



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**  
**Faculdade de Educação e Psicologia**

## ESTÁGIO E SUPERVISÃO, QUE RELAÇÕES?

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Aprendizagem e Desenvolvimento Psicológico -

***Margarida Isabel Colaço de Faria***

**Porto, fevereiro 2013**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**  
**Faculdade de Educação e Psicologia**

## ESTÁGIO E SUPERVISÃO, QUE RELAÇÕES?

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Aprendizagem e Desenvolvimento Psicológico -

***Margarida Isabel Colaço de Faria***

Trabalho efetuado sob a orientação de:  
*Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Raul Andrade Martins Lobo Xavier*  
*Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Luísa da Mota Teixeira Ribeiro Trigo*

**Porto, fevereiro 2013**

## RESUMO

Este trabalho reflete parte da minha jornada de profissional nestes vinte e um anos de serviço enquanto professora.

Centrei este trabalho no estágio pedagógico, essa etapa da formação de professores tão importante para o seu desenvolvimento profissional.

Comecei por fazer uma resenha histórica da formação de professores em Portugal e da formação de professores, concretamente, na instituição Universidade do Minho.

Explorei algumas temáticas relacionadas com “este tempo” incluído na formação inicial de professores, destacando momentos como os seguintes:

- a supervisão como ponte na passagem de professor estagiário a professor;
- as relações que se estabelecem entre os pares envolvidos neste binómio/trinómio. E a forma como os pares se veem e se encontram;
- a importância da reflexão e a sua tradução na ação e para a ação.

A elaboração deste relatório reflexivo permitiu-me encontrar respostas para diversas questões que desde há anos me assaltavam, mas levantou igualmente novas dúvidas para as quais espero vir, um dia, a encontrar esclarecimento. Reforçada saiu a ideia, que me parece nuclear, da natureza essencial das relações desenvolvidas no período de estágio, entre a figura do supervisor e do aprendiz de professor. Relações cuja fecundidade resulta não apenas do estabelecimento de vínculos profissionais mas, em igual medida, da capacidade para gerar proficuas relações intersubjectivas.

## ABSTRACT

This paper reflects part of my professional journey over the last twenty one years of duty.

I focused it on my teaching practice, that stage of the process of teaching which is so important for our professional development.

I started by doing an historical review of the training of teachers in Portugal, and of that specific training in University of Minho.

I explored some themes related to this period included in the initial training of teacher, outlining moments such as:

- supervision as the bridge that operates the transition from trainee teacher to teacher;
- the relationships that are established between those involved in this binomial/trinomial. And the way the peers see themselves and deal with each other.
- the importance of reflexion and it translation into and for action.

My reflexion reinforced the idea, that seems to me a nuclear one, of the essential nature of the relationships developed along the period of teaching practice between the supervisor figure and that of the teacher apprentice. Relationships whose fertility result not only from the establishment of professional links but also from the ability to generate profitable intersubjective relationships.

## Agradecimentos

Agradeço ao meu “marido” que me proporcionou a frequência deste mestrado e assim contribuiu para o aumento da minha literacia.

Agradeço à minha mãe, por me ter ajudado com os meninos e ter-me dado força para escrever.

Agradeço ao resto da minha família.

Agradeço à minha orientadora por me provocar e dar-me espaço.

Agradeço aos meus colegas e estagiária que se prontificaram a dar aulas por mim para eu poder escrever.

Aos meus amigos que fizeram esta aventura comigo.

Agradeço à minha amiga de sempre por se dispor a ler e corrigir-me.

*A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe.*

**Jean Piaget**

## ÍNDICE

---

Introdução .....	1
1. A formação inicial de professores em Portugal até ao 25 de abril de 1974 .....	3
1.1. As Licenciaturas no ramo Educacional .....	5
1.2. As Licenciaturas em Ensino.....	7
1.3. Os Mestrados Pós-Bolonha .....	7
1.4. O caso particular dos estágios pedagógicos na Universidade do Minho .....	8
2. O <i>como</i> e os <i>quês</i> do desenvolvimento profissional dos professores em formação inicial .....	10
2.1. As condições propiciadoras do desenvolvimento profissional.....	11
2.2. A utilidade da formação em contextos reais de trabalho	14
2.3. O interesse do “outro” no desenvolvimento profissional	16
2.4. A socialização profissional dos professores na formação inicial .....	18
2.5. A importância da ação-reflexão-ação.....	19
3. Uma visão da Supervisão.....	23
3.1. Relações supervisivas .....	28
3.2. Papéis e responsabilidade do supervisor da escola .....	31
3.3. Perspetivas, pressupostos e valores pessoais dos supervisores .....	33
3.4. Expectativas e conceções dos estagiários acerca da supervisão .....	35
Conclusão .....	38
Referências .....	43

## ÍNDICE DE IMAGENS

Figura 1- A visão da relação supervisor-estagiário, adaptada de Malderez (1996) apresentada por Vieira (2011, 2012, 2013).....	30
Figura 2- Processo de supervisão (adap. Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996).....	31

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>QUADRO I - Papéis do supervisor <i>versus</i> papel do estagiário</b> (baseado em Waite, 1995b)..	32
<b>QUADRO II - Estilos supervisivos</b> (baseado em Waite, 1995b) .....	33

## INTRODUÇÃO

---

Começou no ano 2000 a minha senda pela supervisão. Foi esta experiência e as apreensões sentidas que me fizeram pensar neste tema para o desenvolvimento deste relatório reflexivo.

A minha inscrição no mestrado baseou-se na necessidade de melhorar a minha formação profissional e adquirir mais ferramentas para o desempenho da minha profissão, tendo em conta que a valorização do professor é fator decisivo para uma educação de qualidade.

Para a construção de um trabalho deste tipo e com o estilo de vida que temos nesta “altura” é necessária muita força de vontade e muito empenho, assim como a alteração das nossas prioridades, para alcançar determinadas metas.

Na formação de um professor deve ter-se em conta a afirmação de Britzman (1991) segundo o qual formar um professor estagiário “...não é meramente uma questão de se aplicarem competências descontextualizadas ou de reproduzir imagens pré-determinadas. Trata-se de um momento em que o passado do indivíduo, o seu presente e futuro são colocados numa tensão dinâmica. Aprender a ensinar – tal como o ensinar em si mesmo – é sempre o processo de se tornar: um tempo de formação e transformação, de escrutínio em relação àquilo que está a fazer, e em relação àquilo em que se pode tornar” (p. 8). Não esquecerei ideias de outros autores que salientam que a vertente pessoal dos estágios e o caráter ecológico e multifacetado do estágio pedagógico é um processo muito complexo, que não pode ser dissociado da pessoa no seu todo, das suas relações com os outros, dos acontecimentos e dos contextos em que tem lugar (Alarcão & Sá-Chaves, 1994; Alarcão & Tavares, 2003; Britzman, 1991; Fuller & Bown, 1975; Machado, 1996; Ralha-Simões, 1999).

A escolha da Universidade do Minho como sede da reflexão, prende-se com o facto de ser aquela com que tenho colaborado no papel de orientadora da escola (pré-Bolonha) ou, agora, orientadora cooperante (pós-Bolonha). Acresce ainda o facto de ter tido o meu estágio pedagógico também orientado por esta Universidade.

O objetivo deste trabalho, para além de o de proceder a uma revisão bibliográfica (não exaustiva) sobre os assuntos em estudo, é o de relatar também alguma da minha experiência e reflexão acerca destas mesmas questões.

Este relatório está estruturado em três capítulos, ao longo dos quais se procurará fazer a contextualização da supervisão em território nacional.

No primeiro capítulo faço uma abordagem histórica da supervisão em Portugal. No segundo capítulo são assentes considerações sobre o desenvolvimento profissional do professor estagiário. No terceiro estão expostas as potenciais relações supervisivas entre supervisor e estagiário, explorando esta díade e as suas repercussões. Por último estabeleço as conclusões a que cheguei após a reflexão levada a cabo nos capítulos anteriores, e que vão no sentido de realçar a importância do tornar-se professor e as interações envolvidas nesta “tarefa”.

## 1. A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM PORTUGAL ATÉ AO 25 DE ABRIL DE 1974

---

Começarei por referir, de forma muito sucinta, como decorreu a formação de professores até ao 25 de abril de 1974.

A formação de professores em Portugal começou com algumas experiências, ainda na segunda metade do século XIX. Foram, nessa altura, criadas instituições vocacionadas para a formação de professores. Assim, e com a reforma de 1901, passou a ser obrigatório possuir um diploma de uma escola de formação para poder ser professor.

Embora os liceus tenham sido legalmente criados em 1836, até ao início do século XX não existiu nenhum tipo de formação de professores para o ensino secundário. Os docentes eram “contratados” através de concursos de provas públicas, não necessitando de diploma do ensino superior.

É apenas entre 1901 e 1902, por via dos decretos nº 4 e 5 de 14 de Dezembro de 1901, complementados por um decreto de 3 de outubro de 1902, que se dá início à formação de professores para o ensino secundário (Pintassilgo, Mogarro, & Henriques, 2010). A partir desta altura, o professor deveria ter um percurso formativo de 4 anos, no Curso Superior de Letras, no que estava incluída uma formação pedagógica, para poder ingressar na sua carreira de docente. Findos estes 4 anos, o aluno teria que realizar, com sucesso, um conjunto de provas que consistiam num exame, uma lição e uma dissertação.

A partir de 1911, a formação passou a ter lugar nas “Escolas Superiores Normais”, na dependência das Faculdades de Lisboa e de Coimbra. A 1ª República portuguesa, proclamada em 5 de outubro de 1910, mostrou-se um contexto favorável para o desenvolvimento de novas perspetivas ao nível da formação de professores do ensino secundário (Gomes, 1977, 1989, 1990a, 1990b, 1995a; Pardal, 1992). Alguns anos passados, cerca de 20 anos, determinou-se a extinção

destas escolas, ficando a formação de professores para o ensino secundário a cargo das respetivas secções de Ciências Pedagógicas das Faculdades de Letras de Lisboa e de Coimbra. Para aceder a este curso de formação de professores, que teria a duração de 3 anos, na área da especialidade da futura docência, os futuros docentes sujeitavam-se ao número de vagas estipuladas pelo governo. Os candidatos teriam ainda de possuir o diploma de bacharel nas Faculdades de Letras ou nas Faculdades de Ciências. Obrigava, também, à realização de um concurso de admissão e exigia a realização de provas teóricas e práticas.

