresentadas. Mais se recorda, que é possível, tal como é indicado por Alarcão (2007) e Canha (2013), que a noção de escola-reflexiva seja incorporada nas instituições de ensino superior, como é defendido no presente trabalho. É pertinente mencionar que essa perspetiva, integrando aspetos de ação colaborativa, se estruturou, de modo relevante, durante a sustentação teórica do presente trabalho, foi ao encontro do que as docentes e as alunas-professoras inquiridas assinalaram e se encontrou na base da maioria das propostas apresentadas.

Face ao aludido, considera-se que esses aspetos foram os que se assumiram com maior destaque para o desenvolvimento do projeto. Ainda que o presente trabalho não se tenha limitado a estes parâmetros, estes foram aqueles que, de modo mais significativo, vincularam a orientação do documento e contribuíram para a sua construção.

Mais se indica que, com o estudo desenvolvido, foi possível, tal como foi proposto na nota introdutória e em 4.1.1, analisar diferentes aspetos que possibilitam compreender *de que modo uma instituição do ensino superior pode promover estratégias de melhoria e desenvolvimento no processo de supervisão pedagógica, no contexto de formação inicial de professores/educadores*. Ainda que se tenha limitado os instrumentos de recolha de dados e a análise às perceções e perspetivas dos agentes envolvidos, considera-se que o trabalho é relevante para a compreensão do processo de supervisão, em contexto de formação inicial de professores, e apresenta linhas de ação concordantes com as perspetivas já apresentadas e com os aspetos considerados na análise dos dados.

Assume-se, porém, que o trabalho não contemplou diferentes aspetos que condicionam o processo de supervisão no contexto, como por exemplo, os instrumentos de avaliação utilizados, a perceção dos supervisores do contexto de prática e dos supervisores da instituição de ensino superior, as perspetivas

da Presidência, a análise da realidade de forma direta (através da observação, por exemplo), entre outros.

Mas, dentro do que se propôs e definiu, o projeto foi ao encontro do estabelecido, indicado dados relevantes para a compreensão e (possível) intervenção/transformação na/da instituição de ensino superior e dos processos inerentes à prática educativa supervisionada. Neste sentido, os elementos identificados no parágrafo anterior surgem como possíveis aprofundamentos e novos estudos no âmbito das temáticas abordadas no presente projeto.



## REFERÊNCIAS GERAIS

- Acocella, I. (2012). The focus groups in social research: advantages and disadvantages. *Quality & Quantity*, 46(4), 1125–1136. doi:10.1007/s11135-011-9600-4
- Afonso, A. J. (2014). Trabalho docente em tempo de crise(s). In J. Machado, & J. M. Alves (orgs.), *Escola para todos: Igualdade, diversidade e autonomia* (pp. 41-56). Porto: Universidade Católica Editora.
- Aimaretti, E. S. (2015). Formación de docentes para los niveles inicial y primario. *Revista Ibero-americana de Educação*, 67(2), 131-142.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Revista: Faculdade de Educação*, 22(2), 11-42. doi:10.1590/S0102-25551996000200002
- Alarcão, I. (2000). Escola Reflexiva e Supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (org.), *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 11-23). Porto Editora: Porto.
- Alarcão, I. (2001a). Escola Reflexiva. In I. Alarcão (oorg.), *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (pp. 15-30). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I. (2001b). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de formação de professores*, 1, 21-30.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I. (2007). Changing to project-based learning. The role of institutional leadership and faculty development. In E. Graaff, & A. Kolmos (Eds.), *Management of Change: Implementation of problem-based and project-based learning in engineering* (pp. 69-82). Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In J. Machado, & J. M. Alves (coords.), *Coordenação, Supervisão e Liderança* (pp. 22-35). Porto: Universidade Católica Editora.



- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2013). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem - 2.ª Edição revista e desenvolvida* (3ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Almeida, L. S., & Vasconcelos, R. (2008). ensino superior em Portugal: Décadas de profundas exigências e transformações. *Innovación Educativa*, 18, 23-34.
- Altan, M. Z., & Sağlamel, H. (2015). Student teaching from the perspectives of cooperating teachers and pupils. *Cogent Education*, 2, 1-16. doi:10.1080/2331186X.2015.1086291
- Amado, J. (2014). A Investigação em educação e os seus paradigmas. In J. Amado (coord.), *Manual de investigação educativa* (2ª ed., pp. 19-72). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. doi:http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2
- Amaral, A. (2007). A reforma do ensino superior português. In A. C. Amaral (coord.), *Políticas de ensino superior : Quatro temas em debate / Seminário* (pp. 17-37). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Retrieved from <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/PolíticasEnsinoSuperior/4-introducao.pdf>
- Amorim, J. P., & Teixeira, F. (2013). O princípio da autonomia universitária no sistema de ensino superior português. 133-180. Retrieved from <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/82932/2/89400.pdf>
- Atkinson, E. (2003). The postmodern prisms: fracturing certainty in education research. In J. Swann, & J. Pratt (Eds.), *Educational Research in Practice: Making Sense of Methodology* (pp. 35-50). London: Continuum.
- Barroso, J. (2004). A Autonomia das Escolas: Uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 49-83.
- Bassey, M. (2003). Case study research. In J. Swann, & J. Pratt (Eds.), *Educational Research in Practice: Making Sense of Methodology* (pp. 111-123). London: Continuum.

- Bento, J. O. (2014). É a Faculdade e não o Conselho Geral, estúpido! *Revista FORGES / Fórum da gestão do ensino superior nos países e regiões de língua portuguesa.*, 1(1), 47-66.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4ª ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Burns, R. W., & Badiali, B. J. (2015). When supervision is conflated with evaluation: Teacher candidates' perceptions of their novice supervisor. *Action in Teacher Education*, 37(4), 418-437. doi:10.1080/01626620.2015.1078757
- Bush, T., & Glover, D. (2017). School leadership models: what do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571. doi:10.1080/13632434.2014.928680
- Caires, S., Almeida, L., & Vieira, D. (2012). Becoming a teacher: student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 35(2), 163-178. doi:10.1080/02619768.2011.643395
- Canha, M. B. Q. (2013). *Colaboração em Didática: Utopia, desencanto e possibilidade*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Departamento de Educação, Aveiro.
- Cheruvua, R. (2014, Apr 15). Focus on teacher as researcher: Teacher educators as teacher researchers - Practicing what we teach,. *Childhood Education*, 90(3), 225-228. doi:10.1080/00094056.2014.911636
- Cochran-Smith, M. (2000). The future of teacher education: Framing the questions that matter. *Teaching Education*, 11(1), 13-24. doi:10.1080/10476210050020327
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Costa, J. A. (1998). *Imagens Organizacionais da Escola* (2.ª ed.). Lisboa: Edições ASA.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática* (2.ª ed.). Coimbra: Almedina.

- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 455-479.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4.<sup>a</sup> ed.). Londres: Sage Publications.
- Cruz, M. J. (2013). *Financiamento do ensino superior em Portugal: Repensar o modelo em função do desempenho*. Dissertação de Mestrado, Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Lisboa.
- Deem, R. (1998). New managerialism' and higher education: The management of performances and cultures in universities in the United Kingdom,. *International Studies in Sociology of Education*, 8(1), 47-70. doi:10.1080/0962021980020014
- Diogo, F. L. (1999). *A(s) identidade(s) do gestor escolar*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto.
- Duarte, P. (2016). A construção de comunidades educativas e pedagógicas: Para uma formação e prática pedagógica articulada. *Revista Internacional de Educação Superior [RIES]*, 2(3), 405-429. doi:http://dx.doi.org/10.22348/riesup.v2i3.7609
- Ferreira, P., & Fernandes, P. (2015a). Supervisão Pedagógica em Contexto de Formação Inicial de Professores do 1.º CEB: Uma Análise Focada nos relatórios de estágio. *Saber & Educar*, 20, 244-253. doi:10.17346/se.vol20.157
- Ferreira, P., & Fernandes, P. (2015b). Sentidos atribuídos por futuros professores do 1.ºCEB à formação inicial e supervisão pedagógica: Uma análise a partir dos relatórios de estágio. *Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores* (pp. 57-62). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) | Universidade do Minho. Retrieved from <http://coloquiodesafioscurriculares2015.tk/>
- File, J. (2013). Introduction. In J. File, E. d. Weert, H. Vossensteyn, F. Kaiser, B. Jongbloed, L. Goedegebuure, . . . L. Cremonini, *A report for the*

- Portuguese Polytechnics Coordinating Council (CCISP)*. Holanda: Centre for Higher Education Policy Studies.
- Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, 33(3), 182-188.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). The Interview: From neutral stance to political involvement. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research: Third Edition* (pp. 695-729). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Formosinho, J. (2015). Do modo de aprender ao modo de colaborar. Para uma pedagogia da colaboração docente. In J. Formosinho, J. Machado, E. Mesquita, & M. Robalo (Ed.), *Formação, trabalho e aprendizagem. Tradição e inovação nas práticas docentes* (pp. 9-18). Lisboa: Edições Sílabo.
- Freitas, H., Oliveira, M., Jenkins, M., & Popjoy, O. (1998). The Focus Group, a qualitative research method: Reviewing the theory, and providing guidelines to its planning. *ISRC Working Paper*, pp. 1-22.
- Fullan, M. (2008). *What's worth fighting for in the principalship?* New York; Toronto: Teachers College Press; Ontario Principals' Council.
- Gaspar, M. I., Seabra, F., & Neves, C. (2012). A Supervisão Pedagógica: Significados e Operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 29-57.
- Giddens, A. (1990). *As Consequências da Modernidade*. (R. Fiker, Trans.) São Paulo: Fundações Editora da UNESP.
- Gill, P., Stewart, K., Treasure, E., & Chadwick, B. (2008). Methods of data collection in qualitative research: Interviews and focus groups. *British Dental Journal*, 291-295. doi:10.1038/bdj.2008.192
- Giroux, H. A. (1997). *Os Professores como Intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Giroux, H. A. (2004). Critical pedagogy and the postmodern/modern divide: Towards a pedagogy of democratization. *Teacher Education Quarterly*, 31-47.

- Gonçalves, A. C. (2014). *A Prática Pedagógica na formação inicial de educadores e professores no contexto de Bolonha: Um estudo de caso*. Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Lisboa.
- Grundy, S. (2005). Towards empowering leadership: The importance of imagining. In O. Zuber-Skerritt (Ed.), *New directions in Action Research* (pp. 88-100). London: Falmer Press.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions and emergent confluences. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research: Third Edition* (pp. 191-215). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Haggarty, L. (2002). What does research tell us about how to prepare teachers? *ESCalet PGCE*. University of Nottingham.
- Harare, I. M. (1999). Can transformational leadership lead to school improvement and school effectiveness? *The Zimbabwe Bulletin of Teacher Education*, 2(2), 51-62.
- Horgan, J. (2015). *The End of Science: Facing the limits of knowledge in the twilight of the scientific age*. New York: Basic Books.
- Ibara, E. C. (2013). Exploring clinical supervision as instrument or effective teacher supervision. *Africa Education Review*, 10(2), 238-252. doi:10.1080/18146627.2013.812283
- Jesus, P. M. (2011). *Contributos da prática de ensino supervisionada na formação inicial de professores do 1.º Ciclo: Conceções de professores supervisores e professores do contexto de prática*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Kemmis, S. (2005). Emancipatory aspirations in a postmodern era. In N. D. Research, & O. Zuber-Skerritt (Ed.). London: Falmer Press.

- Ketter, J., & Stoffel, B. (2008). Getting Real: Exploring the perceived disconnect between education theory and practice in teacher education. *Studying Teacher Education*, 4(2), 129-142. doi:10.1080/17425960802433611
- Labaree, D. (1992). Power, knowledge, and the rationalization of teaching: a genealogy of the movement to professionalize teaching. *Harvard Educational Review*, 62(2), 123-155.
- Lacerda, M., Ribeiro, M. C., & Barata, D. (2016). A Prática de Ensino Supervisionada – Professores pensantes e interpelantes | Livro de Atas. *V Conferência Internacional: Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (pp. 329-335). Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Instituto Politécnico de Leiria.
- Larrivee, B. (2000). Transforming Teaching Practice: becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293-307. doi:10.1080/713693162
- Leite, C., & Magalhães, A. (2009). Políticas e desenvolvimento curricular no ensino superior. *Educação, Sociedade & Culturas*, 9-11.
- Lima, L. C. (1997). O paradigma da educação contábil: Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, 4, 43-59. Retrieved from <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11788/1/Artigo%20RBE.pdf>
- Lima, L. C. (1998). *A Escola como organização escolar: Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)* (2.ª ed.). Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. C. (2009). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. 227-254, 19, *Sociologia: revista da Faculdade de Letras*.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2013). *The Custructivist Credo*. Walnut Creek, California: Left Coast Press.
- Looy, L. V., & Goegebeur, W. (2007). Teachers and teacher trainees as classroom researchers: beyond Utopia? *Educational Action Research*, 15(1), 107-126. doi:10.1080/09650790601151384
- Luft, J. S., & Lorenço, J. d. (2016). Contribuição do PIBID na formação inicial do professor. In A. A. Estrada, C. M. Wendling, & F. L. Alves (orgs.), *PIBID*

- Pedagogia no Cotidiano Escolar: Experiências formativas* (pp. 32-45). Porto Alegre: Evangraf : Unioeste.
- Lyotard, J.-F. (1979). *A Condição Pós-Moderna*. (R. C. Barbosa, Trans.) Rio de Janeiro: Editora José Olympio.
- Magalhães, A. M. (2006). A identidade do ensino superior: A educação superior e a universidade. *Revista Lusófona de Educação*, 7, 13-40.
- Magro, D. (2011). *New public management, managerialismo e ensino superior: Uma análise das transformações da UDESC*. Tese de Doutorado em Ciências Empresariais, Universidade do Porto, Faculdade de Economia, Porto.
- Maia, C., Ribeiro, C., Barros, A., & Moreira, A. I. (2014). ClioESE: Uma comunidade virtual de (boas) práticas. *Atas do XII Congresso da SPCE* (pp. 3200-3213). Vila Real : Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Malm, B. (2009). Towards a new professionalism: enhancing personal and professional development in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 35(1), 77-1. doi:10.1080/02607470802587160
- McGlynn-Stewart, M. (2015). From student to beginning teacher: Learning strengths and teaching challenges. *Cogent Education*, 2-18. doi:10.1080/2331186X.2015.1053182
- McKenzie, L. (2015). Trainee teachers' experience of reflection. *Journal of Further and Higher Education*, 1-20. doi:10.1080/0309877X.2014.971103
- Mesquita, E. (2015). Formação inicial, profissão docente e competências para a docência: A visão dos futuros professores. In J. Formosinho, J. Machado, E. Mesquita, & M. Robalo (Ed.), *Formação, trabalho e aprendizagem: Tradição e inovação nas práticas docentes* (1ª ed., pp. 19-41). Lisboa: Edições Sílabo.
- Mesquita, E., & Roldão, M. d. (2015). Visão dos futuros professores sobre o(s) modelo(s) de supervisão: Entre a teoria e a aplicação. *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional* (pp. 902-907). Porto: Universidade Católica Portuguesa do Porto - Faculdade de Educação e Psicologia. Retrieved from

[https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/12511/3/ATAS\\_VOL\\_I-I-4.pdf](https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/12511/3/ATAS_VOL_I-I-4.pdf)

- Mesquita, E., & Roldão, M. d. (2016). Supervisão, Transformação e Desenvolvimento Profissional: A voz dos formandos. In L. Miranda, P. Alves, & C. Morais (Ed.), *VII Congresso Mundial de Estilos de Aprendizagem: livro de Atas* (pp. 2469-2476). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Retrieved from : <http://hdl.handle.net/10198/12934>
- Mesquita, E., Formosinho, J., & Machado, J. (2012). Supervisão da prática pedagógica e colegialidade docente. A perspetiva dos candidatos e professores. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 59-77.
- Mesquita, E., Formosinho, J., & Machado, J. (2014). Formação e Trabalho: Tradição e inovação nas práticas docentes. In A. Lopes, M. A. Cavalcantes, D. A. Oliveira, & Á. M. Hypólito (Orgs.), *Trabalho Docente e Formação / Políticas, Práticas e Investigação: pontes para a mudança* (pp. 347-358). CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Morgan, G. (2006). *Imagens da Organização: Edição Executiva* (2.º ed.). (G. G. Goldshmidt, Trans.) São Paulo: Atlas.
- Neto, A. C. (2010). *Supervisão pedagógica e o desenvolvimento da reflexividade de professores em formação inicial*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 313-330). Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2007a). Nada substitui o bom professor. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo* (pp. 5-20). Vila Clementino: Sindicato de Professores de São Paulo.
- Nóvoa, A. (2007b). O regresso dos professores. *Comunicações. Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa: Presidência portuguesa do Conselho da União Europeia.



- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Nunes, C. d., & Nunes, H. S. (2013). A formação inicial de professores em Portugal: Hoje em dia, todo professor deve ser... *Educação em Perspectiva*, 4(1), 224-237.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). A supervisão pedagógica da formação inicial de professores no âmbito de uma comunidade de prática. In M. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid, & M. Raposo (coords.), *VII Symposium Internacional sobre el Practicum - Practicum y Prácticas en empresas en lá formación universitaria* (pp. 37-63). Pontevedra: Servixo de Edición Dixital da Universidade de Santiago de Compostela. Retrieved from [http://redaberta.usc.es/poio/documentos/actas/actas\\_poio\\_2003.pdf](http://redaberta.usc.es/poio/documentos/actas/actas_poio_2003.pdf)
- Osgood, C. E., Suci, G., & Tannenbaum, P. H. (1957). *The Measurement of Meaning*. United States of America: Board of Trustees of the University of Illinois.
- Pedrosa (coord.), J., Santos, H. C., Mano, M., & Gaspar, T. (2012). *Novo modelo de governança e gestão das instituições de ensino superior em Portugal: Análise dos usos do modelo em instituições públicas*. Aveiro: Conselho Nacional de Educação,.
- Pedrosa, J., Santos, H. C., Mano, M., & Gaspar, T. (2014). Governança da educação superior: Contextos e processos de mudança em Portugal. *Revista FORGES / Fórum da Gestão do ensino superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa.*, 1(4), 86-143.
- Pereira, C. S., & Ribeiro, C. (2013). Supervisão Pedagógica - Um alicerce para a construção do saber. *Gestão e Desenvolvimento*, 21, 147-172.
- Quinlan, K. M. (2014). Leadership of teaching for student learning in higher education: What is needed? *Higher Education Research & Development*, 33(1), 32-45. doi:10.1080/07294360.2013.864609
- Ribeiro, D. (2015). Um olhar na mudança de orientações para a formação de professores em Portugal. *Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores* (pp. 358-365). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) | Universidade do Minho. Retrieved from <http://coloquiodesafioscurriculares2015.tk/>

- Roldão, M. d. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.
- Roldão, M. d. (2004). Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. *Discursos: Perspetivas em Educação*, 95-120.
- Roldão, M. d. (2005). Profissionalidade docente em análise: Especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre a educação*, 12(13), 105-127.
- Roldão, M. d. (2008). Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. *Saber (e) Educar*, 13, 171-184.
- Roldão, M. d. (2012). Supervisão, Conhecimento e Melhoria: Uma triangulação transformativa nas escolas? *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 7-28.
- Roldão, M. d. (2014a). Para que serve a supervisão? In J. Machado, & J. M. Alves (coords.), *Coordenação, Supervisão e Liderança* (pp. 36-47). Porto: Universidade Católica Editora.
- Roldão, M. d. (2014b). Professores: Dilema de uma transformação. In J. Machado, & J. M. Alves (orgs.), *Escola para todos: Igualdade, diversidade e autonomia* (pp. 57-68). Porto: Universidade Católica Editora.
- Sanger, J. (2005). Managing change through action research: A postmodern perspective on appraisal. In O. Zuber-Skerritt (Ed.), *New directions in Action Research* (pp. 152-166). London: Falmer Press.
- Santos, B. d. S. (2002). *A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência* (4.ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Santos, B. d. S. (2008). *Um discurso sobre as ciências* (5ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Santos, B. d. S. (2009). Más allá del pensamiento abismal: De las líneas globales a una ecología de saberes. In L. Olivé, B. d. Santos, C. S. Torre, L. H. Antezana, W. N. Romero, G. V. Luis Tapia, . . . H. J. Suárez, *Pluralismo epistemológico* (pp. 31-83). La Paz: Muela del Diablo Editores; Comuna; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; CIDES - UMSA.

- Santos, L., & Neves, R. (2010). Formando licenciados em educação básica (Portugal): O papel dos projetos de intervenção educacional. *Anais do PBL - Congresso Internacional - Aprendizagem Baseada em Problemas e Metodologias Activas de Aprendizagem*. São Paulo, Brasil: USP. Retrieved Março 28, 2015, from [http://www.researchgate.net/profile/Rui\\_Neves/publication/258082127\\_Formando\\_Licenciados\\_em\\_Educao\\_Bsica\\_\(Portugal\)\\_O\\_papel\\_do\\_s\\_Projectos\\_de\\_Interveno\\_Educacional/links/00b7d526e5e0d8b44f000000.pdf](http://www.researchgate.net/profile/Rui_Neves/publication/258082127_Formando_Licenciados_em_Educao_Bsica_(Portugal)_O_papel_do_s_Projectos_de_Interveno_Educacional/links/00b7d526e5e0d8b44f000000.pdf)
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-21.
- Sigur\_ardottir, A. K. (2005). Studying and enhancing professional learning community for school rfectiveness in Iceland. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 178-193. Retrieved from [http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1\\_e/Sigurardottir.pdf](http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Sigurardottir.pdf)
- Silva, C. M. (2011). *Tornar-se Professor: Desenvolvimento curricular e construção do conhecimento - Estudo da formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade do Minho*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1822/20779>
- Sivan, A., & Chan, D. W. (2003). Supervised teaching practice as a partnership process: Novice and experienced student-teachers' perceptions. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 11(2), 183-193. doi:10.1080/13611260306853
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research: Third Edition* (pp. 443-465). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Stefani, L. (2015). Stepping up to leadership in higher education. *AISHE-J: The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 7(1), 21601-21617. Retrieved março 2017, from <http://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/216>

- Sultana, R. G. (2005). The initial education of high school teachers: A critical review of major issues and trends. *Studying Teacher Education*, 1(2), 225-243.
- Taylor, F. W. (1990). *Princípio de administração científica* (8.ª ed.). (A. V. Ramos, Trans.) São Paulo: Atlas.
- Teixeira, P., Amaral, A., & Magalhães, A. (2012). Autonomia e ensino superior em Portugal: Tendências europeias e especificidades nacionais. In *Estado da Educação 2012: Autonomia e Descentralização* (pp. 294-305). Conselho Nacional de Educação.
- Thamarasseri, I. (2014). Implications of the school leadership for handling practical administrative problems. *i-manager's Journal on School Educational Technology*, 10(3), 1-6.
- Trindade, R. (2011). Educação, formação de professores e as suas dimensões sócio-históricas: Desafios e perspetivas. *Revista Educação Pública*, 43(20), 231-251.
- Urbano, C. (2011). A (id)entidade do ensino superior politécnico em Portugal : da lei de bases do sistema educativo à declaração de Bolonha. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 66, 95-115.
- Vieira, A., Magalhães, A. M., Sousa, S., Ribeiro, F. M., & Amaral, A. (2014). A reconFiguração da gestão universitário em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, 41, 7-23.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformada da supervisão pedagógica. *Educação & Sociedade*, 30(106), 197-217.
- Walliman, N. (2011). *Research Methods: The basics*. Routledge.
- Weert, E. d., & Vossensteyn, H. (2013). Trends in universities of Applied Sciences in Europe. In J. File, E. d. Weert, H. Vossensteyn, F. Kaiser, B. Jongbloed, L. Goedegebuure, . . . K, *A report for the Portuguese Polytechnics Coordinating Council (CCISP)* (pp. 19-32). Holanda: Centre for Higher Education Policy Studies.
- Young, J., & Boyd, K. (2010). More than servants of the state? The Governance of initial teacher preparation in canada in an era of school reform. *The Alberta Journal of Educational Research*, 56(1), 1-18.

- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. (A. J. Teixeira, M. d. Carvalho, & M. Nóvoa, Trans.) Lisboa: EDUCA.
- Zeichner, K. (2012). Two visions of teaching and teacher education for the twenty-first century. *Social Policy, Education and Curriculum Research Unit*, b-kk.
- Zuber-Skerritt, O. (2005). Emancipatory action research for organisational change and management development. In O. Zuber-Skerritt (Ed.), *New directions in action research* (pp. 68-86). London: The Falmer Press.

## REFERÊNCIAS LITERÁRIAS

Carrol, L. (2000). *As Aventuras de Alice no País das Maravilhas e Alice do Outro Lado do Espelho*. Lisboa: Relógio D'Água.

Pessoa, F. (2009). *Livro do Desassossego: Composto por Bernardo Soares, ajudante de guarda-livros na cidade de Lisboa* (8ª ed.). (R. Zenith, Ed.) Lisboa: Assírio e Alvim.

## REFERÊNCIAS NORMATIVAS

*Constituição da República Portuguesa*. Assembleia da República, (2015).

*Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro do Ministério da Educação*. Diário da República, 1.ª Série, N.º 38, (2007).

*Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março do Ministério da Ciência, Tecnologia e ensino superior*. Diário da República, I Série-A, N.º 60, (2006).

*Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio do Ministério da Educação e Ciência*. Diário da República, 1.ª Série, N.º 92, (2014).

*Decreto-Lei n.º 115/2013 de 7 de agosto do Ministério da Educação e Ciência*. Diário da República, 1.ª Série, N.º 151, (2013).

*Lei n.º 46/1986 de 14 de Outubro – Lei de Base do Sistema Educativo da Assembleia da República*. Diário da República, I Série, N.º 237, (1986).

*Lei n.º 62/2007 de 10 de Setembro – Regime jurídico das instituições de ensino superior da Assembleia da República*. Diário da República, 1.ª Série, N.º 174, (2007).

NM

## Anexo A: Guião de Entrevista: *Focus Group*

Objetivos da investigação	Objetivos específicos	Tempo
<b>Relação com o exterior</b> durante a Prática Educativa Supervisionada	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Perceber como os educadores/professores em formação avaliam a relação entre a ESE e os locais onde realizaram a Prática Educativa Supervisionada</li> <li>– Ilustrar, de acordo com a perspetiva dos educadores/professores em formação, como é que a relação é percecionada pelos agentes educativos das escolas que os acolheram</li> <li>– Perceber, de acordo com a perspetiva dos educadores/professores em formação, os fatores que influenciam essa relação</li> </ul>	5 min
<b>Aspetos pedagógico-curriculares:</b> Contributos da formação, durante mestrado e que precede o processo de supervisão, para prática educativa supervisionada	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Compreender a articulação entre a formação do Mestrado e a Prática Educativa Supervisionada: aspetos positivos e aspetos negativos, na perspetiva dos educadores/professores em formação</li> <li>– Compreender a relevância e pertinência da formação do Mestrado e a Prática Educativa Supervisionada, na perspetiva dos educadores/professores em formação</li> <li>– Identificar as principais vantagens e mais-valias e as fragilidades que os educadores/professores em formação identificam na</li> </ul>	15 min



	<p>formação durante o Mestrado, em função da Prática Educativa Supervisionada</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Perceber a perspetiva geral dos educadores/professores em formação face a formação durante o Mestrado, em função da Prática Educativa Supervisionada</li> <li>– Recolher exemplos concretos</li> </ul>	
<p><b>Aspetos pedagógico-curriculares:</b> Contributos da formação e acompanhamento durante Prática Educativa Supervisionada</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Compreender a articulação Prática Educativa Supervisionada e entre as Unidades Curriculares que ocorrem em simultâneo com mesma</li> <li>– Compreender a relevância/contributo para a Prática Educativa Supervisionada e entre as Unidades Curriculares que ocorrem em simultâneo com mesma</li> <li>– Identificar as principais vantagens, mais-valias e fragilidades que os educadores/professores em formação identificam na nas Unidades Curriculares que ocorrem em simultâneo com a Prática Educativa Supervisionada</li> <li>– Recolher a perspetiva geral dos educadores/professores em formação face à formação durante o Mestrado, em função da Prática Educativa Supervisionada</li> <li>– Recolher exemplos concretos</li> </ul>	15 min

<p><b>Aspetos pedagógico-curriculares:</b> Relação pedagógica com os supervisores institucionais durante a Prática Educativa Supervisionada</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Compreender, na perspetiva dos educadores/professores em formação, qual é a importância dos Supervisores Institucionais</li> <li>– Compreender, na perspetiva dos educadores/professores em formação, qual é o contributo/relevância dos Superiores Institucionais</li> <li>– Identificar as principais vantagens, mais-valias e as fragilidades que os educadores/professores em formação identificam na relação com os Supervisores Institucionais</li> <li>– Recolher exemplos concretos</li> </ul>	<p>10 min</p>
<p><b>Apoio institucional da ESE</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Identificar, na perspetiva dos educadores/professores em formação, em que aspetos a ESE, enquanto instituição, os apoiou ou deveria ter apoiado</li> <li>– Perceber se os educadores/professores em formação identificam se a ESE, enquanto instituição, mostra abertura e disponibilidade durante a Prática Educativa Supervisionada</li> <li>– Identificar, na perspetiva dos educadores/professores em formação, em que aspetos os restantes professores ESE, os apoiaram ou deveriam ter apoiado</li> <li>– Perceber se os educadores/professores em formação identificam se os restantes professores ESE mostram abertura e disponibilidade para os apoiar durante a Prática Educativa Supervisionada</li> <li>– Recolher exemplos concretos</li> </ul>	<p>5 min</p>

## **Anexo B:** Inquérito por Questionário

# Anexo B-1: Inquérito por Questionário A

**Nota explicativa:** O presente inquérito pretende servir de recolha de dados sobre a Prática Educativa Supervisionada para o desenvolvimento do Projeto final no âmbito do Mestrados em Estudos Profissionais Especializados em Educação - Especialização em Administração das Organizações Educativas.

Assegurar-se-á o anonimato dos inquiridos. Agradece-se, desde já, a colaboração.

1. Consideraram que, durante a prática educativa supervisionada, a relação da ESE com as escolas que vos acolheram, foi positiva ou negativa?

Muito Negativa      1      2      3      4      5      6      Muito Positiva  
☐      ☐      ☐      ☐      ☐      ☐

2. De acordo com o que observaram, os professores das escolas que vos acolheram consideraram que a relação entre ESE e a escola foi positiva ou negativa?

Muito Negativa      1      2      3      4      5      6      Muito Positiva  
☐      ☐      ☐      ☐      ☐      ☐

3. Como avaliam a relação entre a ESE e os locais onde realizaram a Prática Educativa Supervisionada?

Muito Inadequada      1      2      3      4      5      6      Muito Adequada  
☐      ☐      ☐      ☐      ☐      ☐

4. Como avaliam a relevância da vossa formação anterior, durante o Mestrado, para a vossa Prática Educativa Supervisionada?

Completamente Irrelevante      1      2      3      4      5      6      Muito Relevante  
☐      ☐      ☐      ☐      ☐      ☐

5. Como avaliam a relação entre a formação durante o Mestrado e as vossas necessidades durante a Prática Educativa Supervisionada?

Muito Inadequada      1      2      3      4      5      6      Muito Adequada  
☐      ☐      ☐      ☐      ☐      ☐

6. Como avaliam a importância das Unidades Curriculares que ocorrem em simultâneo com a vossa Prática Educativa Supervisionada?

Nada importante      1      2      3      4      5      6      Muito Importante  
☐      ☐      ☐      ☐      ☐      ☐

7. Como avaliam a relação entre a Prática Educativa Supervisionada e as Unidades Curriculares que ocorrem em simultâneo?

Relação inexistente      1      2      3      4      5      6      Relação muito adequada  
☐      ☐      ☐      ☐      ☐      ☐

8. Como avaliam o contributo, para a Prática Educativa Supervisionada, das Unidades Curriculares que ocorrem em simultâneo com a mesma? (não responder, caso se considere que o contributo foi inexistente)

Contributo muito negativo      1      2      3      4      5      6      Contributo muito positivo  
☐      ☐      ☐      ☐      ☐      ☐

Nada disponíveis 1 2 3 4 5 6 Muito disponíveis

Contribuo muito negativo      1      2      3      4      5      6      Contributo muito positivo

Acompanhamento muito negativo 1 2 3 4 5 6 Acompanhamento muito positivo

Muito Inadequada 1 2 3 4 5 6 Muito Adequada

Apoio muito negativo      1      2      3      4      5      6      Apoio muito positivo

Contribuo muito negativo      1      2      3      4      5      6      Contributo muito positivo

Nada disponíveis 1 2 3 4 5 6 Muito disponíveis

Contribuo muito negativo      1      2      3      4      5      6      Contributo muito positivo

## Anexo B-2: Inquérito por Questionário B

**Nota explicativa:** O presente inquérito pretende servir de recolha de dados sobre a Prática Educativa Supervisionada para o desenvolvimento do Projeto final no âmbito do Mestrados em Estudos Profissionais Especializados em Educação - Especialização em Administração das Organizações Educativas.

Assegurar-se-á o anonimato dos inquiridos. Agradece-se, desde já, a colaboração.

1. Consideraram que, durante a prática educativa supervisionada, a relação da ESE com as escolas que vos acolheram, foi positiva ou negativa?

Muito Negativa	1	2	3	4	5	6	Muito Positiva
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

2. De acordo com o que observaram, os professores das escolas que vos acolheram consideraram que a relação entre ESE e a escola foi positiva ou negativa?

Muito Negativa	1	2	3	4	5	6	Muito Positiva
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

3. Como avaliam a relação entre a ESE e os locais onde realizaram a Prática Educativa Supervisionada?

Muito Inadequada	1	2	3	4	5	6	Muito Adequada
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

4. Como avaliam a relevância da vossa formação anterior, durante o Mestrado, para a vossa Prática Educativa Supervisionada?

Completamente Irrelevante	1	2	3	4	5	6	Muito Relevante
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

5. Como avaliam a relação entre a formação anterior, durante o Mestrado, e as vossas necessidades durante a Prática Educativa Supervisionada?

Muito Inadequada	1	2	3	4	5	6	Muito Adequada
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

6. Como avaliam a importância das Unidades Curriculares que ocorrem em simultâneo com a vossa Prática Educativa Supervisionada?

Nada importante	1	2	3	4	5	6	Muito Importante
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

7. Como avaliam a relação entre a Prática Educativa Supervisionada e as Unidades Curriculares que ocorrem em simultâneo?

Relação inexistente	1	2	3	4	5	6	Relação muito adequada
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

8. Como avaliam o contributo, para a Prática Educativa Supervisionada, das Unidades Curriculares que ocorrem em simultâneo com a mesma?

Contributo muito negativo	1	2	3	4	5	6	Contributo muito positivo	Contributo inexistente
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>

9. Como avaliam a disponibilidade e presença dos supervisores institucionais que acompanham a vossa Prática Educativa Supervisionada?

Nada disponíveis/ presentes	1	2	3	4	5	6	Muito disponíveis/ presentes
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

10. Como avaliam o contributo dos supervisores institucionais que acompanham a vossa Prática Educativa Supervisionada?

Contributo muito negativo	1	2	3	4	5	6	Contributo muito positivo	Contributo inexistente
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>

11. Como avaliam a relação pedagógica estabelecida com supervisores institucionais que acompanham a vossa Prática Educativa Supervisionada?

Muito Inadequada	1	2	3	4	5	6	Muito Adequada
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

12. Como avaliam o apoio da ESE, enquanto instituição, durante a vossa Prática Educativa Supervisionada?

Apoio muito negativo	1	2	3	4	5	6	Apoio muito positivo	Apoio inexistente
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>

13. Como avaliam o contributo da ESE, enquanto instituição, durante a vossa Prática Educativa Supervisionada?

Contributo muito negativo	1	2	3	4	5	6	Contributo muito positivo	Contributo inexistente
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>

14. Como avaliam a disponibilidade dos restantes professores para vos auxiliar durante Prática Educativa Supervisionada? (não responder, caso se considere que o apoio foi inexistente)

Nada disponíveis	1	2	3	4	5	6	Muito disponíveis
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

15. Como avaliam o contributo dos restantes professores para Prática Educativa Supervisionada?

Contributo muito negativo	1	2	3	4	5	6	Contributo muito positivo	Contributo inexistente
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>

## **Anexo C:** Guiões de Entrevista para as coordenadoras dos mestrados em estudo



## **Anexo C-1: Guião de entrevista à coordenadora do Mestrado α**

- **Adaptação de uma Análise SWOT, analisando os seguintes parâmetros:**
  - Relação com o exterior;
  - Relação, pertinência e adequação da formação do Mestrado (período anterior à Prática Educativa Supervisionada);
  - Relação, pertinência e adequação da formação do Mestrado (período da Prática Educativa Supervisionada);
  - Relação pedagógica entre supervisores e supervisionados;
  - Gestão do corpo docente;
  - Apoio institucional da ESE;
  - Mecanismos de supervisão institucional;
  
- **Identificar perspetiva da coordenada em relação a:**
  - Professores cooperantes: relação e escolha;
  - Mecanismos de relação teoria-prática: observatórios livres;
  - Unidade Curricular de Projeto: adequação e período;
  - Disponibilidade dos professores supervisores institucionais;
  - Articulação entre professores supervisores institucionais;
  - Turmas e escolas no contexto da Prática Educativa Supervisionada;
  - Carga horária das professoras em formação;

## **Anexo C-2: Guião de entrevista à coordenadora do Mestrado $\beta$**

- **Adaptação de uma Análise SWOT, analisando os seguintes parâmetros:**
  - Relação com o exterior;
  - Relação, pertinência e adequação da formação do Mestrado (período anterior à Prática Educativa Supervisionada);
  - Relação, pertinência e adequação da formação do Mestrado (período da Prática Educativa Supervisionada);
  - Relação pedagógica entre supervisores e supervisionados;
  - Gestão do corpo docente;
  - Apoio institucional da ESE;
  - Mecanismos de supervisão institucional
  
- **Identificar perspetiva da coordenada em relação a:**
  - Professores cooperantes: relação e escolha;
  - Comunicação com os professores supervisores cooperantes;
  - Quatro dias de Prática Educativa Supervisionada em contexto;
  - Unidade Curricular de Investigação: adequação e período;
  - Disponibilidade dos professores supervisores institucionais;
  - Articulação entre professores supervisores institucionais;
  - Carga horária das professoras em formação;

## **Anexo C-3: Guião de entrevista à coordenadora do Mestrado γ**

- **Adaptação de uma Análise SWOT, analisando os seguintes parâmetros:**
  - Relação com o exterior;
  - Relação, pertinência e adequação da formação do Mestrado (período anterior à Prática Educativa Supervisionada);
  - Relação, pertinência e adequação da formação do Mestrado (período da Prática Educativa Supervisionada);
  - Relação pedagógica entre supervisores e supervisionados;
  - Gestão do corpo docente;
  - Apoio institucional da ESE;
  - Mecanismos de supervisão institucional
  
- **Identificar perspetiva da coordenada em relação a:**
  - Professores cooperantes: relação e escolha;
  - Comunicação com os professores supervisores cooperantes;
  - Unidade Curricular de Expressões;
  - Adequação da formação às valências específicas do Mestrado;
  - Relevância e forma de funcionamento dos seminários;
  - Disponibilidade professores supervisores institucionais;
  - Carga horária das professoras em formação;

## **Anexo D:** Organização do número de excertos de análise

**Anexo D-1:** Organização do número de excertos de análise  
referentes aos *Focus Group*

FOCOS DE ANÁLISE	MESTRADO $\alpha$ (ALFA)	MESTRADO $\beta$ (BETA)	MESTRADO $\gamma$ (GAMA)
<b><i>Relação com o exterior durante a Prática Educativa Supervisionada</i></b>	13	11	7
<b><i>Aspetos pedagógico-curriculares: Contributos da formação anterior para a Prática Educativa Supervisionada</i></b>	14	11	11
<b><i>Aspetos pedagógico-curriculares: Contributos da formação e acompanhamento durante Prática Educativa Supervisionada</i></b>	10	13	10
<b><i>Aspetos pedagógico-curriculares: Relação pedagógica com os supervisores institucionais durante a Prática Educativa Supervisionada</i></b>	19	16	7
<b><i>Apoio institucional da ESE</i></b>	7	4	4

**Anexo D-2:** Organização do número de excertos de análise  
referentes aos Relatórios de Estágio

FOCOS DE ANÁLISE	MESTRADO $\alpha$ (ALFA)	MESTRADO $\beta$ (BETA)	MESTRADO $\gamma$ (GAMA)
<i>Relação com o exterior durante a Prática Educativa Supervisionada</i>	10	10	6
<i>Aspetos pedagógico-curriculares: Contributos da formação anterior para a Prática Educativa Supervisionada</i>	1	0	0
<i>Aspetos pedagógico-curriculares: Contributos da formação e acompanhamento durante Prática Educativa Supervisionada</i>	0	3	4
<i>Aspetos pedagógico-curriculares: Relação pedagógica com os supervisores institucionais durante a Prática Educativa Supervisionada</i>	7	12	8
<i>Apoio institucional da ESE</i>	0	0	0

## **Anexo E:** Transcrições dos *Focus Group*

**Nota Introdutória:**

O presente anexo é referente à transcrição dos *focus group* aos estudantes dos mestrados em estudo.

Para se garantir o anonimato, procedeu-se à codificação de excertos de texto, de acordo com a seguinte tabela:

Original	Codificação
Creche; Pré-Escolar; 1.º Ciclo; 2.º Ciclo (ou homólogos)	Quando comprometiam o anonimato, foram substituídos por: <u>nível educativo A; nível educativo B; Nível Educativo C; nível educativo D</u>
Professores cooperantes; Educadores cooperantes (ou homólogos)	<u>supervisores do contexto de prática</u>
Educadores do contexto; professores do contexto (ou homólogos)	<u>profissionais do contexto</u>
Mestrado em Educação Pré-escolar; Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico; Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e do 2º Ciclo do Ensino Básico (ou homólogos)	<u>Mestrado α; Mestrado β; Mestrado γ</u> (mesmo código utilizado ao longo de todo o trabalho)
Nome de estudantes	Utilizou-se o mesmo código que o apresentado ao longo trabalho, quando é referente a um estudante que participou num dos <i>focus group</i>  Suprimiu-se quando era referente a um estudante que não participou em nenhum dos <i>focus group</i>
Nome de docentes da instituição de ensino superior	<u>docente da instituição de ensino superior</u>
Nome de supervisores da instituição de ensino superior	<u>supervisor da instituição do ensino superior...</u>
Nomes dos contexto de prática	<u>Contexto de prática A; Contexto de prática B; (...)</u>
Anos de escolaridade	<u>Xº; Yº; ...</u>
Idades específica das crianças do contexto de estágio	<u>idades específicas do nível educativo</u>

Todas as alterações encontram-se assinaladas a itálico e sublinhadas, conforme apresentado na tabela.



