

Universidade Aberta



**Supervisão pedagógica: contributos para a sua
análise no contexto da formação inicial de
educadores de infância e professores do 1.º ciclo
do ensino básico**

Paulo Jorge Natal dos Santos Viana

Mestrado em Educação

na área de especialização de Supervisão Pedagógica

Junho de 2022

Universidade Aberta



Supervisão pedagógica: contributos para a sua análise no contexto da formação inicial de educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico

Paulo Jorge Natal dos Santos Viana

Mestrado em Supervisão Pedagógica

**Dissertação de mestrado orientada pela Professora Doutora
Filipa Isabel Barreto de Seabra Borges**

Junho de 2022



Dedicatória

A todos os que estão realmente
perto de mim e que me acompanham nas minhas jornadas

Agradecimentos

Esta dissertação é o culminar de uma aspiração, com alguns anos, que dão outro alento e forças para continuar. Foi um trabalho que não foi feito a solo, mas sim de incentivo, partilha, dedicação e amizade. Às várias pessoas que estiveram comigo, os meus agradecimentos e reconhecimento pelos seus contributos, pois sem eles não teria chegado à conclusão.

À Professora Doutora Filipa Seabra Borges, orientadora da tese, que desde o primeiro momento foi um poço de profissionalismo, ensinamentos e incentivo. O seu acompanhamento, rigor e sabedoria levaram-me a bom porto.

À Professora Doutora Isabel Flores, pela sua sabedoria, energia, alegria, disponibilidade e sábias palavras.

À Professora Doutora Patrícia Gramaxo, colega, amiga e apoiante incondicional, pela sua disponibilidade, muitas vezes deteriorando os seus afazeres.

À diretora do Jardim-Escola João de Deus de Alvalade, Dr.^a Cristina Lázaro, pelo seu apoio, paciência e constante empurrão para o culminar desta tese.

À minha família Viana, Barreiros e Perdigão que sempre estiveram presentes nos bons e menos bons momentos, mas sempre incondicionalmente foram uma fonte de inspiração.

Às minhas filhas Mariana e Maria, à minha mulher Sílvia pelo carinho e apoio mesmo nos momentos de ausência familiar e pela pouca atenção que lhes dei neste período.

À família Gonçalves, pela amizade, companheirismo, apoio e a sua boa disposição.

Aos pequenos e grandes amigos que me iluminam todos os dias e que dão força para continuar.



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho.

Confirmando que não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Universidade Aberta, 22 de junho de 2022

Assinatura

A investigação realizada no âmbito desta Dissertação de Mestrado está integrada nas linhas de investigação da Unidade de Investigação e Desenvolvimento - Laboratório de Educação a Distância e eLearning¹ (UID 4372/FCT), da Fundação para a Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.



A investigação realizada no âmbito desta Dissertação de Mestrado insere-se no tema de investigação A. Supervisão e Desenvolvimento Profissional.

¹ <https://lead.uab.pt>

Resumo

A Supervisão Pedagógica, nos nossos dias, é um modo de estar e operar na educação, através da interação objetiva e refletida de ajudar a crescer e desenvolver práticas educacionais, seja na formação inicial seja já no desenvolvimento profissional.

Esta Investigação procurou conhecer a realidade da Formação Inicial de Professores no ensino superior com o objetivo de: Identificar a presença da Supervisão Pedagógica nos currículos nos cursos da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico que capacitam para a docência; Desvendar o processo da prática da supervisão pedagógica nos cursos estudados; Conhecer as recomendações que a Agência de Avaliação e acreditação do Ensino Superior aponta para a melhoria das instituições e dos cursos.

Através de um estudo qualitativo descritivo e comparativo, foi investigado o universo das universidades públicas e politécnicos públicos de Portugal. O acesso foi feito através dos Planos de Estudo oficiais dos cursos elencados no ano letivo 2020/2021, os Diários da República que oficializam esses planos e os documentos de avaliação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior publicados entre 2014 e 2020. O Decreto-Lei n.º 79 de 14 de maio de 2014 orientou a análise às estruturas curriculares dos cursos e a avaliação e acreditação dos mesmos.

Da análise apurada, destacaram-se congruências e discrepâncias com o legislado. A classificação de práticas é díspar e não há consistência de conceitos entre instituições. Existem desarmonias estruturais e de correlação entre créditos e horas de prática (estágio). Os relatórios da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior recomendam como pontos a melhorar ou a atualizar, o currículo, os objetivos das unidades curriculares, entre outras.

É de louvar, no entanto, o bom desempenho das instituições superiores, mas com melhorias urgentes nos recursos, gestão e coordenação.

Palavras-chave: Supervisão Pedagógica; formação inicial de professores; plano de estudos, currículo, estágios supervisionados; relatórios A3ES

Abstrat

Pedagogical supervision is a way of being and operating in education, through the objective and reflected interaction of helping to grow and develop educational practices, either in initial training or already in professional practices.

This research sought to know the reality of Teacher Training with the objective of: Identify the presence of Pedagogical Supervision in the curricula of the courses; Unveil the process of the practice of pedagogical supervision in the studied courses; Know the recommendations that the Portuguese Agency for Evaluation and Accreditation of Higher Education points out for the improvement of institutions and courses.

Through a descriptive and comparative qualitative study, the universe of public universities and polytechnics in Portugal was investigated. The access was made through the official Study Plans of the courses in the academic year 2020/2021, the legal diplomas (Diários da República) that make these plans official and the evaluation documents of the Portuguese Agency for Assessment and Accreditation of Higher Education published between 2014 and 2020. One legal diploma (Decreto-Lei n.º 79/2014) guided the analysis of the curricular structures of the courses and their assessment and accreditation.

From the refined analysis, congruencies and discrepancies with the legislated were highlighted. The classification of practices is disparate and there is no consistency of concepts between institutions. There are structural and correlation disharmonies between credits and hours of practice (internship). The reports of the Portuguese Agency for Assessment and Accreditation of Higher Education recommend as points to be improved or updated - the curriculum, the objectives of the course units, among others.

However, the good performance of higher education institutions is commendable, but with urgent improvements in resources, management and coordination.

Keywords: Pedagogical Supervision; initial teacher training; study plan; curriculum; supervised internship; reporting A3ES

Índice

1	INTRODUÇÃO.....	1
2	A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA.....	4
	2.1 Supervisão pedagógica: Abordagem ao conceito	4
	2.2 Supervisão pedagógica: Abordagem ao percurso.....	10
	2.3 A Formação Inicial de Professores e Educadores: Abordagem ao conceito e trajeto evolutivo.....	13
	2.4 A Supervisão Pedagógica na FIP: diretrizes legais.....	23
3	O DESENHO DA INVESTIGAÇÃO	29
	3.1 Metodologia.....	29
	3.2 Universo da pesquisa, corpo documental e delimitação do estudo	31
	3.3 Objetivos do estudo	36
	3.4 Análise de dados	37
4	APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL	41
5	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	66
	5.1 Contributos, limitações do estudo e sugestões para futuras investigações	70
6	REFLEXÕES FINAIS.....	72
	Referências Bibliográficas	73
	Anexo	78

Índice de quadros

Quadro 2.1: domínios da habilitação para a docência na Educação Pré-Escolar e 1.ºCEB, de acordo com o DL n.º 43/2007, de 22 de fevereiro	18
Quadro 2.2: domínios da habilitação para a docência na Educação Pré-Escolar e 1.º CEB, de acordo com o DL n.º 79/2014, de 14 de maio	18
Quadro 2.3: quadro comparativo das componentes de formação, de acordo com o DL n.º 43/2007, de 22 de fevereiro e o DL n.º 79/2014, de 14 de maio	19
Quadro 2.4: estrutura curricular/créditos do 1.º ciclo de estudos (licenciatura em Educação Básica)	24
Quadro 2.5: estrutura curricular/créditos do 2.º ciclo de estudos (mestrado em EPE e E1.ºCEB).....	25
Quadro 3.6: Diários da República que homologam os cursos	32
Quadro 3.7: Resumo do corpo documental	35
Quadro 3.8: grelha categorial.....	39
Quadro 4.9: N.º total de horas dedicadas a UC em supervisão pedagógica, por instituição e ciclo de estudos.....	41
Quadro 4.10: Créditos atribuídos nas UC de Supervisão Pedagógica.....	43
Quadro 4.11: % de Créditos dedicados a UC em Supervisão Pedagógica.....	44
Quadro 4.12: % de ECTS dedicados à supervisão pedagógica juntando os dois ciclos	46
Quadro 4.13: Tipologia de horas por universidade no 1.º ciclo	47
Quadro 4.14: % de horas em contexto escolar no total de horas das UC de Supervisão Pedagógica no 1.º ciclo.....	49
Quadro 4.15: Tipologia de horas por universidade 2.º ciclo	51
Quadro 4.16: % de horas em contexto escolar no total de horas das UC de Supervisão Pedagógica no 2.º ciclo.....	54
Quadro 4.17: Relação entre créditos e n.º de horas total 1.º ciclo	55
Quadro 4.18: Relação entre créditos e n.º de horas total 2.º ciclo	57
Quadro 4.19: Relação entre os créditos e o n. de horas em contexto escolar – 1.º ciclo	58
Quadro 4.20: Relação entre os créditos e o n.º de horas práticas - 2.º ciclo	59

Quadro 4.21: Percentagem de cursos por disponibilidade de condições para a supervisão no 1.º ciclo	61
Quadro 4.22: Percentagem de cursos por disponibilidade de condições para a supervisão no 2.º ciclo	62
Quadro 4.23: Total de recomendações da A3Es por área de melhoria	63
Quadro 4.24: Total de recomendações da A3Es por Instituição	64

Lista de abreviaturas

1.º CEB (1.º Ciclo do Ensino Básico)
A3ES (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior)
ACEF (Acreditação do ciclo de estudos em funcionamento)
CAE (Comissão de Avaliação Externa CEB - Ciclo do Ensino Básico)
CAE-CA (Avaliação ao ciclo de estudos em funcionamento - Deliberação do Conselho de Administração)
CEB (Ciclo do Ensino Básico)
DL (Decreto-Lei)
DP (Desvio Padrão)
DTE (Didática e Tecnologia Educativa)
E (Estágio)
EB (Ensino básico)
ECD (Estatuto da Carreira Docente)
ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System)
ENS (Ensino)
EPE (Educação Pré-Escolar)
FIP (Formação Inicial de Professores)
IPP (Iniciação à Prática Profissional)
LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo)
NCE (Novo Ciclo de Estudos)
OT (Orientação)
PERA (Pedido especial de renovação ou acreditação de ciclo de estudos)
PES (Prática de ensino supervisionado)
PL (Prática laboratorial)
S (Seminário)Ta (Trabalho autónomo)
TC (Trabalho de campo)
TP (Teórico-prático)
UC (Unidade curricular)

1 INTRODUÇÃO

Esta investigação surge do interesse que a temática da supervisão pedagógica enquanto componente formativa adquiriu nas últimas décadas no nosso país, confirmado pelo trabalho investigativo de Silva (2014).

Se, por um lado, a supervisão pedagógica é uma preocupação frequente na formação inicial, a observação de aulas a docentes em período de probatório e a docentes em período de progressão de carreira (mudança de escalão) é uma consequência do processo de avaliação de desempenho dos docentes introduzido no Estatuto da Carreira Docente (ECD) pelo Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro, ano em que a supervisão pedagógica é regulamentada; institui-se a “obrigatoriedade da avaliação de desempenho de professores como instrumento de gestão de recursos humanos” (Rodrigues, 2010, p. 269). Denota-se com isto uma dupla utilização da supervisão pedagógica, a saber: no momento da formação inicial e no exercício das funções educativas.

A prática da supervisão pedagógica é comum nos currículos de formação inicial de professores e educadores, encontrando-se legislada por decreto-lei (DL). O DL n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, legisla o seu regime jurídico; no diploma também se recomendam atividades integradas na componente de iniciação à prática profissional “numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos visando o desempenho como futuros docentes e promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional” (Artigo 14.º).

Perante este contexto, quer esta investigação aferir a verdadeira preponderância que a teoria e prática da supervisão pedagógica tem nos programas dos cursos de formação inicial de educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico (CEB) de instituições de ensino superior públicas.

A supervisão é “um olhar sobre (...) que tem por objeto o trabalho a realizar por outra pessoa, entidade ou organização (...) marcado pelo exercício em

autonomia, embora envolva processos colaborativos” (Gaspar et al., 2019, p. 21). Em educação, é um processo que está ao serviço da melhoria das práticas pedagógicas (Ferreira & Fernandes, 2015; Pedras & Seabra, 2016), podendo contribuir para uma melhoria contínua do processo educativo (Vieira & Moreira, 2011) ou, na ótica de Alarcão e Tavares (2003), é capaz de providenciar o desenvolvimento qualitativo das instituições escolares. Nesta perspetiva, esta investigação surge da relevância que a temática da supervisão pedagógica enquanto componente formativa possui na formação inicial de professores (FIP).

Os objetivos deste estudo são:

- a) Identificar a presença que a supervisão pedagógica tem nos currículos dos cursos que capacitam para a docência da Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.ºCiclo do Ensino Básico;
- b) Conhecer como se processa a prática da supervisão pedagógica nos cursos analisados e que capacitam para a docência da Educação Pré-Escolar e do 1.ºCiclo do Ensino Básico.
- c) Que recomendações apontam os relatórios da A3ES para a melhoria da instituição e do curso.

As perguntas que se querem ver respondidas com este estudo são as seguintes:

1. Que relevância é dada à Supervisão Pedagógica no currículo dos cursos de formação de professores do 1.º CEB e da EPE, ministrados em instituições públicas de ensino superior?
2. De que maneira está presente a Supervisão Pedagógica, quer enquanto campo teórico de estudo, quer enquanto prática, no currículo dos cursos acima referidos?
3. Existem locais e condições de estágio para a prática pedagógica?
4. As instituições têm recursos para acompanhar os seus estudantes nos períodos de estágio?
5. Existem mecanismos para assegurar a qualidade dos estágios e períodos de formação em serviço dos estudantes?

6. Os orientadores cooperantes do estágio existem em número e com qualificações adequadas?

7. Existe apoio pedagógico e aconselhamento de alunos?

8. Os resultados de inquéritos de satisfação dos estudantes são usados para melhorar o processo de ensino/aprendizagem?

9. Estão definidos os objetivos de aprendizagem (conhecimentos, aptidões e competências) a desenvolver pelos estudantes e foram operacionalizados os objetivos permitindo a medição do grau de cumprimento?

10. Que recomendações faz a A3ES aos cursos ministrados?

Almeja-se aferir a verdadeira preponderância que a teoria e prática da supervisão pedagógica tem nos programas dos cursos de formação inicial de Educação Pré-Escolar (EPE) e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) de instituições de ensino superior públicas (universidades e politécnicos). Com ela, quis-se caracterizar a supervisão pedagógica presente nos cursos que habilitam à lecionação do EPE e 1.º CEB, concretamente nos 1.º e 2.º ciclos de estudos, conducentes ao grau de licenciado e mestre em Educação nestas duas áreas científicas, respetivamente. Para tal, fez-se uma incursão pela literatura acerca do conceito de supervisão na área da educação, não sendo intenção desta investigação versar sobre os traços avaliativos que a supervisão regista na educação, quando nos referimos aos cargos de liderança intermédia previstos no ECD, como referem Gaspar, Seabra e Neves (2012).

Este trabalho é resultado da investigação desenvolvida sobre a presença da supervisão pedagógica nos cursos analisados. No ponto 1 apresenta-se os objetivos e as perguntas que equacionamos sobre o tema. No ponto 2 enquadra-se teórica e legalmente a supervisão pedagógica (tema central deste estudo), abordando-se o conceito, o seu percurso, a sua presença na FIP, assim como as suas diretrizes legais. No ponto 3 encontramos o desenho da investigação; expõem-se as opções metodológicas e procedimentos para a obtenção dos objetivos a que nos propomos. Encontramos no ponto 4 os resultados da análise aos dados. O trabalho avança para o ponto 5 que se dedica à discussão dos

resultados e redigem-se os contributos, limitações do estudo e sugestões para futuras investigações no ponto 6 faz-se uma reflexão final.

2 A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

O termo “supervisão” está relacionado com as funções de inspeção e controlo, tendo-se verificado que, a partir dos anos 60, este sofre uma deslocação do seu significado para as questões da prática em sala de aula, movimento que se iniciou nos EUA. No nosso país, o conceito de supervisão foi impulsionado na literatura por Alarcão e Tavares (2003) com a publicação do livro *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*, onde os autores referem que o termo supervisão passou a ser usado como alternativa à “orientação da prática pedagógica”. Também Oliveira-Formosinho defende que a supervisão se refere a “objetivos educativos, conceções acerca da aprendizagem, prioridades curriculares e pedagógicas e as práticas de supervisão ajustam-se ao clima social, político e psicológico da sua época” (2002, p. 26).

Define-se seguidamente o conceito, apoiando-nos na literatura.

2.1 Supervisão pedagógica: Abordagem ao conceito

Roldão (2012) argumenta que muitas “leituras teóricas e perspetivas práticas o podem remeter [...] para significados e usos muito diversos” (p. 7). À luz da literatura, a supervisão é a ação ou função de supervisionar, dirigir ou responsabilizar-se por uma pessoa (Harrison & Grant, 2015). É uma prática social de aprendizagem, capaz de promover e possibilitar a participação do indivíduo pela partilha do seu conhecimento (Samara, 2006); esta não se foca apenas no

desenvolvimento de habilidades/capacidades, mas desenvolve a compreensão de conteúdos, bem como formas de pensar e agir através da partilha (Idem); ela oferece ainda oportunidades de aprendizagem e novos conhecimentos (Idem). Roldão (2012) configura-a como “o apoio ao futuro professor em função da sua inexperiência (...) ou ainda no sentido de estabelecer a ponte entre os saberes mais teóricos desenvolvidos ao longo dos cursos e a sua transferência para a situação real de ensino, numa perspectiva aplicacionista” (p. 14).

Sendo a supervisão um processo continuado de orientação, que tem como objetivo promover o desenvolvimento profissional, e também humano, dos supervisionados (Alarcão & Tavares, 2003), é viável afirmar-se que o processo de ensino/aprendizagem não é estanque, muito pelo contrário.

Como é possível depreender dos conceitos anteriormente apresentados, estes ora se focam mais em contextos de formação inicial, ora de desenvolvimento profissional contínuo. Por outro lado, a sua polissemia expressa-se também quanto à sua relação com o controlo e a avaliação; lemos que é um conceito “polissémico”, de acordo com Mesquita e Roldão (2017, p. 54): por um lado associa-se ao controlo, gestão e avaliação, por outro, ao apoio, ação e autonomia, mas não orientado para a inspeção e regulação das aprendizagens; revisitando-o, estas duas autoras posicionam-se numa perspetiva de “colaboração em ação” (Idem, p. 55).

Para Vieira (2009) o conceito de supervisão tem como função nas escolas de “teoria e prática de regulação de processo de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal, instituindo a pedagogia como o seu objecto” (p. 199). Para as autoras, a sala de aula é uma “clínica” onde se ensina a ensinar e se aprende a ensinar, em concordância com Ferreira & Fernandes, 2015).

Na ótica de Formosinho (2002), a supervisão orienta-se por três pressupostos: 1) as melhorias da prática, 2) o desenvolvimento do potencial individual para a aprendizagem e 3) a promoção da capacidade de autorrenovação da organização educativa. Quanto ao **primeiro pressuposto**, as melhorias da prática, pode considerar-se que este é reflexo da motivação dos professores para a mudança e surge em três áreas distintas: a instrução do professor face às suas

características pessoais, a sua prática global e a prática do ensino em geral. Ainda de acordo com a autora, é através da supervisão que o professor cresce de forma continuada, desenvolve o seu estilo cognitivo e profissional. Consequentemente, o desempenho do docente pode propiciar a eficácia junto dos alunos pelo desenvolvimento de estratégias pedagógicas variadas e adequadas. Relativamente ao desenvolvimento do potencial individual para a aprendizagem (**segundo pressuposto**), ele suporta-se na aprendizagem através do questionamento e reflexão sistemáticos: colocam-se problemas e encontram-se soluções para os mesmos. Ao fazê-lo, encontram-se possíveis estratégias e práticas alternativas. É através deste processo que a supervisão se torna, ainda de acordo com Formosinho (2002), não só numa ação crítica, como também consciencializadora de práticas pedagógicas que se tornam produtivas quando fazem sentido no seu contexto. O **terceiro pressuposto** da supervisão mencionado pela autora refere-se à promoção de fatores organizativos enquanto garantia de rigor, planeamento e eficiência, sendo em simultaneamente fatores desinibidores de stress, passividade ou dependência.