O percurso de formação nas Escolas Normais Superiores terminava com o Exame de Estado, então introduzido e cuja duração será longa, já que representará também, durante boa parte do Estado Novo, o culminar simbólico do processo de formação então vigente. O Exame de Estado, cujas provas têm algumas semelhanças com as já referidas provas finais do Curso Superior de Letras incluía as seguintes componentes: “dois argumentos, de meia hora cada um”; uma lição dada a uma classe ou turma do liceu... seguida da respectiva discussão pedagógica” e a “apresentação de uma dissertação...sobre um ponto de didáctica do ensino secundário”. (Pintassilgo, Mogarro, & Henriques, 2010, p.42)

Já nesta altura o estágio tinha um papel preponderante, como atesta a seguinte citação:

“É portanto, o estágio uma espécie de noviciado em que o aluno-mestre tem que dar provas cabais e concludentes que confirmem as qualidades indispensáveis para exercer, com zelo e competência, o ensino liceal... De facto, o estágio é de utilidade manifesta” (Mesquita, 1930, pp. 10-11). O orientador de estágio, vulgo metodólogo, também assume grande importância, pelo que “darei também que é indispensável e importantíssima a ação exercida pelos Exmos. Professores de metodologia que orientam, fiscalizam e modificam a nossa atitude para com os alunos e os nossos processos de ensino, guiando-nos pelo caminho mais seguro que a experiência,

o saber, e o tacto pedagógico lhes aconselham” (Mesquita,1930, p. 11).

Este processo foi evoluindo e involuindo até 1971, com a criação das Licenciaturas do Ramo de Formação Educacional, nas Faculdades de Letras de Lisboa, Coimbra e Porto.

Por altura da revolução dos Cravos, e como o país estava em polvorosa, a escola seguia-lhe as pisadas. Nessa altura, e durante algum tempo qualquer pessoa ‘idónea’, mesmo sem habilitações formais, podia ser professor. Toda a instabilidade governativa à época tinha implicações no sistema de ensino-aprendizagem, ou seja, a escola seria um espelho do que ocorria a nível político. Uma professora já reformada relatou-me que até à chegada dos ‘retornados’ das ex-colónias surgiram algumas alterações nas práticas pedagógicas que ditaram as necessidades de contratação de docentes sem grande formação científica e pedagógica.

Em 1978, apareceram as Licenciaturas em Ensino nas Universidades de Aveiro, do Minho, Açores e Évora. As universidades ditas clássicas adotaram este modelo, no final da década de 80, passando também elas a assegurar os ramos educacionais.

Durante o século XX, foi esta a pauta que regeu os estágios em Portugal.

Este processo foi evoluindo, até ao século XXI com a adesão ao processo de Bolonha, com o qual sofreu mais algumas alterações.

---

### 1.1. AS LICENCIATURAS NO RAMO EDUCACIONAL

---

As Licenciaturas no ramo educacional entraram em vigor em 1971, nas Faculdades de Ciências de Lisboa, Porto e Coimbra. Com elas trouxeram uma série de alterações quanto ao entendimento que então havia relativamente à formação de professores. Destas alterações Vaza e colaboradores (1986) destacaram:

- 1- A partilha, por parte da universidade, da formação dos seus alunos com outras estruturas do sistema de ensino, em particular as [então] escolas dos ensinos preparatório e secundário (aquando da realização dos estágios pedagógicos);
- 2- O emergir de novas áreas disciplinares nos planos de estudo destes cursos;
- 3- Uma mudança e uma maior diversidade no perfil daqueles que asseguram a formação dos futuros professores;
- 4- Uma mudança na relação professor-aluno, distanciando-se cada vez mais da “tradicionalmente instituída”.

Nestas licenciaturas distinguiu-se um tronco comum de três anos, onde era assegurada a componente científica. Posteriormente os dois anos seguintes seriam preenchidos da seguinte forma: no primeiro, o aluno teria a componente pedagógica (se optasse pelo *Ramo de Formação Educacional*) e, no segundo, o estágio pedagógico e a apresentação de uma monografia científica.

De 1980 em diante houve outras alterações, nomeadamente com a introdução de créditos e a integração das disciplinas psicopedagógicas ainda no 3º ano da licenciatura.

Atendendo ao modelo adotado, estas licenciaturas preconizavam a importância do saber teórico, numa vertente mais científica, sendo que a componente ‘prática’ seria relegada para o último ano da licenciatura - facto que se manteve até às licenciaturas de Bolonha.

---

## 1.2. AS LICENCIATURAS EM ENSINO

---

As Licenciaturas em Ensino nasceram em 1978 nas Universidades novas, como a Universidade do Minho e a Universidade de Aveiro, Instituto Universitário dos Açores e Instituto Politécnico da Covilhã.

A formação científica e a pedagógica foram colocadas em paralelo, de um modo integrado, sendo que o estágio pedagógico permanece no último ano, 5º, conjuntamente com um seminário. Esta forma sugere, no entender de vários autores, a integração e a síntese de formações (Pardal, 1992; Roldão, 2002, entre outros). Estas alterações foram posteriormente seguidas pelas universidades clássicas (em 1987).

O estágio correspondia ao último ano do curso, a efetuar numa escola. Cada estagiário lecionaria em duas turmas, efetuando também regências<sup>1</sup> nas turmas do orientador. O estagiário seria também secretário num conselho de turma ou diretor de turma. Este foi o modelo que regeu o meu estágio e também o meu primeiro ano de supervisão.

---

## 1.3. OS MESTRADOS PÓS-BOLONHA

---

A necessidade de reestruturação dos cursos com a implementação do processo de Bolonha trouxe à discussão um novo paradigma. Com o processo de Bolonha houve uma alteração dos objetivos, e associar o conhecimento ao progresso e ao desenvolvimento já não parece ser suficiente: torna-se importante a promoção da qualidade do ensino e a empregabilidade dos cidadãos europeus e, conseqüentemente, a sua competitividade. Tal facto foi referido por Correia e Matos (2005), que observaram que o estabelecimento da relação causal entre conhecimento

---

<sup>1</sup> Regências - blocos de aulas correspondentes normalmente a uma unidade/subunidade de ensino, nas turmas do orientador.

e empregabilidade obriga a que o ensino superior, num contexto de democratização política e de justiça meritocrática, que se presume ser-lhe formalmente inerente, seja acessível a todos os membros da comunidade do ponto de vista dos princípios.

Atendendo a estes fatores, foi necessário uniformizar os currículos, quer do ponto de vista da sua duração quer na perspetiva do controle da qualidade das aprendizagens. Sendo assim, foram criados cursos com uma estrutura comum de três ciclos de formação: um primeiro ciclo de três anos, correspondente ao Bacharelato; seguido de um ciclo de dois anos, correspondente ao Mestrado, e por fim, um ciclo de outros três anos, correspondente ao Doutoramento (Correia & Matos, 2005).

A formação de professores que acompanhou este novo paradigma teve abordagens de várias ordens, tanto na sua dimensão político-económica e sociopolítica como na dimensão técnico-pedagógica.

A tarefa da formação de professores, bem como de preparação de professores do 3º ciclo e do secundário, continua a ser da competência das Universidades, enquanto a preparação de educadores de infância e de professores do 1º e 2º ciclo cabe às Escolas Superiores de Educação (E.S.E.). Apesar disto algumas Universidades podem também dispor de formação para os últimos, nomeadamente aquelas que estão sediadas em distritos que não possuem E.S.E.

---

#### 1.4. O CASO PARTICULAR DOS ESTÁGIOS PEDAGÓGICOS NA UNIVERSIDADE DO MINHO

---

Na Universidade do Minho o estágio surge no segundo ano do 2º ciclo, ou seja no Mestrado. O estágio reflete a necessidade de "...unificar' as várias disciplinas que constituem a componente académica dos cursos, através da sua articulação com situações reais" (Ralha et al., 1996, p. 172). No regulamento de estágios da Universidade do Minho, no capítulo II – âmbito, natureza e avaliação do estágio, refere o Artigo 2º que

“O Estágio é uma UC (unidade curricular) semestral ou anual que pode ocorrer em simultâneo com outras UC’s e que integra os Ciclos de Estudos conducentes ao grau de Mestre em Ensino. Desenvolve-se em cooperação com Escolas Cooperantes (Centros de Educação Pré-Escolar e Escolas de Ensino Básico e Secundário), mediante o estabelecimento de protocolos”.

Esta unidade curricular obriga ao desenho de um projeto de intervenção pedagógica supervisionada, à elaboração de um portefólio reflexivo e, finalmente, à produção de um relatório.

Os alunos-professores não têm turma, cabendo-lhes fazer uma experiência de lecionar na/nas turmas do orientador cooperante.

De referir que o mestrado em Educação Física segue um regulamento diferente, nomeadamente no que se refere ao tempo dedicado à lecionação.

O desenho curricular implementado na Universidade do Minho acarreta alguns dos constrangimentos que tenho experimentado ao longo destes três anos de supervisão. Nomeadamente no que se refere à carga de trabalho e à importância que cada uma das UC’s de mestrado se arrogam, em detrimento da UC de observação/estágio.

## 2. O COMO E OS QUÊS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL

---

Tendo em conta a minha experiência, é-me dado observar que o estagiário, no seu desenvolvimento profissional, começa por estar centrado no “seu umbigo”, só depois se preocupando com as tarefas que ele próprio virá a exercer no âmbito do ensino. Só num momento posterior, irá tomar consciência do impacto que a sua própria atividade virá a ter nas aprendizagens dos seus alunos. Em todo este processo, podemos dizer que o candidato a professor parece limitar-se a imitar os estádios de desenvolvimento da criança de Piaget<sup>2</sup>, atendendo a que inicialmente se centra só em si, depois se começa a relacionar com os outros e por fim pensa no impacto exercido pela sua ação nesses mesmos outros.