## Anexo E-1: Transcrição do *focus group* aos estudantes do Mestrado $\alpha$

- Moderador** Só para contextualizar um bocadinho, o que eu estou aqui a fazer é um *focus group*, portanto uma visita grupal, no âmbito do Mestrado em Estudos Profissionais especializados em Educação: Administração das Organizações Educativas.  
O *focus group* vai no âmbito do projeto final e o meu projeto final será sobre a supervisão na formação inicial de professores. Portanto, vocês como já terminaram o vosso processo de supervisão vai ser, portanto adequado. A primeira parte serão as primeiras questões, será até que...como é que vocês acharam que foi a relação entre a ESE e as escolas que vos acolheram no geral, portanto, no vosso Mestrado como é que isso funcionou, se foi bom, se foi mau, e depois na vossa escola específica mesmo como é que isso funcionou. Portanto, digam, o que é que acharam?
- Estudante  $\alpha 2$**  Já podemos fazer?
- Moderador** Podem fazer e falar.
- Estudante  $\alpha 5$**  Foi positiva, sempre que tivemos algum problema com os professores cooperantes e tudo, solicitamos aos professores supervisores e eles colaboraram, e deram uma resposta imediata, por isso eu acho que foi muito positiva. Pelo menos no nosso caso geral.
- Estudante  $\alpha 4$**  É assim, não foi uma relação total, total de ligação.  
Mas isso também não aparece em quase lado nenhum.
- Estudante  $\alpha 2$**  Nas reuniões e tudo, foi tudo muito bem. Aliás os professores também estavam sempre com paninhos quentes aos cooperantes... aos orientadores, correto.
- Estudante  $\alpha 8$**  Os orientadores até frisaram que a escola onde nós estávamos, por exemplo, tinha todo gosto em ter sempre estagiários da ESE e procuravam mesmo a ESE para não perderem os estagiários.
- Estudante  $\alpha 2$**  A ESE é uma referência.
- Moderador** E a relação que houve foi basicamente entre os professores orientadores? E a escola, não houve nenhuma relação?
- Estudante  $\alpha 1$**  Não, no nosso caso a direção também tinha um papel importante. Até porque da Direção está incluída uma professora que dá aulas aqui ou que já deu aulas aqui portanto também há esta relação com a própria

- Direção. O que nosso caso facilitou imenso o processo porque a própria direção confiava em nós e nos permitia desenvolver algumas estratégias e intervenções além das aulas que nós tínhamos que dar e com o professor ou seja o que for.
- Estudante α2** Por acaso, no nosso caso, não sei se era de...se já tinha dado aulas cá... e então, facilitaram-nos tudo sempre.
- Estudante α4** Talvez é pena ter sido aqui em contexto de prática A, porque como foi a primeira vez que eles estiveram talvez podiam ver a diferença aí. Por exemplo, o contexto de prática B, o contexto de prática B e contexto de prática C são três agrupamentos já muito...
- Estudante α4** Sim, mas não é isso que eu estou dizer, imagina as relações que nós estamos a falar também tem a ver com o facto de já ser há muito tempo. Percebes? E ali não.
- Estudante α1** Sim, mas por exemplo, no nosso agrupamento, a nível de escola sim, mas no nosso agrupamento nós tivemos duas que no nível educativo A, duas supervisoras cooperantes que já era recorrente terem estagiários e duas completamente novas. E eu acredito que, na minha opinião, e eu acho que a Estudante α8 também partilha da mesma, pelas conversas que tivemos, que as duas novas nos conseguiram receber muito mais e criar, se calhar, uma relação mais decente, mais ao encontro daquilo que os professores da ESE queriam do que aquelas que já sabem...
- Estudante α4** Nós já falámos disso, o que estou a falar é em relação à Direção. Em relação à Direção é que se nota, se calhar, como já conheciam há mais tempo, há aquele... já conhecem e então...
- Estudante α8** É importante também dizer que uma dessas profissionais do contexto, uma das nossas supervisoras cooperantes saiu com formação aqui da ESE, sim.
- Moderador** E vocês acham que isso é importante?
- Estudante α1** Sim, notou-se muito.
- Estudante α8** Sim, por causa da confiança, é importante porque eles mostram que têm mais confiança na formação.
- Estudante α1** E conhecem aquilo...ao que nós queremos chegar. Ou seja, conhecem algumas estratégias aceitem... têm uma maior disponibilidade para aceitar aquilo que nós queremos fazer de novo, não são tão reticentes, e isso ajuda-nos imenso.

- Estudante α8** Estão mais familiarizados com o processo, não só formação mas também com a escola aberta e com uma consciência nova.
- Moderador** Ok, agora já que estamos a falar numa relação, podemos avançar já um bocadinho e isso já se dá com o vosso tópico 4 que têm aí. O 4. O 1, o 2 e o 3 já está, não é? Portanto, foi aquilo que nós tivemos a discutir agora. O 1, o 2 e o 3. Eu disse que eram muitas? Só uma nota também... que eu esqueci-me de dizer. Todos os nomes que vocês disserem de professores também está completamente salvaguardado.
- Estudante α7** Mas ontem, na reunião, nós estivemos no Contexto de prática B, alguns orientadores, perante... mostraram um desagrado, perante o facto deles não terem horas letivas para isto e então têm que disponibilizar o seu tempo pessoal para isso.
- Estudante α1** A Direção do contexto de Estágio B atribuiu à maior parte dos docentes uma hora para se reunirem connosco semanalmente.
- Estudante α7** Mas há agrupamentos de escolas em que não sabem que isso não acontecia e houve um supervisor... dois que fizeram questão de nos mostrar os seus desagrados.
- Estudante α2** Mas pronto, achas que, por exemplo, a supervisora do contexto de prática α11? ... Há supervisores do contexto de prática, por exemplo, há um ou outro, que até eu acho que não vão fazer mas há supervisores do contexto de prática que...
- Estudante α4** A supervisora do contexto de prática α1? tinha atendimento, e não fazia nada àquela hora, e apanhava seca connosco.
- Estudante α2** A que reclamou da hora foi a que nos deu mais apoio.
- Estudante α7** Quem?
- Estudante α2** A supervisora do contexto de prática α2?. Até reclamou a disser que realmente que achava que não nos tinha dado grande apoio e foi a que teve mais tempo connosco e a tentar fazer reflexões connosco.
- Estudante α5** Ponto 4, ponto 4.
- Estudante α2** Já fizemos, vamos para o 5.
- Moderador** Não, não, vamos para o 4. Portanto, eu vou contextualizar também. O que vocês estavam a falar há bocado que os professores, alguns dos vossos supervisores do contexto de prática fizeram a formação inicial aqui na ESE e que vocês acharam que isso era importante. Agora a

pergunta que vos faço é se... A formação que vocês tiveram aqui na ESE, durante o Mestrado, não é? Se foi relevante, ou não, para a Prática Educativa Supervisionada?

**Estudante α8** É assim eu acho que visto nessa forma nós não podemos fazer essa comparação tendo sido recebidas por professores aqui da ESE, porque o facto de terem tido a formação não quer dizer que a aplicamos.

**Moderador** Não, eu estou agora a perguntar isto no vosso caso específico.

**Estudante α8** Sim, mas eu acho que foi muito importante mas lá está não foi tudo. Eu acho que muita coisa nós aprendemos lá no contexto.

**Estudante α4** Mas se calhar um dia mais tarde, se calhar se tiveres professores estagiários, se calhar a tua orientação vai passar pela prática supervisionada. Pode ser por aí. E se nós passarmos por este processo todo enquanto alunos, e se algum dia entrares em alguma escola se tiveres professores estagiários, vamos ter atenção a estes pormenores...

**Moderador** À exceção da Prática Educativa Supervisionada, à exceção da vossa disciplina de “Estágio”, as outras unidades curriculares, foram importantes ou revogadas para a véspera...

**Estudante α1** Foram da mesma maneira que foram na Licenciatura. ... Eu acho que foi um contínuo, acho que não... eu pelo menos olha não consigo fazer uma análise do Mestrado sem referir a Licenciatura porque nós demos muita continuidade, pegamos a cadeiras em que nós tínhamos a continuidade de conteúdos que abordamos anteriormente. No nosso Mestrado, não foi o caso porque era tudo da ESE, mas por exemplo, noutros Mestrados, de quem vem de fora, se calhar era sentida mais a dificuldade porque não estão habituados ao andamento.

**Estudante α8** Eu acho que nós, por exemplo, a nível de planificações, estávamos muito bem preparados.

**Estudante α5** Não em todas as áreas.

**Estudante α6** Eu acho que na formação cá na ESE, eu acho que a formação mais forte que nós temos é a Matemática e a História...

**Estudante α4** E o Português.

**Estudante α6** O Português em Literatura.

**Estudante α5** Português eu acho que na Literatura. Porque eu não acho que é a Português.

<b>Moderador</b>	Português é um facto.
<b>Estudante <math>\alpha 5</math></b>	Português, em termos geral, incide muito na literatura, a formação da ESE é muita literatura.
<b>Estudante <math>\alpha 1</math></b>	Na Licenciatura, porque a nível de Mestrado, apesar de tudo, no ano passado nós tivemos a Didática do Português e, na minha opinião, eu acho que nós conseguimos trabalhar os diferentes conteúdos ou os diferentes domínios da língua... Conseguimos, de certa forma, compreender como é que poderíamos planificar, se calhar, por exemplo, a nível da oralidade, se calhar pensávamos que era oralidade, e não é oralidade, é comunicação comuna.
<b>Estudante <math>\alpha 8</math></b>	Mas isso foi método da <i>docente da ESE <math>\alpha 1</math></i> ?
<b>Estudante <math>\alpha 1</math></b>	Foi da <i>docente da ESE <math>\alpha 2</math></i> ?, da <i>docente da ESE <math>\alpha 2</math></i> ?...Desculpa, a Professora Ana Pinto foi este ano, primeiro semestre. O ano passado, na minha opinião...
<b>Estudante <math>\alpha 5</math></b>	O que eu aprendi este ano foi fundamental, agora do ano passado...
<b>Estudante <math>\alpha 3</math></b>	Eu acho que o que a <i>Estudante <math>\alpha 2</math></i> estava a dizer tinha a ver relativamente às planificações. Efetivamente, logo na Licenciatura, em História, na Didática da História, foi logo planificações em cima, tínhamos que a andar fazer não sei quantas e na Didática da História igualmente. A Matemática, a Professora <i>docente da ESE <math>\alpha 3</math></i> ?..., em pouco no terceiro ano, mas falou, mas mais no ano passado começou, mesmo em aulas em tudo, começou logo outra vez a dar planificações. A Português tivemos foi muitas estratégias - como mudar coisas? Que recursos escolher em termos de planificação... Eles também não nos impuseram neste género, era livre, mas tentando sempre naquele leque de estratégias que fomos sempre abordando. A Ciências é que chapéu.
<b>Estudante <math>\alpha 3</math></b>	Em Ciências, nem estratégias ...
<b>Estudante <math>\alpha 1</math></b>	Nem professor.
<b>Estudante <math>\alpha 3</math></b>	Por causa da planificação.
<b>Estudante <math>\alpha 6</math></b>	Se eu tivesse que colocar por ordem, era Matemática e História, no ponto, a seguir Português e no último lugar Ciências.
<b>Estudante <math>\alpha 8</math></b>	Eu concordo. Eu concordo.
<b>Estudante <math>\alpha 4</math></b>	Eu punha Português e História sinceramente.

- Estudante  $\alpha 1$**  Eu acho que nós a Português temos muita teoria, muita fundamentação para planificar, mas planificar efetivamente é que é o mais complicado...começamos o ano passado e acabamos este ano com a docente da ESE  $\alpha 1$ ?
- Estudante  $\alpha 6$**  Nós já estamos a dar planificação de História desde o 3.º ano.
- Estudante  $\alpha 1$**  Sim, eu percebo o teu ponto de vista. Tu até começaste a fazer História antes. Tu com o docente da ESE  $\alpha 4$ , a fazer os trabalhos com o docente da ESE  $\alpha 4$ ... A questão não é essa, tu já começaste a fazer planificações. Ele já te começou a exigir estratégias didáticas para abordar o conteúdo, sim, o (Professor) docente da ESE  $\alpha 4$  connosco. Já nos começou a exigir isso. E tu depois, obviamente no 3.ºano, aí sim fizeste uma verdadeira planificação mas tu já comesas a evidenciar aspetos metodológicos logo no 1.º ano aí. A Português não.
- Estudante  $\alpha 6$**  Nunca nos tinham falado na motivação, no desenvolvimento e na consolidação, nunca, só mesmo este ano.
- Estudante  $\alpha 5$**  Eu acho que um ponto negativo na nossa formação são mesmo as Ciências, as Ciências Naturais.  
Acho que o resto pronto vai-se colmatando aqui num ponto, ali no outro, mas acho que a grande falha são as Ciências.
- Estudante  $\alpha 1$**  Em exceção ao Português... o Português até foi muito bem abordado. Eu sou sincera, fui para o 1.º ano e eu não fazia ideia, se chegasse lá em setembro, como é que eu ia pegar numa turma para ensinar a ler. Aprendemos estratégias? Aprendemos. Aprendemos diferentes métodos? Aprendemos, sim senhora. Alguém realmente colocou em prática algum?  
Não.
- Estudante  $\alpha 2$**  Ainda não tive o 1.º ano.
- Estudante  $\alpha 1$**  Exatamente. Nós não sabemos... nós não fomos apresentadas numa situação real para realmente conseguirmos ver o que escolher, como escolher.  
Foram-nos apresentados teorias. Agora sim, neste...se calhar no último contacto que tivemos, logo no primeiro semestre, acho que conseguimos começar a desenvolver porque foi-nos pedido planificações.  
Agora nos primeiros contactos, mesmo no Mestrado, eu acho que foi muito à base de teoria. Olha vamos dizer, podemos escolher esta, esta, esta e esta estratégia, mas realmente estratégias a sério, como desenvolvê-las, eu acho que isso nós não abordamos.

- Abordamos na prática educativa... Não, o Pedro perguntou à exceção da Prática Educativa.
- Moderador** À exceção da Prática Educativa... Portanto, mas pelo que eu me apercebi, e corrijam me se eu estiver errado, vocês consideram que a formação foi muito importante mas que se calhar precisava de haver uma maior relação ...
- Estudante  $\alpha 1$**  Há lacunas, sim.
- Moderador** ...específica entre a prática e a teoria. Toda a gente concorda neste?
- Estudante  $\alpha 6$**  Sim.
- Moderador** Ok.  
E, especificamente, e agora também já avançamos para a 6, acho eu? Não, para a 5 exato. Portanto, agora, especificamente, com as Unidades que ocorrem... portanto, vocês sentiram que as Unidades Curriculares que ocorrem durante a Prática Educativa Supervisionada, o que é que vocês acham?  
Que vale a pena, que não vale a pena? Articulam-se, não se articulam?
- Estudante  $\alpha 1$**  Acho que é muito trabalho. Sim, vale a pena, articulam-se, acho que se complementam, que nos ajudam a tomar decisões e a conseguir, realmente, a fazer uma prática melhor e adequada. Mas é muito trabalho para desenvolver ao longo da Prática Educativa.
- Moderador** As 3... isso é?
- Estudante  $\alpha 5$**  Que 3 é que estás a referir Pedro, desculpa?
- Moderador** Didática de Português, Didática de Matemática 2 e Projeto.
- Estudante  $\alpha 5$**  Ah, temos que falar no Projeto.
- Moderador** Porque são três unidades curriculares que...
- Estudante  $\alpha 1$**  Eu acho que o projeto, na minha opinião, e acho que nós fomos dizendo isto ao longo do tempo, o projeto, a parte da conceção do projeto, apesar de ter que ser contextualizado e adequado, e tudo aquilo que nós já sabemos que requer uma Prática Educativa, uma vez que temos a cadeira de Investigação no primeiro ano, porque não conceber, pelo menos, a maior parte do projeto nesse ano e depois adequar estratégias? Porque conceber um projeto, desenvolver um projeto, avaliar um projeto, ao longo de uma Prática Educativa que, se calhar, na realidade, no momento, pode não ter momentos de aplicação, porque nós, pelo menos, sentimos um bocadinho complicado, a

Professora depois acabou por ceder, mas foi complicado implementarmos o projeto, devido ao tempo, ficamos... quem realmente não conseguiu aplicar, na totalidade, o projeto, como é que realmente vai avaliar? Vai ter que fazer umas escolhas, vai ter que fazer umas adaptações. E, se calhar aí reduz um bocadinho o sucesso que nós poderíamos vir a ter.

- Estudante  $\alpha 8$**  Eu estou de acordo, eu acho que devia ser no primeiro semestre do primeiro ano a investigação e, depois, alongar ao segundo semestre, e aplicarmos o projeto. E, por exemplo, os observatórios livres podiam ser...
- Moderador** Aplicar o projeto?
- Estudante  $\alpha 8$**  Eu acho que deviam de ter aberto uma exceção e, por exemplo, os observatórios livres podiam ter servido para nós implementarmos o projeto e fazer uma série de coisas. Este ano eu acho foi muito pesado.
- Estudante  $\alpha 4$**  Muito pesado? Muito pesado mesmo.
- Estudante  $\alpha 8$**  A Didática de Português e da Matemática até ok...mas o Projeto...
- Estudante  $\alpha 2$**  Eu concordo plenamente com essa situação do projeto. Acho que deve ser mesmo necessário começar no primeiro ano...
- Estudante  $\alpha 8$**  Devia de ser anual.
- Estudante  $\alpha 2$**  Ou, pelo menos, conceber as ideias e, pronto, eu sei que depois tem que haver aquela contextualização toda e pronto de qualquer maneira pronto... mas, relativamente à Didática de Matemática e à Didática de Português, também tivemos... por exemplo, Didática de Matemática foi fixe porque a docente da ESE  $\alpha 3$  ia fazendo sempre de acordo com as nossas dúvidas e com as nossas planificações...
- Estudante  $\alpha 4$**  Mas a Português não tanto...
- Estudante  $\alpha 2$**  E o modo de avaliação foi escrevermos já a reflexão de Matemática para podermos integrar já no relatório de estágio. Foi profícua essa unidade. Agora a Didática de Português...
- Estudante  $\alpha 4$**  Foi mais trabalho do que teoria.
- Estudante  $\alpha 2$**  Foi muito boa a parte em termos de teoria, e a parte de por... de pôr os pontos todos do programa e afins. Se calhar, a parte avaliativa, é que realmente não, não... e tentaria assemelhar-se ao da Didática de Matemática.



<b>Moderador</b>	Como é que foi a parte avaliativa?
<b>Estudante α2</b>	Foi teste.
<b>Estudante α4</b>	E portefólio.
<b>Moderador</b>	Então vocês achariam que, e depois vejam se concordam, que tanto a Didática de Português como a Didática de Matemática deviam de estar... a Didática de Matemática já está, mas a Didática de Português estar mais relacionada com a vossa prática específica.
<b>Estudante α2</b>	Não, não aquilo já estava relacionado com a nossa prática e mesmo se nós explicássemos alguma coisa sim, agora a maneira, o modo de avaliação é que deveria de assemelhar-se ao da Matemática que era já para o relatório de estágio, já alguma coisa plana.
<b>Estudante α4</b>	Agora assim eu não concordo, eu acho que havia muitas coisas teóricas que se deu, que são importantes mas que já deviam de ter sido dadas noutras didáticas anteriores, e esta Didática II deste ano ser na mesma como a da Matemática.
<b>Estudante α8</b>	Eu concordo, mas precisámos da teoria.
<b>Estudante α4</b>	Eu não estou a dizer o contrário. Mas devia de ter sido dada antes, percebes? Por exemplo, no ano passado podíamos ter dado a teoria toda e este ano só pegar nos pontos, percebes?
<b>Estudante α1</b>	Até porque eu acho que no ano passado houve alguns conteúdos que nós demos em algumas cadeiras que, na realidade, já podiam ter sido abordados ao longo da Licenciatura, porque são comuns aos níveis de Ensino e de Educação e que não precisavam de ter sido...
<b>Estudante α4</b>	O ano passado foi um ano muito teórico.
<b>Estudante α6</b>	Eu acho que estamos a focar só mais neste ano, mas no ano passado, o primeiro ano de Mestrado, eu não sei se vocês ainda se recordam, foi muito pesado, foi mesmo muito, muito pesado.
<b>Estudante α8</b>	O primeiro semestre, dez cadeiras.
<b>Estudante α4</b>	E foi muito teórico.
<b>Estudante α1</b>	E é isso que eu estou a dizer. É isso que eu estou a dizer.
<b>Estudante α6</b>	Claro que precisámos os observatórios porque não havia nenhuma ligação com a prática, não tinha nenhuma. E por isso é que a importância do projeto deste ano devia de ter sido demarcado para o

ano anterior porque assim conseguíamos pôr em prática aquilo o que tínhamos aprendido nas Ciências...

- Estudante  $\alpha 4$**  E não perdíamos o contacto.
- Estudante  $\alpha 6$**  ... tivemos as quatro Didáticas no ano passado, tivemos Investigação, só faltava ali a prática.
- Estudante  $\alpha 2$**  Por exemplo, a Didática da História...
- Estudante  $\alpha 6$**  E tivemos Artes, não foi?
- Estudante  $\alpha 4$**  Tivemos.
- Estudante  $\alpha 2$**  Tivemos aquelas unidades didáticas para preparar em Didática da História que, supostamente, era para ser aplicado neste ano. Eu e a Catarina chegamos a adaptar isso, ou seja ainda deu para usar. Agora, por exemplo, Didática das Ciências não foi nada disso que não dava. O que eles nos pediam na cadeira não dava para este ano.
- Estudante  $\alpha 4$**  Ciências é o calcanhar de Aquiles.
- Estudante  $\alpha 5$**  Eu não percebo, se temos a Didática de Matemática e a Didática de Português este ano, por que é que não temos Didática da História e a Didática de Ciências também este ano? Não querem acrescentar trabalho nem nada dessas coisas. Não querem acrescentar trabalho mas eu acho nos que faltava esse apoio também...
- Estudante  $\alpha 1$**  Mas isso segue, no fundo, o plano de estudos que segue o Ensino Básico. Dá-nos muito tempo a Português e à Matemática e o pouco tempo a História e às Ciências.
- Estudante  $\alpha 5$**  Eu não concordo como é óbvio.
- Estudante  $\alpha 1$**  Eu também não concordo. E lá está, a ESE tanto se diz que "ah que isto não é correto, não é correto" mas basta ver nos nossos planos de estudo e são exatamente iguais.  
E convém que haja um professor que nos oriente.
- Estudante  $\alpha 4$**  E também *hã de* ver os créditos que dão às áreas de Português e de Matemática e os créditos que dão ao resto e, só por aí...
- Moderador** Só para ver então seu eu percebo... vocês acham que as disciplinas que tiveram este ano foram importantes. Projeto está mal colocado. E as Didáticas deviam de estar mais ligadas à prática.

- Estudante  $\alpha 2$**  O Projeto está mal colocado, mas o que é que iríamos fazer? Como é que íamos fazer? ...
- Estudante  $\alpha 4$**  No primeiro ano fazia-se.
- Estudante  $\alpha 2$**  Mas isso implicava termos um protocolo com a escola para estarmos lá a estagiar... Então, supostamente, o projeto ia estar a ser empregue ilegalmente...
- Estudante  $\alpha 4$**  Porquê?
- Estudante  $\alpha 2$**  Porque não ia conseguir estar legalizado com a...
- Estudante  $\alpha 4$**  Fazias um protocolo tu.
- Moderador** E na Investigação também não é preciso ter um professor.
- Estudante  $\alpha 5$**  É muito mau estarmos ligados só à prática durante um ano.
- Estudante  $\alpha 6$**  Perde-se muita prática, muita. Uma pessoa sente “ vamos começar outra vez”...
- Moderador** Já estamos agora na pergunta 9. Portanto, vocês tiveram supervisores. Como é que vocês? O que é que acharam? ...
- Estudante  $\alpha 2$**  Supervisor da instituição de ensino superior  $\alpha 1$ ...
- Estudante  $\alpha 1$**  Não, não é bem assim, não é bem assim... É assim, eu sou sincera, todas as planificações, todas planificações, sem exceção, que eu e a Estudante  $\alpha 8$  fizemos foram vistas por todos os docentes, exceto a supervisora da instituição de ensino superior  $\alpha 2$  que só viu as supervisões.
- Estudante  $\alpha 4$**  E o supervisor da instituição de ensino superior  $\alpha 1$  também.
- Estudante  $\alpha 1$**  Não, não, o supervisor da instituição de ensino superior  $\alpha 2$  a nós viu...
- Estudante  $\alpha 2$**  Tu não eras de Ciências no projeto?
- Estudante  $\alpha 1$**  Não, não é nada disso. Aliás, ele a nós, ele numa aula de PES disse “ Eu quero ver todas as planificações, têm é que ser mostradas com tempo e hora”. Todas as nossas planificações, fosse de cooperação, mesmo quando nós demos uma aula de cooperação, ele viu, avaliou, mandou-nos mudar, tornou-nos a rever...
- Estudante  $\alpha 4$**  Só a vocês, porque ao resto...

- Estudante  $\alpha 1$**  Nós sempre tivemos foi o cuidado de ir à beira dele e dizer “olhe é para ver esta apresentação que damos nesta aula”. Nós nunca dissemos que era uma aula supervisionada. Ele só soube... “olhe no dia tal vai ver a nossa aula” e ele “pode ser”.
- Estudante  $\alpha 8$**  Mas ele recusou-se? Mas ele recusou-se?
- Estudante  $\alpha 2$**  Não, ouve, ouve...
- Estudante  $\alpha 8$**  Mas ele não recusou. Ele nunca recusou.
- Estudante  $\alpha 2$**  Ouve, ninguém disse isso. Ninguém disse isso. O nível educativo C correu muito bem isso. No Nível Educativo A, e a Estudante  $\alpha 4$  é testemunha, nós andámos sempre atrás dele, a perguntar aonde é que ele estava, ele estava sempre em aulas, ele estava sobrecarregadíssimo de aulas...
- Estudante  $\alpha 7$**  Basta arranjar mais um supervisor.
- Estudante  $\alpha 2$**  Calma, sobrecarregadíssimo de aulas, nós mandámos e-mail, nós chegámos a mandar SMS, mandávamos aquela... tudo, tudo, ligávamos...
- Estudante  $\alpha 1$**  E não vale a pena. Não, olha nós vínhamos para cá, nós vínhamos para cá.  
 Por exemplo naquelas aulas de Projeto, que nós sabíamos que ele não tinha aulas a uma hora, nós vínhamos para cá para vir ter com ele e nós isso conseguíamos coordenar.
- Estudante  $\alpha 8$**  Eu também acho que ele não está presente quando devia de estar mas...
- Moderador** Só uma questão... O que vocês estão falar é especificamente deste professor. E nos outros, isso não acontecia?
- Estudante  $\alpha 4$**  Não, quer dizer a supervisora da instituição de ensino superior  $\alpha 3$  só ia mesmo à supervisionada.
- Estudante  $\alpha 1$**  Sim, exceto aí. Mas eles assistiam sempre a essas aulas, o resto era connosco. Iam sempre a essas aulas. Só supervisionava, o resto é convosco.
- Estudante  $\alpha 4$**  Mas, por exemplo, o supervisora da instituição de ensino superior  $\alpha 1$  o que eu senti, e mesmo na supervisionada, e ele chegou a dizer-me isto a mim e eu disse “Professor quer que eu lhe envie a planificação direitinha?”, e ele “Se mandar, mandaste, se não mandaste, surpreendes-me no dia”. E isto, para mim, não está correto.

- Estudante  $\alpha 8$**  O discurso é diferente, estás a ver? Ele a nós dizia-nos sempre para nós enviarmos.
- Estudante  $\alpha 2$**  Agora a Português foi impecável e a Matemática também.
- Moderador** E essa questão que vocês estavam a dizer que ele estava sempre em aulas, só é específica desse professor?
- Estudante  $\alpha 1$**  É específico do supervisora da instituição de ensino superior  $\alpha 1$ . De lhe ligar, de lhe mandar emails e não vale a pena.
- Estudante  $\alpha 2$**  A questão é que... Ele tirava a quinta-feira de tarde, quando nós tínhamos Projeto, supostamente, para estar connosco. Só que é assim, aquilo também era uma fileira de gente sempre para ir falar com ele.
- Estudante  $\alpha 1$**  Sim, mas lá está, por exemplo, eu e a estudante  $\alpha 8$  chegamos a ficar às 7:30 para falar com ele por causa de uma aula que era uma regência. Eu não estou a dizer que a culpa foi vossa atenção. O que eu estou a dizer é que é muito mais complicado e muito mais difícil de encontrar e de conseguir uma reunião com ele, mas é possível.
- Estudante  $\alpha 6$**  Mas o tempo que ele tem disponível aqui na ESE não é só em aulas, ele está em projetos.  
Ou seja, é impossível estarmos com ele. Eu não vou estar aqui, morando longe, até às 7:30. Ele devia receber, em primeiro lugar, os alunos e depois tratar dos projetos mais tarde.
- Estudante  $\alpha 4$**  Não melhor, ele devia ter disponibilidade para estar.  
Se ele é que fosse o supervisor ele tinha ter... assim como vocês disseram que os orientadores deviam de ter horas para vos acompanhar, os professores supervisores deviam de ter específico dias e horas marcados, e horários livres, para estarem connosco.
- Estudante  $\alpha 2$**  Ele chegou-nos a dizer que estava a tirar do tempo dele pessoal para vir à quinta-feira.
- Estudante  $\alpha 1$**  É verdade, sim.
- Estudante  $\alpha 8$**  Mas a culpa pode não ser só dele.
- Estudante  $\alpha 2$**  A culpa não é dele, é da ESE aqui.
- Estudante  $\alpha 8$**  Em contrapartida nós tivemos aulas que foram dadas para ele lecionar e em que ele não esteve presente. Isso é que eu acho muito mal.

Porque ele não é obrigado a tirar do tempo pessoal dele, mas é assim eu pago propinas, sei que vejo no meu IPP que tenho ali aquele professor, e chego à sala e ele não estava, isso é que é grave. E depois as pessoas justificam-se como o supervisor da instituição do ensino superior  $\alpha 1$  é uma pessoa muito ocupada... não, não, ele tem é que estar aqui.

- Moderador** É isso que estou a questionar...houve professores vossos que não foram às aulas...
- Estudante  $\alpha 2$**  Não é o não dar a aula, por exemplo, deixam-nos sozinhos...
- Estudante  $\alpha 3$**  A uma das cadeiras faltou.
- Estudante  $\alpha 2$**  Mas foi sem querer...
- Estudante  $\alpha 3$**  Muitas vezes. Muitas vezes. Ah esqueci-me. Pelo menos três aulas.
- Estudante  $\alpha 4$**  O facto de ser aulas... de todas as semanas mudar de professor e de terem um horário...
- Estudante  $\alpha 3$**  Não interessa, tem que ter a responsabilidade de... Lá está, se isto fosse um colégio privado, ela de certeza que...
- Estudante  $\alpha 1$**  Se o teu horário mudar, se o teu horário mudar, tens que ir ao IPP. Sabes porquê? Porque no dia da entrega do requerimento, a supervisor da instituição do ensino superior  $\alpha 2$  disse-me a mim ao telefone que nós devíamos de ter ido à secretaria para nos informar porque ela não é obrigada a dizer-nos que nós temos de preencher um papel...
- Estudante  $\alpha 2$**  Quer dizer, nós fomos orientadas dela e ela nem nos avisou disso...
- Estudante  $\alpha 1$**  Portanto, isto não tem nada a ver, mas é uma questão de responsabilidades, cada um tem as suas. Agora que eles estão disponíveis, a maior parte é sim senhora.
- Moderador** Vamos então tentar sumariar. À exceção de um caso específico, vocês disseram que os professores estão disponíveis mas, mesmo assim, não é uma prática mais fácil do mundo...
- Estudante  $\alpha 2$**  Não... por exemplo, a Português foi impecável. Sempre que nós queríamos...
- Estudante  $\alpha 1$**  E a Matemática também.
- Estudante  $\alpha 2$**  E a Matemática também.

- Moderador** Então foi só mesmo neste caso específico.
- Estudante  $\alpha 7$**  É assim eu não posso dizer que tenha tido um mau acompanhamento, mas há aqui a questão da falta de disponibilidade dos professores. Eu sei que é complicado para nós entendermos, em termos de disponibilidade, uma carga horária sobrecarregadíssima, principalmente o supervisor da instituição de ensino superior  $\alpha 1$ , e foi por esse motivo. Mas a orientação que ele nos deu foi má?
- Estudante  $\alpha 4$**  Eu não a considero boa.
- Estudante  $\alpha 7$**  As minhas dúvidas foram esclarecidas, quando eu tinha algum problema tentava resolver...
- Estudante  $\alpha 2$**  Eu saía de lá mais baralhada do que ia.
- Estudante  $\alpha 1$**  Mas isso pode ter a ver com o facto de ele querer promover em nós uma reflexão e não nos querer responder.  
A Docente da ESE  $\alpha 2$  é igual e eu acho que ela é uma ótima professora.  
A Docente da ESE  $\alpha 2$  nunca nos disse “olha, é assim que tens de fazer”.
- Estudante  $\alpha 6$**  Ele viu a minha planificação? Viu, ou melhor, eu é que lhe tinha de pôr à frente dos olhos e fui para a prática lá com a mesma coisa que lhe tinha mostrado e disse “ah, puseste isto aqui”. Eu tinha lhe mostrado, porque é que ele não me ajudou a corrigir naquele momento?
- Estudante  $\alpha 4$**  Mas isso a supervisora da instituição de ensino superior  $\alpha 2$  também o fez. A supervisor da instituição de ensino superior  $\alpha 2$  até me disse “está tudo bem, está tudo muito bem estruturado” e chegou à aula supervisionada e foi assim “ah a planificação está um bocadinho pobre, mas já estava a contar, não é a tua área de eleição”.
- Estudante  $\alpha 6$**  Ele tem muita coisa na cabeça e quando não há disponibilidade tem que se...
- Estudante  $\alpha 7$**  Arranjar mais supervisores. Não só um. Para vinte alunos, é impossível...
- Estudante  $\alpha 1$**  Vinte não, ele tem mais.
- Estudante  $\alpha 7$**  Vinte alunos para orientar na supervisão e ainda tem aulas na Licenciatura e aulas no Mestrado, quem é que consegue?
- Estudante  $\alpha 2$**  E eles são os principais dos Mestrados, são eles da comissão científica.
- Estudante  $\alpha 4$**  Eu acho que eles têm uma carga horária a mais. Eu acho que eles têm uma vida muito preenchida.

- Moderador** Só para terminar esta questão dos professores, também porque já estamos quase no fim, e eu já me excedi da hora que disse... fora do compartimento de disponibilidade, a nível de ação pedagógica, conseguiram...foi boa, foi má? Tiveram algum conflito?
- Estudante  $\alpha 4$**  Há incompatibilidades? Há, que é normal. Se calhar a minha forma de ver as coisas não é igual à professora tal ou professor... mas isso vai haver sempre ao longo da vida, nisso não há dúvida. Eu, por exemplo, não percebi o supervisor da instituição de ensino superior  $\alpha 1$ , tive eu que perceber o que é que ele queria era de mim. Já a supervisora da instituição de ensino superior  $\alpha 2$  magoou-me quando disse aquilo, porque eu sei mesmo que ela descartou, enquanto ele não. Às vezes ele até queria que eu chegasse lá, mas eu é que se calhar, a minha relação...a minha empatia com ele não era essa, pronto. Mas eu não considero que eles tenham... eu acho que eles tentam chegar a toda a gente, podem é não conseguir chegar, como nós também não vamos conseguir chegar a todos.
- Moderador** Mas eles apoiavam-vos na vossa prática?
- Estudante  $\alpha 1$**  Sim, sim, sempre, seja a nível de planificações ou não. Isso eles sempre se mostraram disponíveis connosco.
- Estudante  $\alpha 4$**  E defender eles defendem sempre. O que é nosso eles defendem sempre.
- Moderador** E agora a ESE, a ESE enquanto instituição. Deram algum apoio na vossa prática ou acham que foi...
- Estudante  $\alpha 5$**  Se deram, nós não tivemos conhecimento.
- Estudante  $\alpha 7$**  Exatamente.
- Estudante  $\alpha 2$**  O quê? O quê?
- Moderador** A ESE enquanto instituição...apoiou a vossa prática, não apoiou...
- Estudante  $\alpha 2$**  Apoiou... partiram o carro do nome suprimido e ainda disseram "ele que pague". Não foi? O vidro do carro do nome suprimido?
- Estudante  $\alpha 4$**  A Docente da ESE  $\alpha 3$  disse-me a mim que mesmo os professores da ESE só, só... que nós e também os professores da ESE temos direito a seguro pessoal, danos de corpo pessoais. Mas nada que tenha a ver com objetos, não adianta.



- Estudante  $\alpha 2$**  Não nos pagam o subsídio de alimentação, não nos pagam o subsídio de deslocação...e partem o vidro...não, a instituição podia pagar.
- Estudante  $\alpha 3$**  Se calhar não têm dinheiro.
- Estudante  $\alpha 2$**  Não têm dinheiro. Têm é dinheiro é para ir comer lá fora e não para as outras coisas.
- Moderador** Só uma nota, só uma nota... toda a despesa...
- Estudante  $\alpha 4$**  A despesa de deslocação e de alimentação. A escola, nem que fosse, nem que nós não tivéssemos o direito do almoço na cantina, mas o resto está muito mal... porque o dinheiro que se gasta...
- Estudante  $\alpha 2$**  Olha ela que vem de super longe, e ela também...
- Estudante  $\alpha 6$**  O ideal era do género uma pequena bolsa daquele valor... um valor atribuído por par para poder aplicar no contexto porque toda a gente sabe que se gasta imenso dinheiro no estágio. E agora não sei se a bolsa seria aplicada olha ou nos transportes, ou na alimentação, ou no material...
- Estudante  $\alpha 4$**  Basta ter uma previsão de gastos na escola, não é? Nem que fosse na cantina da escola, porque na cantina da escola pagava-se quatro euros e qualquer coisa. No mínimo era para a alimentação e o transporte.
- Estudante  $\alpha 7$ :** Para materiais, transporte... O mínimo que eles podiam dar era o subsídio de alimentação, no mínimo.
- Estudante  $\alpha 2$**  Não, não, nós é que ainda tínhamos de gastar e nós é que estávamos sob o método de avaliação.
- Estudante  $\alpha 8$**  Nós não nos podemos queixar porque nós na escola primária almoçávamos se quiséssemos, íamos buscar as fotocópias... olha nós não nos podemos queixar disso.
- Estudante  $\alpha 1$**  Tanto no nível educativo A como no nível educativo B.... Mas isso foi na escola, sim, mas isso foi no agrupamento, atenção. A ESE não tem qualquer seguro.
- Estudante  $\alpha 4$**  Conclusão, isso depende de agrupamento.
- Estudante  $\alpha 2$**  Também acho.
- Estudante  $\alpha 4$**  Mas isso devia de estar definido para todo o agrupamento e a ESE ao fazer um protocolo com aquele agrupamento devia de definir isso.

- O Estado devia cobrir visto que a ESE é uma instituição pública devia de cobrir estes gastos constantes.  
O estágio até á uns anos atrás era renumerado, agora não é?  
Agora fazemos trabalho sob pressão e...
- Estudante α5** Eu concordo convosco mas isto aqui não tem a ver com a ESE. Tem a ver com a diretriz que vem de cima.
- Estudante α4** É o que eu estou a dizer, tem a ver com o Estado.
- Estudante α5** Eu concordo com a ESE, que a ESE não contribuiu em nada para a minha prática supervisionada de Mestrado.
- Estudante α8** Será que a ESE luta por isso? É essa a minha pergunta.
- Estudante α7** Nós devíamos de falar nas escolas e pedir, no mínimo, o subsídio de alimentação.
- Estudante α5** Não é só uma tarefa da ESE nós é que temos que ter consciência das coisas e fazer por mudar.
- Estudante α2** Mas uma coisa é assim a ESE disponibiliza sempre os materiais todos para nós levarmos para lá.
- Estudante α5** Também é verdade.
- Moderador** Ainda deste ano, três dos professores que são da ESE mas que não são da Prática Educativa Supervisionada... colaboraram, contribuíram?
- Estudante α3** O contributo foi muito positivo.... por exemplo, a Docente da ESE α5 foi muito positivo. O Docente da ESE α5 foi excelente.
- Moderador** Agora mesmo, mesmo a acabar o tempo... só dois pontos fortes e dois pontos fracos.
- Estudante α2** De quê?
- Moderador** Da Prática Educativa Supervisionada.
- Estudante α5** Os professores cooperantes, alguns são pontos fracos. Acho que se a ESE se coaduna com o construtivismo, com essas práticas todas, e depois com os cooperantes isso não se vê.  
Fazem totalmente contrário do que a ESE preconiza...
- Estudante α2** As turmas em que nós calhávamos...

- Estudante α7** O facto de ser uma escola TEIP<sup>1</sup>...
- Estudante α1** Eu acho que é um ponto bom.
- Estudante α4** É bom, mas nem oito nem oitenta.  
Como falámos na reunião no Contexto de prática B, nem oito nem oitenta.  
Estamos numa escola TEIP, toda a gente sabe que o contexto não é o melhor e que tem as suas particularidades, mas nem oito nem oitenta. E quando vão atribuir as turmas aos professores estagiários têm que ter este cuidado porque, por exemplo, “ah porque não vos prejudica”, prejudica porque nós quando damos aulas a uma turma que não conseguimos controlar... melhor, o professor cooperante não controla a disciplina nós, os professores estagiários...mais o que ele faz, chegamos lá e tentamos em 45 minutos tentar fazer... por exemplo, seja qual disciplina for, as aulas em que os alunos estejam dispostos a aprender quando o resto das aulas durante o ano todo eles não estão é muito difícil e é assim não vamos ser prejudicados mas a minha prestação vai ser diferente... primeiro, o sistema nervoso altera-se, a mandar calar sucessivamente estraga a aula toda, os alunos, o comportamento deles, é estragar...
- Estudante α2** E eles ainda dizem “vocês, com a língua?”
- Estudante α4** ...as aulas. Conclusão, isto devia de ser ponderado.
- Estudante α5** Não é mau nós estarmos numa escola do Programa mas quando nós chegamos lá e eles dizem “calhou-vos a pior turma da escola, que pouca sorte”...
- Estudante α2** Mas mesmo os próprios professores dizem “ah, vocês tiveram azar, das três piores turmas calhou-vos logo estas duas”.  
É que, por exemplo, a nossa turma foi a que mais reprovou da escola, por exemplo, e têm um comportamento terrível e a das delas também.
- Estudante α4** Não, é muito complicado.  
Por exemplo, no Contexto de prática A, e não está aqui ninguém para o dizer, por exemplo, elas tiveram turmas excelentes.
- Estudante α1** Nós também tivemos em no Contexto de prática B.
- Estudante α4** Ou elas, por exemplo. Conclusão...
- Estudante α1** O Contexto de prática D é uma escola técnica mas nós tivemos.