Realça-se a relevância da supervisão dentro dos desígnios escolares, pelo facto de dinamizar e desenvolver dinâmicas individuais e de grupo constituintes de uma interação aberta e contínua.

A supervisão tende a ser entendida como “uma tarefa complexa e dilemática, mas também essencial à construção de uma visão da educação como transformação” (Vieira et al, 2006, p.39). Na sua ação, a supervisão é definida como uma estrutura de regulação e incremento do desenvolvimento profissional, contributiva ainda para a construção do conhecimento profissional (Gonçalves & Campos, 2012).

Todo e qualquer profissional que trabalhe na área da educação deve compreender que a sua profissão e o desenvolvimento desta são um elemento fundamental e essencial para garantir a qualidade da aprendizagem dos alunos (Marcelo, 2009); a supervisão, essa, pode contribuir para uma melhoria do processo educativo (Vieira & Moreira, 2011).

Apelamos a Gaspar, Seabra e Neves (2012) que nos descrevem que a supervisão pedagógica se instrumentaliza de três formas distintas: de forma institucional, quando o foco é a direção administrativa da escola; de forma instrucional, quando o foco é o plano de estudos ou o currículo, a aprendizagem e a avaliação; de forma avaliativa, quando o foco é a avaliação dos docentes em exercício de funções e externa da própria instituição de ensino. Para as autoras, “A supervisão tende a explicitar-se numa associação entre controlo (instrumento de regulação), educação/formação, conseguida através duma relação entre agentes diversos (intervenientes em processos de observação, avaliação e orientação) e decisão (com implicações na liderança)” (p. 30).

Ao refletirem as suas vantagens, Pedras e Seabra (2016) elencam-nas:

- a) O desenvolvimento profissional de todos professores;
- b) A análise e solução, colaborativamente, de possíveis dificuldades encontradas;
- c) A prática de resolução de problemas mais específica e menos hierarquizada;
- d) A eleição de práticas reflexivas, que promovem a autonomia dos docentes;
- e) A promoção de uma liderança com visão;
- f) O desenvolvimento de programas de supervisão que visam a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.” (p. 303)

O trabalho investigativo de Correia, Matos e Figueira (2019) revela o pressuposto reflexivo da supervisão pedagógica, entendido como um processo que conduz à ação que está na base da aplicação das descobertas da investigação ou de teorias educativas à prática; a própria reflexão é um processo de análise e escolha entre várias estratégias educativas eficazes, considerando o contexto onde a ação decorre, bem como as consequências dessa ação; conseqüentemente, a reflexão é, também, um mecanismo de reconstrução da experiência, numa perspetiva construtivista do acesso ao conhecimento.

Na visão de Coimbra (2012), a supervisão tem uma natureza reflexiva, que alia a teoria e prática, uma visão em concordância com os achados de Ferreira e Fernandes (2015) à análise aos relatórios de estágio profissional, onde identificam precisamente a articulação entre a teoria e a prática. Máximo-Esteves tinha advogado anteriormente a relevância que têm a articulação da teoria com a prática considerando que esta articulação “permite não só a produção de conhecimento útil (aos sujeitos) mas também o aumento de poder, através da dupla capacidade

de produzir conhecimento e ser capaz de o aplicar” (2008, p.66). É a capacidade de reflexão crítica sobre as práticas que conduz à sua melhoria, sendo esta uma forma de responsabilizar o formando pelo seu próprio crescimento profissional.

Assim, a supervisão das práticas de ensino será entendida como uma função de ensino que envolve a interação face a face com um supervisor ou grupo de supervisores/professores em exercício, que visa melhorar o desempenho na prática do ensino, sob o pressuposto de que os professores afetam a aprendizagem dos alunos (Jeldres & Opazo, 2014). Alarcão e Roldão (2008) consideram que “a noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional “(p. 54).

No contexto da FIP, a supervisão é um processo de trabalho de professores com futuros professores, com o intuito de melhorar a sua prática e fomentar o seu crescimento profissional (Duffy, 1998; Carlos, Galante, Lamy, Silva, & Gaspar, 2018). Ela promove “a capacidade de comunicar, e de refletir, de forma crítica, e fundamentada, sobre a ação profissional ou profissionalizante” (Ferreira & Fernandes, 2015, p. 247); é o “foco central da formação inicial, sendo um motor da mudança pedagógica e fomentando, sem dúvidas, a melhoria das práticas” (Carlos et al., 2018).

Através da supervisão, deslindam-se melhorias à prática profissional porque se reflete sobre as problemáticas com vista à resolução de problemas que, em último caso, aportam melhorias ao processo de ensino-aprendizagem. Reforça-se aqui o contributo da supervisão quer em prol do futuro professor, quer dos alunos que ficam no futuro sob a sua orientação.

Escritos e publicados há mais tempo mantêm a sua atualidade: “ensinar os professores a ensinar deve ser o objectivo principal de toda a supervisão pedagógica” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 34).

De acordo com Philippe Perrenoud (1999), para fazer face à complexidade e às contradições da sociedade atual, a formação de professores tem de reforçar

essencialmente três aspetos fundamentais, a saber: as competências de base, a prática reflexiva, e a participação crítica. Para este autor, os professores devem ser intérpretes ativos de culturas, valores, de saberes prestes a transformar-se. Face ao exposto, os pressupostos que a academia nos dá sobre a supervisão pedagógica na formação inicial são de interação, de reflexão, de orientação e formação. De acordo com Oliveira-Formosinho (2002), a supervisão pedagógica apoia-se na partilha comunicacional, no trabalho em equipa baseado em reuniões informais regulares (preferencialmente semanais), ou seja, na interação. Nessas reuniões os professores podem refletir e decidir conjuntamente, encontrando-se disponíveis para adaptar estratégias para a resolução de problemas, sendo estas uma ótima oportunidade de aprendizagem (Hohmann & Weikart, 2009). Da interação entre os factos e as ideias, pedras basilares do pensamento reflexivo, surgirá uma resolução ou um conjunto de conclusões (Alarcão, 1996).

Nos escritos de Alarcão e Tavares e no contexto da FIP (2003), a supervisão pedagógica é um processo interativo entre um professor (teoricamente mais experiente e informado) e um futuro professor; o professor orienta o futuro professor através do diálogo permanente para uma autonomia profissional. Na ótica de Ribeiro Gonçalves (2006), esta interação baseia-se em exercícios de observação sistemática, análise e reflexão e, finalmente, assenta em estratégias investigativas da, na, em, pela e para a ação.

Relativamente ao pressuposto da orientação, ela é desenvolvida entre supervisor e supervisionado, no sentido das melhorias às práticas em contexto de sala de aula, sendo essencial no processo de habilitação para a docência e desenvolvimento profissional (Carlos et al. 2018).

Considerando o pressuposto formativo, a supervisão deve ser desenvolvida pelo acompanhamento na realização das tarefas, orientação das ações práticas, capaz de proporcionar as condições e de estabelecer em conjunto com os pares, objetivos e finalidades a atingir, ao mesmo tempo que consegue que os formandos se sintam empenhados, motivados e conhecedores daquilo que é pretendido (Oliveira-Formosinho, 2002).

Alarcão e Canha definem este pressuposto formativo como uma ação “(...) de acompanhamento e monitorização das atividades [...] tendo uma intencionalidade orientadora, formativa [...] que acentua a sua orientação transformadora, de natureza reflexiva e autonomizante assente em interações que, concretizadas em dinâmicas de realização e sustentadas por atitudes de abertura e de corresponsabilização, se afirmam como instrumentos ao serviço do desenvolvimento” (2013, p. 83).

Em suma, dadas as características de interação, de reflexão, de orientação e ainda de formação presentes no processo de supervisão, a formação inicial é uma etapa do desenvolvimento pessoal e profissional do futuro professor, que vai aprender numa base de apoio mútuo que resulta das interações com o grupo onde se insere e com o apoio de um supervisor mais experiente. Assim descrito, infere-se que as vantagens da supervisão pedagógica são as interações que se estabelecem e os questionamentos que se fazem; estes contribuem para a construção da identidade do futuro professor e do seu próprio conhecimento profissional.

2.2 Supervisão pedagógica: Abordagem ao percurso

Segundo Pedras e Seabra (2016), o termo supervisão é utilizado pela primeira vez em Portugal em 1974, na revista *O Professor* num artigo de Júlia Jaleco, descreve a supervisão como a atuação dos professores metodólogos e dos assistentes pedagógicos, colaborando em equipa na orientação dos estágios para futuros professores. A autora enfatiza as características hierárquicas, fiscalizadoras, e avaliadoras do processo.

Por volta desse período, com o processo de instrução de professores nas universidades, o termo surge para designar as funções de acompanhamento dos professores universitários nos estágios pedagógicos em escolas.

Na década de 80, o tema recebe atenção por parte da academia portuguesa; realizaram-se as primeiras publicações mais desenvolvidas sobre o tema (Alarcão, 1982; Alarcão e Tavares, 2003; Sarmiento, 1988), bem como as tentativas iniciais de descrever a área emergente. Ainda na década de 80, dá-se um aumento na formação e recrutamento de professores, com a criação das Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa, Porto e Coimbra. Posteriormente, a Universidade de Aveiro no princípio da década de 90 e, mais tarde, as Universidades do Algarve, do Minho e de Évora (Esteves, 2001). Atualmente, a investigação e supervisão são áreas de realização de mestrados e doutoramentos institucionalmente aceites, de acordo com a legislação.

O aparecimento da terminologia em documentos oficiais é mais antigo, remontando aos anos 70. A primeira referência incide sobre a atribuição da função de supervisão de planificações de visitas de estudo (Portaria n.º 679/77, de 8 de novembro), sendo também empregue o termo na descrição de funções de pessoal não docente em escolas (DL n.º 223/87, de 30 de maio).

Em 1988, o termo é utilizado para descrever a supervisão de formações e atividades de desenvolvimento profissional, regulando a profissionalização (DL n.º 287/88, de 19 de agosto), de um programa de formação para docentes não profissionalizados que na altura lecionavam nas escolas portuguesas, devido à escassez de professores que se verificava na altura.

Em 1997, pela publicação do DL n.º 95/97, de 23 de abril, a supervisão assumiu-se como sendo uma das áreas de formação especializada “visando qualificar para o exercício de funções de orientação e supervisão da formação inicial e contínua de educadores e professores” (artigo 3º, 1 f)), ancorando-se ainda no DL que aprovou o regime jurídico da formação de educadores e professores (DL n.º 344/89, de 11 de outubro).

Com a criação do ECD (DL n.º 139-A/90, de 28 de abril), a qualificação para o desempenho de outras funções educativas passa a ser obtida após a frequência com aproveitamento de licenciaturas ou cursos de estudos superiores especializados, ou de graus de mestre ou doutor, em áreas de especialização entre

as quais é referida a especialização em “Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores”.

O ECD, na sua regulamentação de 2012 (DL n.º 41/2012, de 21 de fevereiro) salvaguarda a FIP, podendo ler-se no 13º artigo que:

“1 - A formação inicial de educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário é a que confere habilitação profissional para a docência no respectivo nível de educação ou de ensino.

2 - A formação inicial visa dotar os candidatos à profissão das competências e conhecimentos científicos, técnicos e pedagógicos de base para o desempenho profissional da prática docente nas seguintes dimensões:

- a) Profissional, social e ética;
- b) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- c) Participação na escola e relação com a comunidade educativa;
- d) Desenvolvimento profissional ao longo da vida.”

O conceito de supervisão (no que à FIP diz respeito) manteve-se presente nas sucessivas alterações ao ECD, pois o que se os diplomas posteriores reforçam é a existência de supervisão pedagógica aos docentes que se encontrem em período de probatório e àqueles que queiram mudar de escalão e progredir na carreira. A título indicativo, as sucessivas alterações ao ECD são as seguintes: DL n.º 105/97, de 24 de abril; DL n.º 1/98, de 2 de janeiro; DL n.º 35/2003, de 27 de fevereiro; DL n.º 121/2005, de 26 de julho; DL n.º 229/2005, de 29 de dezembro; DL n.º 224/2006, de 13 de novembro; DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro; DL n.º 270/2009, de 30 de setembro; DL n.º 75/2010, de 23 de junho; DL n.º 80/2013, de 23 de novembro; DL n.º 16/2016, de 17 de junho.

O esforço governativo em dotar as escolas de maior autonomia foi um agente condutor da construção de uma escola democrática e de qualidade, algo que fomentou a necessidade de se alicerçarem os cargos diretivos em formação específica para o seu exercício, formação essa a cargo de instituições do ensino superior. Inscrita na alínea f) do artigo 3.º do DL n.º 95/97, a supervisão pedagógica e formação de professores visa “qualificar para o exercício de funções de gestão e coordenação de projetos e atividades de formação inicial e contínua de educadores e professores”. Neste decreto encontram-se referências à supervisão pedagógica como curso que habilita os docentes para o exercício de funções para além da docência dentro das escolas. Simultaneamente, quer-se que os docentes de

formação inicial e contínua de educadores e professores sejam qualificados para o exercício de funções de orientação e supervisão.

Denota-se uma dualidade no objetivo da supervisão: por um lado, associa-se à colaboração e desenvolvimento profissional; por outro, direcionou-se a supervisão para a avaliação, a autoridade e a relação vertical, com vista a uma melhoria do desempenho.

O foco deste estudo está apenas na formação inicial, mesmo considerando que, atualmente, “a supervisão é um elemento fundamental para o arranque do desenvolvimento profissional, assim como também é fundamental para a manutenção desse mesmo desenvolvimento profissional” (Rocha, 2018, p. 714). Atendendo a isto, a supervisão pedagógica é relevante na construção do futuro docente, bem como no desempenho do já docente, pela atuação que tem em contexto da Avaliação de Desempenho Docente; ela é um mecanismo que alimenta o trabalho dos iniciados e valida os procedimentos dos ativos na carreira.

2.3 A Formação Inicial de Professores e Educadores: Abordagem ao conceito e trajeto evolutivo

Enquanto o trajeto evolutivo e enquadramento legal da FIP se entrelaçam, o seu conceito é mais independente, ainda que se ancore na legislação. Aludamos ao **conceito**. Ao lermos a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE - Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), interpretamos o seu cariz profissionalizante e social por proporcionar “aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os conteúdos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social, adequadas ao exercício da função” (Art. 33.º).

De acordo com Garcia (1999), a FIP é:

“a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais

adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem” (p.26).

A formação é um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa para que desempenhe uma profissão (Estrela, 2002). Deve ser vista como uma construção social, num processo de desenvolvimento contínuo e de contextualização (Rodão, 2001). De acordo com Alarcão (2001), o objetivo da FIP deve ser o desenvolvimento de competências para a sua prática educativa e a partilha de percurso e processos, em concordância com o entendimento de Campos (2002), para quem o objetivo da FIP é munir os futuros professores da informação, dos métodos e das técnicas científicas e pedagógicas (base da profissionalização) e ainda a formação pessoal e social adequada ao exercício da sua função docente.

Ponte (2006) defende uma FIP com “princípios claros no que respeita aos seus objetivos, natureza, processos e profundidade e consistência visada” (pp. 23 e 24). No entendimento de Vieira (2006), uma das finalidades da formação de professores será a de promover a “democratização das relações interpessoais e dos processos de construção do conhecimento profissional, favorecendo a autonomização dos professores e rejeitando-se uma visão instrucional e aplicacionista da formação” (p. 19).

Temos então que a FIP é um fenómeno multidimensional, que resulta das interações entre vários aspetos como as características pessoais, profissionais e sociais do indivíduo, do contexto em que este se insere, do tipo de aprendizagens pelas quais passou, o seu grau de maturidade inclusivamente; caracteriza-se como um processo sistemático e organizado, que envolve tanto os formandos como aqueles que já iniciaram a vida profissional, potenciando a mudança quando assenta na perspetiva dos interesses e necessidades de um coletivo de professores (Garcia, 1999).

O **trajeto evolutivo** da FIP é-nos dado a conhecer pela investigação de Pintassilgo e Oliveira (2013). De acordo com os autores, a primeira formação de professores para a instrução primária surge em Portugal em 1862, com a

inauguração da Escola Normal Primária de Lisboa para o sexo masculino, com a bênção do rei D. Luís. Formação essa que perdurou durante décadas, sendo alterada para um modelo mais simplificado com a criação das Escolas do Magistério Primário, em 1930. O seu papel revestia-se de um foco social, segundo Ferreira e Mota (2009):

“a principal preocupação era fornecer uma preparação científica compatível com a profissão, compaginando a informação científica e a análise da realidade, com recurso a uma metodologia que implicasse a auto-organização em torno de problemas concretos e a criação de esquemas de organização com entidades do meio. A metodologia proporcionaria o alargamento da experiência pessoal e a resolução de situações que interessassem à comunidade. Pretendia-se que o professor do ensino primário fosse um agente da transformação social” (p.72).

Continuando a suportar-nos nos estudos de Pintassilgo e Oliveira (2013), ficamos a saber que a formação de professores do ensino pós-primário surge em 1901, com a criação do curso de Habilitação para o Magistério Secundário, no curso Superior de Letras (Decretos 4 e 5, de 24 de dezembro).

Com a Primeira República, em 1911, são criadas as Escolas Normais Superiores, nas Universidades de Lisboa e de Coimbra, em anexo às respetivas Faculdades de Letras e Ciências. Visavam formar professores para o magistério dos Liceus, das escolas normais primárias e das escolas primárias superiores, e ainda, a admissão ao concurso para inspetores de ensino. No entanto, só começaram a funcionar em 1915 e são extintas em 1930. Com a extinção das referidas escolas, é definido um novo enquadramento legal para a formação de professores (Idem).

O novo modelo, que permanecerá dos anos 30 até aos anos 70 do séc. XX, teve poucas alterações e compartimentava a formação em vários estágios da formação. Primeiramente, uma formação científica numa área de especialidade, que se obtinha através de uma licenciatura. Uma segunda, de natureza pedagógica e teórica (cultura pedagógica), das Secções de Ciências Pedagógicas das Faculdades de Letras de Lisboa e de Coimbra. Por último, a iniciação de “prática pedagógica”, com duração de dois anos (mais tarde reduzida a um), sob a orientação de professores metodólogos, em Liceus normais. O epílogo

representava o exame de Estado através do qual o regime pretendia manter um controlo rigoroso do acesso à profissão (Idem).

Só nos anos 70 é que a formação de professores ganha novo alento com a criação, nas Faculdades de Ciências das Universidades de Lisboa, Porto e Coimbra, do ramo educacional para a formação de professores, onde a formação científica era de três anos, e antes de iniciarem o quarto ano, o aluno optava pelo ramo educacional ou científico (Valente, 2002). O quinto ano era destinado ao estágio (DL n.º 443/71, de 23 de outubro).

Em 1974, é eliminado o exame de Estado e os estagiários passam a ter uma participação ativa no seu processo de avaliação. Terminam nas faculdades de Letras os cursos de Ciências Pedagógicas, criadas em 1931, e a formação vai centrar-se nas escolas onde se realizam os estágios, ficando assim a formação dependente dos Orientadores de Estágio. Com a descentralização do sistema, surgem por todo o país os centros de estágio e aumenta o número de professores profissionalizados (Idem).

No ano de 1977, dá-se a criação do sistema público pré-escolar e as escolas normais de educação de infância (Leis 5 e 6/77, de 1 de fevereiro). Surgem as Escolas Superiores de Educação (DL n.º 427-B/77, de 14 de outubro, retificado pela Lei n.º 61/78, de 28 de julho). O seu objetivo era formar educadores de infância e professores primários.

Em 1982, inicia-se a formação de professores nas escolas superiores de educação, tendo os primeiros cursos como objetivo formar educadores e professores do ensino primário. Com duração de três anos, conferiam o grau de bacharel.

O Despacho Normativo n.º 32/84, de 9 de fevereiro, procedeu à revisão do quadro de habilitações que os professores do então ensino preparatório e secundário teriam de possuir (“habilitações suficientes” e “habilitações próprias”) para o desempenho da profissão nas diferentes áreas de estudo a lecionar.

A LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) veio proporcionar um enquadramento jurídico da formação inicial e contínua de professores. O diploma descreve que a formação inicial de educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário cabe às Escolas Superiores de Educação e às Universidades, que devem proporcionar “aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social, adequadas ao exercício da função” (Artigo 33.º).