Para o seu desenvolvimento profissional, o professor necessita de conhecimento profissional. Como observa Fernandes (2003), o conhecimento profissional reporta-se ao conhecimento básico que o professor principiante possui para o ensino, e no qual fundamenta a planificação e execução da sua prática. Trata-se de um complexo corpo de conhecimentos, entre os quais figuram:

---

<sup>2</sup> Estádios do desenvolvimento de Piaget (1976):

**Sensório-motor:** interação com o meio sem representação ou pensamento.

**Pré-operatório:** aparecimento das representações mentais e egocentrismo.

**Operatório-concreto:** capacidade de relacionar e classificar a partir de objetos e situações concretas.

**Operatório-formal:** capacidade de pensar logicamente, formular hipóteses e buscar soluções sem depender só da observação da realidade.

- (i) o conhecimento de si próprio;
- (ii) o conhecimento da matéria a ensinar;
- (iii) o conhecimento pedagógico geral;
- (iv) o conhecimento pedagógico de conteúdo disciplinar;
- (v) o conhecimento dos alunos;
- (vi) o conhecimento do contexto de ensino;
- (vii) o conhecimento dos fins da educação; e, ainda,
- (viii) o conhecimento de outras áreas do saber.

Cabe então ao professor estagiário embrenhar-se neste emaranhado de conhecimentos que lhe permitirá o desenvolvimento da sua profissão no ano de estágio e, principalmente, ao longo da vida.

O professor estagiário deve, para além de se preparar corretamente a nível científico e pedagógico, ter uma postura aberta, no sentido de estar sempre disposto a aprender. Deve mostrar-se capaz de assimilar novos conhecimentos e atitudes, a partir das diversas experiências com que se depara.

---

## 2.1. AS CONDIÇÕES PROPICIADORAS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

---

Se me perguntassem quais as condições propiciadoras de um adequado desenvolvimento profissional - de acordo com a minha experiência profissional -, elencaria as seguintes, talvez nem sempre por esta ordem:

- Relacionamento com o orientador e supervisor
- Relacionamento/entrosamento com as turmas

- Preparação científica
- Vontade de aprender
- Ambiente na escola
- Partilha com os pares
- Conhecimento dos modelos educacionais

Tal como referiram Alarcão e Sá-Chaves (1985), para compreender a verdadeira complexidade do aprender a ensinar, é necessário atender aos dissemelhantes contextos e às múltiplas interações que se estabelecem entre e dentro destes.

“Assim, por exemplo, há que ter em conta as relações que se estabelecem no seio do microssistema escola (na sala de aula, na sala de professores, no conselho Executivo...) e a interferência de outros sistemas (família, colegas, círculo de amigos, universidade, Ministério da Educação...), para além das próprias interacções que se estabelecem entre os diferentes contextos em que o candidato participa directa ou indirectamente (e.g. relações família-colegas, namorado-colegas, escola-universidade, sala de aula-sala de professores, Ministério da Educação-escola-universidade) ” (cit. in Fernandes, p. 48).

Podemos ainda colocar os itens que elenquei, naqueles de origem pessoal, profissional/institucional, formativos, desde que o critério adotado seja o das suas interações e relações.

Entendendo o todo do estágio como um ecossistema, segundo o modelo ecológico de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979), e numa perspetiva ecológica do aprender a ensinar, na proposta de Alarcão e Sá-Chaves (1994), há uma estreita interação entre todos os sistemas que o integram, sendo imperativa uma atenção a todos eles.

Tendo em conta o conceito de Bronfenbrenner, Alarcão e Sá-Chaves (1994), classificaram os sistemas do seguinte modo:

- O microsistema concebe os contextos que se relacionam diretamente com o indivíduo (casa, escola, ...) e nos quais este exerce uma ação direta.
- O mesossistema é o sistema que inclui as interligações, e os processos, que acontecem entre dois ou mais ambientes, onde o professor em desenvolvimento está inserido. Refere-se a um conjunto de canais que atravessam os diferentes contextos e asseguram a comunicação entre os diversos sistemas;
- O exossistema compreende os ambientes em que o indivíduo não participa diretamente, não deixando, por isso, de ser influenciado por eles e de simultaneamente os influenciar, com por exemplo as condicionantes políticas;
- O macrosistema refere-se às crenças, ideologias e valores atuais e às dinâmicas e interações que se estabelecem entre os restantes sistemas.

Atendendo à ideia de Bronfenbrenner (1979), Alarcão e Sá-Chaves (1994) referem que a ecologia do desenvolvimento humano implica o estudo da interação mútua e progressiva entre um indivíduo ativo, em constante crescimento e as propriedades, sempre em transformação, dos meios imediatos em que o indivíduo vive, sendo que este processo é influenciado pelas relações entre os contextos mais vastos em que aqueles se integram.

Teoricamente, e para a “perfeição” do estágio, todos estes sistemas têm que estar conjugados e em perfeita sintonia, o que não é fácil, desde logo porque estamos a lidar com seres humanos e não com máquinas.

Podemos ir ajustando e desajustando numa ou noutra dimensão para que a necessária “perfeição” (imperfeita) seja alcançada.

Todas estas dimensões servem o propósito e ajudam o professor estagiário a dar sentido ao seu curso, às suas observações e reflexões.

Reportando-me ao meu passado como estagiária, estas dimensões foram de sobremaneira importantes na construção do meu ser como professora. Muitas vezes refiro que alguns dos meus alunos me fizeram adquirir um *know-how* que ainda hoje é uma mais-valia. Lembro-me, também, do quão importante foram as minhas colegas de estágio, e do muito apoio que me deram.

No meu percurso como orientadora (cooperante) creio ter sempre presentes todas estas dimensões, por forma a poder ajudar os estagiários e compreender as suas ações.

---

## 2.2. A UTILIDADE DA FORMAÇÃO EM CONTEXTOS REAIS DE TRABALHO

---

“Para entender como alguém lê, é necessário saber como são os seus olhos e qual é a sua visão do mundo”. Leonardo Boff

Os contextos reais do trabalho de um professor, sem estar realmente numa escola e a ministrar aulas a alunos, não são contextos reais.

Sem um contexto real, não concebo como possível a formação de professores na formação inicial.

Aprende-se fazendo e vendo os outros fazer, o designado ensino por modelagem. Este facto é corroborado por vários autores, que indicam que “as aprendizagens mais significativas e duradouras são as que decorrem de experiências concretas e da experimentação activa, implicando o envolvimento directo dos formandos em actividades e contextos reais de trabalho” (Brown, Collins & Duguid, 1989; Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 1998; Knowles, 1980; Kolb, 1984; Lave & Wenger, 1991;

Schön, 1987, 1995). “Através da imersão directa em situações de prática real, do confronto e resolução de problemas concretos, e da interacção com outros participantes, competências, artefactos, símbolos e ideias que integram o contexto profissional, o aprendiz terá a oportunidade de construir uma ideia geral daquela que é ‘a prática da comunidade’” (Lave & Wenger, 1991, p. 95).

Aquilo que não gostamos de ver nos outros, em princípio não iremos repetir, mas é necessário ver os outros fazer e num contexto que predisponha à aprendizagem. E o que eu pretendo transmitir é que, ao longo da nossa vida de alunos tivemos muitos professores, alguns dos quais foram do nosso agrado e outros não, aulas que adorávamos e outras que eram um aborrecimento. Mas necessitamos de estar na situação de ensinar, de estar mais próximo do ser professor, para “vermos” de forma a que as nossas aprendizagens se tornem significativas. Só na posição de professor é que as aprendizagens não conscientes, ao longo da nossa vida, podem emergir, tornar-se significantes. Precisamos de estar na situação real de ensino, aquela em que os interlocutores são os nossos alunos.

Durante o nosso percurso escolar vamos experienciando - quer as intenções sejam as de ser professor ou a de exercer outra profissão qualquer - o que é o “dar aulas”, na apresentação de trabalhos aos nossos colegas. Tendo em conta a minha experiência enquanto aluna, verifico e corroboro que os contextos reais são essenciais. A minha primeira experiência neste campo foi no 8ºano, na disciplina de História e lembro-me de ter preparado a aula a partir de tópicos<sup>3</sup> (prática que permanece) e de estar demasiado nervosa, no alto dos meus treze anos. Já a minha experiência na universidade - de apresentação de trabalhos aos colegas e professores -, dificilmente me teria inspirado a seguir a carreira de professora.

Pelo contrário, e atendendo ao meu percurso, já como professora, obviamente está presente no meu ser de docente um pouco dos

---

<sup>3</sup> Pequenas informações relativas à matéria em estudo.

professores que passaram pela minha vida, os bons, os maus, aqueles de que eu gostei ou não. Muitas vezes, ao dar uma aula, e em circunstâncias diferentes, tenho a ideia de já ter ‘vivido’ este modelo, em alguém que não eu e lembro-me de ter gostado ou não e, racionalizando, tomo a decisão de voltar ou não a ter essa atitude.

Lave e Wenger (1991) observam que o contacto prolongado com a profissão docente, ao longo de toda a escolaridade, permite, entre outros, conhecer os seus diferentes atores; aquilo que fazem; como fazem; do que gostam; do que não gostam; em que é que colaboram; onde colidem; quais as suas rotinas; o modo como falam, andam, trabalham e como conduzem as suas vidas em geral; como é que os elementos externos interagem com a comunidade; o que fazem os outros professores estagiários ou, o que é que precisam de aprender para se tornarem plenos membros desta comunidade. Ou seja, todo o *background* adquirido enquanto alunos de tantos professores diferentes, ao longo de todo um percurso de aprendizagem e de formação, terá inequívoca influência no professor em que nos viremos a tornar.

---

### 2.3. O INTERESSE DO “OUTRO” NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

---

No nosso percurso de formação, podemos tirar partido de nos vermos como ‘outro’.

O ‘outro’ como um espelho, que podem ser vários, como se estivéssemos na casa de espelhos, de um parque de diversões. Ou seja, refletidas em diferentes espelhos, temos imagens das quais gostamos e outras de que não gostamos mesmo.

Quando oriento, gosto de ser um modelo. Obviamente não sou perfeita, mas sirvo igualmente de modelo. O modelo do que quero ser e o modelo daquilo que não quero ser.

Neste sentido, a observação do orientador pelo estagiário, acompanhada pela sua prática, *feedback* dado, o reforço e a

monitorização é uma fonte de aprendizagem igualmente importante, como referem vários autores. (Lave & Wenger, 1991; Pressley & McCormick, 1995; Rogoff, 1990; Schunck, 1997).