---

<sup>1</sup> TEIP- Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

- Estudante  $\alpha 4$**  Mas conclusão, lá está, dentro das escolas técnicas também há turmas que... eu não estou a dizer que é a melhor turma.
- Estudante  $\alpha 5$**  Mas então vou pegar no ponto que vocês disseram, que o diretor importa-se, a direção da escola colabora com a ESE, e eu nunca senti...
- Estudante  $\alpha 1$**  E nota-se muito que há uma preocupação, havia uma preocupação muito grande em fazer perceber aos alunos quem é que nós eramos.
- Estudante  $\alpha 2$**  A nós não.
- Estudante  $\alpha 1$**  Nós não somos professores estagiários, somos professores ponto.
- Estudante  $\alpha 2$**  Não, nós eramos as estagiárias.
- Estudante  $\alpha 1$**  A própria Direção procurou estimular em qualquer aluno da escola porque nós dissemos do projeto e demos.... e falamos até com o 12.º ano...em qualquer aluno da escola quem é que nós eramos. Os outros se são respeitados nós também somos ponto.
- Estudante  $\alpha 8$**  Mas então resumindo, não houve igualdade nos contextos...
- Estudante  $\alpha 2$**  Não.
- Estudante  $\alpha 5$**  Não.
- Estudante  $\alpha 8$**  É um ponto negativo...
- Estudante  $\alpha 5$**  Muito.
- Moderador** Vamos lá ver portanto...
- Estudante  $\alpha 6$**  Se calhar davas um tempinho e aí cada uma dizia os pontos fortes e os pontos fracos sumativos.
- Estudante  $\alpha 3$**  Posso falar outro diferente? Acho que o facto de termos muitos docentes há muita dispersão de informação, há pouca comunicação entre eles próprios...os supervisores, os cooperantes também e eu acho que há muita dispersão e isso provoca falta de comunicação entre eles. Às vezes nós éramos deparados com situações de um professor que dizia que era assim e o outro já não era assim e não sabiam... portanto, há pouca, quando há regras que deviam de ser para todos e unificadas, não há pronto. E isto é por termos muitas áreas, muitos professores de pensar de maneira muito diferente.
- Moderador** Alguém quer acrescentar alguma coisa?

- Estudante  $\alpha 6$**  Pontos práticos, o que eu tenho a dizer é... o facto de alguns professores cooperantes, o facto de não estarem preparados para receberem professores estagiários com uma mente mais aberta do que eles. Mesmo um supervisor do contexto de prática que nós tivemos que tinha tirado supervisão foi um exemplo de que eu não quero seguir de forma nenhuma e eu tenho mesmo pena dos estudantes que vão ficar com este supervisor do contexto de prática para o ano.
- Estudante  $\alpha 4$**  Eu percebo porque o nosso pior professor também era professor supervisor.
- Estudante  $\alpha 6$**  Pronto,...
- Estudante  $\alpha 2$**  De uma Universidade, de uma Universidade.
- Estudante  $\alpha 6$**  Daqui da ESE.
- Estudante  $\alpha 2$**  Não, não, mas este era da Portucalense.
- Estudante  $\alpha 6$**  Eu tive-o aqui na ESE. Mas pronto mas também até mesmo com alguma idade, acho que foi mais tarde, pronto...eram os supervisores do contexto de prática  
O facto dos professores supervisores, lá está de serem muitos e de não interligar entre si e não falarem, porque depois as diretrizes que nos dão não são as mesmas porque nós não sabemos... então um disse de uma maneira, o outro disse de uma outra maneira, e nós chegamos ao fim e não sabemos como é que havemos de fazer.  
Não bate a bota com a perdigota.
- Estudante  $\alpha 4$**  Deixa-me só dizer uma coisa...  
Posso só acrescentar? Por exemplo, o facto dos professores supervisores deixarem as aulas serem de cooperação e outros não deixarem também acaba depois por influenciar muito.  
Por exemplo, o supervisor da instituição de ensino superior  $\alpha 1$  ao ler o relatório de estágio, eu e o nome suprimido trabalhávamos muito, muito, muito em par, independentemente de estarmos juntos ou não, trabalhávamos muito em par e ele uma das críticas que fez à nossa reflexão foi essa foi que, muitas vezes, parecia que um estava a falar igual ao outro, mas isso foi uma constante ao longo do ano inteiro porquê?  
Porque havia disciplinas em que nós trabalhávamos assim e mesmo quando nós trabalhávamos autonomamente, sozinhos, acabava sempre por haver esta comparação.
- Estudante  $\alpha 2$**  Sempre.

- Estudante  $\alpha 4$**  Conclusão, o facto da diretriz não ser igual para todos, ou é em comparação o par e o par em comparação, ou então é individual, para todas as disciplinas, também cria um pouco de instabilidade...
- Estudante  $\alpha 2$**  Se calhar... ainda sobre esse teu assunto, e eu estava até a comentar com a Estudante  $\alpha 4$ , isto acaba por ser um bocado contrassenso o que estamos aqui a dizer.  
Há bocado estávamos a pedir mais um supervisor para Ciências, que precisávamos de mais supervisores, mas também sentimos a necessidade, ou achamos que são muitos supervisores. Ou seja, o que falta aqui se calhar é uma articulação...
- Estudante  $\alpha 1$**  Era só o facto... uma solução para isso que tu estás a dizer era as aulas de PES. Se eles têm todos o horário de PES, e têm que estar disponível no horário de PES, porque não uni-los a todos e realmente conversar sobre PES com eles? Porque há articulação de saberes em todo o lado, seja no nível educativo B seja no nível educativo A. Porque é que no nível educativo A as áreas são isoladas e no nível educativo B não o são?
- Estudante  $\alpha 2$**  Ah, nós fizemos articulação.
- Estudante  $\alpha 1$**  Exatamente. Mas se fores ter com professores de áreas diferentes e tiveste resposta diferente deles os dois, certo?
- Estudante  $\alpha 6$**  Outro ponto negativo que era também o facto do horário, não sei se elas sentiram o mesmo, o horário, durante a semana, eu não tinha um único dia de folga, nada, nenhum.  
A forma como organizaram o horário estava de 2ª a 5ª no estágio e depois 5ª e 6ª na ESE e, portanto, não havia nenhum dia para...não é sequer para descansar, é preparar no meu espaço prontos meu...
- Estudante  $\alpha 1$**  pessoal.
- Estudante  $\alpha 6$**  mais pessoal as minhas coisas...
- Estudante  $\alpha 2$**  Isso depende de Agrupamento.
- Estudante  $\alpha 4$**  Pois depende, depende de Agrupamento. Eu ia à secretaria à 6ª e vocês não iam à 6ª mas eu à 4ª tinha o dia livre.
- Estudante  $\alpha 6$**  Pois, mas pronto. E o ponto positivo acho que foi o facto o apoio que cada professor deu, tirando a exceção que nós já falamos.
- Estudante  $\alpha 8$**  Pronto, agora sou eu, eu concordo, só quero dar uma sugestão que é, como a Docente da ESE  $\alpha 3$ , na nossa reunião falamos, eu acho que toda a gente, e é uma falha na formação na PES, devia de passar pelo 1º ano porque é o ano que exige uma maior diversificação nas estratégias.

Eu não vou dizer que do 1º ano para cima é tudo igual, mas vocês sabem que o 1º ano é o 1º ano, é onde eles começam a ter o primeiro contacto com muitas coisas, nós temos que colocar em prática as estratégias que têm que funcionar para todos os alunos, e temos que saber qual é tudo mais, acho que... a sério, nós tivemos no 1ºano e toda a gente devia de passar pelo 1º ano.

- Estudante α1** E é aí que nós reparamos com a falha na nossa formação.
- Estudante α5** Eu concordo.
- Estudante α1** Muito grande mesmo.
- Estudante α8** Toda a gente devia de passar pelo 1ºano.
- Estudante α4** Eu tenho medo de dar aulas ao 1ºano.
- Estudante α8** Moderador aposta nisto.
- Estudante α1** Nós também tínhamos mas acredita que depois do impacto inicial, aquele... tu comesas a olhar para as coisas de outra maneira porque nós podemos achar “eh, o 6º ano, eles são maiores...”
- Estudante α2** Vocês estiveram nos extremos, não foi?
- Estudante α1** Exato, nós tivemos nos extremos e foi uma avaliação muito interessante de se fazer...
- Estudante α6** Posso tentar responder a isso, sabes porquê? Porque nós, na Licenciatura, nós tivemos em.... Educação de Infância, fogo...
- Estudante α2** Sim, nível educativo C.
- Estudante α6** nível educativo C. Tivemos no nível educativo C, e nós tivemos com crianças mais pequeninas que se aproximavam do nível educativo A, forma de falar, dispostos ao que nós dizíamos, e nós, do Yº ano para o 1º, perdemos esse contacto com os mais pequeninos. E por isso é que ficámos com esse medo porque acaba por ser teoria, teoria, teoria, teoria e não tivemos a prática.
- Estudante α8** Eu tenho pena de não ter ido para o 1ºano no 1º semestre. No 1º semestre, fui para o 3ºano.
- Moderador** Só uma dúvida, alguém quer acrescentar algum ponto positivo? Porque falou-se...

- Estudante  $\alpha 4$**  Positivo? Ah ela (Estudante  $\alpha 6$ ) já falou disso.... Por exemplo, e nota-se isso nas práticas, eu vou ser muito sincera, as aulas da supervisora da instituição de ensino superior  $\alpha 2$  e o supervisor da instituição de ensino superior  $\alpha 1$ , eu ia dar aulas supervisionadas numa forma, e as de Matemática e de Português a dar outra. Eu ia muito mais confiante para as aulas de Português e de Matemática, sabendo que aquela professora que está ali a avaliar, podia correr muito mal mas ela sabia a planificação que estava, como é que ia ser feita, como é que ia decorrer, e tudo aquilo que estava a dizer e a fazer, ela já tinha validado, enquanto o supervisor da instituição de ensino superior  $\alpha 1$  e a supervisora da instituição de ensino superior  $\alpha 2$ , no meu caso, foi mais...vamos ver o que acontece.
- Estudante  $\alpha 2$**  Acho que um dos pontos positivos o modo como os supervisores também nos deixaram à vontade, em certa maneira, nas supervisões, isto é, por exemplo, a supervisora da instituição de ensino superior  $\alpha 3$ , a nova, não é? a professora de supervisão de Matemática, a supervisora da instituição de ensino superior  $\alpha 4$  também...
- Estudante  $\alpha 4$**  Ah sim, mas a supervisora da instituição de ensino superior  $\alpha 2$  já não é nada assim.
- Estudante  $\alpha 2$**  A supervisora da instituição de ensino superior  $\alpha 2$ , por exemplo, já é mais tradicional, é sempre a escrever mas, por exemplo, as outras não, dizem “vamos, estão a fazer bem, ...”ou seja, desculpem... ou seja, portanto era tudo em prol dos miúdos, não em prole de nosso benefício, que importava era os miúdos.

(fim do áudio)



## **Anexo E-2:** Transcrição do *focus group* aos estudantes do Mestrado $\beta$

- Moderador** O tema do meu Mestrado é no âmbito da supervisão. Portanto, a primeira questão que vos faço e que vos lanço relaciona-se com a forma como as instituições de Ensino Básico, no vosso caso, vos acolheram no momento da Prática Educativa Supervisionada. Como é que isso se sucedeu? Foi positivo? Foi negativo? As reações deles foram...
- Estudante  $\beta 12$**  Sim, no meu caso foi bem positivo. Nunca tinha colaborado com um professor cooperante...
- Moderador** E na instituição em si? A instituição já conhecia a ESE, não conhecia? A instituição, neste caso, a escola...
- Estudante  $\beta 12$**  A instituição conhecia a ESE porque a coordenadora da instituição conhece a Docente da ESE  $\beta 1$  e tinha conhecimento da ESE. Também foi por aí que aceitaram os estagiários lá na escola da Escola Superior de Educação (ESE), e fomos muito bem acolhidas, muito bem mesmo.
- Moderador** Tanto da parte do professor como por parte da escola?
- Estudante  $\beta 12$**  Da instituição, sim.
- Estudante  $\beta 10$**  Nós também. E mesmo nós, a nossa educadora cooperante foi uma segunda opção, portanto, não foi à reunião de explicação e não sabia que nós eramos de Mestrado, por exemplo. Nunca havia uma troca de informação, não conhecia...
- Moderador** As dinâmicas?
- Estudante  $\beta 10$**  E nem conhecia o Mestrado sequer.
- Estudante  $\beta 11$**  Não conhecia o Mestrado. O Mestrado agora era assim, nós eramos alunas de Mestrado. Já tinha tido estagiários na Licenciatura por isso não conhecia os de Mestrado. Era não o ter aqui as referências iniciais que aconteceram aqui da ESE.
- Moderador** Mas isso transformou-se num problema para a vossa prática ou não?

- Estudante β10** No início sim. Porque as dinâmicas eram completamente diferente. Por exemplo, tínhamos que praticar...
- Estudante β11** Ela não sabia. Nós depois, no início, tivemos que explicar tudo.
- Estudante β10** Tivemos que lhe explicar o facto ficar com ela o processo todo, que não estava habituada...  
A nossa intervenção durante quatro dias, não ter apenas um dia, portanto, no início... foi só o problema de troca de informação não que...
- Moderador** E depois... é mais no geral...
- Estudante β7** Sim, foi uma relação acolhedora por parte da escola e da educadora. Apresentou-nos o grupo, tentou, basicamente, integrar-nos mesmo no seio da comunidade escolar. Apresentar-nos às diversas personagens, pelo menos no meu caso. E pronto...
- Estudante β4** Nós conhecemos a professora cooperante e os restantes professores, mas não nos foi apresentada a direção da escola como nos aconteceu na Licenciatura.  
Nós na Licenciatura, nós fomos à direção da escola conhecer, agora não.
- Estudante β3** Deram-nos, também, uma visita guiada à escola na Licenciatura, e agora no Mestrado já não fizeram nada disso.  
Nós tivemos de ir lá, antes de começar o estágio, conhecer a professora, depois, e de forma informal, conhecemos outros professores cooperantes pronto... mas o contacto com os restantes professores da escola foi mais à hora de almoço, nos intervalos, numa estrutura mais informal, por iniciativa mais nossa e dos outros professores do que propriamente da escola como instituição.
- Moderador** No vosso entender, não houve um acolhimento geral, a vossa prática ficou mais restrita à sala de aula.
- Estudante β3** Sim, exatamente.  
Daí que nós tivemos que fazer agora os questionários para este trabalho de investigação em educação, fomos à direção, tivemos de ir à direção pedir... quer dizer, não tivemos mas quisemos ir à direção pedir para que o... quem era o diretor?... pronto, que enviasse para os restantes professores e ele ficou assim meio confuso, não sabia bem quem nós eramos, tivemos de explicar quem é que nós eramos, o que é que estávamos lá na escola a fazer... e pronto, portanto, fiquei assim um bocado...

- Estudante β11** Mas ele disse-vos alguma coisa?
- Estudante β3** Não, ele sabia que havia estagiários mas não fazia ideia quem é que era.
- Moderador** Mas... só uma questão, era o diretor do agrupamento ou o diretor da escola?
- Estudantes** Da escola.
- Moderador** O diretor da escola.
- Estudante β7** Sim, mas também era o do agrupamento porque a escola, de eles estarem na mesma era....
- Estudante β3** Era do agrupamento.
- Estudante β7** Era do agrupamento aquela escola por isso já não é só o da escola...
- Estudante β4** Eu não tenho bem a certeza se era o diretor...
- Estudante β3** Ele disse, quando fui lá, que não era o diretor.
- Estudante β4** Era o diretor da escola.
- Moderador** Ok. E a relação existente entre a ESE e as escolas que vos acolheram? Como é que vocês avaliam isso? Ou acham que não houve alguma coisa que vocês se aperceberam, ou aperceberam? Pareceu que...
- Estudante β1** Sinceramente não reparei que houvesse... talvez no início, antes de nós irmos, acredito que tivesse que haver uma preparação por parte dos professores... durante a nossa prática não reparei que a ESE, enquanto instituição, tivesse algum tipo de participação e influência. Acredito que isso acontecesse mais a nível da relação entre supervisor do contexto de prática e a nossa supervisora, também embora não fosse muito regular mas essa comunicação com certeza que houve.
- Estudante β2** O único contacto que presenciamos foi mesmo, por exemplo, nas vésperas da nossa supervisão a ser observada, a nossa supervisora mandava um email à nossa supervisora do contexto de prática a avisar que vai em x dia que vai nos avaliar e fica por aí, só mesmo isso.
- Moderador** Estão a falar especificamente da vossa supervisora institucional.
- Estudante β1** Sim.
- Estudante β2** Sim.

- Estudante  $\beta_{12}$**  Mesmo no início do ano letivo a transmissão que nós tivemos foi para passar as grelhas de avaliação e informações sobre os protocolos de estágio.
- Estudante  $\beta_2$**  Tiveram uma reunião de início, e isso notou-se, em que houve uma reunião de preparação em que ambos estiveram presentes.  
Mas, durante o ano, o único contacto que nós presenciamos é mesmo por email, ou então nas aulas observadas em que está a supervisora do contexto de prática e o supervisor sentados um ao lado do outro a seguir a nossa aula.
- Moderador** Portanto, esta condição é desenvolvida com base nos supervisores do contexto de prática que vos acompanham, sejam eles os cooperantes ou os supervisores.  
Não sentem que há uma relação institucional entre a ESE e...
- Estudante  $\beta_{10}$**  No nosso caso, que ela nem sequer vinha à nossa reunião, não há qualquer tipo de contacto.
- Moderador** Nem em qualquer momento da supervisão?
- Estudante  $\beta_{10}$**  Sim, agora sim.... às vezes, nem sequer havia reunião, acho que elas obtiveram informação....
- Estudante  $\beta_{11}$**  Conheceram-se foi no dia da supervisão. Antes não se conheciam.
- Estudante  $\beta_{10}$**  Certo. Nem sequer conhecia a supervisora no primeiro dia porque com...
- Estudante  $\beta_{11}$**  Não, conheceram-se antes, ela teve lá antes...
- Estudante  $\beta_{10}$**  Sim, pronto, na primeira visita à escola, nas....  
Como não vieram à reunião, o resultado que foi feito por etapa.  
Só vieram conhecer os educadores cooperantes, receberam os créditos, e nunca falaram com o contacto com a ESE.
- Estudante  $\beta_3$**  E, no nosso caso, esse contacto foi ainda mais pequeno porque a nossa supervisora nem sequer enviou as grelhas de avaliação, tivemos de ser nós a enviar.  
Não tenho bem a certeza disto mas acho que a calendarização e assim...enviou ou não enviou?
- Estudante  $\beta_4$**  Não sei.
- Estudante  $\beta_3$**  Acho que também não enviou.  
Mas nesse contacto, via email...no dia x vou à escola supervisionar....

Não houve nada, eramos sempre nós que fazíamos essa ponte. Portanto, o contacto entre a escola e a ESE, ou entre a escola e a nossa supervisora, tornavam-se simplesmente nos momentos da supervisão.

**Moderador** Portanto, no local.

**Estudante β3** No local.

**Moderador** E vocês, pelo que eu me apercebi, e corrijam se estiver enganado, a relação que identificam entre a ESE e a instituição, quem faz a ponte ou são vocês próprios ou então os supervisores institucionais.

**Estudantes** Sim, certo.

**Moderador** Ok. Pensando agora, na instituição ESE, e naquilo que vocês tiveram no vosso Mestrado, no primeiro ano do vosso Mestrado, como é que vocês consideram que foi a vossa formação? Ela relaciona-se com aquilo que vocês fizeram na prática? Foi importante, não foi importante? Estou a perguntar ao nível da formação.

**Estudante β2** Há casos em que valeu a pena, algumas Unidades Curriculares valeram a pena e outras que são completamente desnecessárias. Algumas são apenas a repetição daquilo que já se deu na Licenciatura e há outras que notam-se que andam numa vertente mais específica em relação ao Mestrado. Claro que aquelas em que nós, algumas que são mais do mesmo, digamos assim, nós consideramos essas disciplinas, se calhar, que deviam de ser, sei lá, pensadas de outra forma ou então especializar para o Mestrado.

**Moderador** Que áreas referes?

**Estudante β2** Por exemplo, Expressões. Nós estamos fartos de ter Expressões....na Licenciatura, é agora no Mestrado, este ano continuamos a ter Expressões, e não há resultados, são basicamente as mesmas coisas...às vezes nem os professores têm a noção daquilo que é suposto fazer, não têm reunião para se prepararem.... Não subirem nos quadros, às vezes uma disciplina que pediram um trabalho tem quatro...os professores não se reúnem, o que dá para articular as quatro Expressões num trabalho de Expressão. Nós notamos, às vezes, pequenas falhas devido a este mau contacto entre os professores e nota-se que estamos a ser um bocadinho cobaias, de experimentação, principalmente nestas práticas em que se está a iniciar....

**Estudante β12** E verifica-se que, primeiro num bocado em Expressões, é que dizem-nos que é diferente mas aquilo que nós temos abordado vai quase em conta...

- Estudante  $\beta 11$**  Na teoria é sim, é suposto ser diferente, mas na prática...
- Estudante  $\beta 3$**  Eu acho que isso também faz um bocado parte da nossa formação que é com o que nós, com a informação e com os processos teóricos que nós vamos adquirindo, ao longo da nossa formação inicial, conseguimos perceber o que nós não vamos querer ser, o que é que está correto e o que é que não está correto...
- Estudante  $\beta 2$**  A repetição, por um lado, também envolve assuntos que vieram doutras situações na Licenciatura, por exemplo, porque nós já conhecemos algumas partes, já reportamos na Licenciatura aqui na ESE, mas para alguns alunos que estão pela primeira vez na ESE, a fazer o Mestrado, algum tipo de formação é bom, exatamente.
- Moderador** Há alguém aqui que esteja na ESE e que está a fazer o Mestrado, sentem isto? Ou não? O que a vossa colega disse?
- Estudante  $\beta 12$**  Eu, no meu caso, na minha Licenciatura, que foi a mesma que a colega, acho que ao nível das Expressões, nós estamos a ser repetitivos. Continua a ser repetitivo. Por exemplo, na Unidade Curricular...
- Estudante  $\beta 11$**  A Português?
- Estudante  $\beta 12$**  Sim.
- Estudante  $\beta 8$**  Na Educação Linguística e Literária.
- Estudante  $\beta 7$**  Sim, são todos.
- Estudante  $\beta 10$**  Na Educação Linguística e Literária, para as minhas colegas foi uma repetição, para mim foi completamente diferente....
- Estudante  $\beta 3$**  Eu acho que não, porque foi... bastante diferente do habitual...
- Moderador** Então, o problema que vocês... o problema ou a situação de que vocês estavam a falar resume-se às Expressões?
- Estudante  $\beta 2$**  Depende... o ano passado, acho que sim. Estamos a falar das atividades curriculares que...
- Estudante  $\beta 7$**  Eu acho que o problema da Matemática foi em não consistir um programa...
- Estudante  $\beta 4$**  Mas mesmo aquela de primeiro semestre, a de Linguagem (Raciocínio) e de Comunicação (Matemática) também foram bastante semelhantes.

- Estudante  $\beta 1$**  A própria professora assumiu que uma era continuação da outra.
- Estudante  $\beta 10$**  E a de Ciências também. É da mesma área... portanto, Ciências tens no primeiro e no segundo semestre...para não se repetir.  
É mesmo o facto de teres a Linguagem e Literatura, não é? A didática de Português para Linguagem e Literatura é completamente diferente.
- Estudante  $\beta 2$**  Sim, porque há literaturas...As do primeiro semestre são dirigidas para o nível educativo C e as do segundo, é mesmo para o nível educativo C. E os professores tiveram mesmo o intuito de focar mesmo em cada contexto. São completamente diferentes...
- Estudante  $\beta 10$**  Agora as outras...Matemática, Ciências e Expressões são uma repetição.
- Moderador** Portanto, durante o vosso ano...
- Estudante  $\beta 10$**  Primeiro ano.
- Moderador** No primeiro ano.  
Mas consideram que o que se trabalhou é relevante para a prática inteira educativa, ou relevante para a vossa formação geral?
- Estudantes $\beta$**  Sim.
- Estudante  $\beta 3$**  Claro que há sempre pontos negativos e positivos da Licenciatura mas acho que isso...
- Moderador** De Mestrado?
- Estudante  $\beta 3$**  Não, da Licenciatura.
- Moderador** Ah, estás a falar da Licenciatura.
- Estudante  $\beta 3$**  Estou a falar da Licenciatura.  
Acho que há aspetos que podemos trabalhar de forma diferente mas acho que os conteúdos abordados foram sempre relevantes para a nossa formação.
- Moderador** Sentem que houve algum aspeto que vocês gostavam ou necessitavam de trabalhar no primeiro ano do vosso Mestrado que não trabalharam? Se sim, quais?
- Estudante  $\beta 4$**  Eu acho que é a questão da aprendizagem da leitura.

- Nós trabalhamos, no primeiro semestre teoricamente e depois a professora porque nós pedimos uma aula de iniciação à leitura....sim, nós pedimos.  
A leitura é importante e nós trabalhamos pouquíssimo, foi mesmo pouco....
- Estudante β3** E mesmo estratégias que, por exemplo, nós...que nos foram propostas, e recursos e assim, que nos foram dados agora ao longo da prática educativa supervisionada, ao longo do semestre, podiam perfeitamente ter sido já trabalhados no primeiro ano para que mal iniciássemos o estágio, já tivéssemos preparados e munidas dessas teorias...
- Estudante β10** Mas essas teorias... na Metodologia de Investigação...a teoria já devia de ter sido tudo dado no ano passado.
- Estudante β11** Tudo bem que com o trabalho nós precisávamos da prática, não é, para fazer o trabalho na prática, mas aquela teoria, se nós já tivéssemos dado no ano passado, este ano seria...não íamos necessitar tanto...
- Estudante β3** O que estava a pensar era mesmo recursos... por exemplo, nós no nível educativo B estamos a usar... quer dizer, se calhar também por causa da nossa supervisora, é que é exigido que usemos muita tecnologia, muitos recursos tecnológicos.  
Estes recursos deviam de ter sido logo explorados e trabalhados no primeiro ano, desde o início do estágio que nós tivéssemos uma limitação desses recursos, e não a meio do estágio, de repente, termos de alterar tudo porque os recursos não são os suficientes, de não haverem recursos tecnológicos suficientes.
- Estudante β2** E até mesmo ao nível de relatório de estágio, por exemplo....  
Para concluir a investigação... se calhar, se fosse no ano passado, ....  
Estávamos sobrecarregadas a ter aulas e trabalho em conjunto... se fosse logo dado no início do ano passado numa UC (Unidade Curricular) qualquer, se calhar, nós começávamos logo no ano passado a elaborar e a pesquisar e andámos, este ano, um bocado à conversão ou a fazer tudo ao mesmo tempo ao nível de trabalhos, de relatório, se calhar...
- Estudante β10** Ou seja, a investigação de ser...
- Estudante β2** Ou, por exemplo, até mesmo PES, a Prática Educativa (Supervisionada) devia de ser uma disciplina desde o primeiro ano do Mestrado, por exemplo.  
A parte teórica começava, por exemplo, a dar no ano passado... se calhar não todas as semanas mas os seminários, essa parte teórica de que falo....uma planificação, têm que fazer assim, agora a observação, fazem assim, e agora, depois no final, está aqui uma grelha de autoavaliação, o vosso supervisor também tem....



- Nós ficamos a conhecer tudo assim num dia, em duas horas numa reunião.
- Moderador** E agora relativamente às Unidades Curriculares que vocês têm destacando, conseguem reconhecer a relação, a relação e a importância delas com a Prática Educativa Supervisionada ou sentem de outra forma?
- Estudante β11** As Expressões, como já dizemos, as Expressões este ano, este ano, não falo só por mim, acho por toda a gente, que devia de ser completamente eliminado.
- Estudante β4** Eu não concordo.
- Estudante β11** Não?
- Estudante β4** Não.  
Por exemplo, eu acho que Expressões, também tem a ver com cada Expressão e com cada professor, Expressão Motora, para mim, foi super ótimo, eu aprendi imenso este ano...
- Estudante β11** Pronto, lá está, mas isso da Expressão Motora foi bom mas nós já devíamos de ter tido...
- Estudante β4** Sim, isso eu concordo mas...
- Estudante β11** Nós temos Expressões desde o primeiro ano da Licenciatura. Todos os anos, tivemos no primeiro, no segundo, no terceiro, no primeiro ano de Mestrado e no segundo ano de Mestrado. E é sempre a mesma coisa. Enquanto podíamos perfeitamente...
- Estudante β3** Um semestre ou uma vez dedicado ao nível educativo C, outra vez dedicado ao nível educativo C, outra vez dedicado à nível educativo D...
- Estudante β11** Exatamente.
- Estudante β3** outra vez dedicado ao nível educativo A...em vez de repetir o geral sempre... e especializar mais, não repetir...
- Estudante β10** A relação... que era a pergunta, a relação é zero...eu cheguei a propor... porque é que não fazemos o projeto cá, para aplicar na prática...ou ir buscar uma situação na prática para refletir... a professora não quer, quer a parte teórica, ou seja, não há ligação nenhuma com a Expressão, com o estágio.
- Estudante β1** Mas isso vai ser no segundo semestre...
- Estudante β10** Não interessa, mas agora...

- Moderador** Foquem-se naquilo que já evidenciaram só...
- Estudante  $\beta_{10}$**  Agora, estamos no nível educativo C, devia de ser agora.
- Estudante  $\beta_2$**  Enquanto uma turma está no nível educativo C, outra está no nível educativo C e não podem pôr trabalhos direcionados para a mesma...como é que depois... e que tenham Educação de Infância, não é?  
É a primeira vez que estão a haver duas turmas, uma no pré e uma no nível educativo C.
- Estudante  $\beta_{11}$**  É a primeira vez que está a haver duas turmas ao mesmo tempo... os professores dizem mesmo isso... é a primeira vez que eles estão a viver isto, eles e nós também.
- Estudante  $\beta_2$**  ...a situação no Mestrado e durante a tese provavelmente se mantém e eles a dizerem isso também.
- Moderador** Ok.  
E à exceção de Expressões, sobre as outras Unidades Curriculares, consideram que deram relevância na vossa Prática?
- Estudante  $\beta_{10}$**  Sim, Investigação...
- Moderador** Vocês queriam ter iniciado no ano passado e continuado neste.  
E sobre agora...pegando nos supervisores institucionais, como é que vocês consideram que eles vos acompanham, se solicitam os supervisores daqui da ESE, que disponibilidade é que eles têm, se são vocês próprios que fazem esse contributo...
- Estudante  $\beta_1$**  A nossa supervisora, quando nós lhe pedíamos uma hora de atendimento, ela estava connosco, esteve sempre disponível.  
Nós tivemos alguns episódios no estágio em que tivemos a necessidade de falar com ela para tentar resolver mais ou menos a situação, e ela sempre se mostrou disponível e preocupada connosco, portanto muitas vezes partia dela a iniciativa em vir falar connosco e de perguntar se estava tudo bem, se não estava, portanto eu acho que essa relação com a nossa supervisora é fantástica, sim... com algumas coisas que aconteceram, foi ela que nos motivou e nos deu força para continuar.
- Moderador** Portanto, não foi só um acompanhamento mais técnico, digamos assim, mas também foi de âmbito pessoal.
- Estudante  $\beta_1$**  Exato.

<b>Moderador</b>	Toda a gente partilha desta opinião?
<b>Estudante <math>\beta 4</math></b>	<p>Sim, eu sim.</p> <p>A nossa supervisora também sempre se mostrou bastante solícita nas nossas questões, mostrava-se sempre disponível para nos atender na sala e nunca se mostrou indisponível para nos atender.</p>
<b>Moderador</b>	A nível da disponibilidade que consideram dos supervisores, têm tempo...
<b>Estudantes</b>	Sim.
<b>Moderador</b>	E quando eles estão convosco efetivamente, sentem que é tempo bem aplicativo?
<b>Estudantes</b>	Sim.
<b>Estudante <math>\beta 2</math></b>	Sem dúvida.
<b>Estudante <math>\beta 3</math></b>	<p>Mais ou menos...</p> <p>Nessa questão da disponibilidade, nós consideramos que deveria... não há... não é bem... não está bem relacionado com...</p> <p>Não é uma coisa que tenha a ver com a supervisora mas acho que devia de haver um momento, da nossa carga horária, dedicado só à orientação.</p>
<b>Estudante <math>\beta 8</math></b>	Eu acho que já devia de ter começado, mas agora não vai começar neste momento...
<b>Estudante <math>\beta 3</math></b>	Mas vai começar só para o relatório, deveria...a prática...porque o que muitas vezes nos aconteceu, que a nossa supervisora, se calhar, às vezes não é tão recetiva às nossas ideias ou ao que consideramos ser o melhor para a turma, pronto, entre outras coisas... e, às vezes, muda e reformula cinco vezes, se for preciso, as nossas planificações.
<b>Estudante <math>\beta 8</math></b>	É diferente porque é assim a nossa... estávamos com algum problema tratava-se no dia seguinte... nós íamos à sua sala quando tínhamos algum problema...mostrou disponibilidade, qualquer coisa...imagina, eu acredito que a nossa supervisora esteja disponível para nos receber..
<b>Estudante <math>\beta 3</math></b>	<p>...imagina, eu acredito que a nossa supervisora esteja disponível para nos receber, dá-nos um feedback na maior parte das nossas comunicações, e liga-nos, se por preciso, para nós formularmos a nossa planificação e dá-nos muito apoio.</p> <p>Mas, a verdade é que, muitas vezes, não é recetiva ao que nós consideramos ser ideal para a turma... se é recetiva, e dá-nos um apoio como a nossa base para atuarmos bem na nossa prática já é diferente,</p>

percebes? Porque muitas das vezes nós propomos uma coisa sabendo, achando que é o melhor, o mais adequado ao contexto, e ela não quer saber, que é saber das estratégias que nós utilizamos.

- Estudante  $\beta 8$**  Mas isso é um problema da supervisão.
- Estudante  $\beta 3$**  Exatamente.
- Moderador** Só uma questão, a vossa colega referiu que a supervisora institucional reformulava as planificações.  
Isso está circunscrito no caso delas ou é uma situação...
- Estudante  $\beta 3$**  No caso dessa supervisora....mas já tivemos casos em que queremos dar Português e Matemática e acabamos por dar Português e Estudo do Meio.  
Portanto tem que se reformular...
- Moderador** Essa situação é específica ou...
- Estudante  $\beta 1$**  O que acontece é que tens aquelas estratégias, tens mais aquela que podes adotar, ou tanto podes escolher a que vai mais nesse sentido, mas não altera nada.
- Estudante  $\beta 6$**  A nós ela nunca... vai sempre ao longo das planificações nos dando algum *feedback* “eu faria assim, usava este recurso”...
- Estudante  $\beta 5$**  A nossa, por exemplo, decidiu alterar na segunda supervisão as áreas curriculares mas foi porque já tínhamos dado...a professora queria que na supervisão passássemos por todas as áreas e já tínhamos dado Português na primeira, por isso ela não queria que nós voltássemos a usar Português e que aplicássemos as outras áreas.
- Moderador** Portanto, nestas supervisões em específico, não só têm quer fazer aquilo que vocês próprias disseram...
- Estudante  $\beta 4$**  Eu acho que o que a professora tentou foi fazer que nós, na primeira supervisão, toda a gente Português e Estudo do Meio ou, então, aplicar Português na Expressão, mas manter Português, e a maior parte de nós deu Estudo do Meio.  
Agora, nesta segunda supervisão, todas demos, pelo menos, Matemática.  
Porque nenhuma de nós tinha dado Matemática... quem tentou, quem disse que ia dar Matemática, na primeira supervisão, o professor disse que não queria e, no nosso caso, para dar Português e Estudo do Meio, e agora, nesta supervisão, todas tivemos que dar Matemática porque não tinha dado na primeira.

- Estudante  $\beta 2$**  A nossa por acaso não, ela sempre nos deu liberdade...
- Estudante  $\beta 1$**  Por acaso coincidiu ela inicialmente querer pegar mais no Português do que na Matemática.
- Estudante  $\beta 2$**  Eu acho que se fosse na mesma área em algumas aulas observadas, ela nunca teria qualquer interferência...
- Estudante  $\beta 1$**  Eu acho que faz sentido ela querer nos ver em ação...
- Estudante  $\beta 2$**  Por acaso demos áreas diferentes, isso nunca aconteceu.
- Moderador** Mas não há uma preocupação dos supervisores em vos direcionar, em ver o que tiverem de ver no geral ou eles querem vos ver nas diversas áreas curriculares?
- Estudante  $\beta 1$**  Na nossa sim, mas lá está, na nossa...
- Moderador** Coincidiu.
- Estudante  $\beta 1$**  Sim.  
Também foi um bocado opção nossa...por acaso, naquele dia, já é costume abordarmos, por exemplo, Matemática na segunda supervisão, mas também já era nossa intenção, mas mesmo que não fôssemos dar uma aula de rotina na turma, abordarmos várias áreas.  
Eu não sei se não fosse na mesma área não sei se ela não iria depois alterar.
- Estudante  $\beta 10$**  Nós também, não há qualquer, no *nível educativo C*, e a supervisora nunca disse que têm que passar por todos os domínios ou por todas as áreas.
- Estudante  $\beta 12$**  Sim.
- Estudante  $\beta 10$**  Nós fazíamos o que nós quiséssemos...por acaso a supervisão já sabia disso....  
Por exemplo, a nossa própria Prática Educativa Supervisionada não é administrada pela nossa supervisora. Para nós não faz sentido.
- Estudante  $\beta 12$**  Nós achamos que isso não faz sentido...
- Estudante  $\beta 10$**  Portanto, a nossa supervisora é a *supervisora da instituição do ensino superior  $\beta 1$*  e quem está a supervisionar é o *supervisor da instituição do ensino superior  $\beta 2$*  .
- Moderador** Ah, os seminários...

- Estudante β11** As aulas, as aulas.
- Estudante β10** As aulas. Nós vamos lá para o estágio e não está a supervisora. Estamos a falar de uma professora.
- Estudante β1** Mas é por uma questão logística pronto, tem a ver com as horas delas, não tem nada a ver com elas, não é?
- Estudante β10** Porque depois nós relatamos a situação à docente mas a docente não tem qualquer ligação com a nossa instituição.
- Estudante β11** Ela às vezes vai mas é...
- Estudante β10** Mas a nossa supervisora...não tem qualquer tipo de ligação...
- Estudante β11** Não vai às aulas?
- Estudante β12** Algumas.
- Estudante β10** Vai às aulas porque quer e a disponibilidade dela também para nos atender não vai para além do horário estipulado pela ESE.
- Estudante β2** Por exemplo nós, na nossa Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada, estamos com o nosso supervisor e nessa aula nós tirámos algumas dúvidas. E se vocês quiserem ir tirar dúvidas com a professora, não pode ser nessa aula, tem que ser mesmo hoje? E nessa aula de Prática Educativa, o que é que vocês na fazem? Parte teórica só?
- Estudante β10** Não. Imagina expores uma situação no teu caso para aqui...
- Estudante β12** Ela responde perante a teoria.
- Estudante β10** O nosso problema é este.... nós falamos dos problemas com a própria, os outros colegas dão a opinião e pronto não há...
- Moderador** Não há um apoio concreto institucionalmente.
- Estudante β10** Sim, ou seja, sempre que chego cá falo com a supervisora, testo o trabalho, mas tipo é possível, não é, já que estamos aqui...e ela não está, só vem de 15 (quinze) em 15 (quinze) dias porque não é o horário dela e...
- Estudante β8** E quando alguém solicita...

- Estudante β12** Imagine, durante a semana, nós temos alguma situação que queiramos falar com ela e, então, ela disponibiliza-se a vir, apesar de não ter esse horário, mas ela disponibiliza-se, e isso sim, ela disponibiliza-se e...
- Estudante β11** Mais tempo, é mesmo assim, porque ela está sozinha para todos. Nós achamos que isto é imenso trabalho, e é.
- Estudante β1** E vai ser a única para 44 (quarenta e quatro).
- Estudante β12** 42 (quarenta e dois).
- Estudante β11** Para 42 (quarenta e dois).  
E como é óbvio é muito trabalho. E nós não vamos ter três reuniões com ela, vamos ter uma, único, porque ela não tem horas para toda a gente...
- Estudante β10** E já está a fazer isso por favor.
- Estudante β11** E já está a fazer isso por favor.  
Ela já esgotou as horas todas e a culpa não é dela, ela esforça-se muito mas são ordens de cima e isto é que...mas isto tem a ver com o nosso curso, tem a ver com o Mestrado e tem a ver com outras coisas...
- Estudante β12** Isso era a mesma coisa que nós que construirmos um capítulo, quer dizer, a nossa supervisora vê uma vez, sugere as alterações que tínhamos que fazer e depois acabou.
- Moderador** No relatório de estágio.
- Estudante β12** No relatório de estágio.  
Vai ser visto por ela uma única vez, em que ela faz os comentários, e depois de ter reformulado e ela disse em caso que sinta alguma dificuldade...
- Estudante β3** Mas essas sugestões que ela forneceu podem ou não ser revistas, num caso, não num todo, ou seja, ela dá um feedback e esse... tu vais alterar, pode ser revisto, se ela considerar o caso em particular.
- Moderador** Mas vocês, especificamente nesta situação, consideram que a vossa supervisora consegue vos acompanhar para a prática?
- Estudante β11** Para a prática sim.
- Moderador** Portanto, já vimos quanto à disponibilidade, e agora neste sentido... do tempo que vocês passam, seja por telefone, seja por email, seja por contacto presencial, consideram que é bem gasto o tempo existente

com os vossos supervisores institucionais ou consideram que não está bem empregue...

**Estudante β7** Nós consideramos que é bastante pertinente, esclarecermos as nossas dúvidas e não estamos ali para falarmos de assuntos extra escola, digamos assim.

**Estudante β10** É mais uma orientação.

**Estudante β7** Exatamente.

**Estudante β10** Não é muito tempo por isso o que há...

**Moderador** E agora concentremos na ESE enquanto instituição. Portanto, não interessa falar tanto agora dos vossos supervisores especificamente, embora tudo o que vocês disseram se relaciona com a ESE instituição, mas de que forma é que vocês consideram que a ESE, enquanto instituição, enquanto vossa instituição do ensino superior, vos acompanha e vos auxilia no processo de supervisão, nomeadamente com recursos, com apoios de outros professores que não são os supervisores institucionais, que vocês acham?

**Estudante β2** Nós, a nível de tempo, não temos muito para procurar os professores das outras áreas, é um facto. Nós temos quatro dias de estágio, à sexta-feira nós temos aulas das oito e meia às seis da tarde...

**Estudante β1** E nós até às sete e meia.

**Estudante β2** Pronto, quem entrou às dez, e nós mesmo que quiséssemos procurar professores das outras didáticas, por exemplo, nós, logo na primeira aula, quando soubemos o que íamos ter, vimos que não íamos ter tempo para procurar. Por isso, nós não sabemos se íamos ter professores disponíveis ou não mas sim, acho que sim. Se nós os questionássemos, eu acho que eles nos ajudavam, eles referiram que alguma coisa que nós precisássemos, por email ou presencialmente, nos ajudariam.

**Estudante β8** Lá está, tem que ser na linha do estágio, combinando... tem que ser, por exemplo, saís do estágio e...

**Estudante β1** Até mesmo a nível de recursos, nós já sentimos a necessidade de requisitar aqui alguns recursos matemáticos para levar para estágio...combinamos uma hora que fosse mais adequada para nós e para a superiora, e completamente impecável. Tudo o que precisássemos, e se quiséssemos ir lá buscar material...