Em 1997, foram introduzidas alterações na LBSE, modificando as habilitações para a docência no 1.º CEB, onde é consagrado pela primeira vez a licenciatura como habilitação mínima para a docência (Lei n.º 115/97, de 19 de setembro). No entanto, as instituições reestruturaram-se e alteram os seus cursos com a duração de quatro anos, mas a estrutura e componentes da formação mantiveram-se (Portaria 413-E/98, de 17 de julho, do Ministério da Educação).

Posteriormente, o Despacho Normativo n.º 10-B/98, de 5 de fevereiro, adita novas “habilitações suficientes” e “habilitações próprias” exigidas para o desempenho docente.

O Despacho Normativo n.º 5620/2004, de 23 de março, refere os cursos que certificam os professores profissionalizados.

A Portaria n.º 88/2006, de 24 de janeiro e a Portaria n.º 263/2006, de 16 de março elencam os cursos de ensino superior reconhecidos como habilitação própria para a docência nos ensinos básico e secundário.

Até aqui, tínhamos a indicação de quais os cursos que habilitavam à docência e como, sem habilitação suficiente, a própria conferia a habilitação para a profissão.

De 2007 a 2014 dão-se novas alterações na FIP, que impactou nos cursos de formação de educadores e professores dos 1.º e 2.º CEB, no que concerne ao regime jurídico de habilitação profissional para a docência. Em 2007, como resultado da reforma legislativa exigida pelo Processo de Bolonha (DL n.º 43/2007,

de 22 de fevereiro), estipula-se a nova duração dos cursos que habilitam à docência da EPE e 1.º CEB, descritos no quadro seguinte.

Quadro 2.1: domínios da habilitação para a docência na Educação Pré-Escolar e 1.ºCEB, de acordo com o DL n.º 43/2007, de 22 de fevereiro

Licenciatura	Créditos	Grau de mestre (mestrado)	Créditos	Níveis e ciclos de ensino	Domínio de habilitação para a docência	Total de créditos
Educação Básica	180	EPE	60	Todas as áreas da EPE	Educador de Infância	240
	180	Ensino do 1.ºCEB	60	Todas as áreas do 1.ºCEB	Professor do EB 1.º ciclo	240
	180	EPE e Ensino do 1.ºCEB	90	Todas as áreas da EPE e do 1.º CEB	Educador de Infância e Professor do EB 1.º ciclo	270

Com a publicação do DL n.º 79/2014, de 14 de maio, o número de ECTS – (European Credit Transfer and Accumulation System), é alterado, como se constata no quadro abaixo.

Quadro 2.2: domínios da habilitação para a docência na Educação Pré-Escolar e 1.º CEB, de acordo com o DL n.º 79/2014, de 14 de maio

Licenciatura	Créditos	Grau de mestre (mestrado)	Créditos	Níveis e ciclos de ensino	Domínio de habilitação para a docência	Total de créditos
Educação Básica	180	EPE	90	Todas as áreas da EPE	Educador de Infância	270
	180	Ensino do 1.ºCEB	90	Todas as áreas do 1.ºCEB	Professor do EB 1.º ciclo	270
	180	EPE e Ensino do 1.ºCEB	120	Todas as áreas da EPE e do 1.ºCEB	Educador de Infância e Professor do EB 1.º ciclo	300

No que se refere às componentes de formação, as alterações registadas podem ser verificadas no quadro abaixo.

Quadro 2.3: quadro comparativo das componentes de formação, de acordo com o DL n.º 43/2007, de 22 de fevereiro e o DL n.º 79/2014, de 14 de maio.

DL n.º 43/2007 de 22 de fevereiro	DL n.º 79/2014 de 14 de maio
Artigo 14.º	Artigo 7.º
Formação educacional geral	Área de docência
Didáticas específicas	Área educacional geral
Iniciação à prática profissional	Didáticas específicas
Formação cultural, social e ética	Área cultural, social e ética
Formação em metodologias de investigação educacional	Iniciação à prática profissional
Formação na área de docência	

A análise aos quadros anteriores permite-nos concluir que, ainda que o total de créditos atribuídos à FIP se mantenham no 1.º ciclo de estudos, eles saem reforçados com o DL n.º 79/2014. Denota-se o aumento da duração dos mestrados em EPE e Ensino do 1.º CEB; verifica-se no 2.º ciclo de estudos o aumento dos créditos atribuídos às didáticas e à Prática de Ensino Supervisionada (PES). Há um manifesto investimento na PES no 2.º ciclo de estudos, como se pode verificar nos quadros anteriores.

Um marco no processo educativo internacional foi o Processo de Bolonha, onde os seus subscritores afirmaram o empenho na construção de um espaço europeu de ensino superior tendo em vista a qualidade, a mobilidade e a comparabilidade dos graus académicos e formações. Consequentemente, adotou-se um sistema de diplomas claros, explícitos e coadunáveis com os diferentes países, organizaram-se os estudos em três ciclos de formação (correspondentes aos graus de licenciatura, mestrado e doutoramento); tais medidas possibilitaram a comparação de cursos entre países. A reorganização dos estudos superiores em ciclos de formação aumentou ainda a flexibilidade dos percursos académicos, dando aos estudantes um maior leque de opções profissionais, facilitando a sua

reconversão profissional e estimulando a formação ao longo da vida (Ponte, 2006).

Reportando-nos ao acesso aos cursos de FIP, em termos gerais, verifica-se que este não se rege por critérios específicos, mas por critérios gerais de admissão ao ensino superior; no nosso país denota-se um menor grau de seletividade no acesso à formação, onde os candidatos são selecionados pelas provas de admissão estipuladas pela autoridade educativa (Almeida & Lopo, 2015). As autoras fazem ainda referência ao facto de que, nos países em que há uma seleção mais apertada dos candidatos a professores, os alunos obtêm melhores resultados nos exames internacionais. O sistema português não afere as aptidões dos candidatos à profissão, apenas os seleciona à saída da profissionalização. A candidatura à matrícula e inscrição nos cursos de FIP concretizam-se através dos exames nacionais do ensino secundário; as provas de ingresso a realizar para a candidatura a cada curso, em cada instituição de ensino superior, são fixadas por cada instituição de ensino superior.

Como consequência da adesão das instituições de ensino superior ao processo de Bolonha, uniformizou-se a frequência do ensino superior, reorganizando-se a estrutura e os ciclos de estudo:

“A adoção do modelo de organização do ensino superior em três ciclos; A transição de um modelo de ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências; A adoção do sistema europeu de créditos curriculares, baseado no trabalho dos estudantes.” (Preâmbulo do DL n.º 74/2006, de 24 de março).

O DL n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, reduz as possibilidades de habilitação para a docência (desaparecem os termos “habilitações suficientes” e “habilitações próprias” exigidas para o desempenho docente), passando a denominar-se “habilitação profissional” aquela que é necessária para o desempenho da profissão, e exigindo o grau académico de mestre para o exercício das funções de educador ou professor; estas alterações foram mantidas no DL n.º 79/2014, de 14 de maio, corrigido pela Declaração de Retificação n.º 32/2014, de 27 de junho. Este último diploma decretou a possibilidade da habilitação conjunta para a EPE e para o 1.º CEB ou a habilitação conjunta para os 1.º e 2.º CEB. Torna-se titular da habilitação quem obtiver “qualificação através de uma licenciatura em Educação Básica,

comum a quatro domínios possíveis de habilitação nestes níveis e ciclos de educação e ensino, e de subsequente mestrado em Ensino, num destes domínios” (Preâmbulo do decreto).

Outra consequência da adesão de Portugal ao Processo de Bolonha foram as revisões da LBSE, que enquadram o regime jurídico de habilitação profissional para a docência e evoluem através da Lei n.º 49/2005, de 3 de agosto, que estabelece o sistema de três ciclos de ensino: 1.º ciclo (licenciatura), 2.º ciclo (mestrado) e 3.º ciclo (doutoramento); e a extinção do grau de bacharel. Até aqui, os institutos politécnicos, que apenas ministravam o 1.º ciclo de estudos, passam a poder ministrar também o 2.º ciclo; apenas às universidades é dada a possibilidade de atribuição do grau do 3.º ciclo de estudos (Lemos, 2014). Salieta-se que as alterações se refletem ao nível da organização do ensino superior que transitou de um sistema de ensino baseado na ideia da transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências.

O DL n.º 74/2006, de 24 de março, estabeleceria as condições de cada um dos ciclos de estudo respeitante a cada grau, fixando 180 a 240 créditos ECTS numa duração de seis a oito semestres para os cursos de licenciatura (em que cada ano corresponde a 60 ECTS) e de 90 a 120 créditos para o ciclo de mestrado; outras variações são introduzidas, mas não mencionadas por se inserirem fora do âmbito deste estudo.

Já com o DL n.º 115/2013, de 7 de agosto, vê-se aprovado o grau de mestre como habilitação profissional para a docência; o diploma também esclarece que o 1.º ciclo de estudos se foca na formação científica de especialidade e que, no 2.º ciclo, o foco está na formação pedagógica (teórica e prática).

O DL n.º 63/2016, de 13 de setembro clarifica termos do regime jurídico das instituições de ensino superior.

Imbuído da preocupação com a qualidade do ensino, o Ministério da Educação publica o DL n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, que altera a estrutura da FIP. No seu preâmbulo escreve que, estando “a qualidade do ensino e dos

resultados de aprendizagem estreitamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e professores” é necessário que exista “um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade”. Denota-se o investimento que se quer para a FIP, a fim de dotar o futuro docente de competências que lhe permitam alcançar um desempenho eficaz e de qualidade.

Em traços gerais, o trajeto evolutivo da FIP fez-se, no nosso país, e até ao processo de Bolonha, trilhando dois caminhos; o primeiro, o de um modelo integrado, adotado pelas escolas superiores de educação e o das universidades novas; o segundo, um modelo sequencial, adotado pelas faculdades de letras e de ciências - as universidades clássicas e privadas (Almeida & Lopo, 2015; Pintassilgo & Oliveira, 2013). Presentemente, o modelo sequencial impera, com os alunos a frequentarem o 1.º ciclo de estudos (conducente ao grau de licenciado) e prosseguindo para o 2.º ciclo de (conducente ao grau de mestre, aquele que lhe confere habilitação profissional, na especialidade escolhida).

É através da prática e da supervisão “que se torna possível a integração das experiências e dos conhecimentos curriculares, pedagógicos, sociológicos, psicológicos, de conteúdo em torno de processos de andaimização, que não se esgota, na formação inicial” (Silva, 2017, p. 311). Far-se-á seguidamente referência à forma como a supervisão pedagógica está legislada no contexto da FIP, para melhor compreendermos os processos pelos quais os futuros educadores passam para obterem a habilitação profissional para a docência.

Em 2007, pelo DL n.º 369/2007, de 5 de novembro, é criada a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) pelo XVII Governo Constitucional para garantir a qualidade do ensino superior em Portugal, através da avaliação e acreditação dos ciclos de estudo das instituições de ensino superior. Em suma, a FIP, em todas as instituições públicas e privadas, rege-se pelas mesmas exigências, supervisionadas pela A3ES. As instituições de ensino superior têm ainda autonomia institucional para estipular a carga horária, ainda que tenham que seguir as orientações da legislação nacional.

Ainda que muitos diplomas tenham alterado e orientado a FIP em Portugal, constatamos o marco que foi o Processo de Bolonha. Há a uniformização possível nos cursos, permitindo aos estudantes o acumular de ECTS que lhes permitem aceder à profissão escolhida. Há a LBSE e o ECD que acompanham essa evolução.

2.4 A Supervisão Pedagógica na FIP: diretrizes legais

A formação inicial de educadores da EPE e professores do 1.º CEB é postulada por duas vertentes: a teórica, associada aos conteúdos disciplinares e pedagógicos, e a prática, estabelecida pelo contacto direto com o ambiente escolar, dado quer através de observações, quer de interações em sala de aula (Jeldres & Opazo, 2014).

Recuamos ao DL n.º 173/80, de 29 de maio, que nos permite traduzir em horas o valor das unidades de crédito (ECTS). De acordo com o artigo 2.º e suas alíneas, cada unidade de crédito equivale a: “a) Quinze horas de aulas teóricas; ou b) Quarenta horas de aulas práticas; ou c) Vinte e duas horas de aulas teórico-práticas; ou d) Trinta horas de aulas de estágios ou seminários.” Ainda que este DL tenha sido revogado pelo DL n.º 255/98, de 112 de agosto, não são introduzidas novas durações das unidades de crédito; apenas no DL n.º 42/2005, de 22 de fevereiro, é que esta informação é retificada e é criado o novo sistema de créditos curriculares que virá substituir o DL n.º 173/80, de 29 de maio.

O diploma de 2005, no seu artigo 5.º, alínea c) estipula que “o trabalho de um ano curricular realizado a tempo inteiro situa-se entre mil e quinhentas e mil seiscentas e oitenta horas e é cumprido num período de 36 a 40 semanas”; a alínea d) do mesmo artigo define que “O número de créditos correspondente ao trabalho de um ano curricular realizado a tempo inteiro é de 60.”

Para que a formação se complete, ela é feita através do modelo e tipo de formação atrás referidos como sequenciais, estipulados nos DL n.º 43/2007, de 22 de fevereiro e confirmados pelo DL n.º 79/2014, de 14 de maio.

O DL n.º 63/2016, de 13 de setembro, define no artigo 3.º, alínea d) “‘Crédito’ a unidade de medida do trabalho do estudante sob todas as suas formas, designadamente sessões de ensino de natureza coletiva, sessões de orientação pessoal de tipo tutorial, estágios, projetos, trabalhos no terreno, estudo e avaliação.”

Apoiamo-nos no DL n.º 43/2007, de 22 de fevereiro e no DL n.º 79/2014, de 14 de maio, para desenharmos a evolução do número de ECTS. Estes dois diplomas são ainda analisados à luz dos seguintes aspetos: a) supervisão pedagógica: presença e ECTS, b) locais (escolas cooperantes) para a prática pedagógica, c) recursos materiais, d) os orientadores cooperantes.

a) supervisão pedagógica: presença e ECTS

No que aos ECTS se refere, a estrutura curricular dos 1.º e 2.º ciclos de estudos apresenta a variação que os quadros abaixo indicam.

Quadro 2.4: estrutura curricular/créditos do 1.º ciclo de estudos (licenciatura em Educação Básica)

Componentes de formação e respetivos créditos DL n.º 43/2007		Componentes de formação e respetivos créditos DL n.º 79/2014	
Formação educacional geral	15 a 20	Área educacional geral	mínimo de 15
Didáticas específicas	15 a 20	Didáticas específicas	mínimo de 15
Iniciação à prática profissional ²	15 a 20	Iniciação à prática profissional	mínimo de 15
Formação na área de docência	120 a 135	Área de docência	mínimo de 125

² onde se insere a Prática de Ensino Supervisionada (PES)

Quadro 2.5: estrutura curricular/créditos do 2.º ciclo de estudos (mestrado em EPE e E1.ºCEB)

Componentes de formação e respetivos créditos DL n.º 43/2007		Componentes de formação e respetivos créditos DL n.º 79/2014	
Formação educacional geral	5 a 10	Área educacional geral	mínimo de 6
Didáticas específicas	25 a 30	Didáticas específicas	mínimo de 36
Prática de ensino supervisionada	40 a 45	Prática de ensino supervisionada	mínimo de 48
Formação na área de docência	0 a 5	Área de docência	mínimo de 18

A supervisão pedagógica no currículo da FIP inclui-se nas componentes de formação “Iniciação à prática profissional” e na “Prática de ensino supervisionada”. Os diplomas referem que estas componentes se organizam de acordo com os seguintes princípios, estipulados nos artigos 14.º, n.º 4 e respetivas alíneas do DL n.º 43/2007 e no artigo 11.º, n.º 1 e respetivas alíneas do DL n.º 79/2014:

- observação e colaboração em situações de ensino na sala de atividades ou na sala de aula e na escola;
- proporciona aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula;
- realiza-se em grupos ou turmas dos níveis de ensino a que o candidato se habilita;
- as atividades devem desenvolver-se em mais do que uma escola (pode pertencer ao mesmo agrupamento de escolas ou à mesma entidade titular no caso do ensino particular ou cooperativo);
- são concebidas com vista ao desenvolvimento profissional dos formandos visando o desempenho dos futuros docentes e promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional.

Conclui-se que à supervisão pedagógica estão associados momentos de observação e colaboração com crianças pertencentes ao grupo etário correspondente ao grupo de recrutamento a que o formando se candidata; concedem-se momentos de aprendizagem com vista à aquisição de conhecimentos de planificação, métodos de ensino e avaliação do ensino; é desejável que os formandos tomem contacto com diferentes realidades (diferentes escolas/turmas)

com o objetivo de lhes proporcionar experiências diferentes que possam elevar o seu desenvolvimento, processos e desempenho, bem como o seu sentido crítico e reflexivo. Reforçamos o pressuposto de que a FIP é um processo de desenvolvimento pessoal e profissional, dinâmico, aberto e continuado. É importante que o futuro professor se muna de uma panóplia de conhecimentos e técnicas capazes de o ajudar a enfrentar as situações de trabalho; que as encare como problemáticas a serem resolvidas pela sua análise e interpretação e, em função delas, tomem os futuros professores decisões e avaliem os resultados e efeitos da sua atuação.

De acordo com os diplomas analisados, os dados acima reportados permitem identificar que à Iniciação à prática profissional se atribuem 15 créditos no mínimo no 1.º ciclo de estudos (8,3%); o número de créditos atribuídos à componente de PES, no 2.º ciclo de estudos, aumenta substancialmente: mínimo de 39 ECTS para EPE (43,3%), 32 ECTS para o 1.º CEB (35,5%) e 48 ECTS para o mestrado conjunto de EPE e 1.º CEB (40%).

b) locais (escolas cooperantes) para a prática pedagógica

Para o formando se desenvolver enquanto pessoa e profissional do ensino, tem contacto com as crianças nas escolas. Os dois diplomas referem o dever de se estabelecerem protocolos com escolas cooperantes (artigo 18.º e alíneas e artigo 22.º e alíneas respetivamente do diploma de 2007 e de 2014) para que se propicie esse contacto; elas devem possuir os níveis de ensino a que os formandos se candidatam; devem proporcionar as condições para a participação dos formandos noutras atividades de desenvolvimento curricular e organizacional realizadas fora da sala de aula, desde que apoiados pelos orientadores cooperantes; as instituições de ensino superior devem assegurar que as escolas cooperantes possuem os recursos humanos e materiais a uma formação de qualidade; devem também assegurar as contrapartidas a atribuir às escolas cooperantes pelo trabalho desenvolvido.

c) recursos materiais

Neste ponto, os diplomas referem-se nos seus artigos 20.º e 21.º, respetivamente, àqueles que serão necessários ponderar para uma frequência adequada do 2.º ciclo de estudos: edifícios, equipamentos, espaços letivos e para o estudo independente em grupo ou individualmente, laboratórios, bibliotecas, bases de dados, centros de recursos multimédia e salas de informática com acesso à internet e outros meios de ensino não discriminados.

d) os orientadores cooperantes

As linhas orientadoras para a sua seleção são elencadas respetivamente nos artigos 19.º e 23.º dos diplomas. O orientador cooperante que colabora com as instituições de ensino é escolhido por esta, com a anuência do próprio e concordância da direção executiva da escola. O orientador tem que ter formação adequada às funções e experiência superior a cinco anos; é dada preferência aos docentes com formação especializada em supervisão ou experiência profissional nela; os orientadores são abonados nas deslocações que tenham que fazer ao serviço.

Em suma, através da revisão da literatura existente sobre a supervisão pedagógica e o seu percurso, depreendem-se vários pressupostos, que se desenvolvem através de diferentes processos. Verificam-se várias abordagens nas interações entre supervisor e supervisionado; este último é orientado pelo primeiro e onde a própria supervisão impele ao: acompanhamento, observação, reflexão, orientação, partilha comunicacional, interação, colaboração, liderança, desenvolvimento, avaliação, práticas alternativas, tudo com o objetivo final de orientar futuros professores na sua formação inicial.

O conceito utilizado desde 1974 até à atualidade sofreu alterações que vieram contribuir para a formação e o desenvolvimento dos futuros profissionais e da educação. Este trajeto evolutivo é concomitante com as reformas legislativas e as exigências do Processo de Bolonha. A reorganização e a uniformização do ensino superior, em três ciclos de estudo, e baseado no desenvolvimento de competências com a afixação de ECTS veio impelir a promoção de novas práticas educacionais. Em consequência, veio também ela alterar as habilitações

necessárias para a docência.