Saliente-se, também, da importância da tomada de consciência da necessidade e do valor da ajuda dos outros pelo professor estagiário como uma das conquistas decorrentes deste “aprender em relação” (Alarcão, 1996; Shön, 1987, 1995).

Atendendo a que o aluno é o interlocutor final, ele faz também parte deste “outro” no desenvolvimento profissional do professor estagiário. O produto final do professor estagiário destina-se aos alunos: um professor só tem sentido se tiver alunos. Mas os professores estagiários são,

“geralmente, detentores de um conjunto de imagens idealizadas dos alunos e de uma visão muito simplista e otimista do que é a prática numa sala de aula. Por tais razões, regra geral, estes não se encontram preparados para lidar com problemas ligados à gestão dos comportamentos e à indisciplina. A tendência é, pois, para que, no início do estágio, a grande parte dos neófitos se preocupe, fundamentalmente, com as questões relacionadas com o controlo da turma. Assim, aquando da planificação das aulas, o seu grande investimento vai no sentido de promover estratégias e actividades que permitam desencorajar o comportamento disruptivo dos alunos, mais do que propriamente promover as suas aprendizagens. No que se refere à relação mantida com os mesmos, esta tende a assumir-se como mais punitiva e controladora” (Fernandes, 2003, p. 54-55).

Assim, ao longo deste período de estágio (como, aliás, no decurso de toda a sua vida profissional), o professor estagiário deve mostrar-se atento aos ‘outros’. Estes representam para ele um fértil manancial de experiências, podendo fornecer-lhe os *feedbacks* da sua prática, partilhar êxitos e dificuldades, e assim contribuir com pistas para melhor orientar o seu percurso docente.

---

## 2.4. A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES NA FORMAÇÃO INICIAL

---

O início do estágio, hoje em dia, não segue todos os rituais a que estávamos habituados no sistema pré-Bolonha. No modelo anterior, os professores estagiários entravam na escola, tal como os outros professores, no início de setembro, antes do começo do ano letivo. A situação hoje não é a mesma. Os professores estagiários chegam à escola a meio de outubro, já com todos os trabalhos começados e a escola em plena ação. Este facto altera o ritual, o conhecimento, e obriga o professor estagiário a entrar ‘mais sozinho’ na profissão. A entrada na escola deve implicar a apresentação, não necessariamente uma apresentação formal, do estagiário à comunidade educativa. O orientador tem aqui o papel de mediador, de iniciador do professor estagiário.

A socialização de qualquer indivíduo no mundo do trabalho é pautada por muitos acontecimentos e estabelece-se por etapas. Prieto e colaboradores (1996) referem que este processo envolve dois grandes períodos: a socialização para o trabalho e a socialização no trabalho. O estágio profissional está incluído na segunda etapa, enquanto que a socialização para o trabalho inclui o processo de preparação para a realização de um trabalho. Neste último estão compreendidas a interação da família, dos amigos, da escola,... como agentes de socialização.

A escola surge para o estagiário como dupla influência, na socialização para o trabalho e na socialização no trabalho.

A socialização no trabalho implica uma fase de conhecimento e exploração do local de trabalho, um contacto com as ferramentas e com as tarefas associadas, com os colegas, com os outros professores, com o orientador, com os alunos, enfim, com toda a comunidade educativa. Numa outra fase aprendem-se as habilidades requeridas.

Wright e Tuska (1967,1993) e Ross (1987) referem que no ‘tornar-se professor’ as relações passadas irão pautar o tipo de relações estabelecidas ao longo de todo o percurso do indivíduo, bem como o tipo de professor em que este se virá a tornar. Lortie (1975) chama ainda à atenção para o facto de que “a exposição prolongada a modelos de

professores e a sua internalização durante o percurso escolar dão lugar à edificação de uma ‘cultura latente’, posteriormente activada, durante a formação inicial e/ou aquando da sua estreia profissional” (Bullough et al., 1991; Feiman-Nemser & Buchmann, 1987; González Sanmamed, 1995; Knowles, 1992; Lortie, 1975; Zeichner, 1985; cit. in Fernandes, 2003, p. 77).

---

## 2.5. A IMPORTÂNCIA DA AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO

---

Parafraseando Webster e Mertova (2007), a reflexão é a narração da experiência, a qual pode ter um efeito libertador, desacelerando o tempo e apoiando a compreensão e renovação do nosso pensamento e ação. Como afirma van Manen (1990), a escrita tem o poder de, simultaneamente, nos afastar da realidade e nos reunir a ela de modo mais sustentado e comprometido. Mas escrever sobre a experiência, como método de (des/re) construção do conhecimento, é mais difícil do que possa parecer (Vieira, 2010). Aludindo ao último excerto escrever é sempre um ato difícil, principalmente quando temos que escrever de forma contextualizada, o que implica muitas leituras. Refletir é pensar, escrever (a parte mais difícil!) e partilhar com os outros. E a partilha leva de novo à reflexão, assim como a própria escrita.

A formação inicial deve ser um espelho do desenvolvimento profissional posterior. O professor está nestes tempos a ser chamado cada vez mais a refletir. Neste mundo, pleno de mudança, o binómio ação-reflexão está pejado de significados. Se o entendermos como trinómio, ação-reflexão-ação, terá ainda mais significado e significâncias. O professor executa uma ação, reflete sobre a mesma, olha-a de todos os ângulos e volta agir, muitas vezes de forma diferente.

Atendendo a uma conceção construtivista na formação de professores, o professor estagiário deve ter uma ação pró-ativa na construção do seu próprio conhecimento. “Neste processo o sujeito

assume-se como construtor de significados no contexto das suas relações com o mundo, implicando esforços activos da sua parte para interpretar as experiências vividas e para dar-lhes sentido e significação” (Gonçalves & Ivey, 1989; Mahoney, 1974, cit. in Pressley & McCormick, 1995; Nóvoa, 1992a; Ralha-Simões, 1995; Soares, 1995; Sá-Chaves, 2000). Alarcão (1996) enuncia que o estagiário “...tem que assumir uma postura de empenhamento autoformativo e autonomizante, tem de descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar ao passado aquilo que já sabe e já é e, sobre isso, construir o presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar” (p. 18). Da consecução deste processo, que deve decorrer da reflexão sobre o que faz, como o faz e sobre o que vê fazer, irá resultar uma das dimensões centrais do seu desenvolvimento profissional.

Este paradigma da reflexão entrou no quotidiano dos professores há relativamente pouco tempo, talvez no fim do século passado. Lembro-me de numa formação ter referido que, pensar eu até pensava, mas que o difícil era escrever. Com estes estágios, alinhados com Bolonha, esta competência é desde logo ensinada aos professores estagiários, o que irá constituir uma ótima ferramenta para o seu desenvolvimento profissional. O conhecimento é gerado pela reflexão, mas a reflexão sobre a ação gera novas ações, e assim sucessivamente.

Kagan (1992) expõe como fundamental que, no início do estágio, a reflexão do estagiário se centre sobre si próprio, sobre os comportamentos, crenças e imagens que tem de si como professor. O objetivo será, por um lado, que consolide a sua imagem enquanto professor e, por outro, que tome consciência do modo como a sua história autobiográfica (e.g. experiência de escola, interação com as figuras de autoridade, ...) e as suas crenças e representações acerca do ensino poderão influenciar as suas práticas.

No sentido de fomentar a reflexão dos estagiários, na minha prática comum costumo pedir-lhes para refletirem sobre a sua filosofia de ensino, antes de começarem a ensinar, e depois que reflitam sobre a sua

prática. Este facto fornece ao estagiário uma visão de que a ação condiciona a reflexão.

Inicialmente, os professores estagiários necessitam de um acompanhamento sistemático por parte do orientador, no sentido de observarem e refletirem sobre aquilo que acontece nas aulas do orientador:

"A aprendizagem da atividade de observação descreve o fenómeno pelo qual os professores estagiários iniciam os seus estágios após terem passado milhares de horas na condição de alunos que observam e avaliam os profissionais do ensino em acção. (...) Uma das consequências deste período de aprendizagem é que, enquanto que os indivíduos que se estreiam noutras profissões estão mais cientes das limitações dos seus conhecimentos, os professores estagiários podem não ter consciência de que os aspectos da prática do ensino de que se aperceberam enquanto estudantes representavam apenas uma parte do trabalho do professor" (Borg, 2004, p. 274).

Como refere Alarcão (cit. in Vieira, 1993), hoje, a reflexão é "a tónica do discurso sobre as finalidades educativas". Observa ainda a autora que a reflexão é "essencial a um processo contínuo de desenvolvimento e aprendizagem, de construção do ser, do saber e do agir (...), surge como indispensável para desenvolver a autonomia que permita ao homem enfrentar com confiança e eficácia os dilemas que caracterizam o mundo contemporâneo. Agir nestas circunstâncias implica compreender a situação e tomar atempadamente as decisões mais correctas."

Inicialmente o professor estagiário necessita do "amparo" do supervisor para levar a cabo uma experiência concreta, por exemplo, elaborar uma ficha, mas numa segunda fase a ajuda será a de estimular o professor estagiário a refletir e a retirar conclusões sobre a mesma.

Normalmente, o sentimento de segurança sobrepõe-se ao de crescimento. Ou seja, para preservar a sua ordem interna, o professor é

capaz de oferecer alguma resistência ao crescimento. É aqui que determinadas competências do supervisor são especialmente importantes, para contribuir para uma atmosfera de segurança, permitindo ao professor atrever-se a arriscar a mudar o seu sistema directório (Martins).

### 3. UMA VISÃO DA SUPERVISÃO

---

Talvez possamos agora escrever acerca de uma 'superVisão', numa tentativa de expressar o potencial visionário das relações colegiais entre o professor e um elemento externo, do qual ambos podem beneficiar se ambos adoptarem uma postura educativa/indagatória (Waite, 1995, p.87, traduzido).

A tónica do orientador e a sua figura foram alterando ao longo do tempo. E se na década de 70-80 do século XX, o orientador da escola era o delegado da disciplina (figura a que hoje se designa por subcoordenador) e não tinha nenhum apoio ou formação por parte da instituição universidade, hoje em dia o mesmo não se passa, podendo os orientadores usufruir de alguma formação na área, no sentido de melhor desempenharem as suas funções. Não excluindo, também as pós-graduações e mestrados em supervisão.