- Moderador** Portanto, vocês consideram que a ESE, enquanto instituição, vos apoia, vos auxilia nesse sentido, se preocupa com a vossa ação...para terminar, nas situações positivas que vocês já falaram mas que queiram reforçar e nas situações menos positivas que ainda não falamos mas que vocês queiram reforçar, sobre tudo, relacionado com a estratégia.
- Estudante β1** Um aspeto menos positivo tem a ver, se calhar, com a escolha ou seleção dos professores cooperantes.  
Nota-se, principalmente no nível educativo C, que muitos professores não conhecem, não praticam o paradigma educativo que nós aprendemos aqui. Portanto nós vamos lá, não quer dizer que há um choque, mas há uma diferença de ideais, digamos assim e, então, temos que ser nós e o professor cooperante a adaptar muitas vezes mas, por exemplo, no nosso caso, essa adaptação foi muito mais da nossa parte do que da parte do professor cooperante. Também não sei até que ponto é que isto acaba por favorecer, ou não, a nossa formação.  
Foi o que a Estudante β4 disse há bocado, nós temos que ter contacto com coisas boas e coisas más para também termos noção daquilo que queremos ou não ser.  
Mas, acho que neste momento nós estamos a começar a nossa prática profissional acho que seria, se calhar, melhor para nós termos o máximo de apoio possível e pudermos ter oportunidade de desenvolver o máximo que a gente pudesse para depois, quando estivermos sozinhos, sentirmos mais confiantes.  
E que isso, eu acho que não acontece especificamente dependendo do professor cooperante que nós temos.
- Moderador** Isso não acontece porque o professor cooperante e da linha de comunicação da ESE... é essa a impressão ou é uma situação específica?
- Estudante β11** Acontece muitas vezes, logo no nível educativo C.  
Não é todos mas no geral.  
Temos conhecimento de vários educadores e professores que não estou...
- Moderador** Na mesma linha de pensamento...
- Estudante β11** Sim.
- Estudante β8** No nosso caso....  
Na altura não houve escolha e foi, então, quem se ofereceu e quem quis acolher...
- Moderador** Mas vocês sentem que mesmo, por exemplo, os professores cooperantes não têm esta linha de pensamento vos auxiliam em

alguma emergência de acordo com o presente?... têm algo mais a acrescentar neste sentido?

**Estudante β1** A supervisora.

**Moderador** A supervisora deveria de ter mais tempo...

**Estudante β10** Não há é supervisores para tanta gente.

**Estudante β8** Necessariamente nos seminários...

**Estudante β10** Ser ela a acompanhar-nos e não ser alguma pessoa que não tenha o acompanhamento de supervisão...

**Moderador** Mais alguma questão...

**Estudante β2** Eu acho que, ao nível do Mestrado, não tão relacionado com o estágio, uma vez que este Mestrado é a primeira vez que está a ser aplicado, devia de haver um maior cuidado na organização dos planos de estudos, nas reuniões com os professores, ver que estratégias de avaliação vão adotar, o que é para fazer, se esta disciplina se foca mais no nível educativo C ou mais no nível educativo B.

Porque nós notamos que, muitos problemas que nós encontramos a base está na falta de organização que os professores têm a organizar o curso... mas que muitas vezes, por exemplo, em disciplinas que tenham dois professores, os dois professores estão a lecionar a mesma disciplina e nós notamos que não há uma reunião sequer uma vez por semestre.

Em que um professor diverge para um assunto e outro professor diverge para outro e chegam com vários planos de trabalho enquanto podiam somente trazer um, por exemplo.

**Moderador** Mas vocês sentem que não há articulação...

**Estudante β2** Sim...

**Estudante β1** Eu não posso dizer que seja falta de empenho mas, por exemplo, nós tivemos expressões na educação de infância e a professora disse que, se nós quiséssemos, o trabalho podia ser sobre o nível educativo B. Tivemos expressões na nível educativo C, porque é que nós haveríamos de fazer um trabalho para o nível educativo B?

**Estudante β2** E no próximo semestre encontram-se professores do nível educativo B. Aliás, a própria organização é tanta que a própria professora assumiu que, supostamente, é coordenadora da UC e nem sabia disso. Eu acho que tem a ver com... ela foi ao Portal e disse que “afinal não sou eu” e nós ficamos assim... eu acho que tem que haver uma

coordenadora para a pré e outra para o nível educativo C porque esta cadeira é para a pré e, no segundo semestre, é direcionada para o nível educativo C.

**Estudante β1** Os professores não falam e eles próprios dizem. Eles próprios já disseram, são muitos, são quatro na Unidade Curricular e não têm horário compatível...

**Estudante β1** Se nós estamos no nível educativo C, os professores deveriam de ser do nível educativo C e não do nível educativo C. Elas estão no nível educativo C e eu estou a ter expressões no nível educativo C e quando chegar ao segundo semestre vão estar no nível educativo C e eu expressões no segundo semestre.

**Estudante β11** Mas vocês saíam prejudicadas porque eles têm que pensar que existem duas turmas e uma está em nível educativo C e outra está no nível educativo B e...

**Estudante β1** Até porque nós temos três aulas por expressão, de quatro horas, em que a primeira há a apresentação dos conteúdos, a segunda em que delineamos o trabalho e tentar conceber....

**Moderador** E agora um aspeto positivo...

**Estudante β3** Eu acho que na Unidade Curricular de PES, a Prática Educativa Supervisionada, acho que alguns seminários que tivemos, por exemplo, atual, os recursos tecnológicos... deviam de ter sido mais aprofundado mas pronto, são assim as formações que nós vamos tendo e que nos vão dando alguma margem de manobra para trabalhar os conteúdos que não o óbvio das metas e isso... e também outros seminários que nos facilitam um bocado a vida e mesmo outros recursos e a Escola Virtual aquilo, quando descobri... mas pronto, acho que...

**Moderador** Mas houve partilha de recursos e estratégias

**Estudante β3** Sim, mas isso foram sempre pessoas que vieram do exterior da ESE...

**Estudante β7** O que eu considero positivo é a disponibilidade e o acompanhamento da supervisão.

**Moderador** Portanto, a disponibilidade e o acompanhamento dos supervisores.

**Estudantes** Sim.

**Estudante β7** E este ano, nas Metodologias, a meu ver, a Investigação é importante apesar de ter sido, podia ter sido dado no ano passado....  
Sim, exatamente, elaborar o projeto.

- Moderador** Alguém quer acrescentar alguma coisa?
- Estudante β3** Sim, o máximo de dias de estágio.  
Acho que é um aspeto positivo porque temos noção do que é estar uma semana a dar aulas.  
Apesar da pressão e da carga de trabalho que temos, ter de estar mais um dia, acho que é uma vantagem.  
Apesar que os dias podiam de ser, ao invés de segunda à quinta, podiam ser de terça à sexta. Porque às sextas acontece sempre festas na sala...
- Estudante β3** Chegando do fim-de-semana, a adaptação do contacto com aquela turma, neste caso, numa turma que chega numa segunda-feira, do fim-de-semana, é sempre aquela situação...
- Estudante β7** Eu também prefiro mais de segunda à quinta.
- Estudante β2** Não podíamos era ter sexta sobrecarregada. Com quatro dias de estágio, ter sexta sobrecarregada...
- Moderador** Alguém quer acrescentar mais alguma coisa?
- Estudantes** É tudo, por agora.
- Moderador** Agradeço-vos este tempo mais que desenvolvido... agradeço, entretanto, que caso não tenham terminado o inquérito, que o terminassem, muito obrigado.

## Anexo E-3: Transcrição do *focus group* aos estudantes do Mestrado γ

- Moderador:** O projeto que vai, aonde estou a trabalhar é no âmbito da supervisão na formação inicial de professores e educadores no Mestrado de Administração das Organizações Administrativas, aqui da ESE. E aqui é só para recolher alguns dados sobre as vossas perceções ao longo do estágio. Toda a gente já acabou, não?
- Estudantes:** Sim.
- Moderador:** Á medida que nós formos falando, também têm, por favor, que preencher esse inquérito. Vamos então lá começar. Como é que vocês acham que, no vosso caso, os contextos de prática que vos acolheram durante a vossa prática educativa supervisionada? Como é que foi essa relação?
- Estudante γ3:** Numa forma geral boa.
- Moderador:** Numa forma geral boa. Isso quer dizer que houve coisas menos boas? Ou não?
- Estudante γ2:** No nosso caso não.
- Estudante γ1:** Não. Acolheram-nos bem, de braços abertos, prontos para nos ajudar e auxiliar. E...e... pronto, não sei o que é que posso dizer mais mas acho que nos ajudaram muito no processo de formação. Deram-nos os espaços e as crianças para trabalharmos e para aprendermos e, também, estiveram sempre lá para acompanhar-nos para qualquer dúvida ou para qualquer coisa que corresse não tão bem na nossa prática. Receberam-nos muito bem.
- Estudante γ6:** Apresentaram-nos à comunidade educativa, para que nos conhecessem e nos familiarizássemos mais.
- Moderador:** Portanto não foi só o educador foi a própria instituição toda que vos acolheu com agrado e de forma que vocês conseguissem trabalhar.

- Estudantes:** Sim.
- Moderador:** E o que é que vocês acharam que os supervisores do contexto de prática acharam do processo? Não só da vossa perspetiva, mas daquilo que eles foram dizendo. Eles estavam satisfeitos, não estavam? Já tinham hábitos de receber?
- Estudante γ3:** No contexto de nível educativo D, apesar de a educadora já ter recebido... e penso que a nossa já não recebia à algum tempo não é? Estagiários... mas sempre demonstrou que o facto de nós estarmos lá, e levarmos coisas novas, ajudava também ao trabalho dela. E a interação entre nós...
- Estudante γ4:** E o facto de refletirmos em conjunto, nós e a educadora, era uma mais-valia para eles também.
- Estudante γ3:** Para nós, para eles e para as crianças.
- Moderador:** E os próprios supervisores do contexto de prática reconheceram essa mais-valia?
- Estudante γ4:** Sim, sim.
- Moderador:** E a instituição em si, já tinha prática de recolher?
- Estudante γ3:** Sim.
- Estudante γ4:** Sim. No nosso caso.
- Estudante γ2:** A nossa não. O nível educativo D.
- Estudante γ1:** A nível educativo D não mas a nível educativo C já tinha recebido, a do mestrado β até, mas a de nível educativo D não. Mas acho que...
- Estudante γ2:** Compensa.
- Estudante γ1:** Sim, sim. muito bom.
- Estudante γ9:** E a nossa do nível educativo D também não, só do Mestrado, só na Licenciatura é que já tinham recebido, agora de Mestrado ainda não, era a primeira vez.
- Moderador:** E como é que foram as reações?
- Estudante γ8:** Muito boas.

- Moderador:** E como é que era feita a comunicação, por exemplo, entre a ESE e as instituições que vos acolheram?  
Eram os supervisores, era a instituição ESE, portanto, de forma mais formal a fazer essa comunicação? Como é que é que vocês acham que isso se passou?
- Estudante y3:** A comunicação era feita através da supervisora institucional por isso já não é uma relação mais próxima na ESE... quer dizer, a ESE instituição, que representa a ESE instituição... mas era uma relação mais próxima, acho eu.  
Até porque nós agora, no segundo contexto, estamos com a nossa supervisora institucional é a diretora na instituição, por isso a relação ainda se torna mais próxima.
- Moderador:** E vocês consideram que o facto de a supervisora, de ser uma relação pessoal, digamos assim, favorece essa ...
- Estudante y3:** Sim, sim.
- Moderador:** relação positiva. E há outros fatores que favorecem a relação positiva? Portanto, vocês estavam a dizer que as instituições a acolherem estagiários à algum tempo isso é um fator positivo para vocês ou nem por isso?  
Ou havia outros fatores que influenciaram positiva ou negativamente a relação?
- Estudante y6:** Sim, é positivo porque já estão dentro do ritmo...
- Estudante y1:** Sim.
- Estudante y6:** já sabem que é suposto ser avaliado, já sabem onde têm de nos apoiar, qual é a abertura que nos devem dar.  
No nosso caso, *no nível educativo D*, a nossa cooperante nunca tinha tido estagiárias mas como havia outras *docentes do contexto* que já tinham tido auxiliavam e ajudavam nessa orientação.
- Moderador:** Agora pensando na vossa formação no 1º ano, no 1º semestre, que é quando vocês não têm Prática Educativa Supervisionada, consideram que a formação foi útil, relacionou-se com a Prática Educativa, foi produtiva, foi importante...
- Estudante y5:** Não sei...
- Estudante y1:** Por esse caminho geral sim. Havia só uma outra Unidade Curricular que, se calhar, era um pouco repetida da Licenciatura e que estava também um pouco mal-organizada entre os professores, mas acho que as restantes foram bastante úteis.

E até foram bastante úteis porque realmente, estando empregue, especializaram mais em atividades e a teoria a ser empregue. Coisa que acho que influenciou e que nos ajudou bastante uma vez que a Licenciatura...

**Estudante γ2:** É para toda a gente.

**Estudante γ1:** Exatamente, nunca foca tanto no nível educativo C por isso eu acho que aquela primeira formação foi bastante útil.

**Estudante γ6:** E para além do Nível Educativo C, a nível educativo D.

**Estudante γ1:** Exatamente.

**Estudante γ6:** Temos feito, pelo menos a grande parte nunca tinha feito estágio em nível educativo D e é fundamental porque o nível educativo C abrange o nível educativo D também.  
E assim dá-nos mais enfoque a esta valência.

**Moderador:** Peço desculpa por voltar atrás mas houve alguém que disse que Expressões era uma Unidade Curricular tão mal organizada, um pouco mal organizada, que disse um pouco... não há problema nenhum.  
Por que é que vocês dizem que estava mal organizada, que as coisas não funcionaram?

**Estudante γ9:** Porque os próprios professores não sabiam o que é que era suposto fazer, por exemplo.

**Moderador:** Era uma Unidade Curricular com vários professores?

**Estudantes:** Sim.

**Moderador:** Qual era a Unidade?

**Estudante γ1:** Expressões.

**Estudante γ9:** E ainda por cima havia duas Unidades Curriculares de Expressões.

**Moderador:** Em simultâneo?

**Estudante γ1:** Em simultâneo, sim.

**Estudante γ8:** Em simultâneo, mais ou menos a mesma coisa.

**Estudante γ3:** Com quatro professores cada. Duas, com quatro professores cada uma.



- Moderador:** Mas as Expressões eram as mesmas?  
Não eram as mesmas?  
Quais eram as diferenciações entre elas?
- Estudante y6:** A diferença é que uma era mais vocacionada para o nível educativo D e a outra era mais vocacionada para o nível educativo C.  
Uma vez que em toda a nossa Licenciatura...
- Estudante y3:** Supostamente três.
- Estudante y6:** Sim...
- Estudante y3:** Tanto que fizeste Expressão para a Infância e, na prática, tu fizeste tudo menos no nível educativo D.
- Estudante y6:** Sim, porque lá está supostamente não há relevância na nível educativo D.
- Estudante y3:** A Docente da ESE y2 não estava de acordo com os restantes professores de Expressões nessa Unidade Curricular em termos da estrutura e dos conteúdos que deviam de ser abordados e, então, achou por bem separar a Expressão dela, não é? e nós... foi isso que aconteceu.
- Estudante y1:** Exatamente.
- Estudante y3:** Nós trabalhamos três Expressões juntas para o nível educativo C no nível educativo D e, e aquela para o nível educativo C.
- Estudante y6:** Mas mesmo agora, no terceiro semestre, havia essa desorganização a nível de articulação entre as Expressões e o que era suposto, o pretendido fazer.
- Moderador:** Vocês sabem integrar Expressões agora no Básico?
- Estudante y6:** Por isso é que eu acho que, se calhar, a disciplina de Expressões no nível educativo C no primeiro...segundo?  
No primeiro... seria um bocado desnecessária.  
A de nível educativo D, a de nível educativo D sim porque, lá está, nunca tínhamos tido tanta formação para nível educativo D e é fundamental, mas nível educativo C já tivemos ao longo da Licenciatura toda, voltamos a ter agora no terceiro semestre, acho que é um bocado repetitivo.
- Moderador:** E nas outras áreas, vocês, no primeiro semestre, que áreas trabalham?
- Estudante y1:** Currículo...

- Estudante γ6:** Currículo também podia ser mais.
- Estudante γ1:** Matemática...
- Moderador:** Devia de ser mais?
- Estudante γ6:** Mais vocacionada para as nossas valências porque, lá está, para ser vasto já basta a Licenciatura.
- Estudante γ3:** O que não deixa de ser importante mas a questão é que nós achamos que é importante, sim, fizemos... falamos sobre isso, mas depois ficou a faltar o resto.  
Aquilo que, se calhar, achamos que é importante para nós.
- Moderador:** Tipo o quê?
- Estudante γ3:** Tipo toda a temática do Currículo vocacionada para o nível educativo C e para o nível educativo D.
- Estudante γ6:** Exato.
- Moderador:** Ou seja, vocês acharam que o Currículo foi vocacionado para o nível educativo B, por exemplo?
- Estudante γ3:** Sim.
- Estudante γ1:** Foi muito geral.
- Estudante γ6:** Se bem que depois, na mesma altura, falámos, expusemos isso à professora, e ela conseguiu dar ali mais um bocado e foque ao nível educativo D, recomendações das idades específicas do nível educativo D. Mas pronto, lá está, eu acho que é por ser a primeira vez que, de modo geral, houve assim um bocado do que é que é suposto fazer.
- Moderador:** Mas essa questão, do que é suposto fazer, foi específico do Currículo ou foi das outras áreas todas?
- Estudante γ6:** Lá está, no caso das Expressões também, acho que sim.
- Estudante γ1:** Nas outras não. Na Matemática...tivemos também em Português...
- Estudante γ3:** Na Literacia também.
- Estudante γ1:** Sim, sim.
- Moderador:** Vocês fizeram...?

**Estudantes:** Sim.

**Estudante y3:** Matemática também.

**Estudante:** Sim.

**Estudante y3:** E Português também.

**Estudantes:** Sim.

**Estudante y3:** E Conhecimento do Mundo.

**Estudante y1:** Tivemos Unidades Curriculares relacionadas com as áreas do contínuo, sim. E depois outras por fora também, que falavam de teorias, de modelos, de perspetivas pedagógicas, da administração, do currículo, sim.

**Moderador:** Portanto, o vosso primeiro semestre, à exceção específica de Expressões e Currículo, será que deveria de estar um bocadinho mais adaptado ao nível educativo C mas, de forma geral, foi positivo, foi relevante...

**Estudantes:** Sim.

**Moderador:** E vocês conseguiram perceber a sua necessidade agora...

**Estudantes:** Sim.

**Moderador:** Vocês também tiveram Unidades Curriculares em simultâneo com a Prática Educativa Supervisionada. E essas também foram relevantes com a Prática Educativa Supervisionada? Já falaram de Expressões, que pareceu repetido ao que fizeram... e as restantes?

**Estudante y5:** De Investigação já tínhamos falado até com a professora porque, às tantas, se a disciplina passasse para o outro semestre, podíamos apoiar mais depois na prática. Mas a professora já nos esteve a explicar que isso está relacionado com outros motivos e, então, quando é a possibilidade de passar a disciplina...

**Moderador:** Passar a Investigação para antes ou depois...

**Estudantes:** Para antes.

**Moderador:** Para o primeiro semestre?

- Estudante y5:** Sim.
- Estudante y6:** Sim.
- Estudante y3:** Não era possível fazer no primeiro porque a disciplina de Investigação não tem de estar ligada à Prática por isso nunca poderia ser no primeiro, primeiro. Teria de ser no primeiro ano, segundo semestre. Tínhamos de estar em prática.
- Estudante y6:** Mas assim já poderíamos melhorar...
- Estudante y3:** Sim, sim.
- Moderador:** Mas consideram que a Investigação é uma Unidade Curricular que se conciliasse com vocês durante a Prática?
- Estudantes:** Sim.
- Estudante y1:** É difícil de conciliar o de estar a trabalhar nas outras Unidades Curriculares, de fazer os trabalhos em si, e de conciliar com o Estágio, é puxado.  
Se calhar os nossos colegas anteriores do outro Mestrado também tiveram uma situação muito pior, muito pior mesmo, mas acho que é um bocadinho difícil de estar a conciliar as duas coisas...
- Moderador:** Mas as Unidades Curriculares não se relacionam com o Estágio?
- Estudante y6:** Lá está, nesta caso, relacionam-se mas requerem trabalho extra.
- Estudante y3:** As Unidades Curriculares do segundo semestre não estão diretamente relacionadas com a nossa prática naquele momento.  
Porque aquelas disciplinas têm a ver com a prática do nível educativo C e nós só vamos desenvolver no semestre seguinte.
- Estudante y6:** Sim, mas podemos reaproveitar o trabalho...
- Estudante y3:** : Claro, mas não está... o que eu quero dizer é que o que não está avaliado num ano poderemos utilizar num semestre seguinte, embora muita coisa do que é falado pode ser perfeitamente aproveitado, adaptado e dá-nos sempre informação nunca... mas o que eu quero dizer é que não está mesmo direcionado.
- Moderador:** Portanto, vocês consideram que está direcionado para o Mestrado em si, pode ter integrações relacionado em si mas, especificamente, para um primeiro contexto, e para o que vier em nível educativo D, não.
- Estudante y3:** Não, isso vem com o semestre anterior.

- Estudante y5:** Nós até podemos mobilizar o projeto *no nível educativo D* ...
- Estudante y6:** E até é essa a intenção.
- Estudante y5:** Sim, sim.
- Moderador:** E acham que os professores têm essa preocupação de conseguirem articular...?
- Estudantes:** Sim.
- Moderador:** E consideram ser positivo ou não?
- Estudantes:** Sim.
- Estudante y6:** Lá está, é trabalho aproveitado.
- Estudante y5:** Sim, mas mesmo em Expressões, este semestre, foi igual.  
Os professores tentaram que nós conseguíssemos trabalhar o projeto na instituição.  
Houve possibilidade por parte de uns, por parte de outros não...
- Moderador:** E vocês pensaram que essa relação é intrínseca... está intrínseca, portanto... acham que, numa forma geral, tanto das Unidades Curriculares por si, como os professores fazem...ou preocupam-se em relacionar aquilo que vocês trabalharam aqui com aquilo que vos é pedido na prática, ou no contexto?
- Estudante y3:** Sim.
- Moderador:** É um sim?
- Estudantes:** Sim.
- Moderador:** Fragilidades que vocês têm encontrado no segundo ou no terceiro semestre... já disseram que era pesado, que era assim...
- Estudante y2:** Para além das coisas pesadas eu acho que também é importante mencionar que nós, à quinta-feira, tínhamos estágio e nós, de seguida, vínhamos para aqui e tínhamos aulas até às sete. O que era um bocado absurdo. Muito cansativo mesmo.
- Estudante y9:** Era positivo para a prática.
- Estudante y8:** Sim, sim.

- Moderador:** Mas vocês... portanto, vocês disseram que aquilo que vos causou mais transtorno foi mesmo o facto de ser puxado, puxado no sentido de ser um ano, considerando os dois semestres, pesado...
- Estudante y3:** É uma carga horária pesada. E mesmo a professora reconheceu que eram muito compridos...
- Moderador:** E pensam que isso prejudicou a vossa Prática Educativa Supervisionada? Ou não?
- Estudante y9:** A prática não.
- Estudante y3:** Eu acho que prejudicou mais as outras disciplinas que a prática.
- Moderador:** Vocês assumiram como prioridade a prática.  
Se tivessem que escolher um elemento das Unidades Curriculares do segundo e do terceiro semestre, que fossem a cereja no topo do bolo, qual é que seria?
- Estudante y3:** Elemento? Como assim?
- Moderador:** Um elemento... pode ser uma Unidade Curricular, pode ter sido uma situação concreta que vocês considerem que tenha sido efetivamente muito relevante... uma forma do trabalhar do professor... alguma coisa assim do género. Um professor ou unidade...
- Estudante y3:** É assim, eu acho que, eu falo por mim... a estratégia de formação que nós temos, o tipo de estratégia de formação que nós temos, nomeadamente, as reuniões com a nossa orientadora são fundamentais, pelo menos no nosso caso, nós sentimos isso... foram fundamentais para a nossa prática.  
Até ao momento em que nós estamos ali, refletimos, colocamos dúvidas, tentamos arranjar estratégias conjuntas para resolver algumas coisas, problemas, incidentes, o quer que seja da prática, nos ajuda muito.  
Eu, pelo menos, sinto isso.  
Nos ajuda muito na prática.
- Moderador:** Mas isso é com a supervisora institucional.
- Estudante y3:** Sim.
- Moderador:** Vocês têm disponibilidade curricular para estar especificamente com a supervisora institucional? Ou é atendimento à parte?
- Estudante y3:** A ESE, a Prática Educativa Supervisionada, contempla as horas...

**Moderador:** Do atendimento.

**Estudante y3:** Sim.

**Moderador:** E agora, já que falamos sobre o assunto, como é que vocês consideram que foi a relação com os supervisores, os supervisores institucionais? Estavam me a dizer que as reuniões eram importantes, não é?

**Estudante y3:** Sim, sim.

**Moderador:** Isso foi transversal a todas vocês?  
Não foi? Houve situações mais agradáveis, outras menos agradáveis?  
Contribuíram para a vossa formação?

**Estudante y5:** Eu acho que foi positivo. Acho que é sempre um momento de construção. Mesmo os *feedbacks* que são dados, nunca são dados numa forma de colocar em causa o nosso trabalho, mas sim a levar-nos a pensar sobre as estratégias que vamos utilizar, sobre a nossa forma de estar na ação, acho que sim.

**Moderador:** E isso é uma perspetiva geral?

**Estudantes:** Sim.

**Moderador:** E em nível de disponibilidade no acompanhamento? Consideram que os supervisores têm disponibilidade, que têm tempo para estar convosco?

**Estudante y3:** Se solicitarmos, sim. Nunca nos foi dito “ah, não, é melhor marcar noutra altura”. Porque nós chegamos junto da professora e ela...

**Moderador:** E ela tinha disponibilidade...

**Estudante y3:** Sim, sim. Para falar connosco...

**Estudante y5:** E mesmo quando não era presencial, via e-mail, telefone, havia sempre facilidade em suportar as nossas dúvidas.

**Moderador:** Portanto, vocês conseguiram falar com o supervisor institucional, seja presencial, seja por telefone, seja por e-mail... vocês tinham vários recursos.

**Estudantes:** Sim.

**Moderador:** E quando os professores ou os supervisores se aliam ao contexto... essa relação era positiva... vocês verificaram que havia empatia...

**Estudantes:** Sim.

**Moderador:** não havia....

**Estudante y6:** No final de cada supervisão, ele avaliava como poderíamos... como correu, as nossas necessidades...

**Moderador:** E consideraram que todo esse processo correu de forma positiva?

**Estudante y6:** Sim.

**Moderador:** Sem grandes percalços?

**Estudante y6:** Sim.

**Moderador:** Ok...sei que já o disseram, mas para garantir que eu percebi bem... quando estavam com essas reuniões na PES... vocês discutiam as ideias e refletiam.  
E consideram que essas reflexões efetivamente contribuíram para a vossa formação e para a vossa prática no contexto.

**Estudantes:** Sim, sim.

**Moderador:** Ok.  
E, quando pensam nos professores, sem ser os professores da vossa Prática Educativa Supervisionada, portanto outros professores daqui da ESE, eles colaboraram com a vossa Prática Educativa Supervisionada?  
Não colaboraram? Como é que isso funcionou? Foi um apoio positivo ou negativo?

**Estudante y5:** Foi positivo.

**Estudante y3:** No geral sim.

**Moderador:** No geral...

**Estudante y3:** É assim, as pessoas têm diferentes formas de ser, não é?  
E, então, há pessoas que são mais afáveis, e são mais comunicativas, e conseguem ter relações mais cordiais.  
Outros professores, se calhar, com outra maneira de ser...como é que eu hei-de dizer isto?  
Pronto, o processo de relação era mais distante e, então, se calhar esses... até podem...se calhar até era impressão nossa mas dificulta o acesso ao professor, até retrai mesmo a nossa parte, e nós evitamos de ir ter com o professor, ou qualquer coisa assim.



- Mas eu não acho que, por iniciativa, nenhum professor tenha prejudicado a nossa formação, nem nada que se pareça com isso.
- Moderador:** Mas acham que... uma coisa é prejudicar, outra coisa é, durante a vossa Prática Educativa Supervisionada, se procurarem ou não procurarem por algum motivo...
- Estudante γ3:** Sempre procuraram nos ajudar. Pronto, se calhar... por essa razão se calhar procuramos mais uns do que outros mas...
- Moderador:** Mas?
- Estudante γ3:** Mas, no geral, lá está. Todos os professores nos apoiaram e contribuíram para a nossa formação.
- Moderador:** E, portanto, vocês conseguiam, por exemplo, à quinta-feira e à sexta, que estavam aqui, e se precisassem de ir falar com algum professor qualquer de uma outra área, para discutirem ideias, vocês tinham essa facilidade e disponibilidade?
- Estudantes:** Sim.
- Moderador:** E eles estavam, no geral, dispostos a fazê-lo?
- Estudantes:** Sim, sim.
- Moderador:** Ok, E agora, quando pensam na ESE, a ESE enquanto instituição, ela apoiou-vos, não apoiou?  
Como é que apoiou?
- Estudante γ6:** Sim. Por exemplo ao ceder-nos os equipamentos, que é fundamental.
- Moderador:** Que equipamentos é que vocês utilizaram já agora?
- Estudante γ6:** A lupa microscópica.
- Estudante γ3:** Os projetores.
- Moderador:** Vídeo projetores?
- Estudante γ3:** Sim.
- Moderador:** Mais coisas em que colaboraram.
- Estudante γ3:** Em termos de material científico, no laboratório, também disponibilizaram tudo o que precisássemos.

- Moderador:** Além do empréstimo de materiais, vocês identificam mais algum aspeto em que a ESE tenha apoiado e colaborado?
- Estudante y5:** De que eu esteja a par, não. Também acho que só podemos falar naquilo que...
- Moderador:** Sim, sim, claro.... Mas consideram, pelo menos, na possibilidade de emprestar material foi positivo...
- Estudantes:** Sim.
- Moderador:** Pronto... vocês foram o grupo mais rápido que eu tive. Quatro aspetos positivos e quatro aspetos negativos... ou menos bons, como vocês quiserem chamar...
- Estudante y5:** Mas de quê?
- Moderador:** Da vossa formação no geral de Mestrado, com foque na Prática Educativa Supervisionada.
- Estudante y1:** A articulação das Unidades Curriculares com as áreas de conteúdo é um aspeto positivo... trabalhar e desenvolver conhecimentos acerca dos conhecimentos das diferentes áreas, trabalhamos posteriormente nas práticas, foi um aspeto positivo
- Moderador:** Portanto, pelo que percebi, o facto das Unidades Curriculares serem de construção, de ligarem conteúdos que são equivalentes ou homólogos para orientações curriculares do nível educativo C, não é?
- Estudante y1:** Sim, sim.
- Moderador:** Isso é positivo. Mais.
- Estudante y5:** Mesmo a preparação teórica, que nós temos, para suportar as nossas práticas, acho que também é bastante...
- Estudante y8:** Os seminários, acho que sim.
- Moderador:** Os seminários... é mais ou menos aquilo que vocês estavam a dizer .... de expressar com o orientador, e depois com o grupo, não é?
- Estudante y4:** Sim.
- Moderador:** E isso foi positivo porquê?
- Estudante y8:** Lá está, na parte teórica, ao nível teórico, para nos auxiliar na prática educativa. Também discutimos ideias entre nós...

- Estudante y1:** Sim, mesmo nas questões práticas...o que não tivemos oportunidade de trabalhar anteriormente... foi bastante relevante.
- Estudante y8:** E também para partilhar as ideias entre nós.
- Moderador:** E houve assim algum momento em que vocês se puderam reunir, partilhar e discutir e perceber o que é que os colegas estavam a fazer?
- Estudantes:** Sim.
- Estudante y9:** Outro ponto positivo é o facto de termos alguém que faz a supervisão constante e sempre ali a apoiar-nos, sempre a dar-nos *feedbacks*. Ser sempre a mesma pessoa...sim, e ver a evolução, as nossas dificuldades, a apoiar-nos...
- Moderador:** A professora que faz a supervisão e que rege é a mesma que faz no nível educativo C, é isso?
- Estudante y2:** Algumas vezes, nem sempre.
- Moderador:** Então percebi mal. Então o facto de ser... ao longo do semestre, a mesma pessoa consegue perceber o processo evolutivo...
- Estudante y6:** Se calhar um aspeto menos bom é esse. É o não ser sempre a mesma supervisora, que acompanha desde do nível educativo D até o nível educativo C...
- Moderador:** Vocês consideram...
- Estudante y9:** No nosso caso foi.
- Estudante y6:** Lá está, não dá para ter uma perceção tão linear.
- Estudante y5:** Mesmo quando têm acesso às informações do semestre anterior, de outros supervisores, não é igual porque não é o processo todo.
- Estudante y4:** Mas, por outro lado, tens duas perspetivas.
- Estudante y5:** Tens.
- Estudante y6:** Sim, mas lá está, nós que tivemos essa perceção, ou passamos por isso, sentimos um bocado uma rutura, porque já estávamos habituadas ao que era suposto e, depois, vem outra professora que, se calhar, já trabalha, ou...
- Estudante y5:** De outra forma.

- Estudante y6:** Exato.
- Estudante y5:** E isso influencia... nunca sabemos bem se é aquilo, ou não é aquilo, são perspetivas diferentes ao que dizem e, então, ficamos balançadas.  
Não entendemos...ok, para esta professora correu bem, mas e para a outra? Será que vai bem?
- Estudante y9:** No nosso caso tínhamos a mesma no nível educativo D e no nível educativo C.
- Estudante y4:** No nosso caso foi diferente mas nós seguimos as mesmas linhas orientadoras. Não notamos essa tal rutura.
- Moderador:** E também consideram que foi positivo? Portanto, se calhar, tem mais a ver com cada situação em concreto de supervisor do que propriamente numa situação mais sistemática. Mais?
- Estudante y3:** Um aspeto menos positivo refere à questão de nós sentirmos que não temos...se calhar também não colaboramos... não temos abordagem, nem autoridade nenhuma, nem seminários, nem nada...as questões mais práticas da nossa passagem para o mercado de trabalho.  
Nós não sabemos nada.  
Eu falo por mim. Não sabemos nada de que como é que nós saltamos para lá.
- Moderador:** Portanto, a questão de um processo de introdução...
- Estudante y3:** Sim. Não sei se ainda vamos falar até terminar completamente a formação, o Mestrado, não é?  
Mas... prontos, como nós agora não temos mais aulas, por isso eu acho difícil... mas nunca foi um tema que nós falássemos durante as Unidades Curriculares ou nos seminários, nada.  
E eu acho que nós sentimos isso, nós não sabemos...
- Moderador:** Como se orientarem agora...
- Estudante y3:** Sim. Nós defendemos em final de março e o que é que fazemos a seguir?
- Estudante y8:** Um aspeto negativo que eu acho que eu já tinha falado é a questão de não termos nenhuma Unidade Curricular relacionada com a Saúde.  
Como estamos no contexto, nós não sabemos... no outro dia nem sabíamos o que é que era piolhos, se aquilo era piolhos ou se não era.  
Casos mais específicos mesmo que nos quais não estamos habituados a lidar no contexto, não é?  
E acho que é fundamental nós estarmos preparadas para isso.

- Estudante y9:** Uma criança aleija-se e o que é que nós fazemos? Bate com a boca, está a sangrar, o que é que nós fazemos?
- Moderador:** Não ouvi.
- Estudante y1:** Principalmente em nível educativo D.
- Moderador:** Mais algum aspeto positivo ou negativo que queiram mencionar?
- Estudante y1:** Acho que já mencionamos que foi a carga horária de quinta-feira, que é das 9 (nove) às 7 (sete). É um bocadinho pesado.
- Moderador:** Acho que não temos mais nada. Agradeço mais uma vez a vossa disponibilidade e, entretanto, se preenchessem o inquérito... Obrigado.

**Anexo F:** Transcrições das *Face to face Interviews* às coordenadoras dos mestrados em estudo

*Nota Introdutória:*

O presente anexo é referente à transcrição das *face to face interviews* às coordenadoras dos mestrados em estudo.

Para se garantir o anonimato, procedeu-se à codificação de excertos de texto, de acordo com a seguinte tabela:

Original	Codificação
Creche; Pré-Escolar; 1.º Ciclo; 2.º Ciclo (ou homólogos)	Quando comprometiam o anonimato, foram substituídos por: <u>nível educativo A; nível educativo B; Nível Educativo C; nível educativo D</u>
Professores cooperantes; Educadores cooperantes (ou homólogos)	<u>supervisores do contexto de prática</u>
Educadores do contexto; professores do contexto (ou homólogos)	<u>profissionais do contexto</u>
Mestrado em Educação Pré-escolar; Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico; Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e do 2º Ciclo do Ensino Básico (ou homólogos)	<u>Mestrado α; Mestrado β; Mestrado γ</u> (mesmo código utilizado ao longo de todo o trabalho)
Nome de estudantes	Utilizou-se o mesmo código que o apresentado ao longo trabalho, quando é referente a um estudante que participou num dos <i>focus group</i>  Suprimiu-se quando era referente a um estudante que não participou em nenhum dos <i>focus group</i>
Nome de docentes da instituição de ensino superior	<u>docente da instituição de ensino superior</u>
Nome de supervisores da instituição de ensino superior	<u>supervisor da instituição do ensino superior...</u>
Nomes dos contexto de prática	<u>Contexto de prática A; Contexto de prática B; (...)</u>
Anos de escolaridade	<u>Xº; Yº; ...</u>
Idades específica das crianças do contexto de estágio	<u>idades específicas do nível educativo</u>

Todas as alterações encontram-se assinaladas a itálico e sublinhadas, conforme apresentado na tabela.

## Anexo F-1: Transcrição da *face to face interview* à coordenadora do Mestrado $\alpha$

**Entrevistador** Retomando, então, era para discutirmos o processo de supervisão na formação inicial no Mestrado  $\alpha$ .  
E proponho que começássemos por discutir a relação, durante a Prática Educativa Supervisionada, com o exterior, portanto com as escolas que recebiam os estudantes.  
Como era essa relação, como era feita, quais eram os aspetos positivos, os menos positivos

**Coordenadora do Mestrado  $\alpha$**  Ora bem.  
A relação com o exterior foi otimizada tendo em conta a experiência já existente na formação de professores. Já havia aqui uma história, uma memória, e tentámos ir por aí.  
Depois, também trabalhamos a questão de lógica de agrupamento, conjugada com uma referência profissional, nas diferentes áreas em que era vocacionado o mestrado. Quer no nível educativo B, quer no nível educativo A, naquelas quatro áreas.  
Por isso conjugamos a experiência que já tinha a instituição, com conhecimento de referências de boas práticas que a comissão de curso tinha e tinha contacto, digamos, mais pessoais, com a lógica de agrupamento, que era uma lógica vertical.  
Por isso, eram, fundamentalmente, esses três parâmetros que tentámos gerir.  
E ir através da direção de escola, depois para além dos contactos que poderia haver com os orientadores cooperantes, procurámos ir através da direção de escola que tinha um projeto educativo e se queria ou não apostar nesta formação dos seus docentes com o ensino superior, por isso há esse contributo e haver esta relação.  
E este diálogo às vezes não eram simples para conjugar estes parâmetros todos, não é? Mas procurávamos conjugar de maneira que dessemos o melhor ao aluno, ao estudante deste Mestrado  $\alpha$ , em formação, por isso dar as melhores referências.

**Entrevistador** E era uma relação fácil de estabelecer com os agrupamentos?

**Coordenadora do Mestrado  $\alpha$**  Tinha de ser através de alguns contactos pessoais e... e íamos de uma forma já da experiência anterior de contactos pessoais que já tínhamos, ou de projetos que já tínhamos envolvido anteriormente, com algumas boas práticas que eram ali uma referência, e nós íamos e fazíamos esses contactos.  
Não era uma tarefa fácil, mas era uma tarefa desafiante.  
(Risos)  
Era desafiante, era. Porquê? Porque ao irmos contactar a direção da escola percebíamos logo qual era... quais são os objetivos traçados para aquela escola, para aquele agrupamento.



E houve agrupamentos que disseram de uma forma muito clara: «Nós estamos interessados e queremos esta relação com o ensino superior», que é uma mais valia». E há outros que referiam: «Bem, vou ver se tenho algum orientador, pronto, orientadores e professores disponíveis e tal e tal, nós estamos interessados, mas vou ver».

Ora, era diferente de uma direção da escola que dizia: «Eu estou interessada, e vou fazer» por isso tem toda a garantia de que vai funcionar. Pronto e era... e era esta relação que é... que tem que ser muito próxima. Isto é, uma coordenadora, uma comissão de curso tem de ir lá, e observar, olhos nos olhos, e ver quais são os objetivos claros daquela direção daquela escola, daquele agrupamento.

**Entrevistador** Portanto, grande parte da relação era também ela institucional?

**Coordenadora do Mestrado α** Sim.  
Fundamentalmente institucional. Isso era o que nós queríamos fazer. Esses elos institucionais são fortíssimos, são muito mais fortes que as relações, assim, pessoais. Mas através das relações pessoais consegue-se, às vezes, gerir alguns problemazinhos, algumas areiazinhas, os aspetos logísticos, que depois mais tarde são fundamentais.  
Porque a direção na escola, no fundo, fica para este contacto inicial, mas depois há toda uma logística, todos uns aspetos, digamos, mais burocráticos, que a direção não está tão disponível, tem de haver lá gente que o faça.

**Entrevistador** Então se tivesse que colocar, num destes quadrantes, como o faria?

**Coordenadora do Mestrado α** Bem é positivo, requer muito esforço e investimento.

**Entrevistador** E agora... Falou dos aspetos institucionais, mas, relativamente aos supervisores do contexto de prática, tinha forma de fazer uma escolha mais detalhada, como é que era essa escolha, e como era essa relação?

**Coordenadora do Mestrado α** Era ouvindo a direção da escola e existindo propostas concretas da nossa parte. Como havia ali algumas relações pessoais, quando existiam, nós sabíamos que eram boas referências então dizíamos: «Olhe»... Fazíamos uma proposta, por isso havia uma, digamos que, um diálogo para irmos ao encontro daquilo que a direção tinha estabelecido, estava a pensar e em relação às nossas necessidades e nossas motivações  
E havia situações muito claras. Houve uma relação muito clara: nos gostaríamos que tivéssemos um orientador cooperante, o orientador cooperante também gostava imenso de trabalhar connosco, só que disse: «Eu tenho este ano o primeiro ano, e o primeiro ano eu não tenho, por isso, não é... não é bom para mim como professora, não é? receber professores estagiários, porque eu tenho que ter uma relação muito próxima com os alunos e eu tenho que estabelecer ali regras». Por isso ela era muito exigente nesta relação com os estudantes e tinha que manter ali uma... algum equilíbrio que ela precisava de estar sozinha, por isso com as suas crianças de modo a conseguir ter ali um grupo coeso, consistente, para depois, no segundo ano, nos abrir as portas.

E aí essas situações, eram convidadas, mas as próprias orientadoras cooperantes achavam que não tinham condições para abrir as portas. E que eu achava muito interessante, que tinham objetivos muito concretos. Por isso, pronto, tinha que haver este triângulo, digamos, amoroso da nossa instituição, da instituição de lá e do orientador cooperante que quisesse também, ou por sugestão nossa ou pela direção da escola, quisesse abraçar este projeto da formação de professores.