De seguida, e com o objetivo de perscrutar a presença da supervisão pedagógica na formação básica e na formação de EPE e do ensino do 1.º ciclo, desenhou-se um estudo qualitativo através da análise de documentos.

3 O DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

Esta pesquisa procurou desvendar a presença da supervisão pedagógica na formação básica e na formação de EPE e do ensino do 1.º CEB, percebendo as suas concepções e processos à luz da análise de conteúdo dos documentos que integram a amostra.

Diferencia-se dos estudos do tema da supervisão pedagógica na FIP de Ferreira e Fernandes (2015) que a estudaram à luz dos relatórios de estágio com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre os processos de supervisão pedagógica; distancia-se do trabalho de Mesquita, Formosinho e Machado (2012) que almejavam deslindar o contributo que a prática pedagógica tinha na construção identitária da docência na visão de futuros professores; também difere dos achados de Mesquita e Roldão (2019) que quiseram compreender as relações que se estabelecem entre supervisores e supervisionados na perspetiva destes últimos.

Com este estudo almejou-se dar um contributo para a identificação da presença da supervisão pedagógica na FIP, considerando a relevância que a literatura e as universidades que ministram os cursos lhe dão.

Apresentam-se em seguida as escolhas metodológicas e instrumentos utilizados para a recolha dos dados.

3.1 Metodologia

Esperando enriquecer o conhecimento, partiu-se à descoberta e descodificação, no sentido e com o intuito de encontrar respostas sobre a efetividade da supervisão pedagógica na FIP.

Para a concretização do estudo, procedeu-se à análise dos documentos oficiais das universidades e institutos politécnicos que ministram cursos de FIP

relativos a esses cursos, e ainda os Relatórios da Comissão de Avaliação Externa (CAE) da A3ES, entidade supervisora do ensino superior.

Este é um estudo de natureza qualitativa porque se explorou a presença e frequência da supervisão pedagógica nos documentos oficiais dos cursos de FIP. Uma investigação qualitativa (que é descritiva) tem o objetivo de melhor compreender o comportamento e experiência humanas (Bogdan & Biklen, 1994). A metodologia selecionada vai permitir “mapear o alcance, natureza e dinâmica dos fenómenos” (Bergman, 2011, p. 101).

Porque a amostra é variada, considerou-se ainda um método comparativo que, segundo Pardal e Lopes (2011, p.46), deteta “causas de diferenças ou semelhanças nos objetos de estudo, é propenso à sistematização de uma tendência pelo estabelecimento de comparações ao nível das organizações, permite estudar as relações entre um grande número de variáveis no contexto de uma amostra de organizações”. Também Lessard-Hébert (1996), defendem o uso deste modo de investigação “comparativo ou estudo multicaso (...)” quando se deseja avaliar vários casos, mas relacionando-os com os outros, a fim de mostrar, através da análise comparativa, constantes ou características comuns aos diferentes casos” (p. 78). Neste estudo, os diferentes casos são as diferentes instituições de ensino que integram a amostra.

Os métodos qualitativos e quantitativos podem ser combinados estrategicamente, com o intuito de compreender o objeto de estudo. Uma investigação desta natureza fornece dados para a compreensão do problema em questão (Bogdan & Biklen, 1994). Os dados quantitativos foram sistematizados a partir dos planos de estudo das universidades e politécnicos e sendo validados pelo cruzamento com os Diários da República que oficializam os cursos. Os dados qualitativos do estudo nascem da análise de conteúdo feita aos relatórios da A3ES.

A utilização de combinatória de metodologia qualitativa e quantitativa fornece um maior entendimento sobre a temática abordada (Creswell, 2012). O presente estudo, embora de natureza qualitativa, inclui a quantificação de aspetos presentes

nos documentos analisados, pois, como preveem Carmo e Ferreira (1998), a análise de conteúdo pode incluir dimensões qualitativas e quantitativas.

Castro (1976) refere que “Quando se diz que uma pesquisa é descritiva, se está querendo dizer que se limita a uma descrição pura e simples de cada uma das variáveis, isoladamente, sem que sua associação ou interação com as demais sejam examinadas” (p. 66). No entanto, para Triviños (1987), “o estudo descritivo pretende descrever “com exatidão” os fatos e fenômenos de determinada realidade” (p. 110), de modo que o estudo descritivo é utilizado quando a intenção do pesquisador é conhecer determinada comunidade, suas características, valores e problemas relacionados à cultura.

Na busca pela validação deste estudo e dos seus dados, e tentando evitar os desvios, a triangulação de dados, segundo Denzin (1978), é a obtenção de dados de diferentes fontes e períodos, de modo a obter-se uma descrição detalhada e rica dos fenômenos. Nas palavras de Stake citadas por Zappellini & Feuerschütte (2015): “devemos ‘triangular’ os dados para aumentar a certeza de que interpretamos corretamente como as coisas funcionam” (2011, p. 47). Apesar do que foi mencionado, foi feita nesta investigação uma triangulação dos Diários da República (homologação ou alterações dos planos de estudos) com os planos curriculares de cada universidade/politécnico e ainda a validação feita pela A3ES, a saber: a) Avaliação/Acreditação Prévia de Novos Ciclos de Estudos, b) Avaliação do Ciclo de estudos em funcionamento, c) Avaliação do Ciclo de estudos em funcionamento – Deliberação do Conselho de Administração, d) Pedido Especial de Renovação da Acreditação de Ciclos de Estudos, e) Acreditação do Ciclo de Estudos em Funcionamento.

3.2 Universo da pesquisa, corpo documental e delimitação do estudo

Incorporam este estudo 20 universidades e politécnicos públicos de Portugal continental e insular, todas elas instituições públicas.

Segundo Appolinário (2004), população ou universo é um grupo de pessoas, objetos ou eventos que partilham características comuns. Nelas, a atenção recaiu sobre os seus documentos oficiais e públicos, aqueles que nos permitem responder às questões em estudo, segundo Creswell (2012). Os documentos analisados foram os diplomas em Diário da República que autenticam os planos de estudo dos cursos e os currículos de Educação Básica (1.º ciclo de estudos) de 20 instituições públicas (totalidade). Das instituições estudadas existem 17 cursos de Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB (2.º ciclo de estudos); integram ainda o corpo documental os relatórios da A3ES que avaliam o grau de implementação das normas e a certificação dos sistemas internos de garantia de qualidade nas instituições de ensino superior em Portugal, assim como as orientações de melhorias lavradas por esta. Desta forma, delimita-se este estudo às instituições seguidamente elencadas. Apresentam-se primeiramente as universidades públicas e institutos politécnicos que foram alvo de análise, bem como os Diários da República que homologaram os seus cursos de FIP; estes despachos foram apenas analisados à luz da sua veracidade face ao explanado nos planos de estudo que cada instituição oferece, não tendo sido alvo de análise de conteúdo.

Quadro 3.6: Diários da República que homologam os cursos

Universidades públicas	Ciclo de estudos	Diário da República que homologa o curso			
		Série	N.º	Data	Aviso Despacho
Universidade dos Açores	1.º	2. ^a	156	12 de agosto de 2015	8869
	2.º	2. ^a	181	19 de setembro de 2014	11720
Universidade do Algarve	1.º	2. ^a	191	4 de outubro de 2019	15662
Universidade de Aveiro	1.º	2. ^a	124	29 de junho de 2020	9695
	2.º	2. ^a	229	28 de novembro de 2019	19092
Universidade de Évora	1.º	2. ^a	80	23 de abril de 2020	6915

Universidades públicas	Ciclo de estudos	Diário da República que homologa o curso			
		Série	N.º	Data	Aviso Despacho
	2.º	2. ^a	179	14 de setembro de 2015	10429
Universidade da Madeira	1.º	2. ^a	118	24 de junho de 2019	10398
	2.º	2. ^a	152	9 de agosto de 2016	9834
Universidade do Minho	1.º	2. ^a	221	12 de novembro de 2020	11163
	2.º	2. ^a	158	17 de agosto de 2015	9306
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	1.º	2. ^a	154	12 de agosto de 2014	9224
	2.º	2. ^a	218	9 de novembro de 2020	18099
Institutos politécnicos públicos	Ciclo de estudos	Diário da República que homologa o curso			
		Série	N.º	Data	Aviso Despacho
Instituto Politécnico de Beja	1.º	2. ^a	178	17 de setembro de 2019	8229
	2.º	2. ^a	248	21 de dezembro de 2015	15280
Instituto Politécnico de Bragança	1.º	2. ^a	66	6 de abril de 2015	3477
	2.º	2. ^a	69	8 de abril de 2016	4824
Instituto Politécnico de Castelo Branco	1.º	2. ^a	112	12 de junho de 2019	5621
	2.º	2. ^a	156	12 de agosto de 2015	9042
Instituto Politécnico de Coimbra	1.º	2. ^a	242	15 de dezembro de 2020	12197
	2.º	2. ^a	159	17 de agosto de 2015	9310
Instituto Politécnico da Guarda	1.º	2. ^a	20	29 de janeiro de 2015	936

Universidades públicas	Ciclo de estudos	Diário da República que homologa o curso			
		Série	N.º	Data	Aviso Despacho
	2.º	2. ^a	179	14 de setembro de 2015	10226
Instituto Politécnico de Leiria	1.º	2. ^a	139	22 de julho de 2014	9509
	2.º	2. ^a	187	24 de setembro de 2015	10662
Instituto Politécnico de Lisboa	1.º	2. ^a	189	28 de setembro de 2015	10766
Instituto Politécnico de Portalegre	1.º	2. ^a	69	8 de abril de 2019	3927
Instituto Politécnico do Porto	1.º	2. ^a	213	4 de novembro de 2014	13402
	2.º	2. ^a	175	8 de setembro de 2015	10115
Instituto Politécnico de Santarém	1.º	2. ^a	141	22 de julho de 2020	7346
	2.º	2. ^a	173	4 de setembro de 2015	10055
Instituto Politécnico de Setúbal	1.º	2. ^a	185	22 de setembro de 2015	10548
	2.º	2. ^a	170	1 de setembro de 2015	9941
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	1.º	2. ^a	87	6 de maio de 2015	4628
	2.º	2. ^a	165	25 de agosto de 2015	9709
Instituto Politécnico de Viseu	1.º	2. ^a	81	27 de abril de 2015	4243
	2.º	2. ^a	169	31 de agosto de 2015	9887

Os documentos analisados correspondem a uma janela temporal que varia conforme a natureza do documento; o DL n.º 79/2014, de 14 de maio, que legisla atualmente a FIP, os Diários da República que homologam o funcionamento dos

cursos e os relatórios da CAE compreendem-se entre 2014 e 2020; os planos de estudos correspondem ao ano letivo 2020/2021.

O quadro seguinte quantifica e esclarece o corpo documental.

Quadro 3.7: Resumo do corpo documental

20 Instituições	Planos de Estudos	37	CAE - CA Avaliação do Ciclo de estudos em funcionamento – Deliberação do Conselho de Administração	7
DL n.º 107/2008, de 25 de junho	NCE Avaliação/Acreditação Prévia de Novos Ciclos de Estudos	16	PERA Pedido Especial de Renovação da Acreditação de Ciclos de Estudos	2
DL n.º 79/2014, de 14 de maio	CAE Avaliação do Ciclo de estudos em funcionamento	2	ACEF Acreditação do Ciclo de Estudos em Funcionamento	18
46 documentos – 1.º ciclo de estudos 36 documentos – 2.º ciclo de estudos				

Relativamente aos documentos acima referidos, sobre eles importa deixar a sua natureza e funcionalidade. O DL n.º 79/2014, de 14 de maio, legisla o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na EPE e nos Ensino Básico (EB) e Secundário, assim como os princípios gerais e organização da formação, bem como as estruturas curriculares.

O DL n.º 107/2008, de 25 de junho, determina o trabalho que o estudante deve desenvolver em cada unidade curricular (UC).

Os planos de estudo são os documentos que compilam os objetivos, conteúdos e carga horária dos cursos.

Os Diários da República oficializam os planos de estudo propostos pelas instituições que ministraram o curso de FIP.

Os relatórios/avaliações da A3ES fiscalizam e avaliam o cumprimento e qualidade das propostas/planos de estudos das instituições e funcionamento das mesmas, e emanam recomendações de melhorias.

3.3 Objetivos do estudo

Com a premissa que a prática da supervisão pedagógica é comum nos currículos de FIP, quer este estudo aferir a verdadeira preponderância que esta prática de acompanhamento e desenvolvimento tem nos programas das instituições de ensino superior que ministram cursos que capacitam para a docência, concretamente os cursos de Educação Básica e os Mestrados de EPE e Ensino do 1.º CEB.

Assim, os objetivos deste estudo são:

- a) Identificar a presença que a supervisão pedagógica tem nos currículos analisados dos cursos que capacitam para a docência da EPE e do 1.ºCEB;
- b) Conhecer em que condições e com que recursos se processa a prática da supervisão pedagógica nos cursos analisados e que capacitam para a docência da EPE e do 1.ºCEB.
- c) Que recomendações apontam os relatórios da A3ES para a melhoria da instituição e do curso.

Estruturar e formular perguntas permite uma identificação do panorama que rodeia a problemática em causa, aquilo que se quer estudar (Gil, 2002). Orientando o estudo pelas seguintes perguntas, almejamos atingir os objetivos anunciados.

1. Que relevância é dada à Supervisão Pedagógica no currículo dos cursos de formação de professores do 1.º CEB e da EPE, ministrados em instituições públicas de ensino superior?
2. De que maneira está presente a Supervisão Pedagógica, quer enquanto campo teórico de estudo, quer enquanto prática, no currículo dos cursos acima referidos?
3. Existem locais e condições de estágio para a prática pedagógica?
4. As instituições têm recursos para acompanhar os seus estudantes nos períodos de estágio?
5. Existem mecanismos para assegurar a qualidade dos estágios e períodos de formação em serviço dos estudantes?
6. Os orientadores cooperantes do estágio existem em número e com qualificações adequadas?
7. Existe apoio pedagógico e aconselhamento de alunos?
8. Os resultados de inquéritos de satisfação dos estudantes são usados para melhorar o processo de ensino/aprendizagem?
9. Estão definidos os objetivos de aprendizagem (conhecimentos, aptidões e competências) a desenvolver pelos estudantes e foram operacionalizados os objetivos permitindo a medição do grau de cumprimento?
10. Que recomendações faz a A3ES aos cursos ministrados?

3.4 Análise de dados

A análise aos documentos anteriormente referidos possibilitou recolher a informação que nos permitiu desenhar a presença da supervisão pedagógica nos cursos de FIP analisados. Os dados ganharam volume com a análise de conteúdo feita aos documentos que compõem o corpo documental. De acordo com Bardin (2014), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise que pretende obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens. É uma

técnica que propõe analisar o que é explícito no texto para obtenção de indicadores que permitam fazer inferências; o objetivo da análise de conteúdo não é a descrição dos conteúdos, mas sim o que dele se retirará após o seu tratamento (por exemplo, categorização ou classificação) relativamente a outras questões. A análise de conteúdo permite que se faça uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa daquilo que os documentos escritos expressam, com vista à sua interpretação (Idem, 2014).

De entre a informação contida nos documentos analisados, seleciona-se aquela que, atendendo ao objeto de estudo, interessa analisar e interpretar, sendo assim categorizada e codificada.

O primeiro passo foi realizar a análise de conteúdo aos relatórios A3ES, planos curriculares e legislação de suporte dos cursos. Para tal, foi elaborada uma grelha de categorias, com vista à sistematização da informação recolhida; esse sistema de categorias foi definido pela legislação que orienta a presença da supervisão pedagógica na FIP (DL n.º 79/2014, de 14 de maio, onde está descrita a estrutura curricular dos 1.º e 2.º ciclo de estudos).

“As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos (...), de forma que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 221). Estas dividem-se em subcategorias, que mais não são que a partição destas em categorias mais pequenas. Seguindo estes pressupostos, a informação foi seguidamente organizada numa grelha de categorias. Esta grelha “pode ser elaborada à priori, com base numa teoria ou a partir do senso comum (...)” (Bardin, 2014, p. 177). Assim sendo, a elaboração da grelha categorial deste estudo foi desenhada de forma dedutiva – da teoria à partida conhecida: a legislação relativa à FIP, concretamente o DL n.º 79/2014, de 14 de maio. O DL n.º 107/2008, de 25 de junho, permitiu-nos subcategorizar a incidência da supervisão pedagógica no trabalho desenvolvido pelos estudantes nas áreas de formação da Iniciação à prática pedagógica.

A grelha categorial também nasceu de forma indutiva: partiu-se dos planos dos cursos e deles se extraíram as subcategorias; para eles, a unidade de

codificação é o número de horas atribuídas a cada UC de supervisão pedagógica. Importa referir que as instituições de ensino superior que ministram cursos de FIP têm autonomia para desenhar os seus planos de estudo, cumprindo o legislado, mas podendo ir além dele.

Por último, os relatórios da CAE da A3ES foram codificados também de forma indutiva; para eles, a codificação nominal foi a seguinte: Sim, Em parte e Sem informação

O quadro seguinte ilustra o acima descrito.

Quadro 3.8: grelha categorial

Categoria	Subcategorias
Tipologia da Supervisão pedagógica no 1.º ciclo de estudos	Aulas teóricas Prático
	Trabalho de campo
	Estágio
	Sessões laboratoriais
	Seminários
	Orientação
Tipologia da Supervisão pedagógica no 2.º ciclo de estudos	Aulas teóricas Prático
	Trabalho de campo
	Estágio
	Sessões laboratoriais
	Seminários
	Orientação
Créditos atribuídos nas UC de supervisão pedagógica	Área educacional geral
	Didáticas específicas
	Iniciação à prática profissional
	Área de docência
Horas dedicadas à supervisão pedagógica	N.º de horas
Recomendações A3ES	Plano de estudos

	Corpo docente
	Orientadores nas escolas
	Acompanhamento dos estudantes
	Investigação e n.º de publicações
	Instrumentos de monitorização
	Infraestruturas
	Taxa de conclusão

Sumariando o exposto, podemos referir que o desenho da investigação nos permitiu procurar e identificar a presença da supervisão pedagógica nos cursos FIP, mais concretamente nas áreas científicas de formação da Iniciação à prática pedagógica: 1.º ciclo – Didática e Tecnologia Educativa (DTE) e Iniciação à Prática Pedagógica (IPP) e do 2.º ciclo – Ensino (ENS) e Prática do Ensino Supervisionada (PES).

A metodologia concretizou-se através de um estudo qualitativo descritivo, onde se detetou (nos documentos oficiais) a presença da supervisão na FIP. Um método comparativo permitiu alcançar as diferenças, semelhanças ou ausências do objetivo do estudo. Estrategicamente, fez-se uso do método quantitativo para alcançar essa mensuração.

A pesquisa universal pautou-se por todas as 20 instituições públicas de Portugal, todas elas com cursos de 1.º ciclo de estudos em EB e 2.º ciclo do Ensino Pré-Escolar e 1.º Ciclo de Educação Básica. Os documentos analisados correspondem a uma janela temporal de 2014 a 2020 e os Planos de estudo dos cursos do ano letivo 2020/2021.

Os 3 objetivos elencados foram estruturados de forma a formularem-se 10 perguntas que irão “dar” resposta aos objetivos.

A análise de dados/conteúdos permitiu-nos captar informação e criar uma grelha indutiva de categorias e subcategorias da incidência da supervisão nos documentos (planos de estudos e relatórios da A3ES).

De seguida apresentaremos os resultados da análise feita aos documentos analisados.