O conceito de supervisão tem sido entendido com diferentes olhares. Se no século XX (anos 80-90) a supervisão era entendida a grosso modo como avaliação, hoje em dia, no século XXI, a supervisão é entendida de uma outra forma e a figura do supervisor é sentida e valorizada pelos professores estagiários como os que fazem a ponte que permite a aquisição das competências necessárias ao exercício da profissão. Desta forma o supervisor assume uma posição de relevo no processo de formação e no crescimento profissional e pessoal do professor estagiário (Albuquerque et al., 2005; Ribeiro, 1999; Rodrigues, 2001).

Nos estágios desde os anos 80, pelo menos, existe a figura de dois orientadores, supervisores, um deles na universidade, e outro na escola. A atuação dos mesmos deve ser complementar, produzindo no estagiário uma cumulação de aprendizagens. Assim estas figuras deixaram de estar

unicamente coladas à avaliação. O estagiário deve “beber” dos saberes de cada uma das figuras que os orientam na sua aprendizagem de ser professor.

A supervisão perpetrada pelo orientador cooperante e supervisor deve ter como objetivo primordial a formação do professor, assim, “quando inscrita numa visão democrática da educação, a principal finalidade da supervisão pedagógica é a transformação da pedagogia. Subjacente à metáfora da transformação, associada a ideais de emancipação e libertação, está a crença na agência do sujeito – formador ou professor – como *produtor* (e não reproduzidor) de pensamento e ação, capaz de analisar e reconfigurar criticamente os contextos em que trabalha.” (Vieira, 2010, p.149).

O conceito de supervisão começou a ser utilizado a partir dos anos 70, do século XX, embora em Portugal os primeiros cursos de pós-graduação em supervisão tenham começado a existir só no fim dos anos 80. Só em 1999 foi publicada legislação que descreve o perfil de formação adequado aos supervisores das escolas (Formosinho & Nisa, 2001).

Sá-Chaves (2000) adverte que, “Para usarmos uma metáfora própria das técnicas fotográficas, poderíamos aventar que a supervisão não deve continuar a temer os euprefixos super procurando mesmo criar algumas situações de distanciamento que, configuradas com outras de aproximação estratégica, possam definir-se como um efeito de zoom, regulado obviamente, quer pela natureza dos objectivos da observação, quer pela natureza dos objectos observados, processos que facilitam uma mais sustentada reflexão sobre os fenómenos em estudo” (p. 125).

A compartimentação da prática da supervisão em modelos resulta numa série de benefícios e prejuízos a que Sergiovanni e Starratt (1993, cit. in Tracy, 2002 e Neves, 2007) recorrem utilizando as metáforas das janelas e dos muros, sublinhando que:

“Os modelos no ensino e na supervisão, são muito semelhantes a janelas e muros. Como janelas, ajudam a expandir a

visão das coisas, a solucionar problemas e a fornecer respostas dando-nos as bases necessárias para funcionarmos como investigadores e profissionais da prática. Como muros, estes mesmos modelos servem para nos limitar, para nos obstruir a visão de outras concepções da realidade, de outras percepções e de outras alternativas.” (p. 26)

Estão descritos vários modelos de supervisão, de entre os quais se destacam, de acordo com Alarcão e Tavares (1987,2003):

- Imitação artesanal;
- Aprendizagem pela descoberta guiada;
- Behaviorista;
- Clínica;
- Psicopedagógica;
- Pessoalista;
- Reflexiva;
- Ecológica;
- Dialógica.

Irei fazer uma breve referência aos três últimos modelos referidos, porque penso estarem mais de acordo do meu ser enquanto orientadora e da minha visão de supervisão.

Inspirado em Dewey (1904), Shön (1983,1987) defendeu uma abordagem reflexiva na formação de professores, a qual se baseia no valor da reflexão na e sobre a ação com vista à construção situada do conhecimento profissional. Esta abordagem foi por ele apelidada de epistemologia da prática (Alarcão & Tavares, 2003), e sendo de natureza construtivista, compreende o desenvolvimento profissional como uma atividade inteligente, flexível, situada e reativa, tendo em atenção a sua

imprevisibilidade. O papel do supervisor reflete-se na ajuda prestada aos estagiários na compreensão das situações, no saber agir e na sistematização do conhecimento que emerge da interação entre a ação e a reflexão. Este modelo implica uma reflexão sistemática e sistematizada da/sobre a prática, destreza hoje em dia cada vez mais exigida.

Observando o cenário ecológico, inspirado em Bronfenbrenner, Alarcão e Tavares (2003), assumem que “a ecologia do desenvolvimento pessoal e profissional do professor implica o estudo (...) da interação mútua e progressiva entre, por um lado, o indivíduo activo, em constante crescimento, e, por outro lado, as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo vive, sendo este processo influenciado pelas relações entre os contextos mais imediatos e os contextos mais vastos em que aqueles se integram” (p. 39). A supervisão, neste cenário, sobrevém como um processo enquadrador, proporcionando e gerindo experiências diversificadas em contextos variados, como um processo facilitador das transições ecológicas no estagiário. Neste modelo, as atividades, os papéis e as relações interpessoais, são os fatores determinantes para o desenvolvimento humano e profissional. No processo formativo há uma conjugação entre o desenvolvimento pessoal e a socialização, aprendendo-se a interagir com o meio para o respeitar e sobre ele intervir. O desenvolvimento do estagiário é “um processo ecológico, inacabado, dependente das capacidades das pessoas e das potencialidades do meio, construtor do saber e do ser, mas também do saber-fazer profissional e de saber estar, viver e conviver com os outros” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 39).

Por último, tendo em conta um modelo dialógico, assumem-se pontos de vista do modelo pessoalista, atribuindo à linguagem e ao diálogo crítico uma específica importância na construção da cultura e do conhecimento particular dos professores, fazendo emergir as circunstâncias contextuais, escolares e sociais que influenciam a sua profissão. A ação supervisiva visa a análise dos contextos e implica a análise do discurso do professor em ação, que revele o seu modo de pensar e o modo como as teorias abraçadas são ou não coincidentes com

as teorias em uso. Baseia-se no diálogo construtivo entre pares e entre professores e supervisores, como membros da mesma comunidade, empenhados em inovar e provocar mudanças nos processos em educação. Neste cenário “o desenvolvimento profissional dos professores é favorecido pela verbalização do seu pensamento reflexivo e, neste processo, a linguagem funciona como amplificadora da capacidade cognitiva” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 40).

Aparte o modelo, ou noutra registo como referem Alarcão e Tavares (2003), há três ideias que devem estar subjacentes a todo este processo:

- “O professor é uma pessoa, um adulto, um ser ainda em desenvolvimento, com um futuro de possibilidades e um passado de experiências.
- O professor, ao aprender a ensinar, encontra-se ele próprio numa situação de aprendizagem.
- O supervisor é também uma pessoa, também ele adulto, geralmente com mais experiência; a sua missão consiste em ajudar o professor a aprender e a desenvolver-se para, através dele, influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos”. (p. 41-42)

A supervisão, antigamente designada por orientação de estágio, é objeto, como se constata, de várias perspetivas, de várias visões. Considero que a supervisão deve ser uma partilha de conhecimentos e um ensinar de caminhos. Como ensinar a criança a andar, dar-lhe a mão, depois o dedo e depois ficar por perto... a acompanhar o seu desenvolvimento. O orientador deve provocar no estagiário a sua capacidade reflexiva e deve refletir com ele, em conjunto, sobre as suas práticas.

---

### 3.1. RELAÇÕES SUPERVISIVAS

---

O papel do supervisor irá, com certeza, condicionar as relações que se estabelecem com o estagiário e, deste modo, condicionar a sua ação.

Vários autores referiram as características que o supervisor deve manifestar. Glickman (1985, citado por Alarcão & Tavares, 2003), identifica as seguintes dez características:

1. Prestar atenção.
2. Clarificar
3. Encorajar.
4. Servir de espelho.
5. Dar opinião.
6. Ajudar a encontrar soluções para o problema.
7. Negociar.
8. Orientar.
9. Estabelecer critérios.
10. Condicionar.

No meu entender todas estas características têm que estar presentes num supervisor, por forma a prosseguir o seu intento, o de 'moldar' um professor estagiário, fazê-lo aprender a ensinar. Entre estes, supervisor e professor estagiário emergirão relações que serão tanto mais profícuas quanto as características supracitadas estiverem presentes no primeiro.

O equilíbrio/desequilíbrio dessas características irá produzir diferentes relações entre esta díade. Hawkey (1997, cit. in Fernandes, 2003) identificou quatro possíveis perspetivas de análise, relativas às

relações supervisivas. De acordo com estas, os aspetos a destacar serão, respetivamente:

- I- analisar as competências específicas do supervisor (definidas ao nível da teoria e da investigação), nomeadamente ao nível das suas funções, papéis e responsabilidades.
- II- procurar identificar os estádios de desenvolvimento do formando e o(s) modelo(s) de supervisão mais adequado(s) a cada um deles.
- III- centrar-se na relação supervisor-estagiário, dando ênfase à dimensão interpessoal, em lugar da profissional.
- IV- explorar as crenças, valores e princípios dos supervisores em relação ao seu papel e às aprendizagens dos seus formandos e as suas implicações em termos das práticas e das relações supervisivas.

Pode ainda, de acordo com a ótica do estagiário acrescentar-se um quinto tópico:

- V- as crenças e expectativas do estagiário relativamente à figura do supervisor, aquilo que este considera ser uma boa supervisão, ou, ainda, as vivências e perceções associadas ao acompanhamento recebido.

Refletindo sobre a minha relação com os vários estagiários, já tive oportunidade de vivenciar diferentes situações. O supervisor tem que se moldar a cada estagiário, tendo com cada um uma atitude diferenciada. No fundo, o mesmo se passa com o ensino em geral de cada aluno, que exige uma pedagogia diferenciada.