- Entrevistador** E quando abraçavam o projeto, essa relação era fácil de continuar?
- Coordenadora do Mestrado α** Era fácil, muito fácil.  
Não houve, assim, situações dignas de ser registadas.  
Foi tudo muito positivo, muito positivo.
- Entrevistador** Tendo que colocar num dos quadrantes...
- Coordenadora do Mestrado α** Supervisores cooperantes, relação e escolha.  
Era bom, não é preciso muito investimento aqui, mas é positivo.
- Entrevistador** E a comunicação feita com os *supervisores do contexto de prática*, era uma comunicação mais formal, menos formal, mais institucional... Durante o processo de supervisão, isto aqui já durante o processo de supervisão.
- Coordenadora do Mestrado α** Tinha os dois aspetos: formais e não formais.  
Nós tínhamos de saber distinguir. Convinha distinguir conforme as situações.  
Comunicação, por isso, com os professores supervisores cooperantes, era, para mim era positivo, e tinha um esforço, e requer, assim, pouco esforço.
- Entrevistador** Portanto, eles eram... Era fácil de fazer essa comunicação...
- Coordenadora do Mestrado α** Sim, normalmente era.  
Houve uma ou outra situação, que não perceberam bem os objetivos traçados para o estágio, e teve ser mais dialogados, mais partilhados, mais difundidos, divulgados. Aquilo não foi bem entendido, nas primeiras reuniões, e depois foram trabalhados posteriormente. Mas, depois foi pacífico.  
Não requer assim muito esforço, requer pouco esforço e foi positivo.
- Entrevistador** Falou das reuniões, como é que funcionava esse processo das reuniões?
- Coordenadora do Mestrado α** Prontos, as reuniões...  
Primeiro havia um contacto, então, com a direção, quando havia contactos pessoais, havia através de nós também contactávamos.  
Mas a direção da escola é que fazia essa gestão, fundamentalmente, era através da direção da escola.  
Depois marcávamos uma reunião formal, para darmos a conhecer os objetivos da supervisão, e conhecerem os alunos estagiários.  
E depois, também, partilharmos os objetivos e definirmos as regras da avaliação e tal.

depois, durante as regências, havia contactos através dos professores estagiários, não é? Havia contactos indiretos, se houvesse um ou outro pormenor, falávamos diretamente com o orientador cooperante. Mas não era muito o caso, porque os professores estagiários já têm... já têm uma formalidade neste... neste... no estágio, na Prática de Ensino Supervisionada que já, digamos, que faz jus aquele... aquela cooperação institucional que existe entre a direção de agrupamento e a direção, a coordenação aqui da escola. Por isso o professor-estagiário também entende bem essa relação, fá-lo muito bem.

Depois durante, assim, as regências, a supervisão, também se vai lá há um contacto, também, mais próximo, não tão formal.

Depois ainda há uma avaliação intercalar, que torna outra vez a ser mais formal.

Depois há uma avaliação...

Depois durante as regências, torna-se outra vez um contacto mais informal, mas de proximidade, mais de sala de aula.

Depois, no final, há outra vez outro contacto mais formal para avaliação, assim final, em que, pronto, alguns têm assim critérios definidos para acontecer essa tal avaliação formal.

Pronto, é um pouco assim que funciona.

**Entrevistador** Então, essa comunicação era feita com os supervisores do contexto de prática do agrupamento, ou com todos os supervisores do contexto de prática?

**Coordenadora do Mestrado α** Só com os orientadores cooperantes.

**Entrevistador** Não... Com os orientadores cooperantes do agrupamento, ou com todos que estavam envolvidos no processo, naquele ano?

**Coordenadora do Mestrado α** Não, só havia reuniões com cada agrupamento, não havia reuniões com todos os orientadores cooperantes de todos os agrupamentos.  
É uma coisa que nós estamos vamos fazer diferente, através de um seminário, mas é diferente, pronto...

**Entrevistador** E as turmas nos contextos... As próprias turmas, eram turmas quer eram positivas para trabalhar, eram turmas relevantes pra o trabalho no âmbito da supervisão vocês tinham alguma influência na forma como escolhiam as turmas?

**Coordenadora do Mestrado α** Não, raramente...  
Era o orientador cooperante, depois via-se o horário que fosse também compatível com as necessidades aqui da escola, e os contextos eram conforme o orientador cooperante pertencia.

Por isso a turma podia ser... por isso podia ser uma turma muito complicado em termos disciplinares, e era essa a turma que calhava ao professor estagiário.

Não havia, digamos, mais nada a fazer.

Depois houve situações muito interessantes em que o diretor de turma, da forma de estar, de impor regras, de lançar desafios e tal, criou outro tipo de disciplina, não é?

Mas não tínhamos nenhuma... nenhuma... coisa.

O que realmente é um bocadinho negativo.

Nós devíamos tentar, pelo menos em algumas situações, requereu, assim algum esforço, porque os... os professores estagiários sentiam-se um bocadinho desconfortáveis. Porque tinham turmas, às vezes, em que era difícil não é? de gerir a disciplina.

E depois queriam trabalhar as temáticas e não tinham, como não tinham, ainda, muita experiência, tinham essa dificuldade acrescida.

Nós sabíamos.

**Entrevistador** E isso comprometia o processo?

**Coordenadora do Mestrado α** Comprometia um bocadinho, acho que sim.

Acho que é uma coisa que, se pudesse, escolheria outro tipo de turmas, por eles requerem, precisam de... Digamos que as pessoas dizem: «Ah é uma escola, porque eles mais tarde vão ter esse tipo de turmas, e tal».

Mas têm tempo, para não se assustarem em ser professores, não é?

Por isso, uma turma mais ao encontro... uma turma que fosse mais ao encontro desses objetivos traçados, o trabalhar bem a ciência, o gosto por aprender, preocupar-se em gerir, pronto, o tempo, os materiais, são muitas coisas que é necessário para ser professor.

Tem muita informação, de muitas áreas, por isso a turma deveria ser uma pouco mais... digamos selecionada. Não especial, não há turmas especiais, mas em que essa parte do controlo da disciplina fosse resolvido, digamos assim.

**Entrevistador** Que fosse um bocadinho acessível...

**Coordenadora do Mestrado α** É, mais acessível.

Por isso, acho que... como nós não conseguimos escolher as turmas, não é? É mais turmas, porque escolas não. Escolas nós escolhíamos, também, de acordo com as direções das escolas, como eu já disse.

Mas requer um pouco de esforço, e é negativo.

**Entrevistador** Requeria esforço, ou não requeria esforço?

**Coordenadora do Mestrado α** Requer um pouco de esforço.

Quer dizer...Isto é, era negativo porque nós não conseguíamos, por isso é preciso um bocadinho de esforço, quer da nossa parte, quer da parte do professor estagiário.

Um bocadinho...

Claro que depois geriam, porquê? Porque o diretor de turma, depois, também vai gerindo as coisas não é? vai ajudando.

Mas é, requer um pouco de esforço.

E, às vezes, em vez de ir ao essencial, depois tinham de focar o acessório porque andavam sempre a chamar à atenção, e as aulas já não corriam tão bem.

**Entrevistador** Então, se calhar, aqui, não é? [Quadrante 4]

**Coordenadora do Mestrado α** Muito esforço ou investimento...

**Entrevistador** Como me estava a dizer que requer esforço...

**Coordenadora do Mestrado α** Pois, requer...  
Ou este [Quadrante 4], ou aquele [Quadrante 3], não sei muito bem.  
Não é muito, nem pouco. Requer esforço.  
É no meio, exatamente.  
(Risos)

**Entrevistador** E os supervisores institucionais, tinham em consideração essas turmas?

**Coordenadora do Mestrado α** Sim, sim.  
Os professores estagiários não seriam prejudicados por... por causa deste parâmetro da disciplina.  
Isso estávamos sempre a... Tínhamos sempre esse cuidado.  
Eu como supervisora, também, na área da Matemática, tinha sempre esse cuidado.  
Mas, como o professor estagiário estava a atender determinados pormenores, depois falhavam outros, não é? E nós tínhamos que saber, um bocadinho, gerir isto.  
Não era tarefa fácil. Nós em vez de nos concentrar no essencial, também perdíamos no acessório. Por exemplo, eu lembro-me de uma situação, em que o estudante ficou com a mochila durante duas horas, noventa minutos, e continuou assim, na aula. Ora, eu fiquei tão chocada que depois no final tive de ir à direção da escola.  
Como é que é possível? Termos assim uma turma?  
A direção da escola também concordou comigo, e tal, e disse vários projetos que estavam envolvidos, ali naquela turma, para minorar esse problema e tal.  
Mas disse que essa turma devia ser evitada para ser atribuída a um professor estagiário.

**Entrevistador** Agora pensando no trabalho que era desenvolvido aqui na ESE, como é que avalia, ou como é que perspetiva a avaliação que os estudantes tinham no período que antecedia a Prática Educativa Supervisionada?

**Coordenadora do Mestrado α** Eu não...  
Eu conheço a Prática de Ensino Supervisionada no Mestrado.  
Isso conheço-a bem. A anterior não conheço.

**Entrevistador** A formação no Mestrado, que antecedia a Prática Educativa Supervisionada. Que era antes da prática...

**Coordenadora do Mestrado α** Ah, sim...  
Sim, sim.  
Acho que de maneira geral, estava muito bem estruturado o plano de estudos.

Agora já posso dizer, confrontando com o atual.

**Entrevistador** Porque é que diz isso?

**Coordenadora do Mestrado α** Olhe, vou dizer porquê.  
Porque primeiro, no primeiro semestre, nós fizemos esta organização, no primeiro semestre havia mais as áreas científicas. A pessoa entrava aqui, e tinha consciência que no mestrado tinha que ter esta parte científica muito sólida, muito profunda.  
Depois havia, no segundo semestre, no primeiro ano ainda, a parte das didáticas. Depois de conhecer de uma forma profunda esse conhecimento científico a parte da didática seria mais bem trabalhada, por isso, havia mais solidez nesse trabalho.  
O que é que faltava no primeiro ano? Faltava a relação com o exterior. Foram criados os tais observatórios livres de prática pedagógica. Funcionou melhor do que aquilo que eu imaginava. E do que aquilo que a própria comissão de curso também pensava.  
No segundo ano para além de haverem... de haver a didáticas, que acompanhavam a Prática de Ensino Supervisionada no primeiro semestre, havia o Projeto, que concorria, e por isso, que funcionava paralelamente à Prática Ensino Supervisionada, o que apoiava, e aprofundava essa vertente, assim, investigativa.  
Mas estava muito bem.

**Entrevistador** Mas focando, agora, no primeiro ano. Por isso, esse ano era um ano relevante, que, depois, os professores em formação tinham possibilidade de mobilizar esses conhecimentos na prática, ou era uma formação mais a pensar no seu futuro?

**Coordenadora do Mestrado α** Era uma...  
Tinha essas duas vertentes.  
Porque era necessário apoiar, por isso, era preciso dar formação no sentido de aquele... aquela pessoa ser professor. Por isso, sentir o ser professor, da parte científica e da parte pedagógica.  
E ao mesmo tempo, ao adquirir esses conhecimentos, no ano mais próximo, por isso havia aquela proximidade, para o ano devia aplicar, pronto.  
Por isso havia essa formação a curto prazo, e a médio prazo, médio-longo. Pronto.  
O que é que acontece...  
Eu, a minha grande preocupação, por exemplo na Matemática é, eu não ensino Matemática ao meu aluno. Eu ensino ao meu aluno para ele aprender Matemática, que é um bocado diferente. Eu ensinar Matemática é uma coisa, parece que fica ali é uma matéria e tal. Agora, ensinar o aluno a aprender Matemática é outra.  
Às vezes nós queremos passar esta mensagem, não é? Esta vontade de aprender, esta vontade de ir mais longe, que alguns estudantes conseguem integrar, e há outros que não, não é?  
Outras vezes não tivemos oportunidade de o fazer, porque esta questão de nós provocarmos esta aprendizagem, vai para além do estágio, por isso, da própria aplicação no segundo ano.

Por isso, aquilo vai, acho, que pela vida fora, como pessoa e como... como professor, o gosto de aprender, o gosto pelo ouvir os outros e pela... Porque ser professor é realmente relacionar-se com o outro, e partir do princípio que vai aprender com o outro.

Pronto... lendo e aprendendo com o outro. Mas ao ler, está a aprender com alguém que escreveu. Está sempre a aprender com o outro.

(Risos)

**Entrevistador** E considera que essa visão era transversal a todas as áreas que os estudantes tinham?

**Coordenadora do Mestrado α** Eu, como coordenadora, procurava transmitir isso, quer na minha equipa de supervisão, quer na comissão de curso, que refletimos muito sobre estas coisas: não só no aspeto da organização, da estrutura, dos objetivos, mas também nesta essencialidade do ser professor.

Mas depois depende de cada um...

E depois há os, ainda hoje falava nisso com os meus estudantes, depende do clique. Quando se dá o clique.

Só um parentezinho, uma mãe perguntou, também ao Eduardo Sá, que é um psicólogo que é conhecido, eu não sei que fazer para que o meu filho faça o clique.

Porque o clique orienta alguém para um objetivo muito concreto, e não há falhas, não há desvios. Quando se faz aquele clique é fundamental.

Quando o filho diz assim: «Eu quero ser professor». A mãe: «Ah ok, ele quer ser professor, ou ela quer ser professora». Já está orientado, já fez o clique.

(Risos)

E a minha vontade é que, mais tarde, que vai ser professor, faça aquele clique.

O clique para quê? Para provocar o gosto da aprendizagem, numa criança que está ali em desenvolvimento, não é? Pronto, é esse o nosso... e para provocar isso, tem que sentir nele próprio para... o gosto por aprender.

Por isso acho que é o fundamental, é isso que nós queremos no primeiro ano.

Ok, está no mestrado, vai ser professor.

Esta é a grande essencialidade, não é? Que tem que ser transversal e que tem de percorrer a sua vida, não é? Que é o gosto de aprender, e ao mesmo tempo vai experimentar isso, com o outro, sendo o gerador e o gestor desse conhecimento com as crianças no próximo ano.

Vai ter esse privilégio. Que é um privilégio.

(Risos)

**Entrevistador** E considera que os estudantes conseguiam captar...

**Coordenadora do Mestrado α** Acho que conseguiam.

Acho que, a maior parte, depois recebo muitos e-mails e muitas pronto... assim internamente ou assim de uma forma tet-at-tet ou por e-mail ou quê.. e acho que... E alguns deles, mesmo da vida real que eu venho encontrar acho que... acho que entenderam, acho que entenderam isto e que interpretam esta forma de estar.

Também se não interpretaram, não vão ter muito êxito.

(Risos)

	Requer muito esforço, mas é positiva.
<b>Entrevistador</b>	Muito esforço é aqui Professora [Quadrante 1].
<b>Coordenadora do Mestrado α</b>	Ah, muito esforço. Muito esforço, porque é preciso. Esforço, no sentido de aprofundar as coisas e tal.
<b>Entrevistador</b>	Falou um bocadinho sobre isto, que é a questão dos mecanismos... dos observatórios livres. Que foi uma ideia... como é que isso funcionava, como é que isso era valorizado pelas estudantes, ou não era?
<b>Coordenadora do Mestrado α</b>	Pois, isto é... é... Pois isto foi... isto foi valorizado pelas estudantes, pelo menos os relatórios que eles fizeram, os observatórios foram muito valorizados pelos estudantes. Porquê? Porque tiveram autonomia para selecionar o espaço de aprendizagem, no terreno, e puderam, pronto, escolher. Alguns escolheram a professora já tinha sido professora, por isso, tiveram vários.. vários motivos que os estimularam para ir para a prática, sem ser obrigada, mas sim autonomamente, por isso, de iniciativa própria. Claro que isto não era classificado, não era avaliado, há estudantes que reagem de determinada maneira, quando não é avaliado, não dão tanta importância, não é? Mas de uma maneira geral, acho que foi positivo, eles reagiram positivamente. Claro que isto, pronto, deu esforço, mas acho que foi positivo. Acho que não foi com muito esforço, foi com menos esforço. Eu ponho aqui. Outro?
<b>Entrevistador</b>	E relativamente, agora, já falou um bocadinho, a formação durante o processo de supervisão? As didáticas, que eles tinham no segundo ano, o Projeto, e a Unidade Curricular de Supervisão, no segundo ano.
<b>Coordenadora do Mestrado α</b>	Acho muito bem. Requer... Positivo, requereu muito esforço, muito positivo. Mas com estas com estas áreas todas foi, realmente, um trabalho, muito, muito, muito... de muita entrega, por isso, foi muito complexo. Foi com muito esforço, mas acho que foi muito positivo.
<b>Entrevistador</b>	Mas esforço do quem? Dos estudantes ou também aqui...
<b>Coordenadora do Mestrado α</b>	De todos. De todos. De todos, porque nós éramos uma equipa, e equipa, por exemplo na área da Matemática, tinha de visualizar, tinha de percorrer todas as regências, algumas regências eram supervisionadas, de todos os alunos, de vinte e quatro, ou vinte e dois, ou quê. Ciências a mesma coisa. Por isso...



E havia também critérios, bem definidos, de toda a equipa, para todos. Era um tratamento igualitário, na questão da avaliação.

E isso requeria muito esforço, mas acho que era muito positivo.

**Entrevistador** E, por exemplo, as unidades de didática que tinham no segundo ano, os estudantes conseguiam fazer a passagem do que aprendiam aqui para

**Coordenadora do Mestrado α** Às vezes não era tão... tão linear.  
Eu também ficava admirada, porque em relação a alguns estudantes, acho que era a minoria, tinha dificuldade em transpor... em transpor aquilo que era, realmente, trabalho com a realidade, por isso, com a Prática de Ensino Supervisionada.

Mas também os contextos educativos eram diferentes, os orientadores cooperantes também eram diferentes.

E alguns orientadores cooperantes davam abertura para haver experiências mais inovadoras, há outros que não davam tanto, estavam muito preocupados com a matéria que se dava à criança, e não com o desenvolvimento global e integral da criança. E isso, às vezes, é que dificultava.

Era uma coisa difícil de gerir, às vezes, não era muito linear de transpor... de transpor aquilo que se aprendia aqui para a sala de aula.

**Entrevistador** Estive a fazer um *focus group* também, e eles referiram eles achavam que era relevante, tinham didática do Português e didática da Matemática, eles achariam que seria relevante ter, no segundo semestre, didática das ciências e didática de História.

No segundo não... peço desculpa. No segundo semestre não, no segundo ano.

Considera que faz sentido, que não faz, esta perspetiva deles?

**Coordenadora** Faz.

**do Mestrado α** Claro que faz, sim.

Só que, isso faz sentido, só que não está no programa delineado pelo governo, em relação ao número de horas atribuídas a umas áreas e atribuídas às outras.

Foi por isso que foi aprovado aquele plano de estudos. Senão, não seria. Foi isso.

Foi por isso que se teve de fazer assim.

Para isso tinha-se que tirar menos horas nas didáticas do primeiro ano, para levar para o segundo.

Mas mesmo assim no segundo, tinha mais 60 créditos, que é aquilo que está previsto.

De maneira que teve-se que gerir, não só as orientações governamentais, mas também o número de créditos, por ano.

Mas era interessante, mas tinha-se que fazer fora das aulas.

E mesmo nós no segundo ano, não tínhamos didática de Matemática, nem de Ciências... e de Português, e tínhamos também de dar o apoio, mesmo fora.

Sem dar aulas formais, mas tínhamos de dar o apoio na planificação e no acompanhamento.

Mas seria interessante.

- Entrevistador** E considera que... que essa estrutura, que referiu a nível mais governamental, criava entraves ao plano de estudos, ou?
- Coordenadora do Mestrado α** Eram balizas, e era preciso fazer isso.  
 Porque, nós já tivemos formação em que não havia balizas e... e depois conforme o número de representantes que estão no Conselho Técnico-Científico tem mais força para ser essas áreas ou não. Está a compreender? Por isso, se o governo vai delinear balizas, todos os planos de estudo vão ter essa balizas a nível nacional.  
 O que já não há tantas guerrinhas, entre aspas.  
 Depois temos de respeitar a importância, que naquela altura, o governo dá, ou não, a determinadas áreas, conforme o investimento que eles querem fazer, isso é.  
 Porque anteriormente, também, a Matemática não estava trabalhada convenientemente, noutros cursos anteriores. Isso tinha que levar uma reviravolta, e foi com o processo de Bolonha que, digamos, uniformizou o essa formação de professores, a nível europeu, não é?  
 E... E eu acho que ficámos a ganhar com isso, porque, também a nível europeu, a área estruturando do raciocínio, da Matemática, é dada importância, não só as componentes da área de Ciências da Educação para ser professor.
- Entrevistador** Falou agora que, mesmo com as didáticas que tinha, era necessário um acompanhamento fora... fora essas aulas. Considera que, de forma geral, os professores institucionais tinham essa disponibilidade, tinham essa...
- Coordenadora do Mestrado α** Muito.  
 Vontade, disponibilidade, para tudo.  
 Acho que sim.  
 Acho que era uma equipa fantástica.
- Entrevistador** E também dava muito trabalho?
- Coordenadora do Mestrado α** Dava muito trabalho, aí dava, dava.  
 Tínhamos de coordenar as nossas, porque não tínhamos só a supervisão, tínhamos outras Unidades Curriculares, e o atendimento de dificuldades que noutras Unidades Curriculares os estudantes também tinham.  
 E coordenar isso com a supervisão, de maneira a que a gente orientasse todos estes alunos, de forma, mais ou menos igualitária, não é?  
 Era um esforço, mas era positivo.
- Entrevistador** E considera que, de forma geral, os professores demonstrava disponibilidade...
- Coordenadora do Mestrado α** Ai sim, sim.  
 Eu acho que sim. A ideia que eu tenho é que sim.
- Entrevistador** E como era a articulação entre professores, falou agora...

- Coordenadora do Mestrado α** Falávamos muito.  
Falávamos muito. Dialogávamos muito.  
A articulação entre professores supervisores institucionais, sim.  
Era muito positivo e, pronto dava esforço.  
«Como é que ele vai naquela área? Naquela área ele tem dificuldades. Então como é que vamos fazer e tal?»  
Estávamos sempre assim em diálogo para... para... para que o estudante melhorasse a sua aprendizagem, numa área que para si era mais fraca, como é que havíamos de apoiá-lo, como é que havíamos de fazer para ele... para ele melhorar.  
Por isso, era... estávamos... às vezes conversávamos até no corredor com os colegas. Outras vezes, vínhamos para os gabinetes e dialogávamos. Depois fazíamos, também, reuniões, para partilharmos as dificuldades que tínhamos, para ajudar aqueles estudantes e tentarmos que eles melhorassem em determinadas áreas, porque eram muitas áreas no 2.º Ciclo, quatro, e em algumas áreas em melhor que em outras, e nós tínhamos que saber gerir isso.
- Entrevistador** Vocês partilhavam essa informação?
- Coordenadora do Mestrado α** Partilhávamos, partilhávamos.  
De uma forma, sempre, muito positiva: «Ai aquela aula não correu bem. Mas a minha correu bem. Ai, pronto, está bem. E como é que achas...» Para ver se ele vem mais, para eu ajudá-la mais, que ela tem mais dificuldades, do que o outro que ela tem mais facilidade, não é?  
Pronto, isso era importante saber, que assim, pelo menos já não era, não tinha dificuldades em todas as áreas, pelo menos ali já estava melhor.  
Partilhávamos muito.  
Isso é a dificuldade que há em gerir, pronto, esta equipa e este...  
Eu acho que era muito positivo, mas era muito, tínhamos muito esforço, não é?
- Entrevistador** E falou agora dos estudantes, que tinham essa perceção, e a relação que vocês estabeleciam com os estudantes, a relação pedagógica, era uma relação...
- Coordenadora do Mestrado α** Procurávamos uma relação pedagógica próxima e positiva e construtiva.
- Entrevistador** Isso revelava frutos no processo da Prática Educativa Supervisionada?
- Coordenadora do Mestrado α** Ai, eu penso que sim, eu penso que sim.  
Eu penso que sim.  
Nós fazíamos esta relação pedagógica com a turma, reuniões, às vezes tínhamos trabalho, por exemplo, no projeto e íamos lá, falávamos de alguns aspetos, alguns problemas que eram comuns, ou que estavam mais visíveis num agrupamento que noutro. «Cuidado com isto, cuidado com aquilo». Tínhamos assim esta relação, próxima, por isso, com a turma.  
Porque eles tinham hipótese de se juntar, de vir aqui às aulas práticas de projeto, e também teóricas, e isso fazia com que também viessem aqui à ESE e tivéssemos esse contacto, uma vez com os professores de uma equipa,

outra vez com outros professores de diferentes áreas. Um bocadinho, íamos pensando assim mensagens para toda a turma.

Íamos, também, conversando com o par pedagógicos, que nós recebíamos no gabinete, nas diferentes áreas.

E também individualmente. Porque às vezes tínhamos, dentro do par pedagógico, que falar um a um, outras vezes vinha cá um falar de algum problema que tivesses, de uma situação menos positiva ou mais positiva, ou quê.

Para nós, realmente, pronto, ajudarmos a progredir na sua aprendizagem e nas suas relações, não é?

Porque é fundamental que haja boas relações.

Pode haver um ou outro caso assim, menos... menos fácil ou assim, mas depois foi sempre gerido com muito tato.

Mas os próprios estudantes, um pormenor aconteceu aqui, tal situação, mas eles geriram com muito tato.

Por isso, davam conhecimento e dizia: «nós vamos resolver isso, porque foi pontualmente, nós vamos gerir, e...».

Tentavam sempre salvaguardar tudo e todos. O próprio par pedagógico, o próprio orientador cooperante, o próprio supervisor, tudo.

Às vezes queriam desabafar com a coordenadora, no sentido de, pronto, partilharem aquela dificuldade, mas sempre numa perspetiva positiva.

Por acaso, fico... fiquei muito contente com isso, porque nunca aconteceu de... pronto, as pessoas de criticarem e quê... não.

Faziam-no sempre no sentido de compreender. Podiam dizer:« Ah, não compreendi aquilo», mas depois assim oh «podia ter necessidade, vamos ver, vamos averiguar, quer dizer vamos... vamos ter calma não é?» é.

E acho que essa postura é muito importante, porque o professor tem que saber gerir tanta coisa, tantas confusões com os pais, e não só, com a direção, com a direção e com os colegas, e nós temos que saber ter calma, ponderação para... para se acontecer, estar ali.

É muito interessantes, por acaso é. Porque às vezes, eram dadas informações de uma maneira muito... muito incisiva, quase assim é... quase assim num choque, não é?

Mas incisiva no sentido de «isto aqui não pode acontecer, baradreea».

Mas eles sabiam entender, era o incisivo e tal para dizer: «ok, que não haja dúvidas em relação aqui» para ... para as coisas se tranquilizarem, e dizer: «temos que ir por uma via sempre formativa, construtiva».

Temos que identificar o problema, mas sempre numa perspetiva construtiva e formativa. E isso era dito de uma maneira muito clara, não é?

Respeitar os outros.

Ter cuidado com... com uma situação que nós estamos e vamos para uma escola, vamos para uma sala de aula, não conhecemos os estudantes, não conhecemos o orientador cooperante.

Temos que saber gerir tudo isto, que é novo para nós.

E as pessoas tiveram que ter tato, tiveram que ter saber gerir.

Por isso sabiam... aprenderam, assim, a gerir muito bem.

Eu achei muito interessante, por acaso. Porque não é... a situação de estágio é uma situação muito delicada, porque é uma exposição muito grande, em que a instituição está exposta, a coordenação está exposta, o grupo está exposto, a pessoa está exposta.

Eu acho que os estudantes perceberam bem isso.

Era fundamental. Era o respeito pelo outro, e dignificar a própria pessoa, o próprio grupo e a própria instituição.

Acho que sim, porque havia conversa, havia diálogo.

Achei muito interessante, isto, estas relações.

(Risos)

**Entrevistador** E como é que considera que era a carga horária dos professores em formação, durante o período da Prática Educativa Supervisionada?

**Coordenadora do Mestrado α** A carga horária dos professores em formação...

Ora bem...

A carga horária, em relação a um nível...a um nível de ensino, devia-se ter tempo, para se trabalhar mais, no nível educativo B, para se ter uma formação mais... com mais tempo, o nível educativo B.

E no nível educativo A também.

Isto deveria ser mais um ano, já viu?

O que ficava caro, e os estudantes, provavelmente, também não aderiam tanto a este tipo de formação.

Mas era preciso mais tempo, era.

Mas nós planificarmos melhor as aprendizagens e conseguirmos ir mais longe.

Pelo menos pela experiência que eu tive, pelas leituras feitas, é que é preciso tempo.

Pois a carga horária é muita pouca.

E em relação às áreas todas, fica tudo, como diz o povo, atamancado.

Fica, assim, tudo um bocadinho atamancado.

Mas é o que está previsto.

E acho que, já que tenho a oportunidade de dizer isto, que a formação para o 1.º Ciclo fica, assim, muito maltratada, nestes mestrados todos.

Porque não há uma formação mais específica, em que requer tempo, requer a articulação de saberes, requer o enfoque na Matemática, requer um enfoque mais no Português, requer um enfoque mais na História.

E tem que ser vivenciado isso, e trabalhado isso.

E nós queremos fazer tudo muito à pressa, quase sem respirar.

Procuramos aqueles tempos para respirar, para refletir, mas, muito sinceramente, acho que precisávamos.

Para ser assim bem, era um ano para o nível educativo B. E no nível educativo A até podia ser meio.

É que no 2.º Ciclo, a pessoa estuda a matéria que vai dar, vai dar Português estuda bem, Português e História, e tal.

Porque tem-se que saber trabalhar como deve ser, uma coisa é até ao sexto ano, como funciona na Espanha e na Áustria e não sei quê, que é os seis anos. Por isso é um professor generalista até aos seis anos.

Devia ser...

Mas a nossa organização curricular não é assim, não é? Depois é partilhada e disciplinar, é área disciplinar, até.

Mas antes há aqui uma articulação e essa filosofia devia ser levada até ao nível educativo A.

Pronto, como não é, é complicado eu estar aqui a dizer o que eu penso sobre as coisas, quando as orientações governamentais me dão outras, não é?

E eu tenho de saber gerir estas orientações governamentais, com os princípios que tenho, e com a experiência que eu tive.  
Que também é uma experiência já passada, de um século. Agora estamos no século XXI e eu tive a minha experiência no século XX.  
É a diferença de um século, por isso já estou *démodé*.  
Pronto.

**Entrevistador** Mas considera que os estudantes, durante a Prática Educativa Supervisionada tinham tempo para fazer essas reflexões, tinham tempo para preparar bem...

**Coordenadora do Mestrado α** Nós fizemos todo o esforço para que isso acontecesse.  
E acho que se pode dizer assim: «Olhe, acho que...»  
Acho que sim, porque eles foram fantásticos.  
Eu não sei se conseguia fazer uma coisa que eles fizeram, serem tão bons nas diferentes áreas, no nível educativo A em que a exigência é muito maior. Mesmo no nível educativo B, foi tudo, assim, muito à pressa, portanto também não evidenciaram bem aquela articulação de saberes nas diferentes, nas expressões, enfim, em tudo. Que é preciso fazer no nível educativo B.  
E... pronto... É preciso, assim, mais tempo, é preciso mais tempo.

**Entrevistador** Mas era preciso mais tempo longitudinal, ou eram os estudantes que precisavam de mais tempo, por exemplo, mais horas pra refletir, mais horas para pensar, por exemplo, com os supervisores institucionais?

**Coordenadora do Mestrado α** Eu pronto, no meu caso, tentei dar resposta, tentei dar resposta.  
Não sei se dei bem, não é?  
Porque, estas coisas precisam de tempo.  
Não sei se foi muito rapidamente, «olha, agora, amanhã tens de dar não sei o quê, e pronto».  
Se foi, ou se...  
Eu acho que era necessário mais tempo, sinceramente.  
Porquê? Porque é preciso, as coisas para amadurecer, para serem pensadas.  
Depois no outro dia já tinham de História, e depois noutro dia de coisa...  
É assim tudo, muito, muito, muito exigente. Têm que fazer muito esforço.  
Parece-me, assim, negativo, naquele intervalo de tempo que é curto, não sei.  
Mas foi o que foi possível fazer.  
Se acha que os meus estudantes corresponderam? Acho que sim.  
Acho que sim, com esta exigência.  
Acho que sim. Tanto que sim, que acabaram os cursos, pronto.  
Mas, em relação à formação, que devia ser mais sólida, mais consistente, especialmente no nível educativo B que é uma referência, devia de haver um bocadinho mais tempo para passar a informação, para... para se aprofundar determinado tipo de conhecimentos, para depois se fazer, para depois se pensar, por isso era um bocadinho mais tempo.

**Entrevistador** Suponho que considera aqui [Quadrante 4], suponho eu?

- Coordenadora do Mestrado α** Um bocadinho.  
Carga horária dos professores em formação? Acho que é: requer muito esforço num intervalo de tempo muito curto.  
Por isso...é esta relação, pronto.  
Agora, acho que eles resolveram bem, não é?  
Resolveram... Eu até fiquei admirada. Eu estou-lhe a dizer que eu própria tinha dificuldade, e acho que também tenho algumas competências, pelo menos no nível educativo B.  
Mas tive um ano. Depois nos anos anteriores também estive em outros estágios, nas práticas, com técnicas disto, trabalho de projeto e tudo. E aqui não... não senti esse tempo de amadurecimento.  
Pronto.  
Eles davam respostas. Eles daram positivamente, porque eles sabiam que tinham de responder. E respondiam.  
Mas era... era um... era um desafio constante.
- Entrevistador** Por falar em desafios, como é que era a Unidade Curricular de Projeto? Já...já falou, assim, um bocadinho, mas...
- Coordenadora do Mestrado α** Acho que é muito positiva, mas requeria, dava muito trabalho.  
E foi muito bem concebida porque havia: conceção, desenvolvimento e avaliação.  
Fazia-se...  
Por isso, eram aulas teóricas, sobre a conceção.  
Depois havia aulas práticas para trabalhar, mesmo ao nível de...dos instrumentos de recolha de dados, de construção dos instrumentos de recolha de dados, de aprofundamento científico e humano, ou pedagógico, daquilo que fosse necessário em relação ao projeto.  
Depois era apresentado e uma equipa fazia a apreciação, para fazer, digamos, uma paragem e depois ir mais longe, com as críticas, com as observações que a equipa fazia, para além do orientador que tinha.  
E... E eu acho que isto deu um amadurecimento e foi o tempo necessário.  
Acho que um ano...  
E depois concorria para a PES.  
E por isso que algumas aulas práticas eram aproveitadas, também, para planificar, para implementar o projeto, mas ao mesmo tempo, para dar as regências e lecionar as aulas que estavam... que eram necessárias e que foram definidas.  
Acho que foi uma... uma Unidade Curricular, que não existe neste Mestrado, e que eu sinto falta.
- Entrevistador** No..
- Coordenadora do Mestrado α** No Mestrado atual.  
Este Mes... Esta Unidade Curricular estava muito bem pensada, porque estava.  
Não havia dúvidas que tinha que haver, aqui, uma vertente investigativa, neste plano de estudos, nesta formação profissionalizante, que concorria... por isso concorria, e funcionava em paralelo, com a PES. Mas com concorria para ela.

Por isso, esse olhar investigativo que um professor tinha que ter estava bem visível.

Neste Mestrado, não. Tem que dar aulas lá fora.

Temos de criar... não dá.

**Entrevistador** Só, agora relativamente ao apoio institucional da ESE, como é que esse apoio era feito, durante... Portanto, do ponto de vista geral do Mestrado, e depois, mais especificamente, para a Prática Educativa Supervisionada.

**Coordenadora** Pronto.

**do Mestrado α** Muito apoio.

E sempre muito...com...como hei de dizer...muito ir ao encontro, por isso, davam-me sempre anuência de ideias e sugestões que tinham.

E... E apoio administrativo naquilo que fosse necessário.

Noutras coisas eram difícil dar esse apoio administrativo, era eu que tinha que o fazer, eu e as pessoas envolvidas, e a equipa. Mas era... Mas sempre me apoiavam, quando me lançaram este desafio, sempre «como é que o Mestrado está a funcionar? A equipa? Precisas de apoio?».

E ia lá, às vezes, partilhar algumas ideias, partilhar algumas situações, mas sempre numa perspetiva de me ajudar e de me apoiar em tudo.

Muito, muito apoio, por parte da direção da escola.

**Entrevistador** E era um apoio fácil de conseguir, também?

**Coordenadora** Ah, sim, sim.

**do Mestrado α** Sem estágios não se acabam mestrados, faz parte integrante do carácter profissionalizante do politécnico.

É uma Unidade Curricular que define o politécnico, que dá... que dá marca ao politécnico, tem que se muito bem conseguido, tem que se ter todo o apoio.

Por isso, não fazia... não fazia esforço nenhum.

**Entrevistador** E relativamente, agora, enquanto coordenadora, à gestão da equipa de professores que funcionavam no mestrado. Era uma gestão fácil de se fazer?

**Coordenadora** Era uma gestão fácil de se fazer.

**do Mestrado α** No início, foi muito participada, muito partilhada, muito discutida, muito debatida.

Porquê? Primeiro era um mestrado que nunca tal tinha sido trabalhado. Por isso, quem soubesse de supervisão, ainda sabia muito pouco de supervisão neste mestrado, ou nada. Tínhamos de partilhar, tínhamos de ler, tínhamos de colaborar, tínhamos de disseminar informação daquilo que tínhamos refletido, daquilo que tínhamos lido, como é que vamos fazer, e pronto.

Fomos a fóruns que algumas escolas organizaram a nível nacional, partilhámos ideias com os professores das várias escolas, como é que organizavam cada mestrado, e pronto, e foi assim que nós... que nós... que nós funcionámos.

Por isso, houve aqui muita... muita partilha, mas discussão sobre as conceções, e sobre esta dimensão conceptual e a dimensão organizacional.



Não só na globalidade, porque era um mestrado... um mestrado, por isso global... como é que é...? um mestrado assim generalista, e ao mesmo tempo, especialista.

Por isso havia esta... este...este debate a nível da organização global e de especialidade em cada uma das áreas.

Nós tínhamos de ter esta... por isso, esta ideia e ao mesmo tempo estes princípios, mais ou menos, já presentes em nós, mas, por isso, já faziam parte da nossa forma de ver a supervisão, mas debatida com os outros para conseguirmos ir mais longe, e definirmos uma estrutura para aqui para... para a PES da forma coerente e consistente possível, indo ao encontro dos objetivos deste mestrado.

**Entrevistador** E durante o processo, também era uma coisa acessível de se fazer, os professores estavam abertos?

**Coordenadora** Era, era...

**do Mestrado α** Sim, sim, sim.

Sim, estivemos sempre, realmente, abertos.

No início, foi então, mais, digamos, que mais esforço e depois pouco esforço.

Por isso pode ficar aqui no meio [entre Quadrante 1 e Quadrante 2] que está bem.

**Entrevistador** E relativamente a mecanismos de supervisão institucional, portanto, podemos pensar em formas de acompanhamento, de colaboração entre os docentes, mas, também, por exemplo, entre os diversos mestrados que a ESE tem de formação de professores. Há aí algum de partilha, de difusão que considera que isso sereia algo de relevante, não?

**Coordenadora** Eu considero que devia ser a chave da formação de professores, considero de que deveria ser o *core*.

**do Mestrado α** Por isso, devia ser o *core* desta... da formação de professores.

Repare, a ESE está vocacionada nesta missão de formar professores e não há... não há... por isso aqui, parcerias colaborativas, dialogantes, para definir o que é isto de ser professor.

Por exemplo, refletirmos sobre o que é ser professor, porque nós já refletimos há muitos anos atrás.

Para lhe dar um exemplo, quando saiu esta...esta... estras estruturas do Pré-Pri, do Pré, do 1.º Ciclo e do 1.º e 2.º Ciclo, havia quatro perfis que o Ministério da Educação imaginava.

Nós aqui, no CTC, foram aprovados, numa primeira fase, no primeiro momento: 1.º Ciclo, Pré-Escolar, 1.º e 2.º Ciclo, deixámos o Pré-Pri.

Eu disse logo: «a lei do mercado é que vai ditar, mas eu também não concordo com o Pré-Pri».

Os estudantes foram para outras instituições, tivemos que lançar o Pré-Pri. Fizeram-se muitos diálogos, muitas... por isso, muitas comunicações, muitas defesas sobre o não levantamento e o não... e a não criação do Pré-Pri. Porque não tinha lógica ligar Educação Pré-Escolar com o 1.º Ciclo, segundo a nossa conceção.

Depois, pela lei do mercado, tivemos de abrir.

Por isso, nós tínhamos de debater estas coisas.

Porque é que abrimos? Pela lei de mercado, mas tem que haver aqui alguma cooperação.

E trabalhamos a ideia de ser professor, o que é ser professor, o estágio, como é que deve funcionar, as didáticas que tipo de interlaçamento devia existir, integração, articulação, tudo isso.

**Entrevistador** E não há mecanismos de partilha, por exemplo, entre os mestrados?

**Coordenadora do Mestrado α** Não vejo.  
Não vejo.

**Entrevistador** E partilha entre os professores, no seu mestrado, havia?

**Coordenadora do Mestrado α** Então não havia?

**Entrevistador** Essas discussões regulares.  
E entre mestrados não identifica?

**Coordenadora do Mestrado α** Não, não.  
Por isso, mecanismos: Não existem, pelo menos eu não os conheço.

**Entrevistador** Então considera aqui [Quadrante 3]?

**Coordenadora do Mestrado α** É negativo, pouco esforço.  
Não existe, está negativo, porque devia de existir.  
A formação de professores está no *core* desta formação da Educação Básica, nós temos aqui vários cursos, e não há realmente diálogos.  
Eu acho que ninguém tem as certezas.  
Agora há uma... há certezas que eu tenho, algumas.  
Por exemplo, coordenar mestrados, sem ir à supervisão, não é coordenar mestrados. Tem de se ir ao terreno ver, conversar, discutir, observar, refletir.  
Fazer uma equipa para ajudar o estudante, fica muito mais rico do que uma pessoa ajudar não sei quantos estudantes. Por isso é de um para cinco, ou de um para seis, é diferente de seis para um, no fundo. Logo, é diferente.  
E esta lógica, na minha perspetiva, agora não sei qual é a lógica dos outros, e porque é que apresentam essa lógica. Agora eu sei argumentar porque é que apresento esta lógica, mas, provavelmente, há outros argumentos que apresentam outra lógica. Eu gostava de partilhar, e gostava de aprender.  
Para já ainda não houve hipótese.  
Agora, diz assim: «olhe, porque é que não crias isto, ou aquilo, ou não sei quê?»  
Para já, eu ainda não criei porque pertenco a outras comissões de curso e praticamente não temos reuniões. Sei das reuniões que eu fiz, na minha comissão de curso, e sei, também, como é o trabalho, agora nas outras não sei.  
Pertengo a uma e nem sei. Por isso não sei.  
E também temos, ao mesmo tempo, há aqui uma honestidade intelectual que tem que ser muito retratada. Por exemplo, esta história que estava a

dizer do Pré-Pri é a realidade, porque é muito diferente a Educação Pré-Escolar e a do 1.º Ciclo. Tem uma lógica diferente, ainda continua a ter. Enquanto no 1.º e 2.º Ciclo há aqui uma articulação de saberes, há aqui um professor generalista que pressupõe o ensino. Enquanto na Educação Pré-Escolar não pressupõe o ensino, é a aprendizagem antes do ensino. O outro é o ensino para provar aprendizagem. É uma lógica diferente.