4 APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL

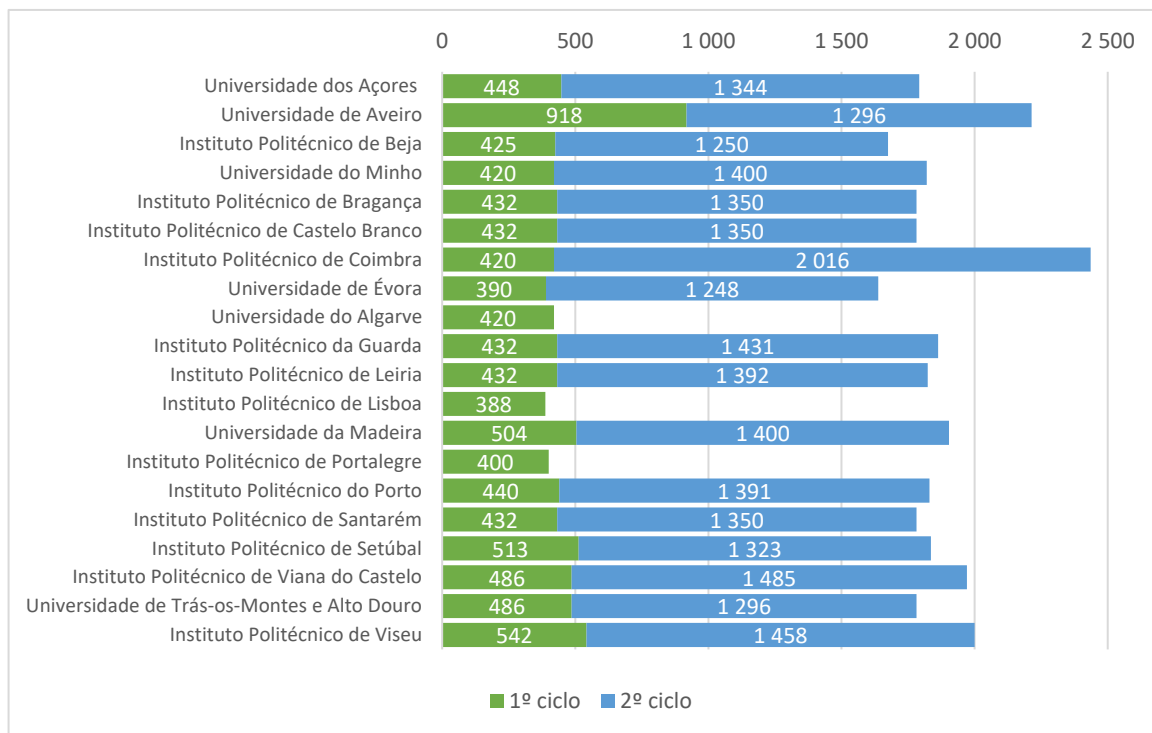
Neste capítulo revelamos a informação coletada de todas as instituições, a base para a obtenção dos objetivos. Através de uma tabela (Banco de dados - anexo I) e da sua análise criou-se um conjunto de gráficos com a informação recolhida e sistematizada que irão dar resposta às perguntas desta investigação.

Para a primeira pergunta:

- Que relevância é dada à Supervisão Pedagógica no currículo dos cursos de formação de professores do 1.º CEB e da EPE, ministrados em instituições públicas de ensino superior?

A análise centrou-se nas estruturas das UC de cada instituição analisada: 1.º ciclo - DTE, IPP e do 2.º ciclo - ENS e PES; dessas unidades extraíram-se as horas totais de contacto na UC: teórico-prático (TP), trabalho de campo (TC), trabalho autónomo (TA), orientação tutorial (OT), estágio(E), seminário (S) e prática laboratorial (PL).

Quadro 4.9: N.º total de horas dedicadas a UC em supervisão pedagógica, por instituição e ciclo de estudos



Média	468	1399
Desvio Padrão (DP)	114	172

Para termos a indicação da importância das UC em supervisão pedagógica, começámos por analisar o somatório do previsto nas estruturas curriculares de cada curso, no 1.º e 2.º ciclo.

A organização dos dados desta forma permitiu-nos a construção de um gráfico de barras acumuladas de comparação entre as diversas universidades e politécnicos públicos. A média para o 1.º ciclo é de 468 horas (DP= 114) e para o 2.º ciclo de 1399 horas (DP=172), tornando evidente que o investimento em supervisão pedagógica é predominante no 2.º ciclo; ainda assim, existem diferenças entre instituições. De assinalar que a Universidade de Aveiro atribui 918 horas no 1.º ciclo a este tipo de UC (muito acima da média). As restantes instituições, ao nível do 1.º ciclo, estão bastante próximas da média, destacando-

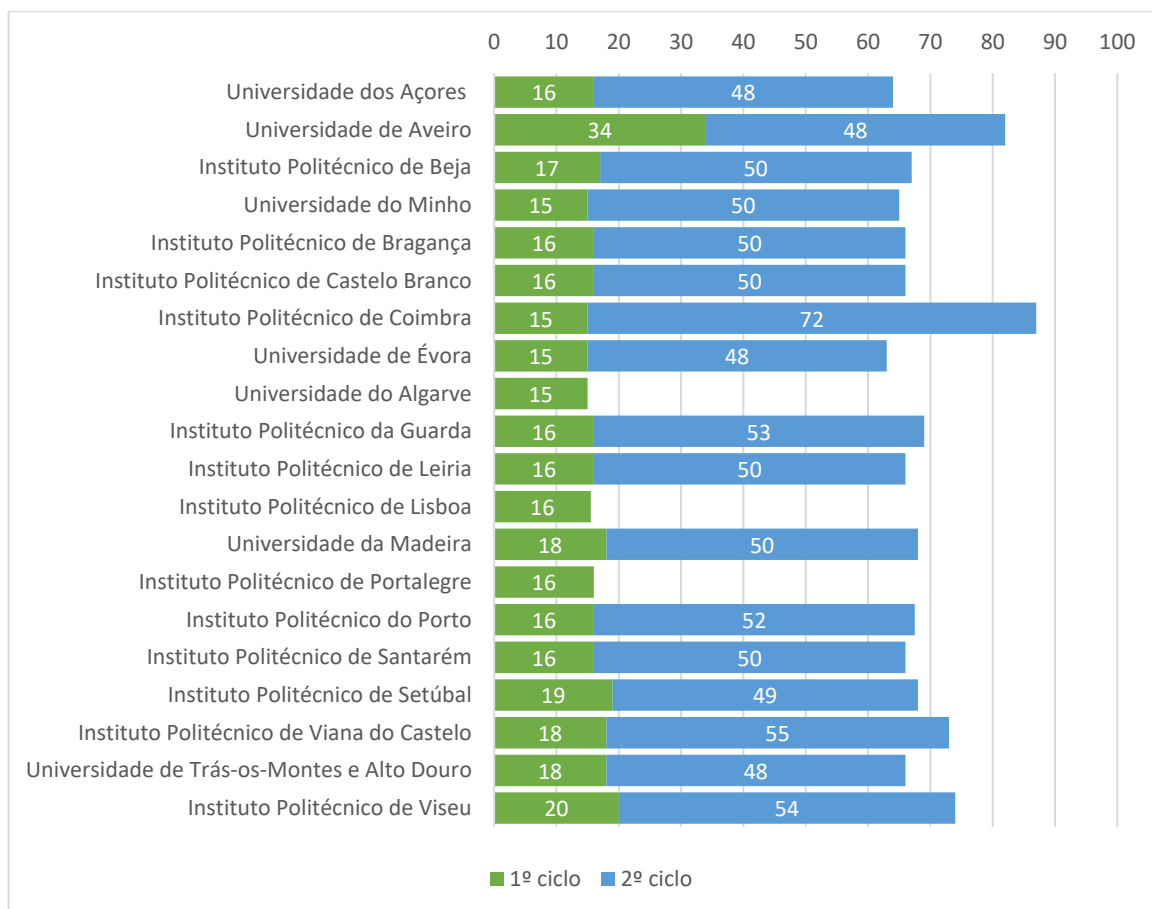
se pela negativa o Instituto Politécnico de Lisboa com 388 horas e a Universidade de Évora com 390 horas.

Ao nível do 2.º ciclo, o destaque vai para o Instituto Politécnico de Coimbra, com mais de 2000 horas dedicadas à supervisão pedagógica.

No global dos dois ciclos, a Universidade de Évora apresenta uma exposição menor dos seus alunos nas UC de supervisão pedagógica.

Em paralelo com o número de horas, os ECTS atribuídos são também um bom indicador para o peso da supervisão pedagógica nos currículos destes cursos. Verificamos que a legislação (DL n.º 79/2014) indica um mínimo de 15 créditos para o 1.º ciclo e para o 2.º ciclo um mínimo de 48 ECTS.

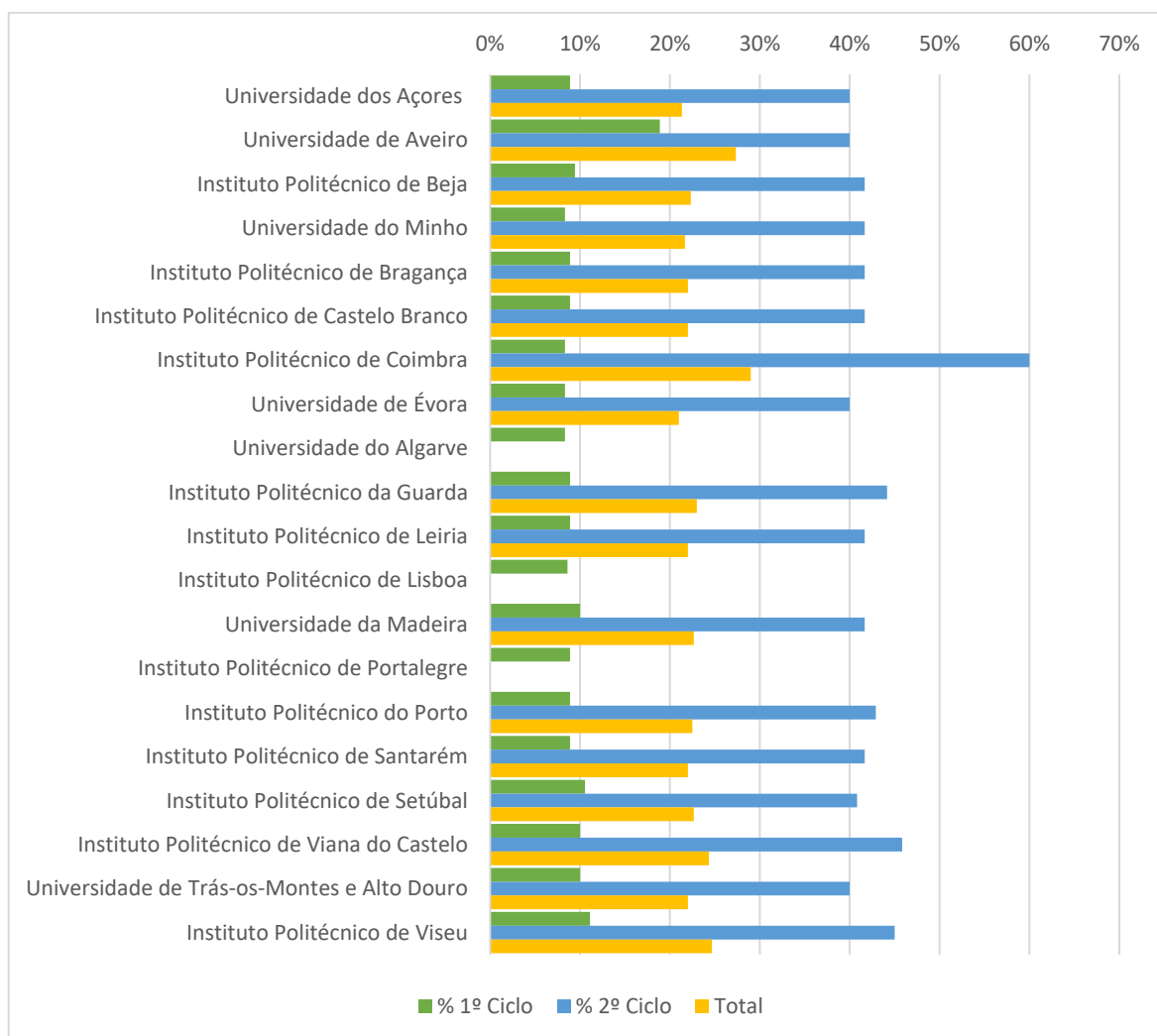
Quadro 4.10: Créditos atribuídos nas UC de Supervisão Pedagógica



Todas as instituições analisadas estavam a cumprir a lei para ambos os ciclos. Segundo o DL n.º 79/2014, para a iniciação à prática profissional (1.º ciclo) o mínimo de créditos é 15 e para a prática de ensino supervisionado (2.º ciclo) o mínimo de créditos é de 48.

Verifica-se, no entanto, alguma disparidade entre instituições, como havia sido verificado em relação às horas letivas. A Universidade de Aveiro destaca-se, novamente, pela positiva ao nível do 1.º ciclo, ao passo que o Instituto Politécnico de Coimbra se destaca positivamente no 2.º ciclo de estudos.

Quadro 4.11: % de Créditos dedicados a UC em Supervisão Pedagógica



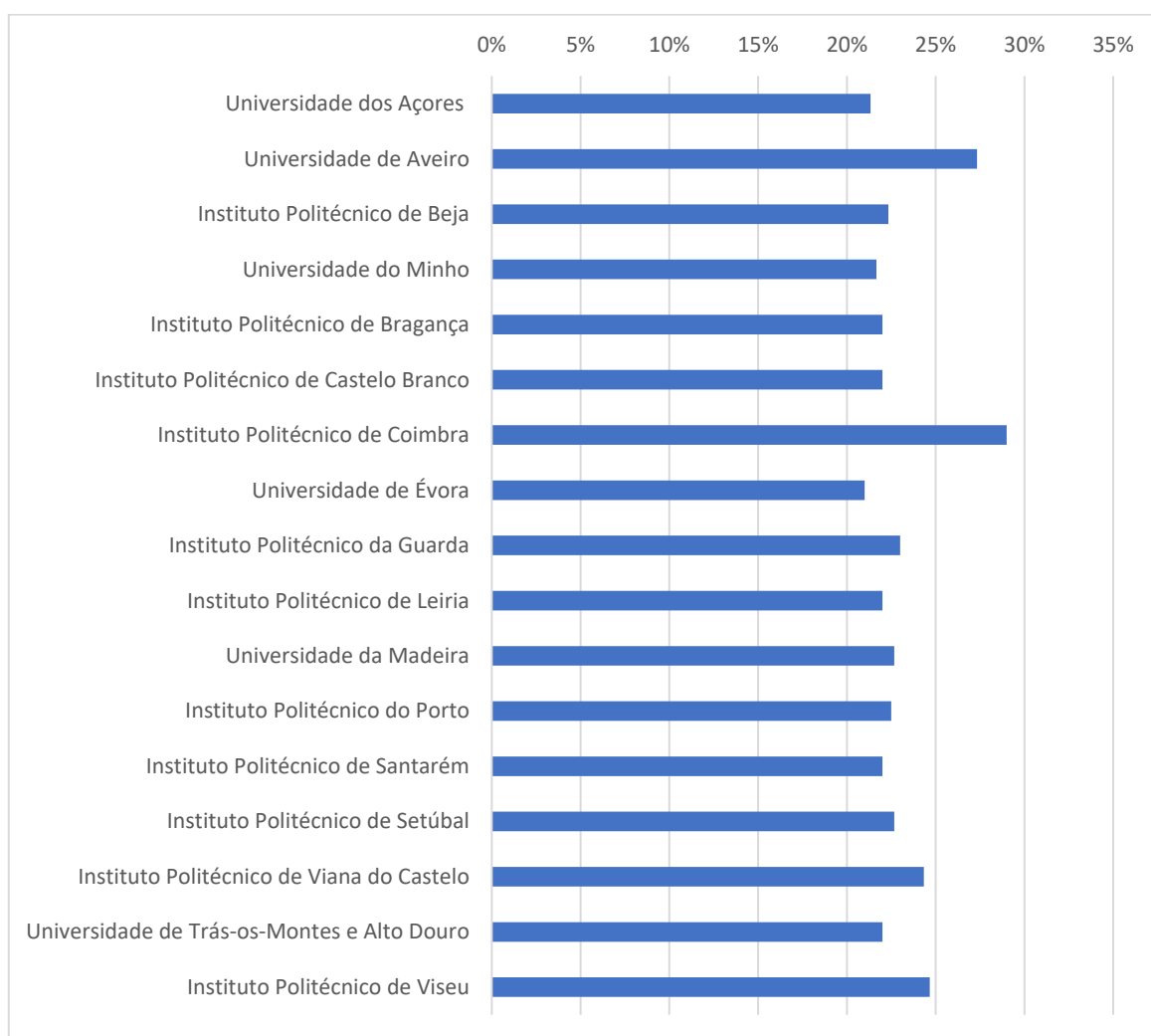
Instituição	1.º ciclo	2.º ciclo	% 1.º Ciclo	% 2.º Ciclo	Total
Universidade dos Açores	16	48	9%	40%	21%
Universidade de Aveiro	34	48	19%	40%	27%
Instituto Politécnico de Beja	17	50	9%	42%	22%
Universidade do Minho	15	50	8%	42%	22%
Instituto Politécnico de Bragança	16	50	9%	42%	22%
Instituto Politécnico de Castelo Branco	16	50	9%	42%	22%
Instituto Politécnico de Coimbra	15	72	8%	60%	29%
Universidade de Évora	15	48	8%	40%	21%
Universidade do Algarve	15		8%	0%	
Instituto Politécnico da Guarda	16	53	9%	44%	23%
Instituto Politécnico de Leiria	16	50	9%	42%	22%
Instituto Politécnico de Lisboa	15,5		9%	0%	
Universidade da Madeira	18	50	10%	42%	23%
Instituto Politécnico de Portalegre	16		9%	0%	
Instituto Politécnico do Porto	16	51,5	9%	43%	23%
Instituto Politécnico de Santarém	16	50	9%	42%	22%
Instituto Politécnico de Setúbal	19	49	11%	41%	23%
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	18	55	10%	46%	24%
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	18	48	10%	40%	22%
Instituto Politécnico de Viseu	20	54	11%	45%	25%
			10%	37%	23%
			Média		

Para lá dos mínimos, torna-se relevante compreender a importância relativa da supervisão pedagógica face ao total de ECTS atribuídos em cada ciclo, considerando 180 ECTS no 1.º ciclo e 120 ECTS no 2.º ciclo.

No 1.º ciclo, a média é de 10% dos ECTS atribuídos a esta tipologia de UC, com a Universidade de Aveiro a destacar-se ao dedicar 19 % dos créditos (em linha com o já observado nas horas totais e no número de ECTS).

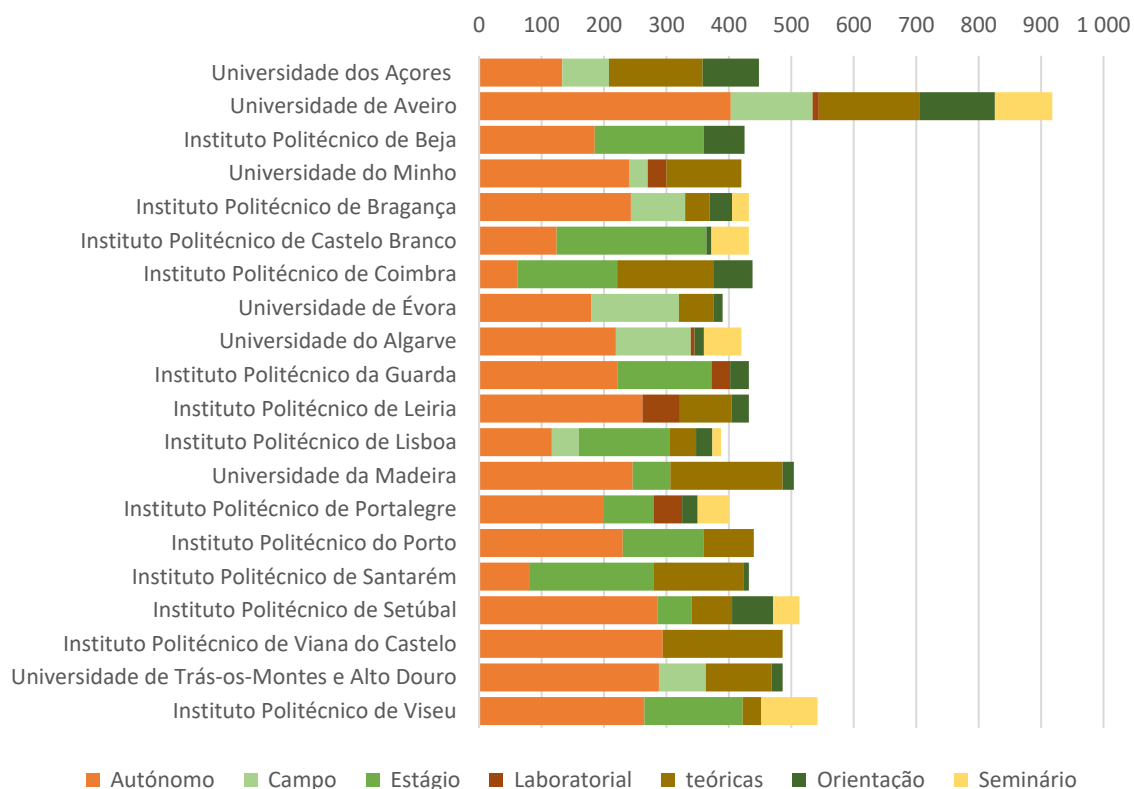
Ao nível do 2.º ciclo, a média é de 37% dos ECTS, com destaque para o Politécnico de Coimbra, onde 60% são atribuídos a UC de supervisão pedagógica.