Assim, a díade supervisor-estagiário está sujeita a uma interação que pode ser vista sob vários ângulos. A figura seguinte representa as dificuldades desta díade:



FIGURA 1- A visão da relação supervisor-estagiário, adaptada de Malderez (1996) apresentada por Vieira (2011, 2012, 2013)

Esta imagem é reveladora do muito que fica oculto na relação supervisiva sendo que os alicerces que permitem a sustentação do edifício dessa relação apresentam uma dimensão muito superior à face visível da mesma. Para que das relações em análise brotem os devidos frutos, mister é toda uma preparação e uma disponibilidade por parte

quer do orientador quer do estagiário. Preparação e disponibilidade que em tudo contendem com a própria formação humana de cada um.

---

### 3.2. PAPÉIS E RESPONSABILIDADE DO SUPERVISOR DA ESCOLA

---

O supervisor e o professor estagiário encontram-se compreendidos numa mesma escola, numa mesma sociedade e ensinam os mesmos alunos; assim tem que existir, neste processo, alguma comunhão entre eles, uma partilha.

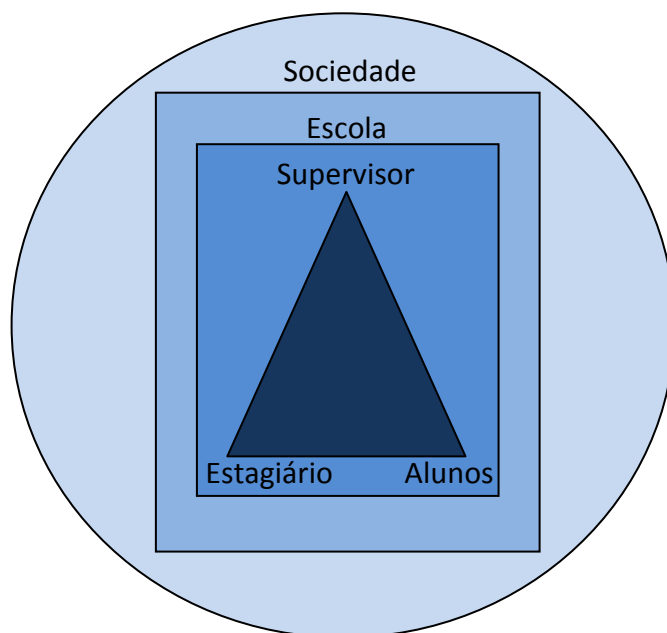


FIGURA 2- **Processo de supervisão** (adap. Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996)

O papel do supervisor e do próprio processo de estágio é o de facilitar a aprendizagem do professor estagiário, levando-o a tomar consciência do seu agir em cada situação e a refletir sobre ele, tomando decisões conscientes e autónomas que melhorem a sua prática.

#### QUADRO I - PAPÉIS DO SUPERVISOR *VERSUS* PAPEL DO ESTAGIÁRIO.

Papéis do professor/ formando	Forte autodeterminação do professor	Fraca autodeterminação do professor
Agenda rígida do supervisor	Papel adversativo	Papel passivo
Agenda flexível do supervisor	Papel colaborativo	----

(baseado em Waite, 1995b)

Vieira (2010) refere que “a assimetria estatutária entre formandos e formador não pode reduzir os primeiros a consumidores passivos de teorias públicas. O orientador tem o dever de proporcionar ao estagiário ferramentas para que estes sejam consumidores esclarecidos e críticos, assim como produtores criativos, e a proporcionar um ambiente democrático no processo de construção do conhecimento” (p. 22).

O papel do supervisor da escola está ligado principalmente com a prática, “passando pela iniciação dos neófitos na docência, pela sua familiarização com as “realidades e rotinas da escola/ensino, e pela modelagem dos seus comportamentos” (Guyton & McIntyre, 1990; Maynard, 1996; Kauchak, 1997; cit. in Fernandes, 2003). Mas, ao supervisor também deve caber o estímulo do seu estagiário, o questionamento da sua prática e a procura de alternativas que a permitam melhorar, como é referido por vários autores (Burn, 1992; Maynard, 1996; Wilkins-Canter, 1996; Beck & Kosnik, 2000; Levin & Rock, 2003; in Fernandes, 2003, p. 103). Daqui se depreende que podemos ter vários estilos supervisivos, como se pode observar no quadro infra apresentado (Quadro II).

**QUADRO II - ESTILOS SUPERVISIVOS**

Funções Estilos	Prestar atenção	Clarificar	Encorajar	Servir de espelho	Dar opinião	Ajudar a encontrar soluções	Negociar	Orientar/ Dirigir	Estabelecer critérios/ metas	Condicionar
Não diretivo										
Colaborativo										
Diretivo										

Fonte: Glickman (1985), in Alarcão e Tavares (2003)

O estilo supervisão adotado pelo supervisor condiciona a forma como o estagiário se comporta ou poderá comportar. Tendo esta máxima em atenção, o mais assertivo será o modelo Colaborativo; mas, ao longo do percurso do estagiário, todos os estilos terão razão de ser. No início do estágio é importante um perfil mais diretivo: o estagiário, novo neste novo mundo do ensinar, precisa de direção. Pelo meio do estágio, um estilo mais colaborativo pode surgir como mais adequado, sendo que na fase final se impõe um estilo não diretivo.

---

### 3.3. PERSPETIVAS, PRESSUPOSTOS E VALORES PESSOAIS DOS SUPERVISORES

---

A ação de supervisão nunca é uma ação neutra... e convém refletir e discutir as implicações pedagógicas, os nossos ideais, crenças e valores. Obviamente que aquilo que eu sou como pessoa vai influenciar a minha forma de encarar a supervisão. Para isto basta ser humana. Embora existam autores, como O'Neil (1983), que preconizam que os supervisores têm tendência para circunscrever a sua função de supervisão à aquisição de competências de gestão na sala de aula, de planificação e de ministração de aulas pelo estagiário, eu penso que o supervisor tem que fazer passar, também, outro tipo de conteúdos.

Os diferentes matizes das concepções e práticas do orientador vão influenciar claramente a ação e o pensamento do estagiário. Referindo um pormenor da minha prática, na observação de aulas, principalmente de dois estagiários que supervisionei, cheguei a pensar que era eu que estava a ministrar aquela aula – eram uma cópia de mim.

De acordo com um estudo publicado por Beck e Kosnik (2000), uma relação apoiante, amistosa e positiva entre o supervisor e o estagiário, poderá potenciar o máximo rendimento destes, assim como a sua aprendizagem e bem-estar no seu novo papel. Num outro estudo, Galvão (1996, p. 78) refere a necessidade da existência de quatro ingredientes para a vivência positiva do estágio:

- I- “O clima de amizade, onde a confiança no outro e o apoio do outro estão presentes;
- II- A crítica construtiva, aceite como base de mudança;
- III- Os acontecimentos como material de trabalho, analisados em conjunto e num clima de cooperação, onde os diferentes elementos do grupo propõem soluções para a sua resolução;
- IV- A desdramatização das tarefas – por forma a que o stress não se sobreponha ao prazer por aquilo que se faz”.

Atendendo à minha prática estes ingredientes, e talvez mais algumas pitadas de outros, como por exemplo o profissionalismo, são essenciais para as relações que se estabelecem entre o supervisor e o estagiário.

Qualquer professor ou formador sabe que, por muito que deseje transformar as suas práticas, existe sempre uma distância, maior ou menor, entre o que pode fazer e o que desejaria fazer. Percorrer o espaço intermédio da possibilidade, entre o real, a pedagogia tal como é, e o ideal, a pedagogia tal como deveria ser... eis a condição do educador

transformador. Esta é uma condição que exige, acima de tudo, esperança, pois como diz van Manen (1990, p. 123), ter esperança é acreditar em possibilidades (Vieira, 2010). Com este desabafo, provocado por um certo lado obscuro da minha condição real, procuro espelhar alguma da frustração que sinto face a este modelo de estágio. Esclarecendo: a frustração induzida pela genérica falta de tempo, e pela dispersão demonstrada pelos estagiários, que entendem (talvez como devem, embora com a minha discordância) a estada na escola como uma “cadeira” de importância menor. Tudo nesta vida requer tempo. É necessário tempo para pensar sobre..., falar sobre..., discutir sobre..., alterar alguma coisa. Ao longo destes três anos, tenho também sentido que tenho vindo a aprender menos, e não o refiro de forma sobranceira. Sinto esta experiência como menos partilhada, estando cada um centrado no seu papel, e eu principalmente, enquanto professora dos meus alunos e em detrimento das minhas funções como orientadora dos meus estagiários. Idealmente, gostava de sentir que estabelecia mais esta ponte entre o ideal e o real. O papel dos supervisores é o de apoiar na tomada de decisões e o de incentivar a reflexão. Ora, a literatura afirma que a reflexão só tem efeitos positivos na prática de cada um se for feita sistematicamente. Essa sistematicidade só é conseguida se regularmente houver discussão (Martins, 2001). Daqui se depreende que a perspetiva do supervisor está subjacente à sua prática, mas a relação com o estagiário não pode sofrer consequências por factos que a ele não são imputáveis.

---

#### 3.4. EXPECTATIVAS E CONCEÇÕES DOS ESTAGIÁRIOS ACERCA DA SUPERVISÃO

---

Na perspetiva do estagiário, esta relação pode, tal como no sentido contrário, ser vista nos vários ângulos. Reportando-me à minha visão enquanto estagiária, há vinte e um anos atrás, lembro-me de desejar mais apoio da parte do meu orientador para lidar com os problemas de

indisciplina da minha turma de serviço eventual. Mais uma vez reitero a afirmação de que o supervisor é um ser humano e que ninguém é perfeito, e deste modo não será possível “correr sempre tudo sobre rodas”.

Ainda na ótica do estagiário, a supervisão constitui uma componente fundamental do estágio, de acordo com vários estudos e evidências. Desta relação depende o grau de satisfação do estagiário face à experiência e às aprendizagens daí decorrentes. O aspeto da avaliação também está muito presente nesta relação, sendo muitas vezes o “bicho-papão” que irá observar o trabalho do estagiário e quantificar as suas ações. A crítica deve estar presente, na medida em que promove a reflexão, mas deve também ser construtiva, levando à sinalização de problemas, e ao desenvolvimento de estratégias alternativas.