Devíamos discutir isto, devíamos trabalhar isto. Estou a dizer que esta lógica, não sei se devia ser esta lógica, é a minha conceção, mas também das leituras que eu fiz, da minha experiência e tal. Não sei se estou a ver bem. Devia partilhar com os outros. Devíamos ter hipóteses de...

Provavelmente não seria eu, nem Francisca, nem Manuel devia ser uma coisa que a escola, como escola, está preocupada com esta temática e está preocupada o que é que cada mestrado faz, para ver se há pontes comuns ou não e promover este tipo de diálogo e de discussão.

**Entrevistador** Professora, só aqui dois aspetos que me passaram. Relativamente, e eu sei que é um salto muito grande, que é retroceder quase ao início da entrevista, mas relativamente à relação que tinha com as instituições. Pensa que o tempo que tinha com as instituições era relevante, ou não era relevante, e se havia esse impacto do tempo nas instituições?

**Coordenadora do Mestrado α** Há, há.  
Há esse impacto do tempo nas instituições.  
Depois as coisas começam a ser mais facilitadas.  
No início, faz-se as abordagens, faz-se as reuniões, faz-se tal ao nível da direção.  
Depois, há, digamos que, há um acordo, ali, tácito que é de continuidade.  
Mas quer as direções... As direções surgem, quer no início, que é quando há lançamento, quer no final, de uma forma muito natural. Só para dar continuidade, a agradecer a nossa presença lá, que é uma mais valia, também, para a instituição, por isso já é... já faz parte da vida da.. daquele agrupamento, daquela escolar, por isso já é enriquecedor.

**Entrevistador** Mas o tempo facilita no processo?

**Coordenadora do Mestrado α** Facilita. Tudo, tudo.  
Porque já foi. Já não é preciso andar ali com aqueles coisões... Não.  
Já é pouco esforço.

**Entrevistador** E ainda no âmbito do tempo, considera que supervisores institucionais têm tempo. E têm tempo para discutir isso com os estudantes, que falou...

**Coordenadora do Mestrado α** Não, não têm.  
«Nós aqui não temos condições para fazer». As pessoas podem usar esse argumento, não têm condições, por exemplo.  
Eu não tenho estas horas marcadas de tarde, deixei para os estudantes e tal, pronto.  
Agora marcamos aqui um encontro, sempre semanalmente, para os trazer cá à escola, porque praticamente já acabaram as aulas e eles ainda estão no mestrado. Por isso não há um encontro com a instituição mãe, e isso faz

dispersar, e eu quero que haja uma concentração e uma convergência, não é?

Portanto lá venho eu e tal, por causa das planificações, por casa disto, por causa daquilo, mas é mais...

Pronto, digamos que é aquelas conceções, aqueles princípios que nós temos que nos obrigam a ter determinado tipo de atitude. E que trabalhamos muito mais horas do que aquilo que é pedido.

**Entrevistador** E isso era necessário repensar?

**Coordenadora** Era necessário repensar.

**do Mestrado α** Por isso, estas coisas, a gente vai fazendo e vai passando.

Vamos também...

Mas é pouco tempo, para isto e aquilo.

De uma maneira muito clara, há pouco tempo.

E as pessoas que estão a coordenar, que estão a supervisionar, que têm, permite este tipo de investigação que fiz com o Pedro e com outras pessoas, devia ter mais tempo para depois ir apresentar, para divulgarmos os nossos resultados, para termos tempo para refletir sobre isso, anteriores que fizemos, e este ano. Para isso temos que ter tempo, e não temos.

As minhas horas são as mesmas que um jovem que está aí, também não está a coordenar, são as mesmas horas de lecionação.

Eu já tenho não sei quantas horas de serviço, e não sei quantos anos de serviço, mas é o mesmo número de horas. Independentemente da categoria profissional, é o mesmo número de horas. Independentemente das responsabilidades acrescidas que temos, como cargos, é o mesmo número de horas letivas.

É uma injustiça, não temos tempo. É por isso que andamos um bocadinho, assim, a correr, temos que conversar para refletir, partilhar as coisas, etc., às vezes fazemos no corredor, num tempinho, um bocadinho a correr mas fazemos, tempo de fazer.

Noutro dia falava isso com um colega. É verdade temos de fazer. O supervisor da instituição de ensino superior α1 também disse «é verdade isto também». Estávamos a falar, lá está, dos estudantes, a ver se têm problemas, se não têm, as dificuldades que eles têm, etc., que é para os ajudarmos.

Isto, devíamos ter tempo para isso, temos muito pouco ou nenhum.

**Entrevistador** Há alguma coisa que queira acrescentar, ou...

**Coordenadora** Quero acrescentar que foi um prazer estar aqui com o menino, que foi muito bom aluno e que foi excelente, e que é uma pessoa que faz jus a esta...a esta profundidade do conhecimento e de adquirir, pronto, o *background* quer científico, quer pedagógico, para ser um bom profissional, que acho que é isso que nós lutamos e nós procuramos, não é?

E vemos que há estudantes que interpretam bem e que são ótimos profissionais. Nós revemo-nos nesse profissionalismo e é isso que nós pretendemos.

**Entrevistador** Muito obrigado.

**Coordenadora** De nada.  
**do Mestrado α** (Risos)

## Anexo F-2: Transcrição da *face to face interview* à coordenadora do Mestrado $\beta$

- Entrevistador** Relembrando o tema do Projeto, o que eu estou a investigar, é de que forma as instituições podem promover ou desenvolver mecanismos para melhorar a Prática Educativa Supervisionada, no âmbito da formação inicial de professores.  
E a entrevista é sobre, especificamente, o Mestrado  $\beta$  e pode ser com a versão mais atualizada, ou a anterior.
- Coordenadora do Mestrado** Isto não é o melhor sítio para fazer um entrevista áudio-gravada, sabia?
- Entrevistador** Porquê?
- Coordenadora do Mestrado  $\beta$**  Porque está junto a um percurso de pessoas sistematicamente a falar. Vai ter dificuldade em...
- Entrevistador** Eu calculei que lá em cima fosse pior por causa dos gabinetes...
- Coordenadora do Mestrado  $\beta$**  Mas aqui é mais difícil por causa do som. Isto vai estar no fundo.
- Entrevistador** Eu de manhã estive aqui com a professora coordenadora do Mestrado  $\gamma$  e foi impecável.
- Coordenadora do Mestrado  $\beta$**  Pronto.
- Entrevistador** Eu por acaso pensei que aí ia ser melhor, do que lá em cima... Mas pronto.
- Coordenadora do Mestrado  $\beta$**  Vamos continuar... Vamos continuar...
- Entrevistador** O primeiro elemento que eu proponho para análise é a relação com o exterior durante o período da Prática Educativa Supervisionada.  
Como é que ele é feito? Se é tendencialmente mais formal/institucional, se é uma relação mais pessoal.
- Coordenadora do Mestrado  $\beta$**  É uma relação institucional, porque os professores que acompanham a formação dos estudantes são os mediadores da interação entre a escola de formação e os centros de prática.  
Por essa razão é, de facto, uma interação profissional e intencional. Tem de ser, sistematicamente, acautelada por forma a garantir, também, não só as expectativas dos nossos estudantes face aquilo que eles podem desenvolver como aprendizagens para a formação profissional, mas também face às expectativas que os próprios supervisores do contexto de prática já

profissionalizados em terem também a oportunidade de poder desenvolver o seu conhecimento para sustentar as suas práticas e poderem ter outras expectativas de estarem a refletir.

Há de facto aqui... requer um esforço, requer investimento, mas é positivo, porque com esta interação entre escolas de formação e escolas de prática, ambos contextos ganham em termos de formação.

**Entrevistador** E considera que essa relação é também encarada, sobe esse ponto de vista, nos contextos?

**Coordenadora do Mestrado β** Nem todos os contextos encaram da mesma forma. E isso depende dos profissionais como dos contextos.

Ou estão motivados... Há muitas vezes... dizem que estão motivados, mas são forçados pelas direções institucionais.

Ou seja, a supervisão é de facto uma componente de formação que interessa também aos agrupamentos que acolhem os nossos estudantes, e, portanto, também há interesse nas direções que a instituição, por essa via, posse promover o desenvolvimento dos seus profissionais.

No entanto, há um grupo significativo, ao longo dos anos, que tem evidenciado de facto muita motivação para acolher, exatamente pelas novidades que podem levar, em termos de uma fundamentação teórica, de algumas ações, quer ao nível das próprias pedagógicas, quer ao nível do enquadramento, mais conceptual, das ações que desenvolver em cada nível de educação. Como sabe, estou a falar do nível educativo C e do nível educativo B.

Algumas, digamos assim, em...em anos muito recentes temos por exemplo um... uma orientadora cooperante do nível educativo C, que se envolveu de tal ordem, ao longo dos anos na formação, que teve a oportunidade de publicar um artigo sobre o que é que ela conseguiu contruir e o sentimento que desenvolveu. Portanto, publicou um artigo... apresentou uma comunicação num congresso que depois deu origem a um artigo.

Para nós também é um incentivo, da nossa parte, criar oportunidades que os nossos orientadores cooperantes também possam dar visibilidade àquilo que é o seu trabalho no acompanhamento, no apoio e na ajuda à formação profissional dos alunos.

**Entrevistador** Pelo que estou a perceber, a relação que estabelecer com os contextos já é antiga, portanto?

**Coordenadora do Mestrado β** Temos alguns contextos...

No mestrado anterior, cujo o plano de estudo tinha três semestres, os contextos tinham alguma permanência.

Entretanto, este ano letivo, houve mudança de alguns contextos por força dos profissionais não se sentirem muito capazes de ter dois semestres de estágio, com dois grupos, ou melhor, com dois pares de formação em cada semestre.

E interessava-nos também, até por uma questão de investigação, e de melhoria do próprio formação do curso, trabalhar a questão da transição educativa.

E nesse sentido, levou-nos a procurar agrupamentos onde profissionais do nível educativo B e do nível educativo C estavam de momento envolvidos,

para desenvolvermos oportunidades dos estudantes perceberem o que é isto de, dentro do mesmo contexto, os meninos transitarem de um nível de educação para o outro de educação. E como é que os profissionais trabalham esta transição.

Aliás isso deu origem a um projeto de investigação, que está em curso, em que as próprios estudantes estão envolvidos no processo de transição educativa do nível educativo C ao nível educativo B para estudar ao nível... e envolve também as famílias, não só os profissionais, os estudantes em formação, mas também as famílias, para perceber como é que cada um vê esta perceção, e como é que cada um dá voz à criança para falar da perceção que tem, que é a sua transição.

Portanto, nesse domínio procuramos de facto estar com, tendo o curso alargado para quatro semestres, e o estágio ter um ano de duração, implica um maior... um esforço adicional muito grande dos orientadores cooperantes, porque não é só um semestre, que têm estagiários, mas, há uma pausa entre semestres, e regressam outros estagiários que no mesmo contexto estiveram na escola no nível educativo C. Portanto há aqui um cruzamento muito grande, e por isso, procurámos contextos onde garantissem esta oportunidade aos nossos estagiários.

**Entrevistador** Então, retomando o que disse inicialmente, considera que a relação estabelecida com os contextos é positiva...

**Coordenadora do Mestrado β** É positiva.

**Entrevistador** E requer esforço, salvo erro, foi isso que disse.

**Coordenadora do Mestrado β** Requer esforço, porque se nós plantarmos um planta e nunca olharmos para ela e dermos água, ela morre.  
Portanto, quando nós estabelecemos uma interação intencional que é centros de prática que acompanham a formação na vertente profissional dos estudantes, ela tem de ser mantida, alimentada, criar envolvimento, empatia, contribuição, partilha, portanto ela requer esforço nesse sentido. Se apenas tivermos à espera que os outros deem sem nada em troca, penso que não é uma colaboração.  
(Risos)

**Entrevistador** Então penso que podemos colocar isto aqui [quadrante 1], não é?

**Coordenadora do Mestrado β** Sim, sim.

**Entrevistador** Já mencionou este aspeto. Relativamente aos supervisores do contexto de prática, mas falou de forma geral, e se calhar tem algum interesse perceber isto de forma mais específica.  
Como é que é feita essa seleção?  
Há pouco disse, que às vezes, eram um próprios... os próprios agrupamentos...

**Coordenadora do Mestrado β** Os diretores de agrupamento.



- Entrevistador** ...que decidiam, mas há aí alguma intencionalidade na escolha específica dos supervisores do contexto de prática? Ou é mais do aspeto relacionado com a escola?
- Coordenadora do Mestrado β** Nós pretendemos sempre partir, como está em Diário da República, e cumprindo isso, porque achamos que de facto dever ser o próprio a dizer se está motivado ou não, a entrar nesta tarefa, porque é uma tarefa exigente, não é? E o Pedro bem sabe porque já passou por lá.  
Portanto é uma tarefa exigente.  
Nem sempre nos são permitidas as condições favoráveis para, em primeira instância, interagirmos com o profissional que vai receber os nossos alunos. Há uma grande burocracia nos contextos, sobretudo do sistema educativo. As direções apresentam sempre argumentos que, não temos a certeza até que ponto são reais ou são fictícios, é difícil fazer uma reunião com todos os docentes em simultâneo porque têm horários diversificados.  
Temos feito algum esforço de falar primeiro com cada um, e depois, então, sim fazer a proposta à direção, no sentido de aqueles profissionais que estão disponíveis portanto se há possibilidade de estabelecermos um protocolo de colaboração.  
Ultimamente não tem sido feito. Eu digo ultimamente, neste nova edição do mestrado. Pelo volume, ou pelo número extenso que temos, felizmente, de estudantes e pelas tarefas que nos asfixiam...  
O que é que isto aconteceu, desta última vez, e foi só esta, efetivamente foi as professoras que estão aqui a fazer a supervisão, que têm um conhecimento ainda muito fresco dos contextos, foram elas que falaram, dentro dos próprios contextos, com os profissionais, para perceber a disponibilidade e falaram com as direções.  
Portanto, há de facto, também, auscultação, mas penso que alguns podem ter dito que sim porque os diretores disseram :«bom, vocês na reunião com a professora».  
Portanto, podemos especular, mas também sabemos que isso se vem a verificar durante os processo formativos, que há, alguma desmotivação ou menos envolvimento, nuns casos do que noutros.
- Entrevistador** Só agora um pormenor, porque não especificou... Atualmente, disse que havia maior número de alunos, está com quantos alunos o Mestrado?
- Coordenadora do Mestrado β** No mestrado, no segundo ano: quarenta e quatro e no primeiro ano, trinta.
- Entrevistador** E a média, ronda normalmente?
- Coordenadora do Mestrado β** Não.  
Esse número aconteceu desde de que entrou esta edição, nova, até então, as primeiras edições foram sempre entre trinta e trinta e dois.
- Entrevistador** Retomando, então, a questão dos supervisores do contexto de prática, tem alguns casos específicos em que seja uma relação contínua com os mesmos professores, ou...

<b>Coordenadora do Mestrado β</b>	<p>Como disse, esta... esta nova edição... este estágio que está a decorrer este ano, deste novo plano de estudos, tem muitos professores que estão, e educadores de infância, que estão pela primeira vez a desenvolver esta... esta função, para além de serem responsáveis pelos seus grupos de crianças.</p> <p>Vamos tentar manter, até porque é com uma interação continuada que se pode consolidar algumas perspetivas de trabalho. Portanto, vamos tentar manter, se, efetivamente, os colegas que estão nos contextos assim o entenderem.</p> <p>Ah, portanto... Esta relação também se cria em momentos de partilha aqui na escola, ou seja, há... a escola de formação e a equipa da formação profissional, dos docentes supervisores, no início de cada Prática Educativa Supervisionada, faz um seminário com todas as pessoas, onde elas podem pronunciar as suas angústias, portanto, pôr questões sobre o que nós pensamos sobre a formação profissional.</p> <p>Partilhamos muitos documentos, discutimos desde do início do ano quais são os documentos orientadores que regem esta formação, nomeadamente a grelha de avaliação, que é um documento orientador para cada estudante, e cada orientador cooperante perceber o que é exigível no final da formação profissional, se desenvolve enquanto saberes.</p> <p>Portanto há é também um referente, discutimos, e também escutamos as opiniões que têm para podermos alterar e integrar essas sugestões em alguns momentos.</p> <p>Esta relação mantém-se, também, quando os supervisores se deslocam ao contexto, em contexto uma das tarefas da supervisão, e nas reuniões após-ação, portanto, onde também há oportunidade de procurar, digamos assim, estreitar essa relação, e também criar um ambiente que não haja uma fronteira, em que de um lado parece que está o poder, e do outro o não-poder.</p> <p>Porque o poder não existe gratuitamente. O poder, para mim, advém, para mim, do saber.</p> <p>E todos nós sabemos. Nós estamos mais voltados para a investigação, para a análise de quadros teóricos, para analisar as situações que emergem dos próprios processos em que nos envolvemos, e os colegas estão muito voltados para a experiência prática para trabalhar com os seus grupos.</p> <p>Portanto, há aqui, de facto, um benefício mútuo, e que deve ser preservado, escutado e partilhado. Portanto, esta relação, é nesse sentido que eu digo que requer esse esforço e esse investimento.</p>
<b>Entrevistador</b>	E também considerou positiva.
<b>Coordenadora do Mestrado β</b>	<p>Sim, sim, sim.</p> <p>Muito positiva.</p>
<b>Entrevistador</b>	<p>Indicou, agora, que a comunicação começava com um seminário, desenvolvido aqui na ESE com os diferentes supervisores cooperantes, essa comunicação, inicialmente feita, é contínua ao longo da formação?</p> <p>Falou da... dos momentos de supervisão, há mais alguns momentos específicos para a comunicação, é uma comunicação mais informal, por exemplo...</p>

- Coordenadora do Mestrado β** Via e-mail, por exemplo.  
Há, há.  
Eu não sei quem são estes supervisores cooperantes, porque supervisores são os da escola de formação. De acordo com a terminolôga da lei, são orientadores cooperantes.
- Entrevistador** Utilizei a terminologia de Formosinho...
- Coordenadora do Mestrado β** Ah! Mas não é o que está na lei.  
O que está na lei é aquele que orientou os nossos planos de estudo.  
De qualquer dos modos, o que eu ia dizer é, há outros momentos, mesmo há distância, quando nós encontramos um texto, algo na legislação que é importante, por exemplo, para eles perceberem como é que os estudantes têm que preservar o anonimato das crianças, têm que preservar as imagens que possam denunciar, portanto, autoria dessas imagens, mandamos aquilo que, sistematicamente, sai na lei, como preservar o anonimato das fontes dos dados apontam nos Relatório, mandamos documentos, como por exemplo, saíram agora renovadas as Orientações Curriculares para o nível educativo C, mandamos tudo isso.  
Ou seja, procuramos também, que os nossos orientadores cooperantes tenham outro tipo de comunicação, que não seja uma comunicação só presencial, porque essa é escassa, dado o número de estudantes, como se pode ver é difícil. Mas, também, porque essa comunicação é sempre importante e perceber, nós estamos aqui, mesmo para quando vocês tiverem dúvidas, mesmo não, quando vocês tiverem dúvidas ou outras questões que queiram partilhar.  
Relembro, por exemplo que, na altura, agora que os estudantes voltaram às práticas, agora mudando de nível de educação, enquanto responsável pela Unidade... da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada, mandei também um e-mail aos colegas, embora tivessem já a calendarização total, desde do início, foi trabalhada no seminário aqui.  
Relembrei porque as pessoas têm outras coisas na vida, nem sempre estão com as datas na cabeça, relembrei e agradei, mas uns textos.  
E portanto, eu penso que a recetividade foi... foi boa, porque alguns se manifestaram. E manifestaram-se como? Dizendo: "ainda bem que já é no dia treze que regressam os estudantes, estamos ansiosas que elas voltem" Isto quer dizer que, por um lado, estão-se a entender bem neste processo comunicacional, está positivo, pelo outro, também, que os nossos estudantes estão a deixar uma imagem que é gratificante e que dá, de facto, envolvimento aos orientadores cooperantes neste processo formativo.
- Entrevistador** Tendo que escolher, optava por colocar onde?
- Coordenadora do Mestrado β** A comunicação com os supervisores?  
Portanto, ela requer pouco esforço e investimento.  
Esta aqui [quadrante 1]  
Ela é positiva, mas para mim, mas eu quero lembrar que há quinze anos que estou a fazer isto, portanto, talvez, outros tenham mais dificuldade, não é?
- Entrevistador** Falou que os estudantes tinham... deixavam marcas positivas no contexto.

Considera que parte dessas marcas se relaciona com a formação desenvolvida aqui na ESE de forma global, e depois mais especificamente, portanto agora, olhando ao plano de estudos atual, do primeiro ano do mestrado, que é um ano que só têm formação e não estão na prática.

- Coordenadora do Mestrado β** É uma formação de outra natureza, é mais formação científica e didática. A prática é formação também, profissional. O que eu considero é que, eu não acredito que haja qualidade na prática, se não há um quadro teórico bem consolidado. Portanto, à partida, acredito que algumas propostas e desenvolvimentos que tenham tido na ação, advenham de um quadro teórico consolidado e também de crenças. As crenças não são objetivadas, é difícil, depende muito da motivação intrínseca de cada uma, portanto do envolvimento que põe quer no nível educativo B quer no nível educativo C. E também, aquilo que acontece nos contextos pode influenciar de forma positiva, ou não positiva, negativa neste caso. Mas acredito que a formação, na maioria dos casos é, digamos assim, o fator mais influenciador de algumas transformações que os estudantes possam conseguir nos contextos. Transformações de criar oportunidade, de ir, de arriscarem, de, portanto, ações inovadoras e sustentadas em pedagogias de uma crença mais centrada nas potencialidades da criança enquanto pessoa central do seu desenvolvimento. E acho que advém um pouquinho daí, do quadro teórico. Um pouquinho não, advém bastante, na minha perspetiva, se não contrair-me-ia com o que comecei a falar.
- Entrevistador** Portanto, considera que a formação, especificamente agora neste... nesta estrutura que agora ocorre o primeira ano, é muito relevante depois...
- Coordenadora do Mestrado β** Muito relevante
- Entrevistador** Para a Prática Educativa Supervisionada desses estudantes.
- Coordenadora do Mestrado β** Sem dúvida que é muito relevante, se ela não for adequada e pertinente, obviamente que o significado e o sentir da sua relevância, para os estudantes, é quando entram no contexto: «E verdade agora isto, eu já me lembro, nós estudámos isto, agora como é que eu vou analisar a situação para reagir e tal». Mas de qualquer dos modos, portanto, quem está a desenvolver esta formação, os colegas, a equipe de docentes, tem a consciência de que aquilo que trabalham, o plano de estudo que construímos, os conteúdos curriculares e as próprias dinâmicas de formação dentro das Unidades Curriculares também têm já uma intencionalidade de permitirem preparar o estudante para interagir no contexto já com responsabilidade com outros que estão a aprender mais pequenos, não é?
- Entrevistador** E esse falou agora, relativamente aos professores, que estão responsáveis pelas Unidades Curriculares, esse processo de relação, de articulação, existe, não existe, é profícuo, não é profícuo, requer esforço de sua parte, ou já está também uma máquina bem oleada?

- Coordenadora do Mestrado β** Não, não é máquina bem oleada. Máquina bem oleada vai ser vai-se abaixo, como hoje.  
(Risos)  
Não é uma máquina bem oleada, é impossível não estar sistematicamente a investir, a renovar e a transformar e a consolidar conceções e práticas de formação, porque os estudantes de hoje não são os mesmos de ontem.  
Eu estou aqui a formar educadores de infância desde o bacharelato, já passamos por uma reforma que levou à licenciatura e depois outra reforma mestrado, e agora uma, o plano novo, reformulado, do mestrado.  
Portanto, não posso dizer que sou uma máquina oleada.
- Entrevistador** Estávamos a falar do processo aqui, não propriamente da pessoa.
- Coordenadora do Mestrado β** Eu sei, eu sei.  
Mas de qualquer dos modos, acho que nenhum de nós pode acreditar que já sabe tudo. A partir do momento que assume que sabe tudo, ou que sabe muito mais que os outros, fecha-se à novidade, fecha-se ao olhar do outro, porque dois olhares veem mais que um, três veem mais que dois.  
E portanto, é nessa perspetiva que eu acredito que podemos transformar a formação, pensando, por um lado, nas pessoas que nos chegam para a formação, têm características específicas, têm expectativas específicas e têm, também, um quadro de referência estudado específico. É preciso desocultar isso, para um conhecimento aprofundado das pessoas que nos chegam. E a partir daí trabalhar.  
Trabalhar, não de uma forma igualitária, ou... é de uma forma diferenciada para que todos possam ter acesso ao sucesso.  
E podemos dizer assim, é muito difícil no ensino superior fazermos essa diferenciação pedagógica. Eu sei, isso é difícil, é difícil. Mas essa diferenciação evidencia-se, exatamente, através de um pequeno texto de reflexão sobre a prática, por exemplo. Uma pequena análise de reflexão sobre um texto de uma pequena leitura que se faz, e nós vamos ver como é que é que escreve, como é... como é o comportamento linguístico na escrita. Portanto, que referenciais vai mobilizando na sua análise, e vemos que tem acesso a determinado conhecimento, mas está ali ausente outro.  
Portanto, os nossos *feedbacks* têm que ser adequados a ajudar aquela pessoa, quer por escrito, quer verbais, e pensar em estratégias que possam ser oportunas para ultrapassar algumas dificuldades, para chegar aos objetivos que eles próprios têm, não é?  
Portanto, de alguma forma, eu acho que é impossível não investigarmos sobre a formação que praticamos, é impossível.  
É impossível não escutarmos, como se escuta os mais pequeninos, a voz dos estudantes, e é impossível não integrar a perspetiva deles.  
Nós não sabemos tudo, estamos longe de saber tudo, e ainda bem que não sabemos, senão o projeto da humanidade acabava, não é?
- Entrevistador** Então, considerando este parâmetro, considera que, pelas suas palavras pressuponho, que era um momento positivo do mestrado, mas que requer um constante esforço...
- Coordenadora do Mestrado β** Sistematicamente.

**Entrevistador** E um...

**Coordenadora do Mestrado β** Envolvimento, investimento, sim.

**Entrevistador** Portanto seria aqui? [Quadrante 2]

**Coordenadora do Mestrado β** Sim, pode ser.

**Entrevistador** Não sei, estou eu...

**Coordenadora do Mestrado β** Não, não...  
Olhe que isto requer muito esforço, requer muito esforço e investimento. Vai para aqui [Quadrante 1].

**Entrevistador** E agora, relativamente à formação que ocorre em simultâneo com a Prática Educativa Supervisionada. Portanto, as Unidades Curriculares que ocorrem em simultâneo com a Prática Educativa Supervisionada, elas relacionam-se com as necessidades dos estudantes, são sobre aquilo que eles vão necessitar ao longo da prática? Ou é mais uma visão abrangente do profissional no final do percurso? Ou nem uma nem outra, por exemplo.

**Coordenadora do Mestrado β** Não, se pensarmos naquilo que deveria acompanhar a prática educativa supervisionada, é muito difícil dizer, esta é mais pertinente que aquela, aquela é mais pertinente que a outra.  
São todas pertinentes, mas temos que ter aqui alguma gestão do tempo em que elas ocorrem.  
O que foi considerado pertinente, e isso é uma tónica, foi que a Investigação em Educação devia ocorrer, era uma Unidade Curricular que devia ocorrer em simultâneo com o momento do estágio. E esta pertinência e adequabilidade não emerge aqui apenas na nossa ESE, mas emerge de uma reflexão que todos os anos se faz, mais alargada, em termos nacionais, sobre a Investigação na PES.  
Portanto, é um seminário, um encontro anual que fazemos, e cada vez mais temos vindo a refletir da pertinência e adequabilidade da Unidade de Investigação estar simultaneamente, estar a acompanhar o período de estágio ou formação profissional.  
Peço desculpa.  
As outras Unidades Curriculares que ocorrem em simultâneo com a PES é, exatamente, as didáticas das Expressões.  
Porque consideraríamos que as expressões poderiam funcionar como projeto integrado, porque faz parte de um só singular, não partilhado do sujeito que é as competências expressivas.  
As práticas não têm levado a evidências que tem sido tão benéfico assim. Pelo contrário, têm evidenciado alguns problemas, que estamos a tentar refletir sobre eles, com os docentes, de como melhorar essa dificuldade. E portanto, pensamos que, não era necessário mais nenhuma unidades do plano de estudos a acompanhar a PES, que as outras são fundamentais antes, para depois serem mobilizados conhecimentos trabalhados na própria PES.

**Entrevistador** Portanto, considera que a Unidade Curricular de Investigação faz sentido e está adequada naquele período.

**Coordenadora do Mestrado β** Sim.

**Entrevistador** Mas reconhece que há Unidades Curriculares que não têm sido tão profícuas para os alunos.

**Coordenadora do Mestrado β** Pela sua forma como estão a ser desenvolvidas.

**Entrevistador** Que são as expressões.

**Coordenadora do Mestrado β** É um problema. Não é um problema novo, é um problema que já vem de algum tempo, e que está a ser difícil resolver porque a visão integradora das expressões, que é a visão do todo da comunicação que um sujeito humano tem, ainda não é percecionada pelos docentes. Havendo a necessidade de evidenciar a minha área científica, a tua área científica dentro da mesmo Unidade Curricular que é um espartilhamento e não um projeto.

**Entrevistador** Portanto, tendo que colocar estes em algum sítio, onde é que o faria?

**Coordenadora do Mestrado β** Olhe, isto é mesmo assim [Quadrante 4].

**Entrevistador** E este aqui?

**Coordenadora do Mestrado β** Ah, este é muito bom.

**Entrevistador** É bom e não dá trabalho?

**Coordenadora do Mestrado β** Mas é... requer...  
Não sei se ponho aqui, se ponho aqui. Mas não, ponho aqui [quadrante 1]. Isto depois vai colar?

**Entrevistador** Sim, sim.  
Os estudantes falaram, se calhar, desta Unidade Curricular em específico [Investigação em Educação], faria sentido, ser por exemplo, uma Unidade Curricular anual, que começaria no final...

**Coordenadora do Mestrado β** Do Relatório.

**Entrevistador** Não, não. Que começaria no final do primeiro ano.  
Portanto eles teriam, no segundo semestre, o início da Unidade Curricular, que continuaria, depois, na Prática.

- Coordenadora do Mestrado β** Era bom, mas de acordo com a legislação que orienta os planos de estudo, não temos ECTS para dedicar a essa Investigação.
- Pelo outro lado, eu discordo, exatamente, é óbvio que os alunos têm um conhecimento e os professores têm outro.
- É óbvio que era securizante para a Investigação que eles possam desenvolver na prática e para a transformar, mas também, eles têm que arriscar. E portanto, o risco é difícil de correr, gostamos muito mais de estar no conformismo.
- Independentemente disso, a partir do momento que eles trabalham, no primeiro semestre, paralelamente à prática, a Investigação em Educação, permite-lhe desenvolver algumas competências que na nossa perspetiva do centro, não só da minha só, mas na nossa perspetiva de docentes, favoráveis para o desenvolvimento e análise do próprio Relatório de Estágio.
- E portanto, eles têm que mobilizar ajustamente. Eles não podem estar sempre a ser, digamos assim, ancorados, não é? Por aqueles tutores que seguram as árvores.
- Têm que alguma vez, arregaçar mangas e pegar naquilo que estudaram e revisitam os quadros para tirar dúvidas que aparecem. Portanto, a Investigação em Educação é uma semente que cada um depois tem que apropriar e desenvolver.
- Entrevistador** E considera que, pelo que eu percebi, ao acontecer em simultâneo desenvolve a autonomia e a necessidade de um trabalho
- Coordenadora do Mestrado β** Sim, porque a investigação que se desenvolve nesta Unidade Curricular, decorre dos contextos da prática.
- Decorre daí.
- Entrevistador** Outro aspeto que os estudantes focaram, foi a existência de quatro dias de Prática Educativa Supervisionada, em contexto. Como é que se coloca relativamente a essa situação?
- Coordenadora do Mestrado β** Relativamente aos quatro dias de Prática Educativa Supervisionada, em contexto, é muito interessante a perspetiva dos estudantes e a nossa perspetiva.
- Porque, ao longo destes últimos anos, já na formação em mestrado, os estudantes queixavam-se muito, que tinham pouco tempo de prática.
- Ora aproveitando o alargamento das ETCS relativamente à prática educativa supervisionada legislada, no 79 de 2014, nós fizemos a vontade aos estudantes.
- Ou seja, alargamos as horas dedicadas ao contexto da prática, para poderem experienciar mais tempo. Hoje, eles sentem-se muito cansados.
- São quatro dias, vêm depois à ESE, sexta-feira, com mais Unidades Curriculares, e têm muitos trabalhos para fazer, e têm a planificação para apresentar.
- Portanto, aqui, por um lado, o que eu vejo é alguma imaturidade, porque eu penso que eles vão olhar para este período da sua vida, mais tarde, e vão reconhecer que quatro dias foi importante para perceber a sequencialidade do plano curricular numa turma, num grupo de crianças na iniciação pré-escolar.
- E portanto, obviamente que, quatrocentas e vinte (420) horas, dentro do horário escolar dos contextos, e dentro do horário escolar que a ESE tem



para a formação, é, necessariamente para se cumprir, ter quatro dias por semana.  
É inevitável.

- Entrevistador** Mas os estudantes apresentaram uma perspetiva menos positiva a si?
- Coordenadora do Mestrado β** Cansados.  
«Oh professora, estou muito cansado, são quatro dias». Pois, são quatro dias, mas os quatro dias de prática também são orientados pelos estudantes na sua reunião como menos positivos.
- Entrevistador** Não foram, não... bem pelo contrário.
- Coordenadora do Mestrado β** É?
- Entrevistador** Disseram que...
- Coordenadora do Mestrado β** Não queriam era vir à ESE.  
(Risos)
- Entrevistador** Eles, por acaso, foi um aspeto que eles focaram muito positivamente o existir quatro dias, porque sentiam que era o estar no contexto real o máximo possível o seria a realidade.
- Coordenadora do Mestrado β** O que será, o que será a realidade.  
A realidade é aquela, eles é que não estão nela a tempo inteiro.  
De qualquer dos modos, o que eu quero dizer, eu percebi logo, porque as queixas à sexta-feira são de tal ordem do cansaço de quatro dias que eu pensei, eles não valorizaram a oportunidade que nós demos, digamos assim, de expandir o contexto da prática.
- Entrevistador** Mas não...
- Coordenadora do Mestrado β** Ainda bem, ainda bem.
- Entrevistador** E a professora ao colocar, colocaria...
- Coordenadora do Mestrado β** Ah, sim.  
Pouco esforço e investimento. Para eles é mais.  
(Risos)
- Entrevistador** Isso foi um aspeto que eles falaram, sim, que é a questão da carga horária. Considera que é uma situação, como disse há bocado, que é inerente...
- Coordenadora do Mestrado β** É exigível, neste caso.  
É muito importante... Primeiro, os estudantes, quando estão no estágio, estão no limbo. Ainda não são professores, mas também já não são estudantezinhos, ok?  
Há portanto, aqui um apressar... como hei de dizer, uma progressão. Não é um apressar, é uma progressão, no assumir de responsabilidades de gestão

do tempo, de gestão das tarefas, de gestão dos recursos... dos recursos teóricos, de gestão dos recursos didáticos.

E este nível de exigência é aquilo que vai, paulatinamente, conferindo, a quem a desenvolve, competências para ser professor e educador.

Portanto, esta carga horária das professoras em formação e das educadoras, educadoras e educadores em formação, é de facto, podíamos considerar que é elevada, é elevada até comparada com outros *curricula* que nós temos noutros países da Europa, mas Portugal trabalha sempre muito, às vezes não consegue os bons resultados, mas trabalha sempre muito.

(Risos)

E as minhas trabalham muito, enfim, é um horário de trabalho que é sempre expandido, mas depois os resultados não são compatíveis com o investimento.

De qualquer dos modos, esta carga horária é aquela que tem de ser de acordo, também, com a legislação, porque só x horas de trabalho total é que permitem x ETCS, e portanto está de acordo com a legislação e de acordo com a exigências profissionais do desenvolvimento de competências que são requeridas a estes profissionais.

Quer que eu coloque? Carga horária dos professores em formação.

Acho que requer isto [Quadrante 1] Elas queixam-se e requer isto.

**Entrevistador** É um esforço necessário.

**Coordenadora do Mestrado β** É necessário, muito necessário.

**Entrevistador** Agora focando no âmbito da supervisão, dos processos inerentes à supervisão pedagógica, tendo em conta que o mestrado tem duas valências, tem dois níveis de ensino...

**Coordenadora do Mestrado β** Dois perfis.

**Entrevistador** Dois perfis, como considera que os professores supervisores institucionais se relacionam, qual é a carga horária que eles têm de investir?

**Coordenadora do Mestrado β** Neste momento, como já disse no início desta entrevista, este grupo de orientadores cooperantes das escolas...

**Entrevistador** Não, não... Supervisores institucionais da ESE

**Coordenadora do Mestrado β** Ah! Os Supervisores institucionais da ESE? Esses articulam muito bem. É assim, os supervisores reúnem-se, periodicamente, para abordar as questões que vão surgindo nos contextos da prática. Constroem toda a documentação orientadora e os critérios de apreciação em colaboração. De onde saem as, digamos assim, aquilo que, neste quatro são quatro supervisoras, duas *do nível educativo C*, duas do *nível educativo B*, que em colaboração construímos.

Nunca mandamos um e-mail para os contextos da prática sem conhecimento uma às outras. Portanto toda a gente está informada daquilo que foi comunicado.

Acho que não pode haver melhor comunicação. Estamos muito bem as três.

**Entrevistador** E articulam-se bem...

**Coordenadora do Mestrado  $\beta$**  Muito bem.

**Entrevistador** Mesmo no mesmo nível de ensino...

**Coordenadora do Mestrado  $\beta$**  Exatamente, temos dois níveis de educação, e há instrumentos iguais, há apenas dois itens que respeitam a especificidade do nível educativo C e do nível educativo B, portanto...  
 Porque a competência de um professor do nível educativo B é ser educador, no sentido lato, aliás, nós no ensino superior, na visão de alguns autores, deveríamos ser considerados educadores. Mas eu não vou entrar por aí. Mas, de qualquer dos modos, acima de tudo, educador. Porque nós estamos com a criança, quer com a criança na escolaridade obrigatória, quer com a educação pré-escolar que a precede, o maior tempo da vida dela, do vigilo do dia dela.  
 E portanto, todas as dimensões dessa criança, que ela vive em interação connosco, são dimensões das quais nós devemos desenvolver com intencionalidade educativa.  
 Estas questões que são, também, muito refletidas por nós, tanto que assumimos que, nos Relatórios de Estágio, não é a criança do nível educativo C e o aluno do nível educativo B  
 É a criança, porque o aluno do nível educativo B é criança.  
 Essa... A própria terminologia criança permite-nos ter uma visão mais holística daquilo que deve ser o papel do professor.  
 E articulamos muito bem. À maravilha.  
 (Risos)  
 É mesmo bem, mesmo bem.

**Entrevistador** Então suponho que seja aqui [Quadrante 2]?

**Coordenadora do Mestrado  $\beta$**  Ah sim, sim, sim, sim.  
 Não é nada difícil, há um investimento, mas que é sistemático.

**Entrevistador** E, agora, a relação destes supervisores, com os estudantes. Como é que ela é, é positiva, é profícua, é relevante, para o processo?

**Coordenadora do Mestrado  $\beta$**  Ora bem.  
 A relação pedagógica entre supervisores e supervisa...

**Entrevistador** Supervisionados.

**Coordenadora do Mestrado  $\beta$**  Supervisados.

**Entrevistador** Supervisados?

**Coordenadora do Mestrado  $\beta$**  Ok.  
 Supervisores e supervisados.

Eu queria só, à laia do meu contributo para esta terminologia, já que eu sou doutorada em supervisão, eu própria, na minha tese de doutoramento, utilizei a terminologia supervisora-supervisado, mas, por força também, de nós nos envolvermos e investigarmos e aferirmos conceitos e perspetivas, hoje adotemos ao papel do formador, formador-supervisor e o formando.

**Entrevistador** Eu, por acaso, costumo utilizar o de estudante, mas achei que poderia causar algum...

**Coordenadora do Mestrado β** É, mas estamos a abandonar, até pela conotação que em algumas áreas, inclusive das ciências sociais, dão à terminologia de supervisão. Portanto, como queremos acentuar que a supervisão é um processo de formação, os que estão sujeitos a essa formação, são os formandos. É só, desculpe.

**Entrevistador** Eu, por acaso, o que eu uso ao longo da tese não é esta, mas foi só para não...

**Coordenadora do Mestrado β** Sim, sim.

**Entrevistador** Para evitar aqui alguma confusão.

**Coordenadora do Mestrado β** Muito bem. Então eu vou dizer, daquilo que eu conheço, porque não estou diretamente a fazer a supervisão, outras responsabilidades nas Unidades Curriculares.

**Entrevistador** Os estudantes disseram-me que a professora estaria com três díades.

**Coordenadora do Mestrado β** Com uma díade. Neste segundo semestre, que ainda não posso avaliar.

**Entrevistador** Ah pois...

**Coordenadora do Mestrado β** Ok?  
(Risos)  
Vou ter uma díade neste segundo semestre, que ainda não posso avaliar.

**Entrevistador** Mas de qualquer das formas, tem uma visão...

**Coordenadora do Mestrado β** Sim, sim, de maneira geral. A apreciação que eu tenho, exatamente, porque nós comunicamos muito, as supervisoras, reunimos com muita frequência, e portanto, a relação que eu construo da relação pedagógica é muito positiva. Há sempre uma situação ou outra, mais difícil, mais exigente, nomeadamente, os trabalhadores-estudantes, que requerem do supervisor um tipo de ação com outro tipo de planificação. E portanto, aí às vezes, pode surgir, eventualmente, um diálogo menos favorável, porque já começa a exigir um cansaço da interação pedagógica de um lado e de outro. Tal do outro que reclama e que exige, etc. De qualquer dos modos, não há nada que seja impeditivo de valorizar esta relação pedagógica de muito positiva.

**Entrevistador** E é uma relação que requer esforço?

**Coordenadora do Mestrado β** É uma relação sistemática, requer esforço, requer esforço, requer mesmo esforço e investimento.  
Mas é positiva.  
Eu poria aqui [Quadrante 2].  
Eu poria aqui. Requer esforço? Sim.  
É positivo, requer muito esforço.

**Entrevistador** Não requer muito esforço?

**Coordenadora do Mestrado β** Ah! Este é pouco? Desculpe.  
Requer muito esforço, tem razão.  
É quase como cuidar de uma planta, de um ser vivo.  
Portanto, temos que criar situações de alimentar, tornar cada vez mais positiva, também não perder o papel de formador.  
Porque se nós somos formadores e os outros são formandos, é porque nós temos mais saber que nos permite olhar, com maior profundidade, para algumas questões, e temos obrigação, nesse papel, de não perder a dimensão formativa, da nossa ajuda e apoio.  
Mas isso não é impeditivo de uma relação pedagógica favorável.