Quadro 4.12: % de ECTS dedicados à supervisão pedagógica juntando os dois ciclos



Podemos concluir que os alunos que façam licenciatura e mestrado na mesma instituição, dedicam em média 23% do seu tempo a atividades de supervisão pedagógica, sendo o Politécnico de Coimbra (29%) e a universidade de Aveiro (27%) as duas instituições que mais valorizam esta componente.

Quadro 4.13: Tipologia de horas por universidade no 1.º ciclo



Instituição	Autónomo	Campo	Estágio	Laboratorial	teóricas	Orientação	Seminário
Universidade dos Açores	133	75	0	0	150	90	0
Universidade de Aveiro	403	131	0	10	162	120	92
Instituto Politécnico de Beja	185	0	175	0	0	65	0
Universidade do Minho	240	30	0	30	120	0	0
Instituto Politécnico de Bragança	243	87	0	0	39	36	27
Instituto Politécnico de Castelo Branco	124	0	240	0	0	8	60
Instituto Politécnico de Coimbra	61	0	160	0	155	62	0
Universidade de Évora	180	140	0	0	55	15	0
Universidade do Algarve	219	120	0	6	0	15	60
Instituto Politécnico da Guarda	222	0	150	30	0	30	0
Instituto Politécnico de Leiria	262	0	0	60	83	28	0
Instituto Politécnico de Lisboa	117	43	145	0	43	26	14
Universidade da Madeira	246	0	60	0	180	18	0
Instituto Politécnico de Portalegre	200	0	80	45	0	25	50
Instituto Politécnico do Porto	230	0	130	0	80	0	0
Instituto Politécnico de Santarém	80	0	200	0	144	8	0
Instituto Politécnico de Setúbal	286	0	54	0	65	66	42
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	294	0	0	0	192	0	0
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	288	75	0	0	105	18	0
Instituto Politécnico de Viseu	265	0	158	0	30	0	90

Para além do número quantitativo de horas atribuído a supervisão e pedagogia, é importante caracterizar a distribuição dessas horas pelas áreas de formação evidenciando o tempo que os estudantes despendem em atividades que proporcionam contacto efetivo com as escolas de estágio e o tempo de orientação.

As UC distribuem o seu volume de trabalho por: a) Trabalho Autónomo, que se caracteriza pelo tempo de estudo e pesquisa que cada estudante deverá dedicar à temática da UC; b) Aulas Teórico-Práticas que tipicamente se configuram como atividades em sala de aula, afastadas das escolas de estágio; c) Aulas de Seminário que são ocupadas com palestras e momentos de divulgação científica; d) Horas dedicadas à Orientação que se caracterizam pelo apoio, acompanhamento, esclarecimento de dúvidas e avaliação dos estudantes fase aos seus estágios, em contexto das escolas de estágio; e) Horas de Estágio, que são os momentos em que os estudantes passam efetivamente pelas escolas de estágio em contacto com crianças; f) Trabalho de Campo é neste contexto o equivalente a estágio, dado que está classificado em alternância; g) Trabalho Laboratorial, que se caracteriza por momentos de abordagens didáticas com o objetivo de desenvolver e refletir sobre os conteúdos a desenvolver no futuro campo profissional.

Em relação ao trabalho autónomo, a Universidade de Aveiro reserva mais de 400 horas ao passo que o Politécnico de Coimbra reserva unicamente 61 horas, ocupando as horas destinadas à supervisão pedagógica com trabalho teórico e prático dirigido.

Nas horas atribuídas ao estágio e/ou trabalho de campo revelam que é no Politécnico de Castelo Branco que os estudantes passam 240 horas em contacto com as escolas de estágio, bastante acima da média de 112 horas, em oposição ao Politécnico de Leiria onde os estudantes não têm oportunidade de contactar com a realidade das escolas de acolhimento.

Em relação às horas de trabalho laboratorial, são poucas as instituições que as antecipam nas suas UC, ou seja, apenas 6 das 20 instituições o fazem. O Politécnico de Leiria, cujos alunos não se deslocam ao terreno, é a instituição que

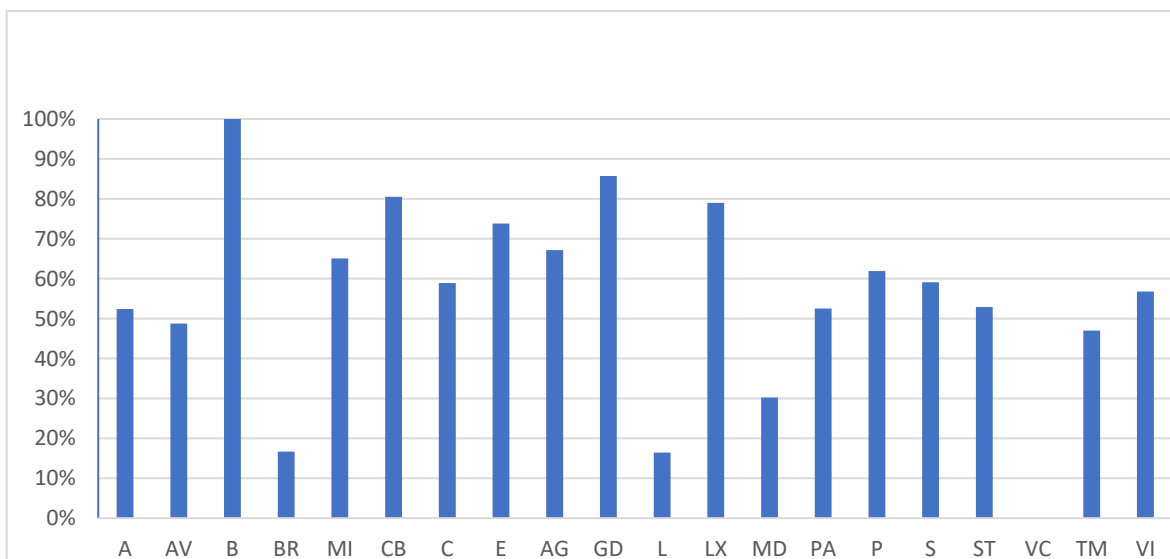
reserva mais horas para as práticas laboratoriais (60). O Politécnico de Portalegre também dedica 45 horas a esta tipologia de ensino.

O trabalho teórico-prático é bastante relevante no 1.º ciclo, ocupando uma média de 80 horas. Ainda assim, algumas universidades e institutos politécnicos não lhe dedicam qualquer tempo, nomeadamente: Beja, Castelo Branco, Algarve, Minho e Portalegre. É no Instituto Politécnico de Viana do Castelo que se encontra o maior número de horas teórico-práticas: 192. Este Instituto tem as UC de supervisão pedagógica no 1.º ciclo, constituídas inteiramente por trabalho autónomo e aulas teórico-práticas. A Universidade da Madeira dedica também na maioria o seu tempo nas aulas teórico-práticas.

Em relação ao âmbito de orientação, a maior parte das instituições assinala uma preocupação com esta vertente, apenas omissa na Universidade do Minho, no Politécnico do Porto, Politécnico de Viana do Castelo e Politécnico de Viseu. De assinalar que a Universidade de Aveiro dedica 120 horas a esta tipologia.

Na área do seminário observa-se uma discrepância nas horas atribuídas. A maioria das instituições não atribuem horas deste tipo, com destaque para a Universidade de Aveiro e o Politécnico de Viseu que dedicam mais de 90 horas para seminário, contrastante com os restantes pares.

Quadro 4.14: % de horas em contexto escolar no total de horas das UC de Supervisão Pedagógica no 1.º ciclo



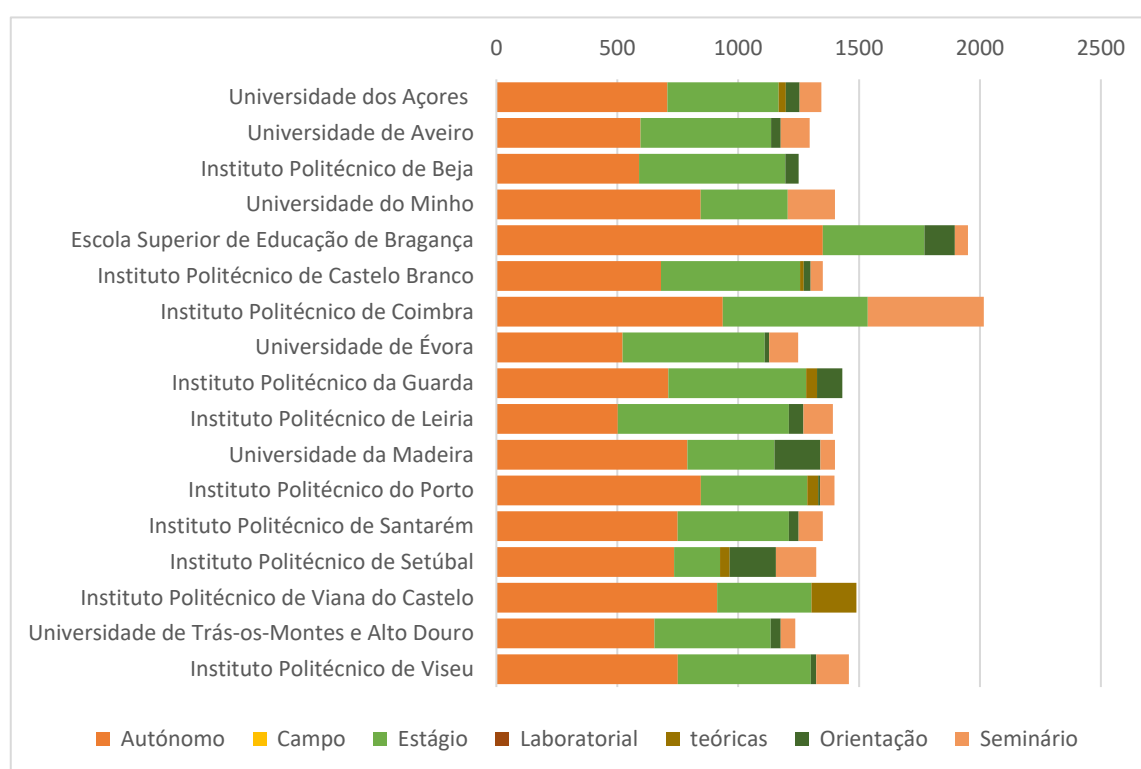
Instituição	Horas em Contexto Escolar	Horas em Contexto Académico	Proporção Prática/Total
Universidade dos Açores	165	150	52%
Universidade de Aveiro	251	264	49%
Instituto Politécnico de Beja	240	0	100%
Instituto Politécnico de Bragança	30	150	17%
Universidade do Minho	123	66	65%
Instituto Politécnico de Castelo Branco	248	60	81%
Instituto Politécnico de Coimbra	222	155	59%
Universidade de Évora	155	55	74%
Universidade do Algarve	135	66	67%
Instituto Politécnico da Guarda	180	30	86%
Instituto Politécnico de Leiria	28	143	16%
Instituto Politécnico de Lisboa	214	57	79%
Universidade da Madeira	78	180	30%
Instituto Politécnico de Portalegre	105	95	53%
Instituto Politécnico do Porto	130	80	62%
Instituto Politécnico de Santarém	208	144	59%
Instituto Politécnico de Setúbal	120	107	53%
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	0	192	0%
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	93	105	47%
Instituto Politécnico de Viseu	158	120	57%

Por forma a melhorar a interpretação do tempo dedicado ao estudo da teoria da didática e da pedagogia, assim como do tempo aplicado a lidar com crianças em contexto escolar, construíram-se **duas variáveis** a que chamamos horas em **contexto escolar** e outra denominada de horas em **contexto académico**. A variável (horas em contexto académico) foi criada a partir do somatório de: número de horas teórico-práticas, práticas laboratoriais e seminário; a variável (horas em contexto escolar) foi criada a partir do somatório das horas do trabalho de campo, estágio e orientação.

Desta forma, foi possível determinar a importância que cada instituição atribui à componente em contexto escolar calculando a percentagem de tempo face ao total destas duas componentes.

Com esta percentagem observa-se que o Instituto Politécnico de Beja dedica 100 % do tempo atribuído às unidades de supervisão em atividades desenvolvidas no contexto escolar. Guarda, Castelo Branco e Lisboa dedicam cerca de 80 % do seu tempo a este contexto. No polo oposto surge o Politécnico de Viana do Castelo com 0% do tempo dos seus estudantes em contexto escolar, ou seja, a supervisão pedagógica no 1.º ciclo é desenvolvida integralmente em contexto acadêmico. Leiria e Bragança também privilegiam o contexto acadêmico.

Quadro 4.15: Tipologia de horas por universidade 2.º ciclo



Instituição	Autónimo	Campo	Estágio	Laboratorial	teóricas	Orientação	Seminário
Universidade dos Açores	707	0	460	0	30	57	90
Universidade de Aveiro	596	0	540	0	0	40	120
Instituto Politécnico de Beja	590	0	605	0	0	55	0
Universidade do Minho	845	0	360	0	0	0	195
Instituto Politécnico de Bragança	1350	0	420	0	0	126	54
Instituto Politécnico de Castelo Branco	681	0	575	0	15	29	50
Instituto Politécnico de Coimbra	936	0	600	0	0	0	480
Universidade de Évora	522	0	588	0	0	18	120

Instituto Politécnico da Guarda	711	0	570	0	45	105	0
Instituto Politécnico de Leiria	502	0	708	0	0	60	122
Universidade da Madeira	790	0	360	0	0	190	60
Instituto Politécnico do Porto	845,5	0	440	0	45	8	60
Instituto Politécnico de Santarém	750	0	460	0	0	40	100
Instituto Politécnico de Setúbal	735	0	190	0	40	191	167
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	913	0	390	0	186	0	0
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	654	0	480	0	0	42	60
Instituto Politécnico de Viseu	750,5	0	550	0	0	22,5	135

Para além do número quantitativo de horas atribuído à supervisão e pedagogia, é importante caracterizar a distribuição dessas horas pelas áreas de formação, evidenciando o tempo que os estudantes despendem em atividades que proporcionam contacto efetivo com as escolas de estágio e tempo de orientação.

As UC distribuem o seu volume de trabalho por: a) Trabalho Autónomo, que se caracteriza pelo tempo de estudo e pesquisa que cada estudante deverá dedicar à temática da UC; b) Aula Teórico-Práticas que tipicamente se configuram como atividades em sala de aula, afastadas das escolas de estágio; c) Aulas de seminário que são ocupadas com palestras e momentos de divulgação científica; d) Horas dedicadas à orientação que se caracterizam pelo apoio, acompanhamento e esclarecimento de dúvidas dos estudantes fase aos seus estágios, mas afastados das escolas de estágio; e) Horas de estágio, que são os momentos em que os estudantes passam efetivamente pelas escolas de estágio em contacto com crianças. Ressalva-se que esta seleção foi coerente com a análise dos currículos das UC em supervisão pedagógica.

Em relação ao trabalho autónomo, as Universidades de Évora e o Instituto Politécnico de Leiria contabilizam um total de 522 horas e 502 horas respetivamente, representando o limiar inferior em relação à média de 758 horas. No limiar superior destaca-se o Instituto Politécnico de Bragança que contabiliza um número de 1350 horas.

Ao contrário do ensino do 1.º ciclo, não existem horas atribuídas ao trabalho de campo nem a trabalho laboratorial.

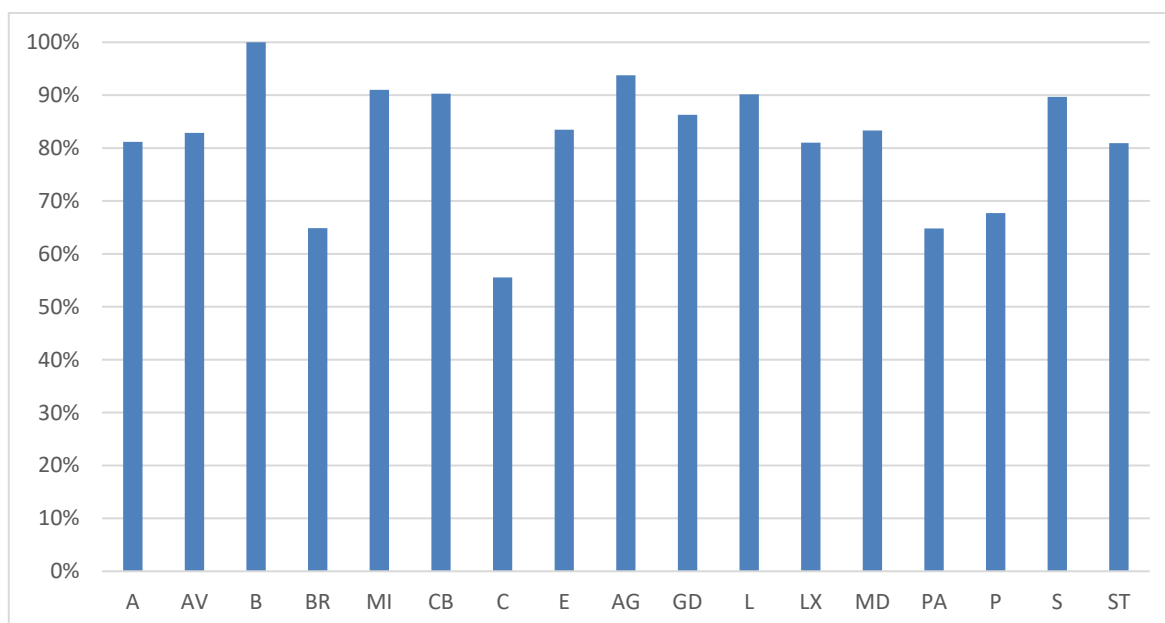
Nas horas atribuídas ao estágio, observamos uma média de 488 horas. Destaca-se pela negativa o Instituto Politécnico de Setúbal com 190 horas dedicadas a estágio, e no limiar positivo o Instituto Politécnico de Leiria com 708 horas atribuídas a estágio.

O trabalho teórico-prático torna-se menos significativo no 2.º ciclo, observando-se unicamente seis instituições com horas dedicadas a essa área. Cinco destas instituições apresentam-se num intervalo entre 15 e 45 horas; no entanto o Instituto Politécnico de Viana do Castelo contraria esta tendência com 186 horas, apresentando uma redução pouco significativa em relação ao número de horas dedicadas no 1.º ciclo (192 horas).

Em relação ao âmbito de orientação, a Universidade do Minho, Instituto Politécnico de Coimbra e o Instituto Politécnico de Viana do Castelo não atribuem horas a esta área. Contrariamente ao anterior, a Escola Superior de Educação de Bragança (126 horas), o Instituto Politécnico da Guarda (105 horas), a Universidade da Madeira (190 horas) e o Instituto Politécnico de Setúbal (191 horas) demonstram uma dedicação mais acentuada à orientação. Observa-se então uma ausência de padrão entre as diversas instituições.

Na área do seminário observa-se novamente uma discrepância nas horas atribuídas. Observam-se novamente três instituições sem horas dedicadas: o Instituto Politécnico de Viana do Castelo, o Instituto Politécnico da Guarda e a Universidade do Minho. O Instituto Politécnico de Coimbra, pelo contrário, apresenta um número de 480 horas dedicadas.