Muitos mitos e adjetivos rolam desta relação. Os estagiários tanto podem ver o supervisor positivamente como o “mestre”, o “amigo”, o “companheiro”, o cúmplice” (os epítetos mais agradáveis), como negativamente enquanto “fiscal”, “inspetor”... Estes adjetivos estão relacionados, a meu ver, com o tipo de relações que se estabelecem entre o supervisor e o estagiário. Podemos, também, a partir destes, tirar ilações sobre o período histórico, numa visão mais clássica de supervisor como o avaliador e mais atual como o protetor.

A relação ente o supervisor e o estagiário tem necessariamente implicações na dimensão pessoal, afetiva e social de ambos, assim como irá ter (ou não) repercussões na forma como o estagiário encara e exerce a profissão docente (Alarcão & Sá-Chaves, 1994; Caires & Almeida, 2001b; Galvão, 1996, 2000; Glickman & Bey, 1990; Mendes, 2002; Vieira, 1993, cit. in Fernandes, 2003).

Num estudo realizado na Universidade do Minho, no ano letivo de 1997/1998, elaborado por Fernandes (2003) a professores estagiários, na mesma universidade, o grau de satisfação dos estagiários com os supervisores mostra-se médio a elevado. Relativamente à minha experiência, as minhas estagiárias de há três anos atrás referiram que a relação com a orientadora não podia ter sido melhor e que decorreu sem dificuldades. Recordo-me também que os colegas se referiam aos meus

primeiros estagiários como sendo os meus pintainhos, sempre no meu encaço. Penso que consigo estabelecer as pontes necessárias para o desenvolvimento de uma relação frutífera com os formandos. Fazendo uma autoanálise, constato, talvez, que sou excessivamente protetora; algo que tenho vindo a moderar ao longo dos anos. O facto é que as relações profissionais e pessoais que tive oportunidade de estabelecer com vários grupos de estagiários, ao longo de diferentes anos de formação, se mantêm ativas até aos dias de hoje, assim refletindo a proximidade e a entreaajuda que marcou aquele contacto.

É interessante verificar que noutro estudo, citado por Glickman e Bey (1990) (cit. in Fernandes, 2003, p. 118), os estagiários dão mais credibilidade a supervisores com um estilo mais diretivo. Esta preferência deve ter essencialmente a ver com a sua condição de aprendiz e com a insegurança face aos primeiros tempos na profissão. E, pese embora a realidade de eu gostar de seguir diretivas, de ser 'obediente', opto por dar muita autonomia aos professores estagiários, ser pouco diretiva, o que pode constituir uma dificuldade para estes.

## CONCLUSÃO

---

A supervisão implica fazer escolhas, implica uma visão transformadora do ensino.

A partir das leituras que realizei, e da minha “parca” experiência como orientadora de estágio, parece-me incontestável a necessidade de um estágio profissional como um ponto importante no percurso académico, pessoal e profissional do professor. Este estágio irá condicionar a sua forma de estar na profissão, de a encarar e todo o percurso de desenvolvimento posterior.

O supervisor não é aquele que faz, nem o que manda fazer, é aquele que conosco constrói, que reflete conosco, que nos mostra caminhos...

Espera-se do supervisor que, como nos indica Sêco (1997, cit. in Amado et al., 2009), “tenha comportamentos e atitudes que relevam dos seus valores cívicos, éticos e morais” (p. 77).

Se o supervisor pugnar por um estilo mais colaborativo, se houver mais diálogo e interação, o estagiário assumirá um grau de autonomia mais elevado, como é também referido por Blumberg (1980, cit. in Casanova, 2001).

Formar professores significa preparar indivíduos que vão participar na educação de outros indivíduos, e que, nessa medida, têm que ser capazes de se relacionar e produzir no outro aprendizagens e promover o seu desenvolvimento.

Como nos indicam Vieira e Moreira (2011), ao “centrar a supervisão na sala de aula (a ‘clínica’), este movimento direcciona a atenção dos professores e dos supervisores/formadores para as questões da pedagogia. Daí a expressão super Visão, onde o adjetivo se reporta, simultaneamente, ao objecto da supervisão - a pedagogia - e à sua natureza educacional, que pode ser traduzida nas ideias de ensinar a ensinar e aprender a ensinar.” (p. 11). Assim, “as actividades supervisiva

e pedagógica fazem parte de um mesmo projecto: indagar e melhorar a qualidade da acção educativa (ibidem). E é também importante que, “sendo actualmente diversificadas as propostas teóricas e metodológicas para a supervisão pedagógica, todas elas supõem, de um modo ou de outro, uma preocupação comum - o desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos” (Vieira & Moreira, 2011, p. 14).

Face à minha prática, a formação pós-Bolonha pauta-se pela exiguidade de tempo para a realização do estágio na escola. É dada maior relevância a outras áreas em detrimento da ligação com a escola. Do meu ponto de vista, não é a melhor solução pois, tal como diz Feiman (1990, cit. in Pereira & Galeão, 2003), “é no contexto de trabalho, e não na escola de formação inicial, que se decide o essencial da aprendizagem profissional pois é na escola que se combinam experiências directas e interacções com os colegas mentores sobre situações problemáticas” (p. 8).

Praia (1991, cit. in Pereira & Galeão, 2003) assegura que a Prática Pedagógica não permite uma reflexão crítica referenciada à dialética teoria-prática, pois a socialização do professor principiante é feita nas escolas dentro de modelos conservadores que colidem com a vontade de um ensino inovador. Não posso concordar com uma tal visão. Aquilo que a experiência de orientação de estágios me mostra é que, não obstante a boa vontade dos estagiários, cada vez é maior o número daqueles que demonstram uma nítida falta de interesse por este momento da sua formação. Falta de interesse, falta de motivação, falta de empenho. Procurando eu dar-lhes margem de manobra, disponibilizando toda a abertura para que eles possam afirmar a sua criatividade e dinamismo, são raros aqueles que, efetivamente, aproveitam o repto, lançando mãos à obra. Muitos, pelo contrário, se mostram o mais conservadores possível, procurando acolher-se junto das práticas mais rotineiras e enraizadas. Ultimamente, diga-se mesmo, em abono da verdade, tenho vindo a constatar uma preocupante falta de profissionalismo e de dedicação por parte de alguns estagiários que, reiteradamente fogem às

suas responsabilidades, não curando minimamente de cumprir, sequer, com o serviço mínimo a que se deveriam sentir obrigados para com a Escola e orientador que os acolhe. Pouco empenho, pouca motivação, talvez compreensível dados os tempos difíceis que a própria classe atravessa, implicam pouco investimento numa ação inovadora que não deixa de lhes ser facultada. Como supervisora, esperava, que tal como eu, os professores estagiários investissem em tarefas imaginativas e diferentes, que trouxessem um novo 'fôlego', o que não se tem concretizado. Como afirmam Oliveira-Formosinho e Formosinho, ensinamos como fomos ensinados e as ruturas, a esses níveis, são lentas e dolorosas, ou seja difíceis (2001, cit. in Santos & Brandão, 2008). Atendendo a isto, das duas uma: ou me vejo forçada a reconhecer a minha incapacidade para instilar nos formandos a devida motivação, ou, pelo contrário, terei que admitir a hipótese desta limitação não me ser imputável a mim. Penso que, na realidade, a conjuntura atual poderá não ser a mais motivadora, pelo que os professores estagiários terão noção de que estão a descrever um percurso no qual não irão caminhar. O seu empenho e motivação terão que ser muito arreigados, e basear-se no seu gosto e tenacidade pessoais.

É necessário desenvolver nos novos professores a capacidade de analisar a prática de forma colaborativa, com os seus pares. O supervisor deve ainda criar um clima de confiança e de apoio ao estagiário, mas provocando-o e colocando-lhe situações desafiantes por forma a fazê-lo refletir sobre a prática e tomar novos rumos. Evidentemente, é mais difícil fazer do que dizer.

A formação de professores, e mais concretamente o seu ano de estágio, deve constituir um espaço de participação e intervenção, onde a promoção do desenvolvimento profissional seja competente, adaptável, reflexiva e consciente.

O processo de supervisão é de suma importância também para o indivíduo supervisor. Promove também o seu crescimento. Provoca-o a repensar as suas práticas. Torna-o mais reflexivo. Pois, enquanto supervisores, interrogamo-nos também sobre como podemos melhorar as

nossas práticas, inclusive as que se relacionam com as práticas supervisivas.

Em meu entender, um modelo de supervisão ecológico, reflexivo, pressupõe que todos os envolvidos reflitam sobre as suas práticas e as discutam, para que as aprendizagens e a construção do pensamento sejam significativas. O princípio da reflexão também está subjacente na pedagogia para a autonomia. Sendo assim temos o ciclo completo entre professor e alunos. Os professores/estagiários ensinam aos alunos, refletem sobre as suas práticas, melhoram as suas práticas, os alunos refletem, incrementam as suas aprendizagens e assim se “completa” um ciclo em espiral.

“O sentido e o currículo da formação dos docentes dependem da concepção de ensino, de escola e de currículo preconizada num dado momento e num determinado contexto e ainda das competências que se reconhecem e se exigem ao professor” (Pacheco, 1995, cit. in Flores, 2010, p. 182). Refletindo sobre este comentário, não posso deixar de expressar algumas das angústias que me assolam tendo em conta o modelo atual de estágios pedagógicos na Universidade do Minho. Nos moldes atuais, pós-Bolonha, o estágio não parece constituir uma experiência integradora ou motivadora para os estagiários, e não parece constituir uma verdadeira experiência no ‘tornar-se professor’. Não permite ao estagiário a criação de determinadas vivências do quotidiano de um professor, nem a aquisição de rotinas que, pela sua curta duração, este não consegue interiorizar. A ausência de responsabilidade por uma turma a seu cargo e todas as implicações que isso acarreta, é manifestamente limitadora. Por outro lado, o modelo atual não permite a criação de laços com os alunos, atendendo sobretudo ao fator temporal. Não havendo tempo adequado para este estágio, o estagiário não consegue espaço para intervir de uma forma ativa na escola, pelo que trata de investir prioritariamente nas unidades curriculares do mestrado em detrimento daquela formação. Todos estes aspetos contribuirão para que o pós-estágio se desvirtue numa nova ‘primeira vez’, desta feita sem o

apoio e sem a presença de um qualquer supervisor/orientador. Será isto desejável?

Com o decorrer do meu desenvolvimento profissional, e atendendo aquilo que cada vez mais se pretende de um professor - que seja, também, reflexivo -, concluo que a linguagem escrita tem maior poder reflexivo do que a linguagem oral, fazendo assim todo o sentido esta minha reflexão.