**Entrevistador** E considera que os professores também apresentam, disse-me ainda agora, disponibilidade. Estão disponíveis para os estudantes, têm tempo, tem disponibilidade para...

**Coordenadora do Mestrado β** Sim...  
Temos aqui dois fatores.  
Eu por força de não estar a acompanhar no primeiro semestre, não põe o problema comigo porque não tive estagiários.  
Vou ter um par pedagógico, no segundo semestre.  
No primeiro semestre, dois casos, duas professoras, só estão dedicadas a fazer a supervisão da Prática Educativa Supervisionada, nesse sentido, e por inerência própria, e por características próprias de disponibilidade de sempre facultam à interação e à ajuda e acompanhamento dos estudantes, há de facto muita disponibilidade para os apoiar.  
Na minha perspetiva, e na perspetiva de quem está com eles.  
Este acompanhamento não é só um acompanhamento presencial, é um acompanhamento de dar sugestões dos textos, de fazer perguntas para aprofundar a reflexão, isso é que é ser um professor atento ao que os outros precisam. Também aí se vê a diferenciação pedagógica, que nós utilizamos, de facto, na formação.  
Requer muito esforço, também, mas é positivo.

**Entrevistador** Considera que o tempo dedicado, o tempo atribuído para a supervisão...

**Coordenadora do Mestrado β** É pouco. É pouco.  
Era essa a pergunta? Não é? Desculpe...

**Entrevistador** Não, não...

**Coordenadora do Mestrado β** É pouco, é pouco, mas isso requeria para a instituição mais docentes. E portanto, aqui o que está a prevalecer, e penso que não é só nesta instituição, é em todas, é a perspetiva economicista que somos forçados a ter.

Portanto, um docente supervisor que tenha vinte estudante em Prática Educativa Supervisionada, ou vinte e dois, não pode ter, de facto, um aprofundamento como, às vezes, seria necessário e gostaria de ter. Tem sempre que saudar algumas situações de uma forma mais simplista. O que não é o caso... Com sacrifício de quem investe na formação. Portanto, há um grande investimento dos docentes, não deixar cair nada, não deixar correr perigo numa situação, mas o tempo dedicado, de facto, ao apoio e acompanhamento para a supervisão é muito pouco para cada estudante, é mesmo muito pouco.

E muito pouco tempo que é, oito horas, para acompanhar a elaboração de um Relatório de cinco estudantes.

Quer dizer...Oito horas, muitas vezes, gasta-se a ler dois capítulos.

**Entrevistador** Salvo erro, a professora de manhã, tinha dito uma hora por estudante...

**Coordenadora do Mestrado β** Mas não é uma hora.  
Às vezes um capítulo demora uma hora.

**Entrevistador** Não, o tempo atribuído ao professor é que seria, uma hora por estudante. O que daria menos do que a professora referiu.

**Coordenadora do Mestrado β** Não sei onde foi buscar essa uma hora por estudante, porque não está em nenhum documento orientador da ESE.

**Entrevistador** Estou apenas a indicar o que a professora de manhã disse. A professora que entrevistei de manhã fez referência a uma hora por estudante.

**Coordenadora do Mestrado β** Pois, nós temos oito horas por grupos de cinco.  
É aquilo que está nos documentos, portanto é isso que me refiro.

**Entrevistador** Estou só a fazer...

**Coordenadora do Mestrado β** Sim, sim a fazer a comparação.

**Entrevistador** E considera então que é insuficiente?

**Coordenadora do Mestrado β** Completamente insuficiente.  
(Risos)  
Temos, às vezes, um capítulo que nos demora duas horas a ler, para ler, dar sugestões de melhoria, dar um *feedback* com consciência, não é?  
Mas é claramente insuficiente.

Eu acho que, há uma coisa que é importante que o Pedro conheça porque está a fazer um estudo das dinâmicas da formação da ESE: um docente que leciona uma Unidade Curricular Teórico-prática que nada tenha haver com a supervisão gasta x horas na preparação das aulas, e x horas a avaliar no final do semestre o teste ou instrumento de avaliação que tiver.

Os supervisores da Prática pedagógica têm as mesmas horas letivas por semana, e essas horas letivas são elevadas ao quadrado ou ao cubo, muitas vezes.

E ninguém consegue perceber que isso é trabalho formativo.

É a diferença de ser professor adjunto numa Unidade Técnico-Científica com aulas teórico-práticas e tão são, ou ser docente que simultaneamente tem unidades teórico-práticas e é simultaneamente supervisor da prática profissional.

É uma loucura, é termos de disponibilidade de tempo para dedicarmos semanalmente a dar *feedback* sobre as narrativas de reflexão, a fazer, a dar sugestões sobre as planificações semanais, acompanhar o relatório de estágio, enfim.

Portanto, pode-se apreciar o trabalho de um docente na ESE e de outro docente. Muito diferente.

**Entrevistador** E falando, agora, especificamente da ESE. Considera que a ESE apoia o processo de supervisão?

**Coordenadora do Mestrado β** Apoia.  
Apesar de nós nos queixarmos é porque nós somos muito ambiciosos quanto à formação.

Apoia o que é institucional da ESE, sim, sempre que é solicitado tem apoiado.

Tanto mais que nós sabemos que as horas para a supervisão, observação no contexto, reunir com os orientadores cooperantes e com os estudantes, é um tempo que a direção da escola quer dar, não está no plano de estudos, porque acredita nas potencialidades deste tempo formativo, para construir um processo que seja útil ao estudante.

Portanto, eu acho que há, de facto, uma consciência muito forte da direção da ESE de perceber o valor formativo que tem o tempo da supervisão.

E isso para nós é fundamental. Sabemos que em outras instituições isto não se passa assim.

E portanto, quando nós defendemos algo numa perspetiva teórica e depois não conseguimos mobilizar na prática é uma grande frustração.

Felizmente ainda conseguimos mobilizar aquilo que acreditamos teoricamente.

Apesar de nos queixarmos que é pouco tempo, pois claro.

**Entrevistador** Mas considera que dentro do possível...

**Coordenadora do Mestrado β** Sim, dentro do possível, esperamos que tenhamos direções que mantenham esta visão da importância da supervisão no acompanhamento da formação profissional dos nossos estudantes.

**Entrevistador** Então considera que é?

**Coordenadora do Mestrado β** É positiva, é como lhe digo.

**Entrevistador** Mas que requer esforço, ou que não requer esforço?

- Coordenadora do Mestrado  $\beta$**  Requer esforço, porque é preciso negociar todos os anos.  
(Risos)
- Entrevistador** Mas é mesmo preciso negociar todos os anos?
- Coordenadora do Mestrado  $\beta$**  Muito.  
Não, não é preciso negociar muito, para já.  
Mas quer dizer, as direções mudam, não é?  
Estou a falar... Se estivermos a falar do tempo recente, então eu ponho aqui [Quadrante 2], está bem?
- Entrevistador** Considera que, atualmente, esse processo é mais facilitador?
- Coordenadora do Mestrado  $\beta$**  É mais facilitador, com a direção que temos, com o entendimento que tem da formação, pelo valor formativo que atribuem ao estágio o acompanhamento.
- Entrevistador** E relativamente ao processo que têm no âmbito da gestão dos docentes, no Mestrado  $\beta$ , considera que esses processos facilitam a Prática Educativa Supervisionada, considera que os professores estão sensíveis para o facto, não estão...?
- Coordenadora do Mestrado  $\beta$**  Estou muito feliz com os colegas que trabalham comigo nesta formação de nível educativo B e nível educativo A... de nível educativo C, perdão, e nível educativo B  
Estou muito feliz, porque são pessoas que sabem escutar, são abertas, e são pessoas que expõem dúvidas, dificuldades, que expõem as suas práticas e portanto quando nós estamos nesse perspectiva, estamos numa perspectiva construtiva de desenvolvimento.  
Sempre que eu solicito alguma coisa aos colegas, tenho sempre disponibilidade, quer num momento ao longo da formação, quer inclusive num momento que é muito importante, que é o das provas públicas, ser parte dos júris das provas públicas.  
E, normalmente há uma reunião de docentes no início do ano...
- Entrevistador** De todos os professores...
- Coordenadora do Mestrado  $\beta$**  De todos os professores envolvidos no plano de estudos, no início do curso, depois a meio do curso e depois no final.  
Fizemos no ano passado no início do curso, porque tínhamos de refletir sobre esta abrangência do tempo da formação, e como é que íamos procurar articular.  
E recentemente fiz, convoquei os colegas para uma reunião do curso, e é... só o facto de só uma, com motivo justificável, que se tinha de deslocar externamente, é que não compareceu, é um indicador muito positivo do envolvimento dos docentes no curso.  
Inclusive, os elementos da comissão coordenadora, que não lecionam no curso, mas estiveram presentes na reunião. Portanto eu acho que é uma equipa de luxo, no sentido de que estão muito envolvidos, comprometidos. E penso que conseguimos articular muito bem.  
E temos um problema, que já falei dele, que é o problema das expressões, que não está a ser, de facto, benéfico, da forma que está a ser desenvolvida,



em que todos os colegas estiveram, na reunião, a partilhar sugestões de como melhorar.

Eu acho isto, mesmo, socio-construtivismo dos professores, porque não é a crítica pela crítica, há aqui um problema, identificamos, porque fiz primeiro *focus* grupo, avaliação com os estudantes, e portanto há aqui um problema identificado pelos estudantes, como é que o vamos resolver. Não é só com os docentes afetos aquela Unidade Curricular, vamos todos dar sugestões, porque eles estão todos tão envolvidos emocionalmente com ter este problema permanente, que às vezes não têm aquele distanciamento suficiente para analisar de outro modo. E foi muito interessante, sobe este ponto de vista, esta reunião. Portanto, avaliadora do processo, de desenvolvimento do plano de estudos, só houve uma docente, que teve muita pena, mas teve que se deslocar a uma coisa que era impossível faltar em Braga, e não veio.

Portanto, isto é um indicador muito positivo dos professores no curso do Mestrado.

**Entrevistador** E considera que é um processo fácil de fazer, então, é isso que...

**Coordenadora do Mestrado β** Não, não é um processo fácil, mas é um processo que é necessário. Acho que temos de ter formas de comunicar em que não haja relações de poder, acho que temos que acreditar que todos somos muito importantes e que só todos é que conseguimos construir o curso, e desenvolvê-lo. Não há “eu só melhor que tu, ou tu és melhor do que eu, eu é que sei”. Portanto há aqui um processo que exige, também, competências de escutar os outros, e de integrar a perspetiva dos outros. Portanto, não é fácil porque é preciso saber fazer esta gestão. Mas é positivo.

**Entrevistador** Ok...  
E considera que isso tem surtido efeitos, mesmo na Prática

**Coordenadora do Mestrado β** Tem, muito.  
É positivo, requer muito esforço e investimento.

**Entrevistador** E considera que tem surgido efeitos na Prática Educativa dos estudantes?

**Coordenadora do Mestrado β** Muito na Prática formativa dos estudantes, inclusive, uma das minhas paixões, e o Pedro já me conhece um bocadinho, é a metodologia de trabalho de Projeto.  
É uma Metodologia que muitos profissionais de educação a remetem apenas para as idades mais da Educação Básica, mas é uma metodologia de formação de adultos também.  
E portanto, é interessante verificar que muitos docentes não usavam muitas destas características nas Unidades Curriculares, por desconhecimento e quando se apercebem

***Erro Técnico: Período da entrevista não gravado***

**Coordenadora do Mestrado β** Eu penso que já falei bastante de estratégias que nós temos desenvolvido, e progressivamente, digamos, aperfeiçoada ao longo dos tempos, para a supervisão dos estudantes.  
Aqui refere-se à supervisão institucional, que eu penso que a intencionalidade é saber como fazer a gestão do curso.

- Entrevistador** Gestão do curso e depois elementos mais relacionados com a própria supervisão pedagógica dos estudantes.
- Coordenadora do Mestrado β** Pois, é que eu acho que já falei disso tudo: falei da articulação dos docentes supervisores, na co-construção dos instrumentos que regulam na própria formação da Prática Educativa Supervisionada, falei na interação com os professores das outras Unidades Curriculares que fazem parte do trabalho... perdão, do plano de estudos.  
 Eu pensei que, de alguma forma, já falei de tudo, também há uma questão que eu acho interessante falar, que é, algumas... até então, este ano ainda não emergiu, pelo menos que eu conheça, mas até então, algumas Unidades Curriculares, nomeadamente até da didática, desenvolvem trabalho com o grupo de estudantes no próprio contexto da prática, experiências que depois resultam, digamos assim, em alguns estudos que possam ser divulgados, essa também é uma mais valia. Ou seja, há aqui pontos em, digamos, áreas da didática e das Unidades Curriculares mais do enquadramento científico, que se fazem com estudos e com experiências que os estudantes desenvolvem nos contextos da prática.  
 Embora não possamos dizer que isto seja... que isto seja, de facto, com muita frequência, são casos isolados, mas que já são algumas experiências que estabelecem a ponte entre o, digamos assim, o que se passa na instituição de formação, e o que se passa no contexto do estágio.  
 E eu penso que já respondi de alguma forma...
- Entrevistador** Falou, especificamente, sobre estratégias integradas no próprio mestrado. Mas, por exemplo, com outros mestrados, aqui da ESE, onde desenvolvem, também, Práticas Educativas Supervisionadas?  
 Há algum estratégias de supervisão institucional nesse sentido, de colaboração? Ou não?
- Coordenadora do Mestrado β** É assim, não há.
- Entrevistador** Mas considera que seriam relevantes?
- Coordenadora do Mestrado β** Não há, de facto, muito tempo para interagir com os outros mestrados. E não há, pelo seguinte. A não ser pelas Unidades Curriculares que são comuns.  
 De outras formas, os docentes estão de tal ordem sobrecarregadas com tarefas de docência, de investigação, de gestão, que é impossível pontos de encontro.  
 Reconheço que aí, talvez se nos baixassem a exigência letiva que nós temos, pudéssemos encontrar pontos de encontrar para uma reflexão mais aprofundada, que eu acho que só beneficiaríamos em termos institucionais. De qualquer dos modos, só por via de, efetivamente das Unidades Curriculares que possamos entrar um pouquinho na compreensão, mas muito pouco na ação.
- Entrevistador** Tendo que posicionar isto em algum, desses quadrantes, onde colocaria?

**Coordenadora do Mestrado β** Mecanismos de supervisão institucional...

**Entrevistador** Diz mecanismos, podem ser estratégias...

**Coordenadora do Mestrado β** Requer muito esforço e investimento.

**Entrevistador** Mas é um aspeto negativo?

**Coordenadora do Mestrado β** É um aspeto positivo, é.  
Espere aí, estou a pensar.  
Sim, requer muito esforço e investimento. Sim é aqui. [Quadrante 1]  
Está bem?

**Entrevistador** Há mais algum elemento que queira fazer referência, daquilo que estivemos a trabalhar?

**Coordenadora do Mestrado β** Isto também não é negativo...  
Porque é que está aqui?

**Entrevistador** Foi a professora que o pôs aí.

**Coordenadora do Mestrado β** Pois fui, pois fui.  
Mas agora não sei. Agora já não consigo...

**Entrevistador** Já não sei o que é que...

**Coordenadora do Mestrado β** Requer muito esforço e investimento... Negativo.

**Entrevistador** Foi por causa da Unidade Curricular de Expressões que colocou aí.

**Coordenadora do Mestrado β** Ah!  
Sim, está bem.  
Ok.

**Entrevistador** Há mais algum elemento que queira explorar?

**Coordenadora do Mestrado β** Acho que de alguma forma já... Acho que de alguma forma já falei um pouquinho, uma vez que estou dentro do contexto do Mestrado β e é desse que tenho conhecimento para poder expressar a minha opinião.  
Acho que já falei bastante, até, daquilo que é o nosso quotidiano e os nossos conceções de prática, e de formação dos futuros profissionais.  
Penso que não há assim nenhum aspeto que... que...

**Entrevistador** Que queira salientar? Ou algum aspeto que não tenha coberto?

**Coordenadora do Mestrado β** Eu penso que não, Pedro

**Entrevistador** Muito, muito agradeço...

***Erro Técnico: Período da entrevista não gravado***

## Anexo F-3: Transcrição da *face to face interview* à coordenadora do Mestrado γ

- Entrevistador** O primeiro ponto que eu proponho é a questão da relação com o exterior. Como é que essa relação é desenvolvida? Como é feito? É um aspeto muito institucional? Se tem algo mais pessoal?
- Coordenadora do Mestrado γ** Quer que eu análise considerando estes...
- Entrevistador** Que coloque e depois que discutamos um bocadinho.  
Por exemplo, *no focus group*, fica a nota, discutiram muito a questão de ser um relação muito pessoal.  
Que havia uma relação muito pessoal entre os supervisores cooperantes e os supervisores institucionais.  
Não sei se é relevante para si falar sobre isso...
- Coordenadora do Mestrado γ** Esta relação... Eu tenho uma relação formal até porque há um protocolo inter-institucional e portanto há formalidades que devem ser comprimidas. Eu tenho um estilo de funcionamento nas funções que naturalmente, como sou a coordenadora oficiosa das práticas, porque não há na realidade um coordenador das práticas, esta não é uma figura que exista formalmente o que acho que é negativo na escola.  
Uma coisa é ser coordenador da Unidade Curricular e outra coisa é ser coordenador das práticas no terreno, que é um trabalho que, posso eu dizer que eu, neste momento na esse tenho funções que, em relação ao mestrado de Bolonha que é uma referência (...) a nível europeu são desenvolvidas por três pessoas diferentes.  
Portanto, desse ponto de vista há aqui uma invisibilidade deste coordenador das práticas que eu penso que é um aspeto negativo.  
Mas, para responder de forma mais direta à sua questão, há questões... há questões formais que têm que ser equacionadas e há uma tramitação dos processos, por exemplo de estabelecimento de protocolos que têm de ser cumpridos. Ou seja, depois de ter o avale das orientadoras cooperantes eu tenho naturalmente que ter o avale da instituição, quando falamos de agrupamentos, então, vai até ao diretor de agrupamento, não é?  
Portanto são processos.... Vai ao presidente da ESE, naturalmente.  
Depois se estamos a falar com as lideranças e são elas, em última instância, que assinam estes protocolos e legitimam, formalmente, a sua existência.  
Eu tenho um estilo de funcionamento a... a todos os níveis, eu não pessoalizo a relação profissional. Eu não... Não é isso que se trata, eu até traço uma distinção muito grande. Mas tenho um estilo talvez mais afetuoso de relação com os alunos, com os colegas e com os orientadores cooperantes.  
E o facto é que, a minha relação com as orientadoras cooperantes e com as instituições de estágio é uma relação muito boa, e como eu sou a figura de referência, neste mestrado, ao nível do estabelecimento da comunicação com a... então elas acabam por ficar um pouco influenciadas por este modo

de funcionar. Eu acho que ele é relevante porque ele é fruto de um posicionamento pessoal, mas é sobretudo um trabalho intencional e dirigido.

Por exemplo, eu acautelo muito a presença das orientadoras cooperantes, respeito muito o trabalho delas, respeito muito a Educação do nível de Ensino C, e elas sabem-no. E acho que elas sentem-se valorizadas, e ... E acaba-se por estabelecer uma relação que é de trabalho, mas que os afetos também estão presentes. Em maior ou menor grau porque trabalhamos com supervisoras dos contextos de prática há muitos anos, e a relação é mais próxima e há pessoas que acabaram de iniciar o seu trabalho connosco, não é?

Mas...

**Entrevistador** E considera que o tempo em si é relevante...

**Coordenadora do Mestrado** É relevante na construção da relação supervisiva? É determinante. É determinante, porque eu conheço muito bem o estilo supervisivo das supervisoras dos contextos de prática que estão a trabalhar connosco há mais anos, sabendo isso, eu também posso ter alguma influência, apesar da colocação dos alunos ser feita de forma não diretiva, não é prescritiva, eles têm muito liberdade na escolha dos... nas salas onde querem estagiar, só há uma prerrogativa em instituições que já tenham estagiado, nós tentamos diversificar ao máximo os contextos em que o estágio decorre, exatamente para que as alunas tenham experiências de culturas diferentes, equipas diferentes, de grupos de crianças e famílias diferentes e comunidades diferentes, isso é rico na formação delas, mas estou a lembrar-me de alguns casos em que eu precisei de uma supervisoras dos contextos de prática com muita experiência não só no contexto, mas como formadora de futuros profissionais da área, como orientadora cooperante, para trabalhar com diádes mais exigentes. Podem ser exigentes do ponto de vista da aprendizagem profissional, porque estão, digamos assim, a precisar de um apoio suplementar. Ou podem ser mesmo casos mais problemáticos que eu tenha, porque há perfis mais problemáticos, por vezes é preciso mais sensibilidade, de maior... de maior experiência no processo supervisivo. E aí eu, claramente, tenho influência no processo, mas são casos muito pontuais. Portanto o conhecimento prévio do estilo supervisivo, a experiência que têm do nosso estilo de supervisão, do conhecimento que têm da própria pedagogia para a infância é determinante aqui, porque estamos a falar de perfis diferentes. Até porque eu faço uma divisão das orientadoras que trabalham connosco ao nível do mestrado, que é... que exige competências, a nível supervisivo mais complexas. E os orientadores que trabalham connosco em IPPII, Iniciação à Prática Profissional, que é uma primeira abordagem à supervisão e à colaboração em contextos do nível educativo C e do Nível Educativo D. Normalmente, a não ser que exista algo em contrário que seja impeditivo, as orientadoras começam sendo orientadoras na IPPII, que é uma primeira abordagem, uma primeira aproximação ao nosso modelo supervisivo, e depois é que transitam para o mestrado com maior nível de responsabilidade.

- Entrevistador** A relação que estabelece, considera que é uma relação longa e que depois traz, pelo que eu estou a perceber, efeitos positivos na própria formação das estudantes ou dos estudantes...
- Coordenadora do Mestrado γ** Sim, porque há um conhecimento mútuo que é uma preparação das orientadoras diferente, porque há um fenómeno curioso, há de facto aprendizagens de parte a parte, isto é algo até que eu gostaria de estudar. Sobretudo no nível educativo D, as orientadoras cooperantes do nível educativo D, é um caso muito particular, porque a própria formação da esmagadora maioria dos profissionais dos Níveis educativos C e D é muito deficitária para a pedagogia no nível educativo D. E aqui na ESE nós estamos a fazer uma formação muito atualizada, até por via da minha própria investigação que enfoca muito a pedagogia e as perspetivas pedagógicas e as metodologias para o nível educativo D. E é muito vulgar as alunas levarem novidades para o terreno, do ponto de vista da experimentação no nível educativo D. Há, de facto, uma aprendizagem mútua, o que quer dizer que uma profissional que tenha começado o seu trabalho como orientadora, em contexto de creche, há quatro anos é alguém muito mais preparado e muito mais próximo daquilo que é a atualização necessária, do que uma profissional que esteja a começar agora.
- Entrevistador** Mas necessita de um trabalho contínuo e exigente de sua parte, para manter essas relações?
- Coordenadora do Mestrado γ** Implica dos supervisores institucionais, porque, eu sou supervisora institucional...
- Entrevistador** Sim, sim...
- Coordenadora do Mestrado γ** Mas não na minha qualidade de coordenadora. Os supervisores institucionais têm que ser preparados, e foram preparados para a supervisão no nível educativo D, têm de fazer muitas leituras... Depois, é pela via do processo supervisoivo, o diálogo entre a supervisora institucional, as alunas, porque elas estão em pares de formação, e a orientadora cooperante que isto se vai fazendo. Eu ainda não tenho nenhum, a não ser com uma equipa que esteve numa formação para creche que eu dei aqui na ESE, a pedido da APEI (Associação de Profissionais de Educação de Infância) que é a associação portuguesa, digamos, mais forte nesta área, e houve uma equipa do contexto de estágio que esteve presente e creio que terá tido alguma... algum benefício. Mas é um trabalho de diálogo sistemático. Não é uma formação clássica, aqui a formação é mais oficina, que eu poderia fazer em formação, não. É uma formação que se faz em contexto, em diálogo, em colegialidade entre os supervisores institucionais, que esses sim estão preparados, altamente preparados, as alunas, que têm as metodologias, têm as aulas, não é? e a

orientadora cooperante que traz muito também para este conhecimento, que tem experiência, que às vezes é intuitiva, agora muito menos, porque já estão mais preparadas, mas era realmente muito intuitiva e isso torna-a bastante mais complexa.

É neste diálogo, em contexto, que eu acho profundamente interessante e produtivo no processo supervisivo, no processo de aprendizagem das alunas.

**Entrevistador** Interessante...  
E falámos de imensa coisa, e agora retomando a parte inicial. Se tivesse que colar em algum dos polos, conseguiria?  
A relação com os contextos de estágio... ou não?

**Coordenadora do Mestrado y** Ela é positiva e tem relações... Ela é positiva e exige muito esforço.  
Porque, sobretudo, pelo número de pessoas envolvidas.  
Só para ter uma ideia, neste momento estou a preparar a entrada no terreno de cerca de oitenta alunas, oitenta alunas...

**Entrevistador** Tudo no Mestrado y?

**Coordenadora do Mestrado y** Não.  
Isto em acumulação.  
Quer dizer que neste momento estou a fazer contacto com quarenta orientadoras cooperantes, quarenta salas, não sei quantas instituições, as coordenações, e é um trabalho de grande exigência.  
É positivo porque as relações, a maior parte delas, estão estabelecidas, embora eu por vezes precise de novas... Há uma supervisora do contexto de prática que engravida...  
Há uma instituição, por exemplo, esta ano no mestrado, que vai reduzir, provavelmente nem sequer vai estar...  
Porque há uma educadora que que está... Foi mãe há pouco tempo portanto... tardes não pode estar... tem redução horária... E há outra educadora... Também há outra circunstância *n'outra* sala que eu agora já não me consigo recordar... Mas é uma... Lá está, é uma instituição que trabalha connosco há imensos anos, portanto eu vou ter que encontrar outra solução.  
Portanto, há ajustamentos que se têm que fazer, de ano a ano, mas é uma relação muito forte, muito sólida, tem haver, também, com a dimensão pessoal que eu trago para a relação. Não tenho qualquer inibição em dizê-lo.  
As pessoas confiam em mim, aderem às minhas propostas, há um respeito mútuo muito forte. Tenho que destacar isto, acho que há um respeito muito mútuo, não é só... O afeto surge do respeito, e a confiança surge da forma como nós tratamos as pessoas, não é?  
Eu valorizo muito aqui, agradeço muito o trabalho que elas fazem, porque sem este trabalho não há cursos.  
Elas fazem-no de uma forma voluntária, não ganham nada com isso, a não ser a experiência de atualização e de diálogo, que eu acho que é interessante para elas, se não... não aceitariam. Para quê aceitar algo que só nos traz trabalho e responsabilidades?



Acho que o que elas poderão retirar daqui é este diálogo, esta atualização, a ligação ao ensino superior.

E portanto, é positivo que estas relações estejam sólidas, é negativo, portanto talvez aqui, porque exige muito esforço e investimento, é uma relação que temos que cuidar, não só eu mas as outras supervisoras continuamente, é uma relação que tem de ser alimentada, tem de ser... E isso é com respeito, que se demonstra nas atitudes. Por exemplo, nas reuniões de *feedback* pós-observação reunir também com a orientadora cooperante. Não sou só eu, é a orientadora cooperante que tem a sua perspetiva, às vezes discordámos.

Às vezes discordámos, a perspetiva da orientadora é diferente da minha, isto é importante para os alunos perceberem que há perspetivas diferentes às vezes sobre o mesmo facto, e alinhámos determinadas justificações e isto, creio que é enriquecedor para as alunas. Elas ficam com duas perspetivas. Muitas vezes entrámos em diálogo e acordámos uma perspetiva para as alunas não ficarem confusas.

(Risos)

Mas é interessante perceberem que o modelo formativo é o mesmo, mas são pessoas diferentes com formações diferentes e que estamos abertos a opiniões diferentes relativamente ao mesmo facto. Relativamente à atitude de uma estagiária, por exemplo. A cooperante diz uma coisa e eu considero outra. E isto é legítimo. Discordar é legítimo na relação supervisiva e é bem-vindo, desde de que não confunda as estagiárias.

**Entrevistador** Se me permite...

**Coordenadora do Mestrado y** É positivo e requer muito esforço.

**Entrevistador** E pelo que eu percebi, estes dois tópicos nós já trabalhámos, que é a comunicação, especificamente, com os supervisores do contexto de prática e a relação com os supervisores do contexto de prática ...

**Coordenadora do Mestrado y** É muito boa.

**Entrevistador** Mas eventualmente iriam para o mesmo local...  
Sendo positivo, e que requer muito esforço.  
Ou não? Ou interpretei mal?

**Coordenadora do Mestrado y** Sim, exige um esforço.  
Sim, tem que ser constante. Sim requer muito esforço.  
É para aqui também.  
(Risos)  
É positivo, as relações são muito boas, a A3E's no relatório que fez sobre o curso, não é?  
Nós também somos avaliados e a relação com as instituições também é avaliada. Nós temos aqui orientadoras cooperantes que são chamadas,

falam com os elementos de avaliação externa, e foi dos pontos mais positivos da avaliação do curso.

A motivação delas. Uma diretora também veio.

Portanto a motivação existe para este trabalho, não é?

Esta motivação é uma parte substancial e nós procuramos, nós tentamos mantê-las.

Nos agrupamentos, uma coisa que eu me dou conta, nós temos que gerir coisas que se passam, que não têm nada haver com a nossa relação, mas têm haver com o funcionamento daquela instituição.

Os agrupamentos funcionam muito mal, estão a sobrecarregar imenso os docentes, eu tenho cooperantes que têm funções de direção... de coordenação, perdão. Que se sentem muitas vezes menosprezadas, porque fazem parte de um grupo profissional que muitas vezes é menos querido ou menos valorizado nos agrupamentos.

E até desse ponto de vista há uma frustração com a qual nós temos de gerir também, porque há uma sobrecarga... Até as minhas melhores supervisoras estão frustradas, não é pela supervisão, é pelo seu próprio trabalho e pelo seu quotidiano que é muito burocrático, muitas vezes com prescrições que têm pouco haver com a natureza do nível educativo C, mas mais com a natureza do nível Educativo B, por exemplo.

Há um fenómeno de colonização que às vezes tem de ser muito combatido, até desse ponto de vista, às vezes as conversas comigo que sou muito avessa a todo o fenómeno de colonização da.. da... E às vezes só uma conversa é relevante, não é?

E elas às vezes telefonam-me a dizer: «Olhe o que me aconteceu... Eles querem que eu faça isto. Querem que eu tenha um horário. Tenho que ter um horário, tenho que ter uma hora...»

Então é quase como, como eu sou muito reivindicativa a esse nível, muito, muito avessa a esses fenómenos, às vezes é preciso uma certa coligação de esforço. Entende?

Para que elas mantenham aquele nível que é imprescindível para a formação, o nível de motivação do formador é muito relevante.

E eu às vezes também preciso, não é? Aqui eu às vezes também me aborreço.

**Entrevistador** E essa relação, pelo que eu percebo, é uma relação muito mais vinculada com o professor, com o educador, cooperante do que propriamente com as instituições...

**Coordenadora do Mestrado y** É.  
Eu basicamente preciso das lideranças para dizer que eu posso avançar.  
(Risos)  
Dou muita atenção às coordenações das instituições, das escolas, porque é a minha porta de entrada, e tento procurar também essas relações.  
Não entro na instituição sem falar primeiro com a coordenação. Muitas vezes nos agrupamentos a coordenação é de uma professora do primeiro ciclo, que é o respeito.  
Lá está, o respeito é muito importante.  
Naturalmente, primeiro eu tenho o avale das (...) cooperantes, mas depois vou às coordenações intermédias ou superiores, para ratificar, não é?

Normalmente eles perguntam: «Mas a supervisora do contexto de prática tem que querer». «Isso eu já sei, eu já sei, elas querem».  
E é importante, não é? Primeiro recolher a motivação das cooperantes e depois vou por aí a cima, e depois regresso à base.  
Mas o meu trabalho quotidiano é com as orientadoras cooperantes.

**Entrevistador** E pensa que os estudantes também têm uma relação muito próxima com as cooperantes? Mas também haverá esta relação com as instituições?

**Coordenadora do Mestrado γ** Depende das instituições, Pedro.  
Depende, porque há coordenações mais próximas, há coordenações mais distantes.  
Nas IPSS e privados, por exemplo, essa relação poderá ser mais próxima e, às vezes, é. Embora... Nos agrupamentos, é mais distante.  
Agora o que é sempre muito próxima, da minha avaliação, é com as orientadoras cooperantes. É uma relação muito sólida.  
Algumas ficam amigas.... Vão aos casamentos...  
Mas é interessante ver como as relações criadas no estágio são sólidas.  
Entre o par de formação, com a orientadora cooperante, é muito interessante perceber que, até do ponto de vista pessoal, esta relação é significativa.

**Entrevistador** Também já falou que as estudantes do Mestrado γ tinham uma formação específica no nível educativo D. Considera que é um aspeto positivo.  
E considera que a formação geral, específica do Mestrado, é relevante para a Prática Educativa Supervisionada.  
Portanto, no caso do Mestrado Pré-Escolar, no primeiro semestre, é relevante para a Prática Educativa Supervisionada? Ou é simplesmente uma situação mais formal...?

**Coordenadora do Mestrado γ** Não, não, não é.  
É relevante, sim.

**Entrevistador** Em que sentido?

**Coordenadora do Mestrado γ** Para mim é fácil fazer esta avaliação porque já tivemos a situação, uma situação diferente.  
Ou seja a Prática e as didáticas, que é fundamentalmente, que são fundamentalmente as Unidades que acompanham as práticas do estágio.  
Em que havia um desfasamento entre aquilo que elas estavam a fazer no terreno e a formação que elas tinham aqui no mestrado. Porquê?  
Permita-me, eu tenho que ir à formação anterior ao Mestrado, que é muito negligente em relação às valências do Mestrado γ.

**Entrevistador** Estamos a falar...

**Coordenadora do Mestrado γ** Da LEB. Licenciatura em Educação Básica.  
É um problema que está identificado na nossa licenciatura, as Unidades Curriculares, tendencialmente, centram-se na formação para o nível

educativo B e nível educativo A e negligenciam muito a formação no nível educativo C. Negligenciam, quase integralmente, a formação no nível educativo D.

Os alunos queixam-se muito. Isto já surgiu no relatório da LEB também.

É uma situação que não é característica apenas desta instituição de ensino superior, é um flagelo a nível nacional. Eu tenho falado disto em todo lado em que possa, no país e no estrangeiro, porque é uma calamidade.

Eu cheguei já a receber, não as nossas alunas, porque no segundo ano nós temos essa formação, sobretudo em IPPII. Mas eu já tive alunas que vieram *d'outras* instituições Pedro, nós recebemos muitas, cerca de 40% são *d'outras* instituições, que não sabiam o que eram as Orientações Curriculares para o nível educativo C.

Com três anos de formação anterior, isto é grave. Isto é muito grave.

Não conhecerem as Orientações Curriculares é não conhecerem nada. E algumas que não fazem processos de supervisão para o nível educativo B Tenho este ano, uma.

E eu tenho que pôr em causa estes três anos, apesar de ser da comissão de curso, sou a primeira a ter uma posição de crítica em relação a estas circunstâncias.

**Entrevistador** Aquela formação, do Mestrado, que antecede a Prática é relevante para colmatar...

**Coordenadora** É muito relevante. Muito relevante.

**do Mestrado y** Não colmata, a questão é que não colmata, porque nada substituiu três anos. Em três anos perde-se muita coisa. E perde-se a motivação. Perde-se a motivação às vezes, num percurso. Tenho sorte é que muitas delas querem ser educadoras de infância, independentemente de tudo. A motivação é à prova da LEB. Entende?

A LEB não propicia a propensão dessa motivação. Ela é que é à prova da LEB. É mesmo assim. Isto sem pruridos.

E pode por isto na sua tese que eu agradeço.

Agora, este primeiro semestre é muito aproveitado, e ele tem sido valorizado pelas alunas.

Elas nas Metodologias vão com quadros de referência para o nível educativo D e para o no nível educativo C, modelos pedagógicos para o nível educativo D e para o no nível educativo C Eu tenho tentado, porque é um problema, também no Mestrado, é, digamos, pedir aos docentes das didáticas, para entregarem também as didáticas no nível educativo D, não tem sido fácil.

Continua a ser uma questão que ainda na última reunião de *focus group* surgiu. Ainda nem todos os docentes o fazem, embora já haja vários docentes que o fazem. Portanto, estamos a progredir, isto não é feito de uma hora para a outra, não é? É um processo em construção.

Mas é muito diferente do que existia antes porque era tudo em simultâneo, e às vezes, as alunas já tinham deixado o contexto no nível educativo D e eu ainda estava a analisar perspetivas pedagógicas para a creche.

Acredito que lhes eram úteis na prática, mas já não lhe eram úteis para a Prática...

**Entrevistador** Supervisionada.

- Coordenadora do Mestrado y** Deste ponto de vista, o novo modelo do mestrado, é muito melhor. Muito mais organizado, permite depois uma mobilização, daquilo que foram os saberes construídos durante o tempo, permite, também, uma construção de saberes mais tranquila, sabe? Não têm de fazer tudo em simultâneo, primeiro têm os referentes, e depois têm a prática com mobilização desses referentes, desse diálogo. Creio que é imprescindível, é mesmo muito importante, e foi uma das melhores mudanças, uma das mudanças mais relevantes para o mestrado foi realmente este semestre que nos permitiu uma organização diferente.
- Entrevistador** E terá facilitado o trabalho, também? Ou tornou ainda mais exigente?
- Coordenadora do Mestrado y** Tornou mais exigente o facto de termos duas práticas, dois períodos de estágio. Mas temos mais tempo, por exemplo, para a realização do relatório, facilitou, facilitou em tudo.
- Entrevistador** Então calculo que isto venha para aqui... [Quadrante 2]
- Coordenadora do Mestrado y** É.
- Entrevistador** E agora a formação que eles têm durante a Prática Educativa Supervisionada. Porque também têm Unidades Curriculares. Torna-se relevante para a Prática Educativa Supervisionada, ou também é mais naquela perspetiva do futuro?
- Coordenadora do Mestrado y** São relevantes, mas é como lhe digo. A primeira prática é quando eles têm mais didáticas associadas, que é a do nível educativo D. Acho que aqui precisaríamos de fazer uma associação mais forte, entre os conteúdos de algumas didáticas, e a experiência de estágio no nível educativo D. Elas dão muita importância, por exemplo, aos seminários que nós temos associados. Isto posso dizer-lhe com certeza porque está no *focus group*. Eu tenho seminários com elas. Eu sou uma pessoa muito onnipresente, elas devem até aborrecer-se com tanta... Eu sou professora do seminário, quer o de creche quer o do pré-escolar. São seminários que elas valorizam bastante. Eu tenho transformado em fóruns de debate sobre questões. É como eu lhes digo, eu não tenho nada preparado, elas ficam olhar para mim, como eu costumo ser organizada. Estas aulas eu não as tenho preparadas. Só sei que há alguns elementos que eu quero debater com elas, alguns conceitos, eles já estão definidos, com elas, e digo-lhes. Tive esta aula há pouco tempo, foi na semana passada, e disse-lhes, quero trabalhar convosco, intencionalmente, o bem-estar da criança no nível educativo D, o envolvimento da criança no nível educativo D, o empenhamento do adulto no nível educativo D e as questões dos conflitos no nível educativo D. Isso sou eu como formadora, da minha experiência são questões relevantes. O resto são vocês que vão definir. Elas é que vão definir

o que acontece no nível educativo D que é relevante para debater nos seminários.

E no ano passado tive dois convidados relevantes. Se eu tiver convidados, tive dois no nível educativo D e uma convidada no seminário do nível educativo C, são pessoas que têm experiência e que vão abordar questões que são muito relevantes. São profissionais, por exemplo, Rosa Maria Alves, que foi minha mestrande e que veio falar da metodologia de trabalho de projeto, veio mostrar como é que desenvolveu um projeto com as suas crianças, e elas estão a fazer experimentação em contexto sobre trabalho de projeto. Portanto aquilo cai ali, é muito significativo para elas, não é? Elas começam a significar a experiência de uma outra forma.

É como lhe digo, as outras didáticas estamos a tentar fazer a aproximação cada vez mais, embora ela não seja perfeita no nível educativo D, entre aquilo que temos no nível educativo D, em termos de experiência, das características das crianças, e aquilo que são as propostas das didáticas.

Outra Unidade que, mas isso já poderá ser mais difícil, a Unidade de Investigação em Educação está no final do mestrado. E é uma pena, porque elas na realidade começam a fazer aproximações da Investigação-Ação logo na primeira prática. E elas sinalizam isso..., e sinalizam bem.

(Risos)

Mas isso já teria que passar por uma reorganização do plano, que não é fácil. Não é fácil conseguirmos tudo, mas temos consciência que há esta questão, já é relevante.

**Entrevistador** Eles, no *focus group* também falaram dessa questão, mas falaram que já estavam conscientes que iria ser difícil alterá-lo.

**Coordenadora do Mestrado y** Os meus alunos já são conscientes.  
Nós vamos falando da Investigação-Ação, e na realidade temos de falar porque os processos basilares da ação do educador, que estão presentes nas OCEP, nas Orientações Curriculares e no perfil são processos que estão intrínsecos à Investigação-Ação: eles observam, planificam, agem, avaliam e refletem transversalmente. Isto são processos de Investigação-Ação.

Portanto esta proximidade é relevante, permite-lhes depois quando têm a Unidade Curricular, fazer essa ligação entre aquilo que são processos basilares no processo profissional no nível Educativo C e no nível Educativo D, que são trabalhados desde de logo até na LEB, e depois aquilo que são os princípios e procedimentos intrínsecos à Investigação-Ação.

**Entrevistador** E considera que o trabalho desenvolvido nessas Unidades Curriculares, é um trabalho que requer muito esforço? Ou já é uma máquina oleada?

**Coordenadora do Mestrado y** Não, eu tenho que ter um esforço a influenciar os docentes.  
Portanto é positivo, mas requer muito esforço.