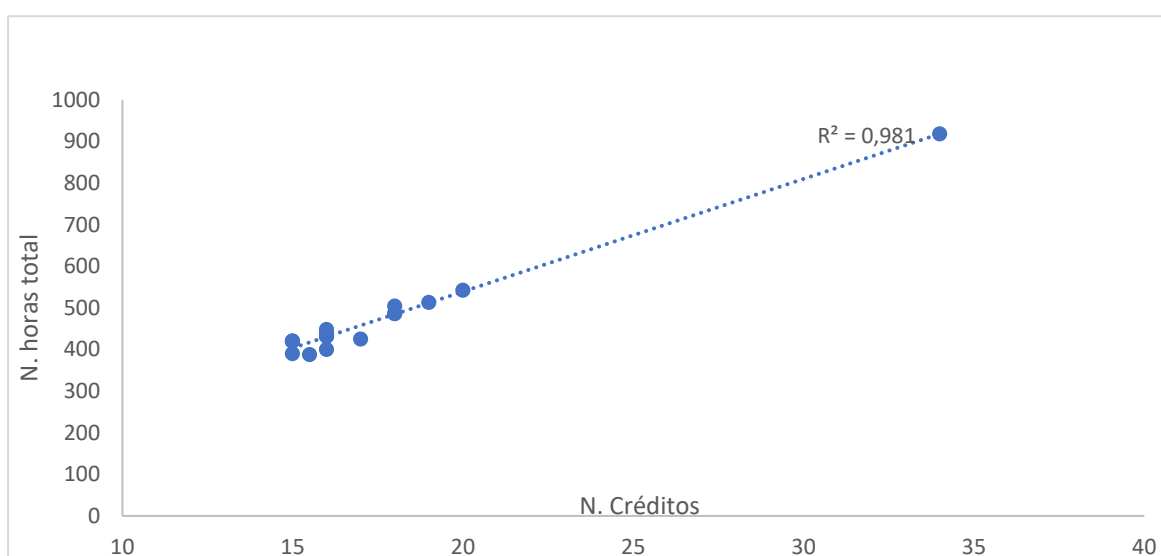
Quadro 4.16: % de horas em contexto escolar no total de horas das UC de Supervisão Pedagógica no 2.º ciclo



Instituição	Horas em Contexto Escolar	Horas em Contexto Académico	Proporção Prática/Total
Universidade dos Açores	517	120	81%
Universidade de Aveiro	580	120	83%
Instituto Politécnico de Beja	660	0	100%
Instituto Politécnico de Bragança	360	195	65%
Universidade do Minho	546	54	91%
Instituto Politécnico de Castelo Branco	604	65	90%
Instituto Politécnico de Coimbra	600	480	56%
Universidade de Évora	606	120	83%
Instituto Politécnico da Guarda	675	45	94%
Instituto Politécnico de Leiria	768	122	86%
Universidade da Madeira	550	60	90%
Instituto Politécnico do Porto	448	105	81%
Instituto Politécnico de Santarém	500	100	83%
Instituto Politécnico de Setúbal	381	207	65%
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	390	186	68%
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	522	60	90%
Instituto Politécnico de Viseu	572	135	81%

Retomando a proporção de horas em contexto escolar vs o somatório de horas em contexto acadêmico, verifica-se uma maior uniformidade entre instituições do ensino superior, onde todas despendem mais de 50 % do tempo destinado a UC de supervisão pedagógica em atividades no contexto escolar. Não obstante, vale a pena destacar o Instituto Politécnico de Beja (100%) e o Instituto Politécnico da Guarda (94%). Do lado das instituições que passam menos tempo em contexto escolar temos o Instituto Politécnico de Coimbra com 56% e o Instituto Politécnico de Bragança e o Instituto Politécnico de Setúbal, ambas com 65%.

Quadro 4.17: Relação entre créditos e n.º de horas total 1.º ciclo



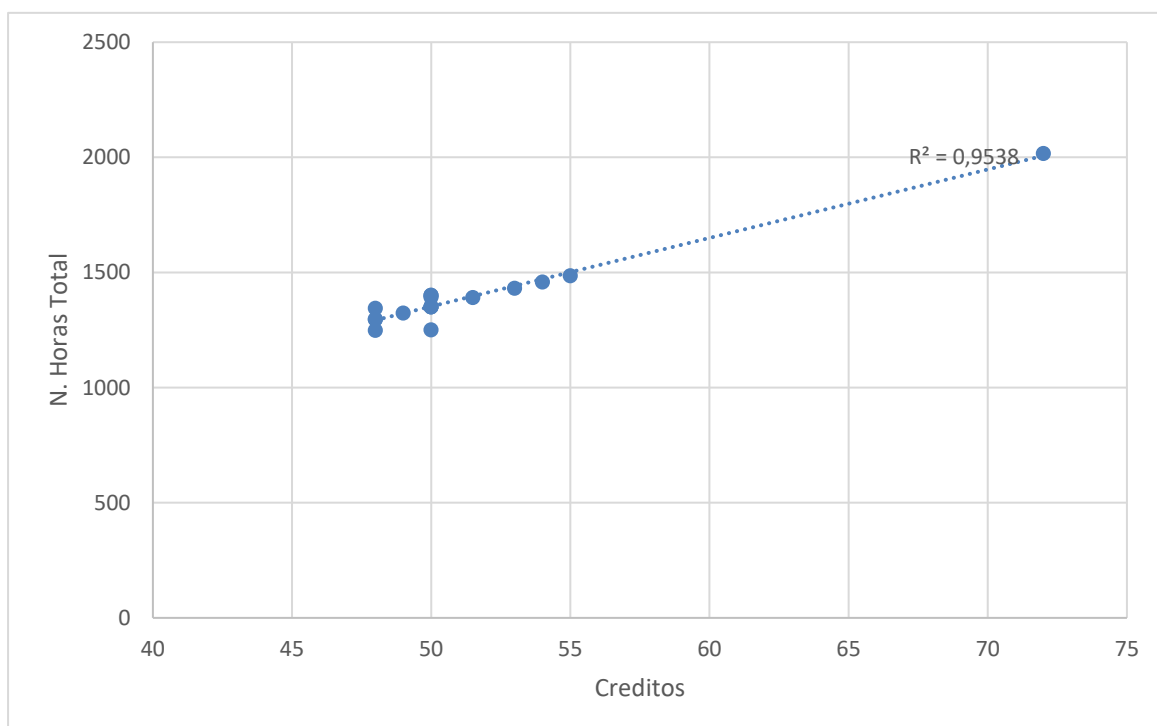
Instituição	CRÉDITOS	1.º ciclo	Proporção	N. Total de Horas no 1.º ciclo
Universidade dos Açores	16	448	28	5040
Universidade de Aveiro	34	918	27	4860
Instituto Politécnico de Beja	17	425	25	4500
Instituto Politécnico de Bragança	15	420	28	5040
Universidade do Minho	16	432	27	4860
Instituto Politécnico de Castelo Branco	16	432	27	4860
Instituto Politécnico de Coimbra	15	420	28	5040
Universidade de Évora	15	390	26	4680
Universidade do Algarve	15	420	28	5040
Instituto Politécnico da Guarda	16	432	27	4860
Instituto Politécnico de Leiria	16	432	27	4860

Instituição	CRÉDITOS	1.º ciclo	Proporção	N. Total de Horas no 1.º ciclo
Instituto Politécnico de Lisboa	16	388	25	4500
Universidade da Madeira	18	504	28	5040
Instituto Politécnico de Portalegre	16	400	25	4500
Instituto Politécnico do Porto	16	440	27,5	4950
Instituto Politécnico de Santarém	16	432	27	4860
Instituto Politécnico de Setúbal	19	513	27	4860
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	18	486	27	4860
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	18	486	27	4860
Instituto Politécnico de Viseu	20	542	27,1	4878

A proporcionalidade entre os créditos atribuídos e número de horas à Prática Pedagógica demonstra uniformidade nas diversas instituições, com uma média de 26,9 horas totais por cada crédito ECTS, em concordância com o DL n.º 173/80, de 29 maio, que estipula ser a duração de um ano letivo ser 60 ECTS, um semestre 30 ECTS ou um trimestre 20 ECTS. Tendo o período académico aproximadamente 40 semanas num ano ou 20 num semestre, é “suposto” que os alunos usem 40 a 45 horas por semana, num total de 1600 a 1800 horas por ano. Se um ano tem 60 ECTS, um crédito corresponde a 26 a 30 horas de trabalho. O artigo 2.º do DL n.º 173/80, especifica e orienta a forma de distribuição dos ECTS. Cada unidade de crédito equivale a: “a) Quinze horas de aulas teóricas; ou b) Quarenta horas de aulas práticas; ou c) Vinte e duas horas de aulas teórico-práticas; ou d) Trinta horas de aulas de estágios ou seminários.”

Apenas o Instituto Politécnico de Beja, Universidade de Lisboa e o Instituto Politécnico de Portalegre apresentam uma proporção ligeiramente inferior de 25 horas por cada crédito, sendo que a correlação entre estas duas variáveis é muito elevada ($R^2 = 0,98$).

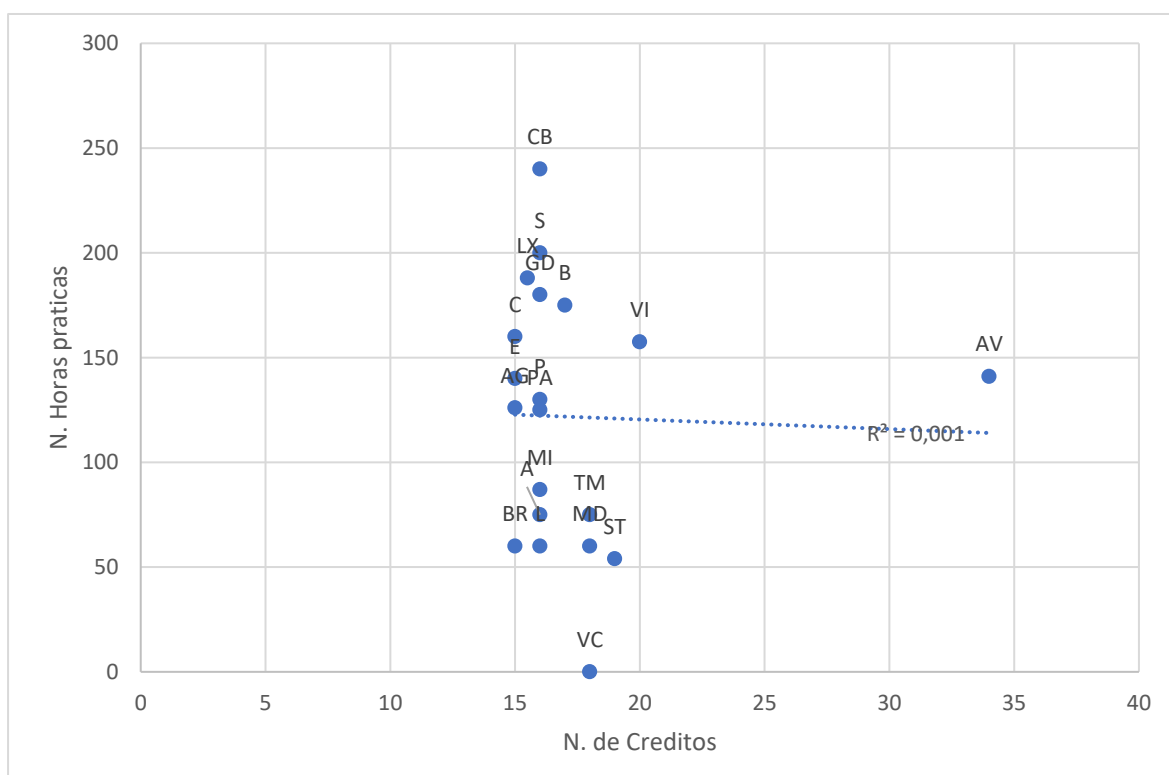
Quadro 4.18: Relação entre créditos e n.º de horas total - 2.º ciclo



Instituição	Créditos	Total	Proporção	N. Horas Total Curso
Universidade dos Açores	48	1344	28	3360
Universidade de Aveiro	48	1296	27	3240
Instituto Politécnico de Beja	50	1250	25	3000
Universidade do Minho	50	1400	28	3360
Instituto Politécnico de Bragança	50	1350	27	3240
Instituto Politécnico de Castelo Branco	50	1350	27	3240
Instituto Politécnico de Coimbra	72	2016	28	3360
Universidade de Évora	48	1248	26	3120
Universidade do Algarve	-	-	-	-
Instituto Politécnico da Guarda	53	1431	27	3240
Instituto Politécnico de Leiria	50	1392	28	3340,8
Instituto Politécnico de Lisboa	-	-	-	-
Universidade da Madeira	50	1400	28	3360
Instituto Politécnico de Portalegre	-	-	-	-
Instituto Politécnico do Porto	51,5	1390,5	27	3240
Instituto Politécnico de Santarém	50	1350	27	3240
Instituto Politécnico de Setúbal	49	1323	27	3240
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	55	1485	27	3240
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	48	1296	27	3240
Instituto Politécnico de Viseu	54	1458	27	3240

Em relação ao 2.º ciclo observou-se que, tal como no 1.º ciclo, o Instituto Politécnico de Beja apresenta uma proporção de 25 horas por cada crédito, um valor ligeiramente abaixo da média das restantes instituições (27 horas), também com uma correlação muito elevada ($R^2= 0.95$).

Quadro 4.19: Relação entre os créditos e o n. de horas em contexto escolar - 1.º ciclo

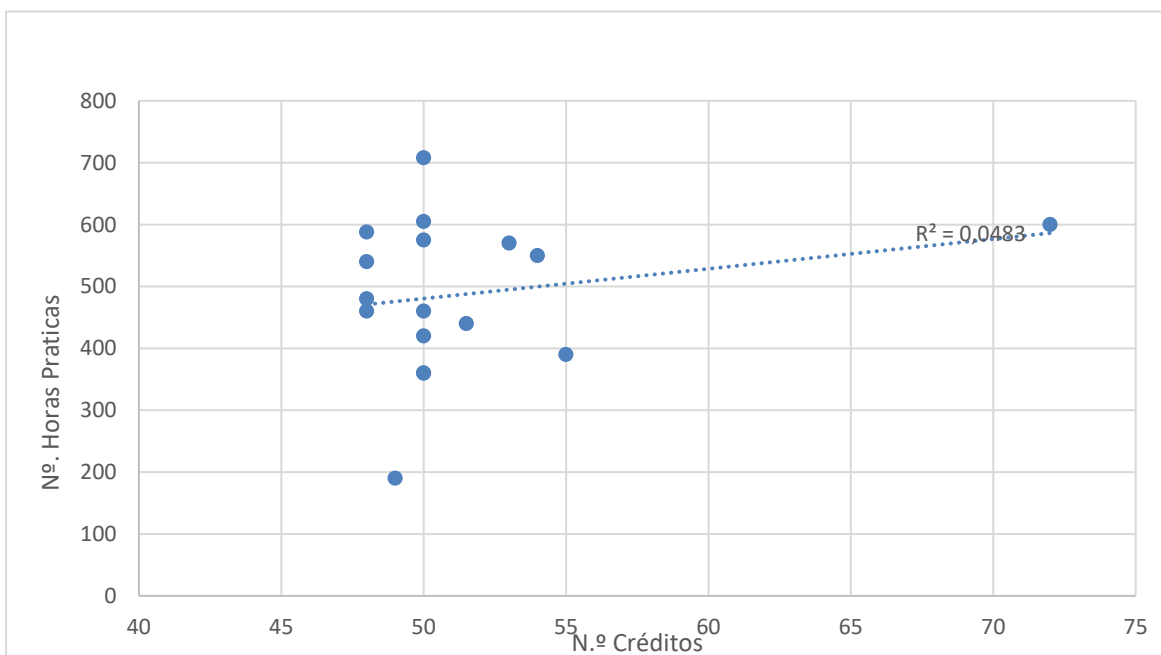


Instituição	Créditos	Prática	Proporção
Universidade dos Açores	16	75	5
Universidade de Aveiro	34	141	4
Instituto Politécnico de Beja	17	175	10
Instituto Politécnico de Bragança	15	60	4
Universidade do Minho	16	87	5
Instituto Politécnico de Castelo Branco	16	240	15
Instituto Politécnico de Coimbra	15	160	11
Universidade de Évora	15	140	9
Universidade do Algarve	15	126	8
Instituto Politécnico da Guarda	16	180	11
Instituto Politécnico de Leiria	16	60	4
Instituto Politécnico de Lisboa	16	188	12
Universidade da Madeira	18	60	3
Instituto Politécnico de Portalegre	16	125	8
Instituto Politécnico do Porto	16	130	8

Instituição	Créditos	Prática	Proporção
Instituto Politécnico de Santarém	16	200	13
Instituto Politécnico de Setúbal	19	54	3
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	18	0	0
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	18	75	4
Instituto Politécnico de Viseu	20	158	8

A relação entre os créditos atribuídos às UC de prática pedagógica e o número de horas de prática das UC de supervisão pedagógica não apresenta qualquer correlação ($R^2= 0.06$), demonstrando uma grande discrepância de política entre instituições. Ou seja, para o mesmo número de créditos temos instituições como por exemplo o Politécnico de Castelo Branco que determina de 240 horas em contexto escolar e o Politécnico de Leiria com apenas 60 horas passadas no terreno. O exemplo extremo é o Instituto Politécnico de Viana do Castelo que atribui 18 créditos à prática pedagógica, mas o número de horas é 0 no terreno.

Quadro 4.20: Relação entre os créditos e o n.º de horas práticas - 2.º ciclo



Instituição	Créditos	Prática	Proporção
Universidade dos Açores	48	460	10
Universidade de Aveiro	48	540	11
Instituto Politécnico de Beja	50	605	12

Instituição	Créditos	Prática	Proporção
Instituto Politécnico de Bragança	50	360	7
Universidade do Minho	50	420	8
Instituto Politécnico de Castelo Branco	50	575	12
Instituto Politécnico de Coimbra	72	600	8
Universidade de Évora	48	588	12
Universidade do Algarve	-	-	-
Instituto Politécnico da Guarda	53	570	11
Instituto Politécnico de Leiria	50	708	14
Instituto Politécnico de Lisboa	-	-	-
Universidade da Madeira	50	360	7
Instituto Politécnico de Portalegre	-	-	-
Instituto Politécnico do Porto	51,5	440	9
Instituto Politécnico de Santarém	50	460	9
Instituto Politécnico de Setúbal	49	190	4
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	55	390	7
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	48	480	10
Instituto Politécnico de Viseu	54	550	10

Ao nível do 2.º ciclo, a correlação entre o número de horas em contexto escolar e o número de créditos é também inexistente ($R^2= 0,007$), significando que, para o mesmo número de créditos, cada instituição atribui número de horas em contexto escolar de forma discricionária. Por exemplo, o Instituto Politécnico de Leiria, que dedica 50 créditos à supervisão pedagógica, proporciona 768 horas de terreno aos seus estudantes, enquanto o Politécnico de Bragança para os mesmos 50 créditos, possibilita apenas 360 horas.

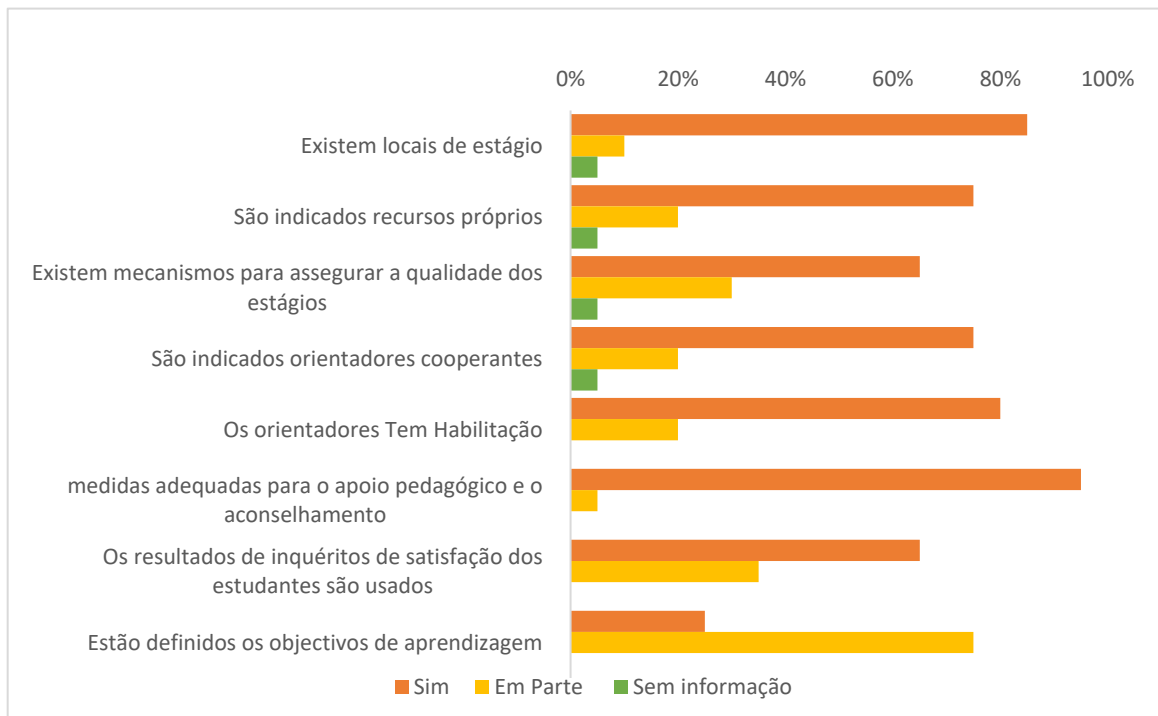
Para dar resposta às perguntas:

- Existem locais e condições de estágio para a prática pedagógica?
- As instituições têm recursos para acompanhar os seus estudantes nos períodos de estágio?