Não posso terminar a escrita desta reflexão sem deixar de fazer mais algumas perguntas: Então, como organizar o estágio pedagógico? Qual o papel dos orientadores? Afinal que competências se querem desenvolver nos futuros professores? O verdadeiro contributo para a formação de bons profissionais do ensino, poderá depender de uma resposta ponderada e amadurecida a questões desta natureza.

“Ensinar é apenas ajudar a aprender e é esse o meu papel enquanto professor.” (Eric Mazur, 2003) e, acrescento, como orientador(a).

## REFERÊNCIAS

---

- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos Em Uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez. Acedido em <http://Pt.Scribd.Com/Doc/58298974/Professores-Reflexivos-Resumo>
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica, uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. (1996). *Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores*. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Almeida, B. C. L. (2012). *Supervisão e perfil do Supervisor do 1º Ciclo do Ensino Básico: um alicerce para o desenvolvimento organizacional numa instituição de ensino particular*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto. Acedido em [repositorio.esepf.pt/handle/10000/650](http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/650)
- Amado, J., Freire, I., Carvalho E., & André, M. J. (2009). O lugar da afectividade na relação pedagógica. Contributos para a formação de professores. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 8, 75-86.
- Amaral., M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp.89-122). Porto: Porto Editora.

- Azevedo, M. A. R., & Andrade, M. F. R. (2010). Os professores formadores e os saberes de orientação mediante ações tutorais. *Educação, Porto Alegre, 33*(3), 213-221. Acedido em [revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/.../5725](http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/.../5725)
- Beck, C., & Kosnik, C. (2000). Associate teachers in Preservice Education: Clarifying and enhancing their role. *Journal of Education for Teaching, 26*(3), 207-224.
- Borg, M. (2004). The apprenticeship of observation. *ELT Journal, 58*(3), 274-276. Acedido em <http://www.mendeley.com/catalog/apprenticeship-observation/>
- Britzman, D. P. (1991). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. Albany: State University of New York Press.
- Ceia, C. (2010). *O professor na caverna de Platão, As recentes políticas para a formação de professores em Portugal e o futuro da profissão*. Casal de Cambra: Edição Caleidoscópio.
- Campos, B. P. (org.) (2001). *Formação profissional de professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.
- Casanova, M. P. (2001). Supervisão pedagógica: Função do Orientador de Estágio na Escola. Acedido em <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/mprazerescasanova.pdf>
- Craveiro, M. C. F. G. (2007). Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância. Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho. Acedido em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7085/6/Parte%20I%20-%20Enquadramento%20Te%C3%B3rico.pdf>

- Esteves, C. H. F. (2007). Viver A Supervisão – Um Estudo Na Universidade Do Minho. Barca, A.; Peralbo, M.; Silva, B. D. & Almeida, L. (eds.). *Libro de actas do Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. A Coruña: Universidade da Coruña/ Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación, CD-ROM.
- Fernandes, S. M. G. C. (2003). *Vivências e percepções do estágio pedagógico. A perspectiva dos estagiários da Universidade do Minho*. Acedido em <http://aleph.sdum.uminho.pt>.
- Fiolhais C., & Pessoa, C. (2003). Entrevista com Eric Mazur. *Gazeta de Física*, 26(1). Acedido em [nautilus.fis.uc.pt/gazeta/revistas/26\\_1/entrevista.pdf](http://nautilus.fis.uc.pt/gazeta/revistas/26_1/entrevista.pdf)
- Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, 33(3), 182-188. Acedido em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8074/5715>
- Formosinho, J. M., & Araújo, J. M. (2011). Formação Contínua de Professores em Portugal (1992-2011): Os Efeitos de um Sistema de Formação. *Educere et Educare – Revista de Educação*, 6(11), 1981-4712 (eletrónica) — 1809-5208 (impressa).
- Gaspar, A. J. F. (2007). *Desenvolvimento Pessoal do Docente Reflexivo: Estratégias de Gestão de Stresse*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Aveiro. Acedido em <http://biblioteca.sinbad.ua.pt/teses/2010001690>
- Guimarães, E. J. S. (2005). *Colaboração Supervisiva no Contexto do estágio pedagógico*. Dissertação de Mestrado, Universidade de

Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Aveiro.  
Acedido em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1371/1/2009000692.pdf>

Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

Leitão, Á., & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 51-84, CIED - Universidade do Minho. Acedido em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a04.pdf>

Martellio, A. C., Pinzan, L. T. M., & Maccarini, N. B. B. (2003). Pedagogo numa perspectiva de trabalho coletivo na Organização escolar. *Analecta*, 4(1), 19-28. Acedido em <http://www.ifc-araquari.edu.br/1/images/nupe/o%20pedagogo%20e%20o%20trabalho%20coletivo.pdf>

Mesquita, H. A. (1930). *Relatório apresentado a Exame de Estado (2.º Grupo)*. Lisboa: Escola Normal Superior de Lisboa.

Neves, I. (2007). A Formação Prática e a Supervisão da Formação. *Saber (e) Educar*, 12, 79-95. Acedido em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/17?show=full>

Hurst, N. (2006). *A quadratura do círculo: as práticas actuais na observação e avaliação dos professores estagiários de Língua Inglesa na Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. Departamento de

Estudos Anglo-Americanos Faculdade de Letras Universidade do Porto. Acedido em <http://web.letras.up.pt/nrhurst/NRH%20artigo%20FLUP%20Col%C3%B3quio%20-%20Tradu%C3%A7%C3%A3o%20PT.pdf>

Paiva, M.M.F.M. (2005). Capítulo 1: A Supervisão de Professores Estagiários - Enquadramento Conceptual do Estudo. Acedido em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3258/8/4-cap%C3%ADtulo%201%20-%20enquadramento%20te%C3%B3rico.pdf>

Pardal, L. A. (1992). *Formação de professores do Ensino Secundário (1901-1988). Legislação essencial e comentários*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pereira, P. C. & Galeão, T. F. (2003). *Experiências de terreno na formação inicial de professores*. Acedido em [www.educ.fc.ul.pt/docentes/.../Paula-Tania\(Exp.-Terreno-vf\).doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/.../Paula-Tania(Exp.-Terreno-vf).doc)

Pereira, P. F. F. P. (2012). *O Supervisor como mediador no processo do desenvolvimento pessoal e profissional do professor – do ideal ao real na escola do séc. XXI em Portugal*. Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona do Porto, Instituto de Educação Porto. Acedido em <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/3066/Disser%20tese%20final.pdf?sequence=1>.

Pintassilgo J. (2009). *A Formação de Professores do Ensino Secundário em Portugal – Reflexões Em Torno Da Experiência Das Escolas Normais Superiores (1911-1930)* Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Centro de Investigação em Educação. Acedido em <http://Repositorio.Ul.Pt/Bitstream/10451/4031/1/A%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20do%20ensino%20secund%C3%A1rio.Pdf>

- Pintassilgo J., Mogarro M.J., & Henriques R.P. (2010). *A Formação de Professores em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri.
- Ralha, E., Dias, G., Pacheco, J. A., Lima, L. C., Pereira dos Santos, M., Silva, M., Valença, R., & Castro, R. V. (1996). O 5º ano das Licenciaturas em Ensino: Algumas reflexões e uma proposta de reorganização. *Revista Portuguesa de Educação*, 9(1), 165-175.
- Roldão, M. C. (2002). Formar profissionais: A centralidade do saber e do agir profissionais *versus* a discussão sobre modelos. *Revista de Educação*, XI(1), 157-158.
- Ross, E. W. (1987). Teacher perspective development: A study of preservice social studies teachers. *Theory and Research in Social Education*, 15, 225-243.
- Santos, M. A. F. S. P. (2011). *A interação na supervisão da prática pedagógica Um contributo para a regulação das atitudes supervisivas no processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos estagiários*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto. Acedido em [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/559/TM-ESEPF-SUP\\_2011\\_TESESMARIA%20ALICESANTOS.pdf?sequence=1](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/559/TM-ESEPF-SUP_2011_TESESMARIA%20ALICESANTOS.pdf?sequence=1)
- Santos, A. M. & Serpa, I. M. (2008). A supervisão pedagógica numa articulação entre a preparação do educador, a formação do aluno e a qualidade da educação das crianças – A função da escala de empenhamento do adulto na concretização deste processo. Cadernos de estudo 7. Acedido em [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/151/Cad\\_7SupervisaoPedagogica.pdf?sequence=1](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/151/Cad_7SupervisaoPedagogica.pdf?sequence=1)

Serralheiro, J.P., Correia J. A., Matos, M., Carvalho, D. C., Silva, A. S., Amaral, A., Seixas, A. M., Brotas, A., Fernandes, A. S., Teodoro, A., Campos, B. P., Cardoso, C., Ferreira, F. I., Neves, F. S., Formosinho, J., Ponte, J. P., Lopes, J. T., Gomez, J. A. C., Esteves, M., Santos, M. P., Vieira, R., Rosa, R. N. & Castro, R. V. (2005). *O processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*. Porto: Profedições.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Silva, M. C. C. P. A. M. (2011). *Da prática colaborativa e reflexiva ao desenvolvimento profissional do educador de infância*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa. Acedido em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/176/1/Da%20pr%C3%A1tica%20colaborativa%20e%20reflexiva%20ao%20desenvolvimento%20profissional%20do%20educador%20de%20inf%C3%A2ncia.pdf>

Soares M. (2009). A Supervisão pedagógica: uma leitura dos tempos. *Ozarfaxinars (e-revista) n.º12*. Acedido em [www.cfaematosinhos.eu/Supervisao%20Pedagogica.pdf](http://www.cfaematosinhos.eu/Supervisao%20Pedagogica.pdf)

Van Maanen, J. (1976). Breaking in: Socialization to work. In R. Dubin (Ed.), *Handbook of work, organization, and society* (pp.67-130). Chicago: Rand McNally.

Vieira, F. (2010). Formação em Supervisão: (Re) Produzir A Pedagogia no Espaço da Possibilidade. *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas* (pp. 149-170). Mangualde: Edições Pedagogo.

Vieira, F., & Moreira M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M., & Fernandes, I.S. (2010). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.