**Entrevistador** E relativamente, já que falou, às Práticas de Seminário?

**Coordenadora do Mestrado y** Aiih. Isso é positivo.

**Entrevistador** E não requer ...

- Coordenadora do Mestrado γ** Porque gosto muito.  
(Risos)  
Portanto tem haver com a minha motivação, são aulas que eu gosto muito, são muito debatidas, trabalho com... são aulas de interface entre a teoria e a prática que eu gosto de ver. [redacted]  
Para mim requer pouco esforço por causa da motivação que aqui está... E por causa da relevância que eu vejo nestas aulas. [redacted]  
Isso é uma fonte grande de motivação, porque eu depois vejo na prática o resultado destas discussões. E elas vêm isto como muito importante. [redacted]  
Qual é o docente que não se sente motivado quando vê o trabalho dele ali logo nas práticas. [redacted]  
Portanto é positivo, e requer pouco esforço, por aquilo que é, no fundo, aquilo que eu tenho feito ao longo destes anos todos. [redacted]  
Mesmo o diálogos e coisas que elas trazem, não é difícil para eu debater com elas. [redacted]
- Entrevistador** Isto também já foi falando, que é relativamente à adequação da formação no mestrado, de forma global, seja no primeiro semestre, no segundo ou no terceiro, às valências.
- Coordenadora do Mestrado γ** Aquilo cria-me uma dificuldade em posicionar-me assim objetivamente, porque na ESE, no nível educativo C as coisas estão muito mais oleadas, como diz o Pedro, mas no nível educativo D ainda não.  
Eu não consigo aqui.  
Acho que seria positivo e com menos esforço para a EP e positivo com esforço grande para o nível educativo D.  
Portanto é aí a meio do...  
Mas estamos a fazer o percurso, e há docentes que têm feito um esforço e há outros...  
Agora vou ter que fazer uma reunião com os docentes, mas escolhi-a fazer agora, depois do *focus group* com as alunas porque me deu informação muito relevante para apreciar as Unidades Curriculares. Portanto há aspetos que têm que ser melhorados, sobretudo no nível educativo D.
- Entrevistador** Falando agora especificamente de uma Unidade Curricular... Qual seria o seu posicionamento relativamente às Unidade Curriculares da Área de Expressões?
- Coordenadora do Mestrado γ** Ai... Esta é... esta é um provocação.  
(Risos)
- Entrevistador** Foi uma área que os estudantes falaram com alguma veemência no *focus group*.
- Coordenadora do Mestrado γ** É uma área problemática, historicamente.  
Temos feito esforços e...

As Expressões, elas têm um peso muito forte, isto foi uma decisão da escola. Há três unidades das Expressões, eu não me... tive de concordar mas acho que outras áreas muito relevantes...

O projeto de expressões, eu pelo menos não via necessidade de ele existir, já existe na LEB, nem percebi muito bem a relevância desta, havendo já duas Unidades das Expressões, não é?

Ainda por cima uma convivência no mesmo semestre, que eu acho que é redundante.

Qual é o problema das Expressões? É a desarticulação entre expressões.

**Entrevistador** Mas desarticulação entre si, ou desarticulação para a prática? Para a Prática Educativa Supervisionada

**Coordenadora do Mestrado y** Depende das Expressões e...  
Eu não sei se queria entrar agora em detalhes.  
Mas depende das Expressões, há investimentos diferenciais, há pessoas que têm feito um esforço maior, e há pessoas que de forma geral...  
E há uma expressão, a expressão Musical tem dado um contributo muito importante no nível educativo D. Lá está, um ajustamento muito interessante que tem vindo a ser feito, até poderei dizer que é provavelmente a Unidade, a Expressão que está a funcionar melhor, com maior relevância para a Prática.  
As outras, tem que se ir fazendo ajustamentos.

**Entrevistador** Se tivesse que posicionar, onde é que posicionaria?

**Coordenadora do Mestrado y** Neste momento é negativo, e requer muito esforço.  
Não estou a dizê-lo só sobre a minha própria impressão, mas problemas que tenho dito a este nível no próprio mestrado, alguns de alguma gravidade.  
Mas tem haver com... Na avaliação que é feita pelas alunas, não só deste ano, mas todos os anos anteriores.

**Entrevistador** Portanto é uma situação já mais sistemática?

**Coordenadora do Mestrado y** É.  
E não só neste curso. É uma situação problemática, historicamente.  
Na ESE eu não sei até quando eu posso recuar neste nível, mas sei que, nos cursos que eu tenho coordenado, de facto há aqui questões que se calhar necessitaram de ser reequacionadas.  
Como...  
Mas repare, eu vou-lhe ser muito honesta, eu nunca senti com exceção de uma docente, uma retração à colaboração, com exceção de uma docente.  
Ou seja, eu tenho três docentes e são quatro expressões, muito interessados em colaborar.  
E há, como lhe digo, uma expressão que tem muita relevância, e estou e lembrar-me da Expressão Musical.  
Por exemplo, há um tempo no nível educativo D que é o tempo de transição que têm de ser acautelado, para que as crianças não fiquem, digamos, com um tempo morto, um tempo de vazio. E a entrada da musica no nível educativo D, por exemplo, para preencher o momento de transição, que é um momento que ter de ser preparado pelas alunas, é um momento que eu



visibilizei na rotina que é um momento que ser trabalhado pedagogicamente, aqui a formação que elas têm na ESE é fundamental. Elas têm um arsenal de canções, com onomatopeias, com muita gestualidade, a componente não-verbal, que elas levam para as instituições que tem dado um grande contributo no estágio.  
E tenho mais docentes das Expressões muito cientes da relevância desta área e a querer fazer coisas interessantes.  
Mas não posso falar...

**Entrevistador** De forma generalizada...

**Coordenadora do Mestrado y** Não posso.

**Entrevistador** E falando dos docentes. Como considera que é a relação estabelecida entre os professores supervisores institucionais e os estudantes?

**Coordenadora do Mestrado y** Os supervisores institucionais? Eu acho que é bastante boa.  
Acho que é bastante boa, é uma relação de apoio.  
É uma relação que é exigente também, porque nós temos de trabalhar de forma muito integrada.  
O estágio é um momento de grande existência de muitas integrações, isto não é fácil, porque elas têm de fazer isto num curto espaço de tempo.  
E o processo de supervisão é exigente também para o supervisor. Que tem que acautelar muitas coisas, incluindo, depois a orientação do Relatório de Estágio.  
Então é um processo difícil, se a relação não for boa, isto é muito complicado. Muito complicado.  
Claro que há variações, mas a relação, independentemente das preferências pessoais, sim, e às vezes existem, ela tem de ser uma relação de exigência, de cordialidade e de respeito.  
E acho que tem sido.

**Entrevistador** E tem funcionado bem...

**Coordenadora do Mestrado y** Tem funcionado bem.

**Entrevistador** E tem sido profícuo também?

**Coordenadora do Mestrado y** Tem, tem, tem...  
As alunas aderem.  
É um processo exigente, é uma relação exigente, mas creio que tem... e tem surtido muitos resultados, quer em termos da aprendizagem profissional, que é isso que me interessa.

**Entrevistador** Então colocaremos também neste sentido, ou...

**Coordenadora do Mestrado y** É aqui, é aqui, é aqui [Quadrante 1]  
Mas está-me a falar da relação ou do trabalho inerente?

**Entrevistador** Da relação, da relação...

**Coordenadora do Mestrado y** Da relação, então é este...[Quadrante 2]  
É fácil... Não é difícil. Até porque as alunas aderem bem, as alunas reconhecem a importância dessa relação, e elas aderem muito bem. Aderem muito bem às propostas, mesmo quando o *feedback* é dado. O que eu sinto é que depois, e é uma das coisas que eu gosto muito na supervisão, é que depois vemos os resultados dos diálogos, logo na semana seguinte, ou na... É a tal apropriação, digamos assim, eu acho que é uma relação útil, útil para elas.  
E não tenho tido grande... Não tenho sentido grande esforço para o estabelecimento dessa relação.  
Para mim é mais fácil porque sou professora delas... Já as conheço há não sei quanto tempo...  
(Risos)  
E para as outras... Tenho é muito cuidado com a escolha das supervisoras. Porque têm que ser pessoas com alguma facilidade na interação, tem que ser. Alguma qualidade pessoal a esse nível.

**Entrevistador** E considera que as professoras supervisoras institucionais têm disponibilidade? Seja tempo, seja para escutar, acabou agora de dizer que sim, que tinham essa disponibilidade. E tempo também terão?

**Coordenadora do Mestrado y** Elas têm disponibilidade.  
É assim, nós temos horas previstas para processo de supervisão, e elas não são muitas, as alunas pedem mais.  
Mas eu não posso pedir mais do que aquilo que está estipulado.  
E é inevitável que a supervisão, que se dê mais horas para a supervisão.  
Por exemplo, eu tenho uma hora para orientar cada Relatório de Estágio, mais o Pedro sabe que já passou pelo processo, isto é ridículo. Ninguém orienta um Relatório de Estágio com uma hora. Com um mês talvez.  
Enfim, isto é muito injusto também para quem está a orientar. A supervisão é difícil porque exige a deslocação ao terreno, não faz parte... Não entre nessas horas... Eu venho de Braga, é quase uma hora e meia para chegar aos contextos de estágio, é exigente até do ponto de vista físico.  
Portanto, a disponibilidade é aquela que nós conseguimos dar.  
Costuma ser grande, mesmo por e-mail, e tem de ser muito bem rentabilizada. Eu tenho que rentabilizar muito bem as horas que tenho de supervisão.  
Gostaríamos de ter mais disponibilidade, mas face à carga que temos: doze estagiárias no nível educativo C, vinte e três estagiárias no nível educativo D, o ano passado.  
É impossível ser totalmente disponível Pedro, impossível.

**Entrevistador** Tendo isso a equacionar, onde a colocaria?

**Coordenadora do Mestrado y** Não consigo colocar.

Acho que é positivo, mas esse então é que exige muito esforço, e muito tempo pessoal.

Nem sei se não colocaria aqui [Quadrante 3].

Porque eu não sei como é que é. Como é formulada a... o posicionamento.

Porque eu acho que há disponibilidade, mas há muitos limites a essa disponibilidade, entende?

**Entrevistador** Mas seria uma coisa que necessitaria de algum trabalho ou de alguma remodelação, por exemplo?

**Coordenadora do Mestrado y** Então, acha que uma hora para a orientação do Relatório não precisaria de reformulação?

É que é um momento formativo. É um momento de paragem e de significação da experiência, de reflexão sobre a experiência. É um momento formativo.

A própria defesa, é um momento formativo. Pelo menos é assim que eu concebo, que é para não lhes custar tanto. E eu acho que é, intrinsecamente é.

Não sei, acho que é positivo, acho que é necessária, a supervisão institucional é absolutamente necessária para fazer estas relações todas, estas interfaces todas, mas é muito difícil.

Talvez aqui [Entre Quadrante 1 e Quadrante 4].

Embora... Assim, aqui eu acho que há disponibilidade, mas aqui eu acho que precisaríamos de mais disponibilidade, mais horas para o processo superviso, e para a orientação dos Relatórios de Estágio.

Até porque há Unidades que são menos úteis... são sentidas como menos úteis, por exemplo na LEB, e faz parte da formação, eu não posso pôr a LEB de parte, e não sei o que elas andam aqui a fazer três anos, em coisas que não são relevantes. Não são relevantes para a formação delas.

E na realidade, depois, faltam horas para aquilo que é efetivamente associado à profissionalização nos Níveis educativos C e D.

**Entrevistador** Está à-vontade para dizer as áreas que considera que não são relevantes, ou que considera que não são relevantes? Ou os aspetos que considera que não são relevantes?

**Coordenadora do Mestrado y** É um bocadinho aquilo que eu já disse antes.

Eu não vou dizer... É o enfoque dos docentes genericamente.

Uma aluna que chegue aqui, a querer ser docente dos níveis educativos C e D, e é um projeto vocacional que resiste até ao fim da LEB e tem que, desculpe-me a expressão, levar com conteúdos do nível educativo A sistematicamente, em que é que isto lhe é útil?

É que do nível educativo B eu ainda consigo, por causa da continuidade, da compreensão, agora para que é que elas precisam de estar, horas e horas... Isto é tempo perdido.

Eu dizia-lhe... Eu acho que elas têm um mérito em manter os projetos vocacionais até ao final. De resistir. É por isso que eu digo, é uma motivação à prova da LEB. Porque a LEB não concorre para esta motivação, para o fortalecimento desta motivação.

E depois na realidade, quando nós estamos completamente focados nos aspetos da profissionalização específica. Era isso que nós tínhamos no

modelo anterior, no modelo não-sequencial, no modelo integrado, era uma Licenciatura em nível educativo C, aí do professor que andasse ali com conteúdos do nível educativo B, não podia. E agora isto... abre-se esta possibilidade.

Que eu acho que... E se quer um posicionamento mais forte, eu acho que Bolonha rebentou basicamente com a formação dos profissionais dos níveis educativos C e D. E nós depois em três semestres temos que fazer tudo aquilo que não foi feito antes.

Redobra o esforço, na supervisão, nas didáticas... Todos os professores que estão no mestrado tem que fazer um esforço redobrado, para fazer face aquilo que durante os três anos anteriores não foi feito.

- Entrevistador** Mas considera que isso será uma especificidade de Bolonha ou é mais institucional?
- Coordenadora do Mestrado γ** Não é uma especificidade.  
Nós estamos todos sujeitos a Bolonha, isto é uma questão que surgiu e que nos afeta a todos a nível nacional.
- Entrevistador** Mas poderia ser por exemplo... Poderia considerar que havendo essas diretrizes, poderia haver uma maior especificidade a nível da instituição e que pudesse...
- Coordenadora do Mestrado γ** Podia, anterior sequer à entrada no Mestrado.
- Entrevistador** É isso que eu estou a questionar. Se na própria Licenciatura, a nível institucional...
- Coordenadora do Mestrado γ** O problema, na formação nas valências do Mestrado γ e na ESE e a nível nacional, não são os mestrados de profissionalização, são o que o antecede. É aquilo que os antecede. Que é uma formação que é tudo e nada. É uma formação que foi prescrita, tem haver com orientações transnacionais, quer dizer, europeias. Tem óbvios... óbvias... tem haver com uma óbvia centração em aspetos que até chegas à... às finanças, não é?  
Temos uma formação que é muito mais barata assim, quando não é específica.  
Mas eu já não iria por aí... Eu acho que as instituições têm que fazer o melhor com aquilo que têm, e, portanto, aqui o que se pode fazer é trazer mais a infância e as especificidades do 0-6 para a LEB. E eu não o vou cansar de o dizer enquanto aqui estiver.
- Entrevistador** E retomando, agora, sei que é um salto grande... Mas retomar a questão da disponibilidade dos supervisores.  
Só para ver se percebi, considera que a disponibilidade dos supervisores é positiva... que é relevante para a formação... mas que face à estrutura deveria haver mais horas para essa disponibilidade...
- Coordenadora do Mestrado γ** Sim...  
Sim...

	Sim...
<b>Entrevistador</b>	Dentro do que têm, dão o que podem, mas precisariam de ter mais...
<b>Coordenadora do Mestrado y</b>	Com certeza.
<b>Entrevistador</b>	E a carga horária específica dos professores em formação... Neste caso, <u>estudantes do Mestrado y</u> em formação, durante o Período da Prática Educativa Supervisionada.
<b>Coordenadora do Mestrado y</b>	<p>Eu acho que aqui já é.</p> <p>Acho que o novo modelo aqui também ajudou bastante, porque aumentou as horas da prática em sessenta horas. Temos sessenta horas mais que era um pedido já anterior das alunas e que agora...</p> <p>Nós reconhecemos que a LEB, lá está, como tem muita ausência de formações de observação, reformar ainda mais no mestrado, com sessenta horas, são horas de contacto, não é?</p> <p>E... e depois também a redução das horas de lecionação aqui na ESE. Porque era um martírio. Elas estavam aqui desde as oito da manhã até às oito da noite, quinta e sexta-feira.</p> <p>Então, acho que têm mais disponibilidade, para os trabalhos, para o trabalho autónomo que é... que é também exigente porque tem de preparar muitas coisas para os estágios, não é? E para as Unidades, para a avaliação que é feita aqui.</p> <p>Agora é positivo que tenhamos esta...</p> <p>Eu também estou com muita dificuldade, este... este...</p> <p>Estou a sentir-me um bocadinho... Este tipo de esquema não me permite fazer uma apreciação que às vezes é... tem muitas mais nuances que aquilo que é...</p> <p>Compreende?</p>
<b>Entrevistador</b>	Sem problema.
<b>Coordenadora do Mestrado y</b>	<p>Acaba por...</p> <p>É que depois há aqui uma evolução que eu sinto que é positiva, há maior disponibilidade das alunas, há maior carga do estágio... é positivo.</p> <p>Não sei se requer muito esforço.</p> <p>Acho que requer menos esforço das alunas, na... na gestão das suas várias tarefas, do que no modelo anterior.</p> <p>Pois é positivo e requer menos esforço... Mas requer muito esforço, elas têm fazer muitas aprendizagens.</p> <p>É como eu digo, é uma formação exigente. Acho que elas têm que fazer muito esforço.</p>
<b>Entrevistador</b>	Aqui o sentido do esforço é mais no sentido de ser investimento...
<b>Coordenadora do Mestrado y</b>	Sim.. Sim... Então vou por aqui.

**Entrevistador** Porque há casos em que...

**Coordenadora do Mestrado γ** Acho que está muito positivo, Pedro, não está?

**Entrevistador** Isso é bom, não é?

**Coordenadora do Mestrado γ** (Risos)

**Entrevistador** Já falou de forma geral sobre isto, mas de qualquer das formas... Assumindo agora enquanto coordenadora do curso, como é que perspetiva a questão da gestão do corpo docente?  
 Já falou que eram necessárias mais horas para os supervisores, já indicou que os professores aceitam alterar, ou tentam não afirmar-se completamente contra à adequação aos níveis específicos, às valências específicas do mestrado, mas como é que considera que é o processo de gestão?  
 Sei que pode ser uma questão que foge um bocadinho da área... Mas de qualquer das

**Coordenadora do Mestrado γ** Pois, de facto foge...  
 Eu tenho o corpo docente do Mestrado que é muito aberto, responde às solicitações, não tenho... Sinto necessidade de agora fazer conjuntas, com todo o corpo docente, vou fazer uma agora, para encontrar mais continuidade.  
 Por exemplo, com os supervisores institucionais este diálogo é constante, não é? Temos reuniões, sistemáticas, de preparação e monitorização dos processos supervivos, mas depois tenho muito mais diálogos individuais com os docentes, do que propriamente coletivos, e esses diálogos coletivos são relevantes também.  
 Aqui acho que há algo que pode ser melhorado.  
 Eu acho que é positivo, mas requer muito esforço. Mas tem haver com a falta... Com o facto de eu estar muito sobrecarregada.  
 Sendo coordenadora, coordeno outro curso, estou com funções muito interessantes agora no Centro de Investigação, (...), coordeno todas as práticas, tenho que fazer... Isto é uma loucura.  
 A comissão de curso da LEB, também faço parte, embora o professor coordenador do curso é ótimo, porque a coordenação do curso é basicamente ele que a faz, e pede-nos de vez em quando uma... Se não tinha que dizer, eu vou-me embora. Ele aí é ótimo, porque de facto os coordenadores de curso, ele também é da comissão de curso deste mestrado e eu também digamos que, não lhes dou muito trabalho, digamos aqui o coordenador de curso tem de facto muito trabalho, é assumido na escola. Está assumido na escola, as comissões de curso funcionam como elementos de legitimação, de consulta, mas são mais libertas de algumas funções.  
 Agora eu acho que até é uma questão mais desta coordenadora, está sobrecarregada com outras funções, e eu gostava de não estar a coordenar dois cursos, não sei se consigo...

<b>Entrevistador</b>	Qual é o outro?
<b>Coordenadora do Mestrado y</b>	<p>O TESP de Acompanhamento de crianças e jovens.</p> <p>Portanto, eu acho até que é uma questão minha, de ter dificuldade de ter tempo para fazer um outro tipo de trabalho. Então acho que até poderia fazer melhor ao nível da continuidade, tenho muitos diálogos mas individuais, sabe? Eu acho que eles podiam ser mais coletivos.</p> <p>Portanto acho que pode ser negativo e requer muito esforço...</p> <p>Não sei... Se calhar é uma perspetiva minha, mas acho que pode ser minha.... Poderei ser melhor aí.</p> <p>Mas o curso está a funcionar bem. Acho que o curso, globalmente, está a funcionar bem.</p> <p>Ele foi bem avaliado pelas alunas, e a opinião delas é muito importante para mim, e dos professores também.</p> <p>Mas acho que poderia fazer melhor. Isto tem tanto haver... tem mais haver com a sobrecarga que eu estou sujeita, e que me está a dificultar um bocadinho essa gestão.</p>
<b>Entrevistador</b>	Mas essa sobrecarga parece ser comum, não só a si, mas aos diversos professores intervenientes no mestrado.
<b>Coordenadora do Mestrado y</b>	<p>Sim, talvez... Mas quem tem funções de gestão intermédia está sempre sobrecarregado, é uma loucura. É uma loucura.</p> <p>Eu acho que há aqui um grupo muito bom. Há aqui pessoas excelentes, mesmo, que têm de facto uma relação de trabalho e entrega à instituição forte. Consigo identifica-las claramente, trabalho com várias, felizmente. Mas depois estão muito sobrecarregadas, ainda bem que existem, mas depois é quase inevitável que existam alguns aspetos que... que noutras circunstâncias, com maior disponibilidade, poderiam ser acautelados de outra forma.</p>
<b>Entrevistador</b>	Falou agora do <u>presidente da instituição</u> , de forma mais transversal de que modo é que acha que a ESE apoia...
<b>Coordenadora do Mestrado y</b>	É positivo. É muito positivo.
<b>Entrevistador</b>	Especificamente na supervisão, ou no mestrado no geral?
<b>Coordenadora do Mestrado y</b>	<p>O mestrado em geral. Tenho muito apoio, para tudo.</p> <p>Uma grande abertura, uma grande flexibilidade.</p> <p>Ainda agora, uma supervisora que... uma das supervisoras institucionais diz-me que está com gravidez de risco na primeira semana de aulas, segundo semestre. Isto é crítico para uma coordenadora.</p> <p>Fui imediatamente.... Tive que substituir assim, no imediato, que é para amanhã. E então, o apoio é total, a flexibilidade, debatemos soluções em conjunto, é positivo e requer pouco esforço.</p> <p>Não há entraves, entende? É uma relação de... sempre de abertura e facilitação do processo maximamente.</p>

E temos horas de supervisão, aumentaram as horas de supervisão neste mestrado porque há...

O mestrado, este mestrado, era um nado morto

Era um... Este mestrado, quando foi aprovado, toda a gente achava por ter, por ter o duplo perfil ao lado, com exceção do primeiro ano que a ESE inicialmente, optou por não ter o Mestrado β, portanto o primeiro ano encheu, e depois, quando começamos a ter o Mestrado β, nós achamos que este mestrado ia fechar. Estamos sempre à espera que este mestrado fechasse, e ele tem aumentado a procura.

No ano passado teve... Os primeiros números era que tínhamos a mesma procura que o Mestrado β. Os números quando surgiram... Até eu fiquei... espantada.

Nós temos mantido... Há aqui qualquer coisa no mestrado, eu creio, por exemplo, que esta profissionalização para a creche veio chamar muita gente. Nós chamamos gente de fora, como disse ao Pedro, 40% vêm de fora.

**Entrevistador** Quantos estudantes é que costuma ter o Mestrado?

**Coordenadora do Mestrado γ** Costuma ter entre vinte e vinte e dois, com exceção dos últimos anos em que tem tido um bocadinho mais.

Nós tivemos vinte e cinco, pessoal do segundo ano, que está agora no segundo ano, eram vinte e cinco. E este ano, são vinte e quatro.

E portanto, está estabilizado o número por ano. E espero manter este número, é um bom número para o funcionamento do mestrado.

Mas é como lhe digo, ainda não morreu o mestrado, está... manteve o nível, ou aumentou ligeiramente o nível de procura, portanto isto também diz alguma coisa do funcionamento do mestrado, não é?

Eu esqueci-me... Isto era sobre...

**Entrevistador** Sobre o apoio...

**Coordenadora do Mestrado γ** É imprescindível... Temos mais horas de supervisão.

Mas também, digamos, uma legitimação do trabalho que está feito, e que está a ser feito, e um apoio ao trabalho que está a ser feito.

Eu sinto-me muito apoiada nas minhas funções de coordenadora.

É uma relação muito fácil, e é muito positiva.

Com todos os órgãos, aliás.

**Entrevistador** E relativamente... para terminar, consegue evidenciar alguns mecanismos de supervisão institucional que sejam relevantes para o funcionamento do mestrado em geral, ou da Prática Educativa?

**Coordenadora do Mestrado γ** Quando se refere à supervisão institucional, refere-se à avaliação institucional?

**Entrevistador** A avaliação institucional, por exemplo, mecanismos de colaboração entre os professores...

Não aquela visão mais clássica de supervisão, mas aquela supervisão que visa a melhoria dos processos, mais nesse sentido.



**Coordenadora do Mestrado γ** Sim, é como... Aliás, alguns dos dados que eu lhe dei, vem exatamente de termos, de efetivarmos algumas estratégias: a reunião de *focus group* com os alunos, a auscultação dos docentes, e pronto... os mecanismos que surgem a partir da inevitabilidade da avaliação externa.

E, portanto, tudo isto têm sido mecanismos que têm afetado o funcionamento do curso, e eu creio que têm vindo a melhorar o funcionamento do curso.

Estamos sempre a tentar encontrar as melhores vias, sabemos que agora... quais são algumas das prioridades: que é reforçar a formação para a creche; encontrar maior coesão no seio do funcionamento ao nível dos docentes, algumas coisas eu gostaria de fazer, mas demorariam algum tempo, ter mais convidados, sobretudo dos momentos da prática, com... com... com práticas de elevada qualidade, que é sempre algo que me interessa bastante. E gostaria de fazer uma coisa que, não tenho conseguido fazer, que é envolver mais os estudantes em processos de investigação, e fazer a disseminação dessa investigação. Eles fazem coisas muito interessantes.

Eu... Eu até, sem pruridos, vou dizer que no nível educativo D nós temos uma das melhores formações a nível nacional, é que não tenho nenhuma reserva em dizer-lhe isto, Pedro.

E creio que aí poderemos ter até, poderemos ter a disseminação de boas práticas de investigação. Formação e investigação, que eu não estou a conseguir gerir, por sobrecarga.

Por sobrecarga e porque que... digamos que... Por exemplo, os alunos fazem agora o Relatório e ele é um bom momento de... de, digamos, sistematização do que foi feito. E daqui facilmente poderíamos arranjar forma de comunicar isso, depois em congressos, e eu não estou a conseguir fazer esse segundo movimento.

E há aqui práticas muito interessantes de experimentação, que eu creio até que poderiam ser... eu lembro-me que fiz um seminário na ESE de Viana de Castelo e levei quatro alunas para, exatamente, exemplificarem o que estávamos a fazer em contexto de creche, e foi muito interessante, elas agradeceram muito, fomos todas de comboio...

(Risos)

Porque acho que estamos a fazer coisas interessantes. Eu estou sempre atualizada porque é um foco de investigação muito forte a nível nacional e a nível internacional. E isso no meu entender, não consegui fazer...

**Entrevistador** Que é a transição entre o que elas produzem internamente...

**Coordenadora do Mestrado γ** É disseminar mais... disseminar mais.

Porque acho que sim, estamos a fazer coisas boas no nível educativo D. Apesar destas questões que eu lhe estou a dizer, há escolas que estão muito mais atrás, muito mais. Há instituições que praticamente não têm formação no nível educativo D, ela é muito marginal, e têm professores que...

Eu acho que isto também tem haver com o meu foco de investigação. O meu foco de doutoramento foram as metodologias para creche, foi doutoramento no nível educativo D, porque estava a precisar, a educação pré-escolar estava... E depois transformou-se numa grande paixão, não é? Aquilo que era uma grande necessidade minha, e ainda é, está-se a perspetiva essa necessidade, como agora se perspetiva em Espanha e no

Brasil, que não têm nada sobre creche. E, portanto, eu acho que até a disseminação podia ir para aí, porque eles não têm praticamente formação no nível educativo D. Em Espanha, nem sequer há estágios no nível educativo D. Mais cedo ou mais tarde isso vai existir, e poderíamos estar a fazer trabalho de disseminação relevante...

Mas eu ainda não consegui fazer, aqui é absolutamente falta de tempo, porque ou se faz alguma coisa relevante e se apoia as alunas, porque eu infelizmente tenho feito parte de algumas comissões científicas de congressos, e surgem trabalhos que aliam docentes e alunas que são de baixa qualidade. Portanto houve ali um processo de apoio que não foi, talvez, bem articulado. E eu já chumbei propostas. E eu isso não queria, queria fazer processos que na formação eu acho que estão a correr bem, e depois serem comunicados de forma que depois não honraria esses processos, ou honraria o que nós fazemos na ESE, ou a nossa investigação. Isso, lá está, é outra coisa que eu não consegui fazer ainda.

**Entrevistador** Mas que deseja fazer...

**Coordenadora do Mestrado y** Sim, quando...

(Risos)

Em algum momento.

Mas sim, queria. Nós temos alunas excecionais no mestrado, nós temos alunas... E na LEB também, nós temos aqui estudantes de exceção.

Estou, agora, a dar *feedback* e a ler Relatórios no comboio, eu acabei de ler um terceiro capítulo de um Relatório de Estágio que aquilo é... tem ali momentos de brilhantismo, conclusões e...

Pronto, nós temos alunas que, com algum apoio, facilmente fariam... fariam comunicações de grande qualidade. Eu não tenho é tempo para fazer esse apoio.

Eu tenho tido o grande privilégio de ter estudantes absolutamente extraordinários, na LEB e no Mestrado.

Há outros que, naturalmente precisam muito mais apoio.

Eu tenho, por exemplo este ano, níveis muito diferentes. Então aqui a pedagogia diferenciada tem que ser mesmo uma... e o processo superviso... Nós temos alunas com formações muito diferentes, com níveis de apropriação muito diferentes, com adesões ao processo formativo diferentes. Portanto, temos mesmo que praticar uma pedagogia diferenciada.

Mas tem sido algumas... Assim mesmo... uma coisa, Pedro, mesmo... É mesmo prazeroso. É prazeroso, nós retiramos prazer do processo de formação. É muito bom... muito bom.

**Entrevistador** Mais uma vez, voltando ao assunto, sobre os mecanismos de supervisão. Reconhece algum que integre mestrados, por exemplo, porque há vários mestrados, aqui na ESE, com processos de supervisão pedagógica, na formação inicial, ou de educadores ou de professores. Reconhece alguns mecanismos de supervisão que sejam transversais ou que inter-mestrados? E considera que isso seria um aspeto positivo?

**Coordenadora do Mestrado y** Não muito, nós vamos conversando, mas não muito.

Eu converso muito com a professora Coordenadora do Mestrado B, e portanto há aspetos que são... Por exemplo a grelha que temos de avaliação, que é a grelha que é a base na nossa reunião de avaliação reguladora e final, é a mesma. Portanto, temos algumas coisas que são similares, agora há estratégias que são similares, a formação em pares de trabalho, a estrutura de supervisão é a mesma, a supervisora institucional e o orientador cooperante, mas si acho que as reuniões... a importância da supervisão em contexto de trabalho, as reuniões avaliativas em contexto de trabalho, acho que há mecanismos que fazem parte da própria cultura da ESE.

A ESE tem uma cultura e um trabalho de muitos anos na supervisão e isso nota-se nas práticas.

Mas sim, sobretudo com os mestrados do nível educativo B e do nível educativo A, com quem o diálogo é menor.

Com o Mestrado é mais...

**Entrevistador** Partilham o gabinete...

**Coordenadora do Mestrado γ** Partilhamos o gabinete, então é mais fácil.  
Mas por exemplo, o Mestrado B não tem a dimensão da creche. O Pré-Escolar tem alguma especificidade também grande, que está a chamar alguns alunos até de fora, que é importante.  
Mas partilhamos algumas coisas...

A professora Coordenadora do Mestrado B foi a coordenadora deste mestrado no primeiro ano, também deixou os seus frutos. E a minha formação em supervisão foi feita nesta instituição portanto, naturalmente, fora daqui mais nas metodologias específicas, ao nível da Pedagogia com crianças. Depois o meu trabalho acaba por aliar uma coisa à outra.

**Entrevistador** Mas considera que esses laços seriam profícuos estreitar com os outros mestrados?

**Coordenadora do Mestrado γ** Sim, acho que sim.  
Seria interessante termos mais diálogos.  
Depois claro, há coisas que são inevitavelmente, que são as orientações para os Relatórios de Estágio, são as mesmas. Há coisas que naturalmente são muito similares.  
Mas sim, até no outro dia surgiu, na reunião do CTC o presidente a dizer-nos que a investigação ao nível dos estágios, uma investigação mais transversal, seria algo muito relevante para a ESE. Não temos.  
Mas era interessante.

**Entrevistador** Não percebi...

**Coordenadora do Mestrado γ** Desenvolver processos, mais transversais, de investigação de todos os mestrados.  
Seria interessante, por exemplo.  
Sendo a investigação também... nós podemos... o retroalimentador... o retroalimentador do processo formativo.  
Eu estou a fazer investigação sobre os processos de estágio, mas só no Pré-Escolar.  
Mas poderia ser feito mais transversalmente.

- As estratégias formativas que a maior parte tem na supervisão, o que podemos adequar.
- Entrevistador** Até porque a ESE tem vários cursos...
- Coordenadora do Mestrado y** Não, exato... Não só os profissionalizantes.
- Entrevistador** Não só os de profissionalização...
- Coordenadora do Mestrado y** E foi discutido e eu acho que poderia ser muito relevante.
- Entrevistador** Considera que essa interligação que falou à pouco, é relevante ou pode causar alguns transtornos no próprio processo?  
A questão da grelha de avaliação ser a mesma, o facto de alguns aspetos também serem partilhados, nomeadamente o relatório de estágio.  
Considera que isso é relevante?
- Coordenadora do Mestrado y** Acho.  
Acho importante apesar de, eu por exemplo, ao nível do Relatório de Estágio, e tenho discutido isso com a professora Coordenadora do Mestrado y e com o professor Coordenador do Licenciatura em Educação Básica, acho que há algumas questões que temos que repensar. Porque, por exemplo, o facto de termos, agora, muitos relatórios no repositório tem... tem influenciado a forma como as alunas constroem o seu relatório e acabamos por ter uma uniformização muito forte, por exemplo do enquadramento teórico.  
Eu começo a considerar a relevância desse enquadramento, considerando essa homogeneização que estamos a viver, que tem haver com, naturalmente, as alunas verem a importância disso, querem ver, saberem que aquele relatório foi bem, conhecem os colegas que o redigiram, não é, foi bem classificado. E por insegurança, deste próprio processo de avaliação que é muito relevante, não é? O momento da prova pública do relatório, às vezes, começa a suscitar ansiedade no início do mestrado.
- Entrevistador** Às vezes já na Licenciatura...
- Coordenadora do Mestrado y** Às vezes já na Licenciatura? Claro, exatamente.  
E acho que há aqui algumas coisas que temos que repensar, e gostava que elas fossem repensadas de forma mais ampla, não só no meu Mestrado, porque acho que estamos a viver todos o mesmo problema.  
E fenómenos de plágio que às vezes surgem... É complicado... Isto é complicado de gerir.  
Eu chamei à atenção, na última reunião do Conselho Técnico-Científico, sobre a questão do plágio. Que é muito... felizmente é muito... muitíssimos pontuais, mas existem e tem que ser... e temos que as resolver.  
Eu acho que é importante existirem mecanismos transversais, eu acho que são mecanismos que criam uma identidade da instituição e um modelo formativo da instituição.

Não podemos andar todos a trabalhar cada um para o seu lado, isso é uma confusão, não é? Não.

Há aqui coisas que devem ser partilhadas, mas há idiossincrasias na formação que devem ser respeitadas.

Por exemplo, a grelha que existe... a grelha que existe da avaliação, que é muito... que é igual no *Mestrado β* e *Mestrado γ* os conteúdos que depois são analisados são diferentes, para a creche, por exemplo.

O indicador pode ser o mesmo... de que forma: ao nível da organização do espaço educativo, muito bem, é uma dimensão da educação de infância. Mas os conteúdos que estão a ser organizados são diferentes, porque a forma como a organização do espaço se faz *no nível educativo D*, poderá ser diferente da organização...

O mesmo para as inteções, o mesmo para a organização do tempo, então aí *no nível educativo D* é bastante, é diferente. Agora, depois há processos que são transversais, a observação, a planificação, depois há transversalidades.

As transversalidades criam uma identidade, uma colegialidade que é relevante, cria uma harmonia que é relevante, criam uma coerência, um discurso comum, mas depois têm que ser respeitadas as especificidades da formação, naturalmente.

Acho que é isto.

**Entrevistador** Professora, mais algum elemento que gostasse de destacar?

**Coordenadora do Mestrado γ** Sim, eu gostava de destacar que gosto muito do que faço, gosto muito de ser coordenadora deste mestrado, é das coisas que mais gosto de fazer na ESE, e que... e que acho que a ideia é sempre procurar melhorar aquilo que é feito.

Tudo aquilo que eu falei aqui, nós somos sempre muito vigilantes, relativamente àquilo que poderá ser inovador, relevante para a formação. Não fazemos tudo na perfeição, também não é isso que é pedido, mas a ideia é sempre ir afinando, e ir melhorando aquilo que temos.

Acho que temos um bom Mestrado, acho que a mudança suscitada pela nova legislação foi muito, muito profícua, acho que estamos muito condicionados pela LEB, a formação de educadores de infância globalmente. Mas também, vamos fazendo o melhor com as condições que temos, que é sempre essa a nossa política.

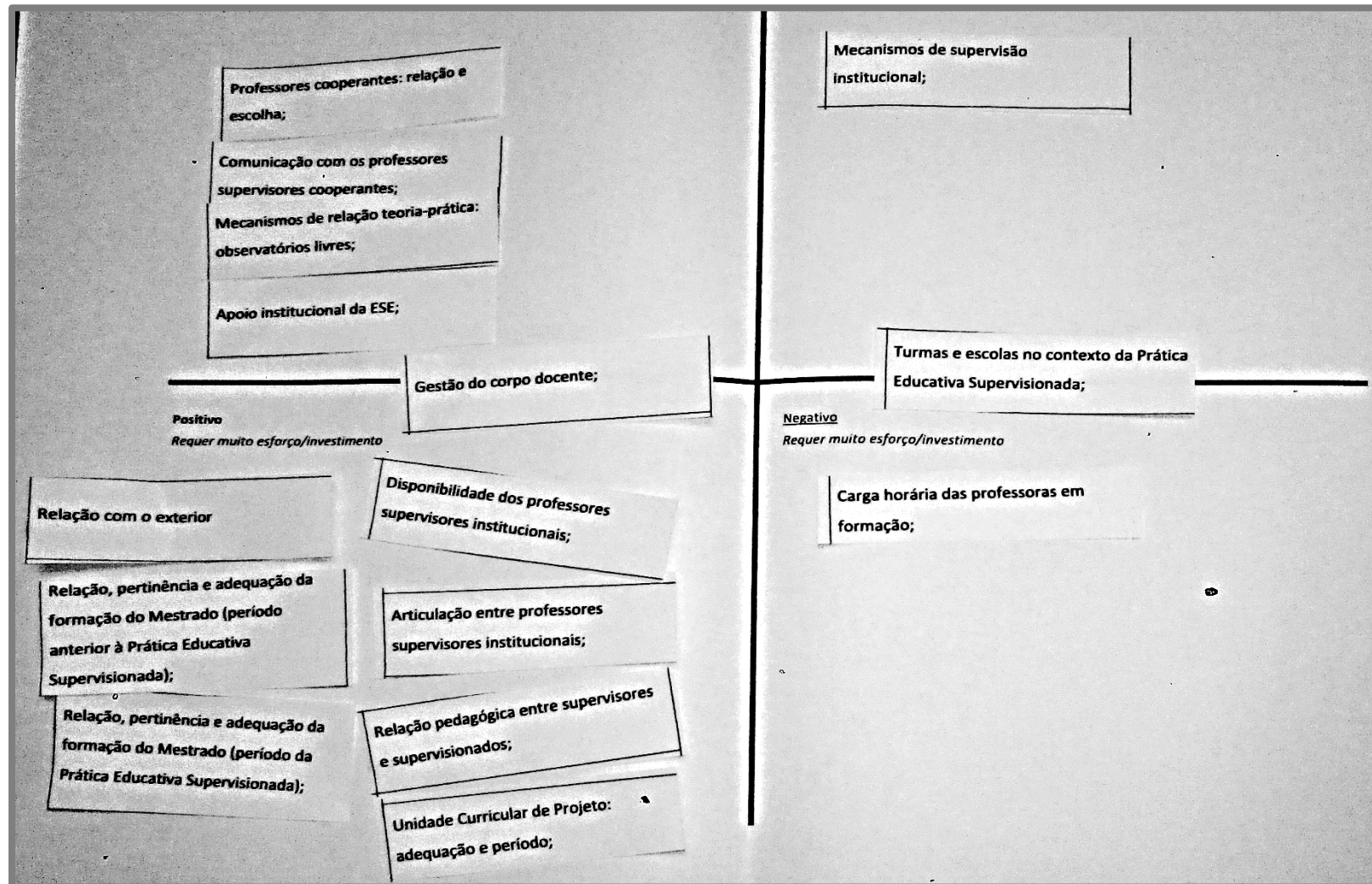
E é isto.

**Entrevistador** Professora, muito obrigado.

**Coordenadora do Mestrado γ** Obrigada, eu.  
(Risos)

**Anexo G:** Esquemas de análise  
preenchidos pelas coordenadoras dos  
mestrados em estudo

## Anexo G-1: Esquema de análise preenchido pela coordenadora do Mestrado $\alpha$



## Anexo G-2: Esquema de análise preenchido pela coordenadora do Mestrado $\beta$

Positivo Requer pouco esforço/investimento	Negativo Requer pouco esforço/investimento
<div>Comunicação com os professores supervisores cooperantes;</div> <div>Quatro dias de Prática Educativa Supervisionada em contexto;</div> <div>Gestão do corpo docente;</div>	
<div>Articulação entre professores supervisores institucionais;</div> <div>Apoio institucional da ESE;</div>	
Positivo Requer muito esforço/investimento	Negativo Requer muito esforço/investimento
<div>Relação com o exterior</div> <div>Professores cooperantes: relação e escolha;</div> <div>Relação, pertinência e adequação da formação do Mestrado (período anterior à Prática Educativa)</div>	<div>Relação, pertinência e adequação da formação do Mestrado (período da Prática Educativa Supervisionada);</div>
<div>Unidade Curricular de Investigação: adequação e período;</div> <div>Carga horária das professoras em formação;</div> <div>Relação pedagógica entre supervisores e supervisionados;</div> <div>Disponibilidade professores supervisores institucionais;</div>	



## Anexo G-3: Esquema de análise preenchido pela coordenadora do Mestrado y

<b>Positivo</b> <i>Requer pouco esforço/investimento</i>	<b>Negativo</b> <i>Requer pouco esforço/investimento</i>
Relação, pertinência e adequação da formação do Mestrado (período anterior à Prática Educativa Supervisionada);	
Apoio institucional da ESE;	
Mecanismos de supervisão institucional;	
Relevância e forma de funcionamento dos seminários;	
Relação pedagógica entre supervisores e supervisionados;	
Carga horária das professoras em formação;	
<b>Positivo</b> <i>Requer muito esforço/investimento</i>	<b>Negativo</b> <i>Requer muito esforço/investimento</i>
Adequação da formação às valências específicas do Mestrado;	
Relação com o exterior;	
Professores cooperantes: relação e escolha;	
Comunicação com os professores supervisores cooperantes;	
Unidade Curricular de Expressões;	
Gestão do corpo docente;	
Relação, pertinência e adequação da formação do Mestrado (período da Prática Educativa Supervisionada);	
Disponibilidade professores supervisores institucionais;	