- Existem mecanismos para assegurar a qualidade dos estágios e períodos de formação em serviço dos estudantes?
- Os orientadores cooperantes do estágio existem em número e com qualificações adequadas?
- Existe apoio pedagógico e aconselhamento de alunos?
- Os resultados de inquéritos de satisfação dos estudantes são usados para melhorar o processo de ensino/aprendizagem?
- Estão definidos os objetivos de aprendizagem (conhecimentos, aptidões e competências) a desenvolver pelos estudantes e foram operacionalizados os objetivos permitindo a medição do grau de cumprimento?

Construiu-se uma base de dados com as variáveis (Sim, Em parte, Sem informação) da análise indutiva dos relatórios da A3ES mais especificamente ao ACEF, CAE-CA, CAE, PERA e aos NCE.

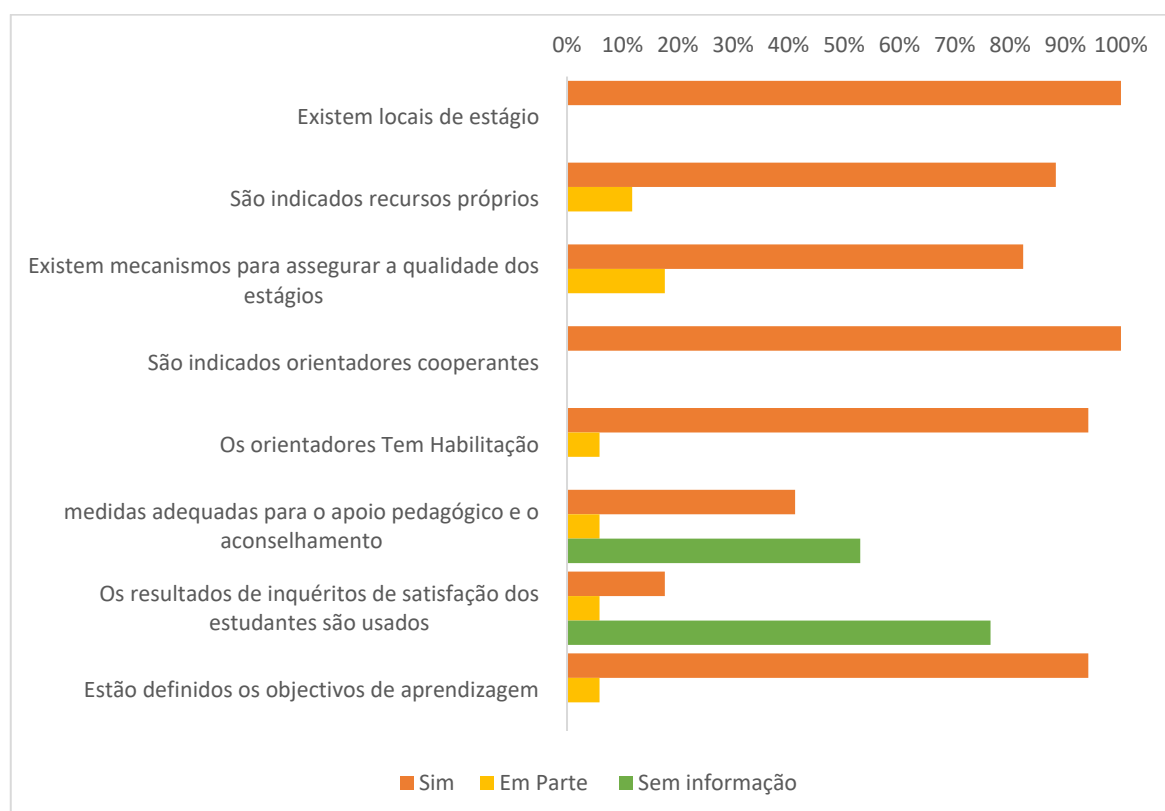
Quadro 4.21: Percentagem de cursos por disponibilidade de condições para a supervisão no 1.º ciclo



No global, as escolas têm a maioria das condições para desenvolver supervisão no 1.º ciclo em especial as medidas adequadas para o apoio pedagógico e aconselhamento onde 100% das instituições foram classificadas com

“Sim”. A existência de locais de estágio é uma realidade para 85% das instituições, 10% em parte e sendo que 5% não forneceram informações. 75% das instituições demonstraram ter recursos próprios para acompanhar os estudantes nos períodos de estágio. 20 % apenas possui em parte e 5% não forneceram informação. 75% das instituições indicam orientadores cooperantes. 20 % apenas possui em parte e 5% não forneceram informação. Para 80% das instituições, os orientadores têm habilitação adequada. Os aspetos mais frágeis foram o assegurar a qualidade dos estágios (apenas 65% das instituições foram classificadas com “Sim”), assim como a utilização dos inquéritos de satisfação dos estudantes, com cerca de 65 % também. Finalmente, a vasta maioria das instituições foram sinalizadas com objetivos de aprendizagem a necessitar de melhor definição (75% em parte).

Quadro 4.22: Percentagem de cursos por disponibilidade de condições para a supervisão no 2.º ciclo

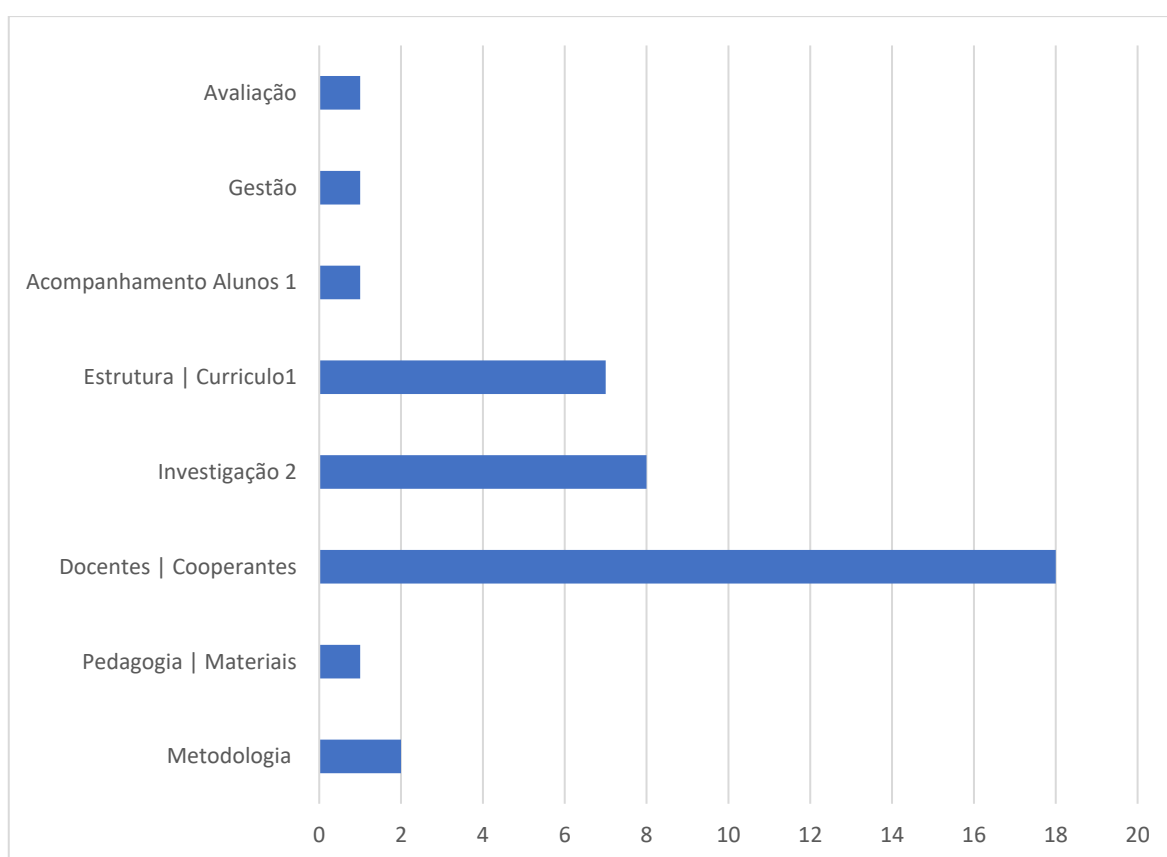


Em relação ao 2.º ciclo verifica-se que 100% de escolas têm locais de estágio onde são indicados orientadores cooperantes. Em quase todos os casos estudados, os orientadores têm habilitação (94%) e os objetivos de aprendizagem

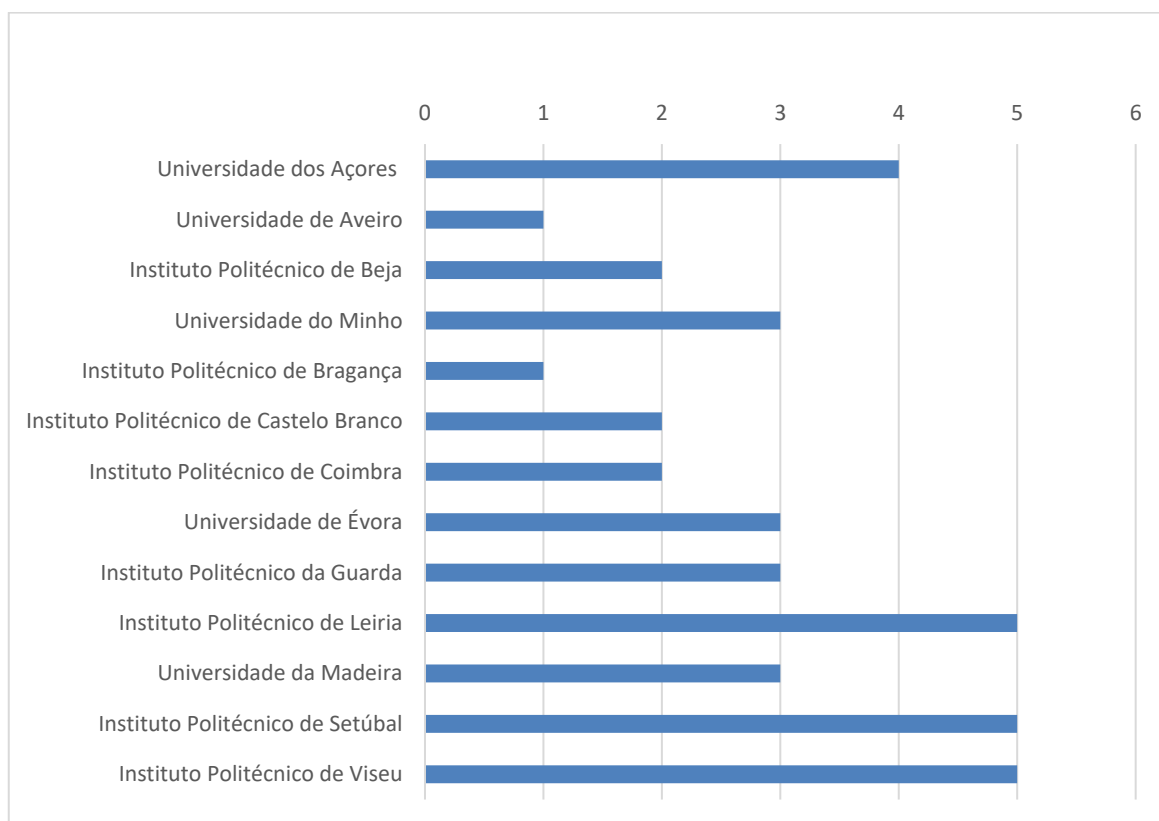
estão claramente definidos. Evidencia-se, no entanto, a necessidade de uma melhor recolha de informação no que respeita à qualidade da utilização dos resultados dos inquéritos dos estudantes, assim como o fornecimento de informação sobre as medidas adotadas para o apoio pedagógico e aconselhamento.

Por último, um gráfico onde se explana as recomendações mais veementes que a A3ES faz às instituições.

Quadro 4.23: Total de recomendações da A3Es por área de melhoria



Quadro 4.24: Total de recomendações da A3Es por Instituição



Fazendo uma análise global, verifica-se que a maioria das recomendações se foca na necessidade de se proceder a atualizações e revisões da parte curricular, onde surgem mais de 20 recomendações. Temos por exemplo o Politécnico de Bragança que recebeu quatro recomendações a nível da reformulação curricular, que terá de olhar com muito cuidado para todo o curso com algumas UC específicas em destaque:

“Rever a definição dos objetivos gerais do ciclo de estudos tendo em conta que ele prepara técnicos superiores de educação; rever articuladamente os programas das unidades curriculares e assegurar a pertinência dos seus objetivos face aos objetivos gerais do ciclo de estudos; a identificação sistemática das competências a adquirir ou a desenvolver pelos estudantes; rever a conceção geral das sessões de orientação tutorial e a sua diversificação em função da natureza de cada UC;”

Há alguns cursos que não receberam este tipo de críticas, mas todos os cursos recebem qualquer apontamento.

A gestão e coordenação dos cursos recebe também várias críticas e sugestões de melhoria, no sentido de se estabelecerem protocolos e de uma melhor articulação com as escolas de acolhimento. Nesta categoria está também

contemplada a necessidade em melhor qualidade global e maior atenção ao feedback dos estudantes. A maioria dos cursos vai recebendo um ou outro apontamento nesta área; apenas a Universidade de Trás-os-Montes recebe mais críticas, como por exemplo:

“Elaborar protocolos com todas as entidades envolvidas na IPP; identificar necessidades específicas desta Licenciatura em termos de recursos físicos e materiais (efetivamente, um inventário dos recursos necessários para este curso específico)”.

Como nota final, procurou-se com estes elementos uma triangulação e recolha das informações das várias fontes mencionadas de forma a validar do estudo e a espelhar uma imagem da realidade das práticas educacionais nesta área. No entanto, uma ressalva em prol da veracidade da informação. Devido à janela temporal desta investigação, há reavaliações e alterações das instituições em estudo e da A3ES já alteradas que não estão contempladas neste documento e que podem já não demonstrar atualidade.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta investigação pretendeu contribuir para o conhecimento no campo da supervisão pedagógica, pela análise abrangente dos currículos da formação de professores e educadores de instituições públicas de ensino superior em Portugal, ajudando a mapear a efetiva distribuição de momentos de prática e opções institucionais com reflexos nas competências profissionais dos futuros professores à saída da formação. Vários autores têm salientado o papel fundamental da supervisão para o desempenho profissional dos docentes (Alarcão & Roldão, 2008; Alarcão & Tavares, 2003; Marcelo, 2009; Samara, 2006), assim como a relevância que ela tem na formação inicial de docentes, num olhar que irá além das práticas de supervisão pedagógicas propriamente ditas.

De forma a atingir o objetivo **de identificar a presença que a supervisão pedagógica tem nos currículos dos cursos que capacitam para a docência da EPE e do 1.º CEB**, questionamos **que relevância é dada à supervisão pedagógica no currículo dos cursos de formação de professores do 1.º CEB e da EPE, ministrados em instituições públicas de ensino superior**. A análise debruçou-se no DL n.º 79/2014, de 14 de maio, art.º 7.º - Componentes de Formação. O ponto de referência centrou-se na Iniciação à Prática Profissional, de onde se extraiu para o 1.º ciclo DTE e IPP, para o 2.º ciclo extrai-se ENS e PES. Destas quatro componentes de formação extraíram-se o número de horas totais de contacto na UC: teórico-prático, trabalho de campo, trabalho autónomo, orientação tutorial, estágio, seminário e prática laboratorial.

Um dos aspetos que verificamos é que, apesar de todas as instituições cumprirem com a legislação do número de créditos a atribuir à supervisão em ambos os ciclos, a forma como distribuem as horas dentro das UC de supervisão é muito distinta. Existem instituições cuja leitura da supervisão é totalmente prática, enviando os estudantes para o terreno numa percentagem muito elevada do tempo dedicado a estas UC, ao passo que outras instituições fazem a leitura oposta, mantendo os seus estudantes dedicados ao estudo teórico e conceptual em ambiente universitário.

Vale a pena um olhar mais fino, que vai para lá do número total de horas e que se centra na tipologia de horas indicada em sede de planeamento de UC, centrando-nos na questão:

De que maneira está presente a Supervisão Pedagógica, quer enquanto campo teórico de estudo, quer enquanto prática, no currículo dos cursos, Sustentados no Despacho n.º 7287-A/2006 (2ª Série), do DR n.º 65 de 31 de março, do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, onde no art.º 4º, 3.4 do anexo III do despacho, refere que cada plano de estudo deve contemplar as UC, a sua área científica, o número total de horas de trabalho do estudante, o número de horas de contacto: ensino teórico (T); ensino teórico-prático (TP); ensino prático e laboratorial (PL); seminário (S); estágio (E); orientação tutorial (OT) e outra (O)”.

Da análise da estrutura curricular destacamos 3 grandes aspetos:

1. Discrepância na valorização do trabalho autónomo

O primeiro grande aspeto a salientar é a discrepância na valorização do trabalho autónomo – tipicamente deve ser aplicado pelos alunos a estudar e pesquisar de forma individual e sem orientação específica. Por exemplo, a Universidade de Aveiro atribui 403 horas ao trabalho que o aluno dedica ao estudo e pesquisa. Se uma semana tem 5 dias e se trabalhar 7 horas por dia, seriam 35 horas por semana. Para atingir as 403 horas o aluno teria que dedicar 11,5 semanas, exclusivamente ao trabalho autónomo de uma única componente curricular.

2. Discrepâncias entre trabalho em contexto escolar versus contexto académico

Por outro lado, é absolutamente fundamental compreender o tempo que os estudantes passam realmente em contexto escolar e em contacto com crianças, por forma a observarem a realidade das práticas educativas. A classificação para este tipo de práticas não está uniformizada entre instituições, o que dificulta a sua classificação. A não uniformidade de conceitos conduz a alguma opacidade em relação ao que se passa efetivamente no terreno. Da análise ao plano curricular,

parece que, no Politécnico de Leiria, os alunos não se deslocam ao terreno, mas o relatório da A3ES³ refere a existência de locais de estágio, assim como recursos próprios da instituição de acompanhamento do estágio e indicando 50 orientadores cooperantes com qualificação. No entanto é apontado: *“Nem sempre as competências que os estudantes devem desenvolver estão definidas de forma clara. Há UC em que os objetivos são formulados em termos de ensino e não em termos de aprendizagem”*. A triangulação da informação para este caso leva-nos a concluir que existe estágio, mas não está mencionado no plano de estudos; será que as horas de estágio foram classificadas como prática laboratoriais (60)?

Para tentar alisar os critérios de classificação de tempo, criaram-se duas variáveis⁴ que permitissem compreender o tempo em ambiente escolar vs o tempo em ambiente académico. Com esta análise, verificámos que o instituto Politécnico de Beja dedica 100% do tempo às unidades de supervisão em contexto escolar, ao passo que o Politécnico de Viana do Castelo dedica 0% do tempo em contexto escolar, ou seja, a supervisão pedagógica no 1.º ciclo é toda ela em contexto académico. A ideia de que não existe uniformização do conceito de supervisão pedagógica fica aqui bem visível.

Outra evidência inequívoca da dispersão é a relação entre os créditos e o número de horas em contexto escolar do primeiro ciclo (**Quadro 4.19**) que não mostra qualquer correlação. Por exemplo para o mesmo número de créditos temos o Politécnico de Castelo Branco a determinar 240 horas em contexto escolar e o Politécnico de Leiria com apenas 60 horas passadas no terreno, ou ainda o Instituto Politécnico de Viana do Castelo que atribui 18 créditos à prática pedagógica, mas o número de horas no terreno é de zero.

3. Segundo ciclo com mais supervisão pedagógica, mas com idênticas discrepâncias na sua interpretação e concretização

A terceira grande conclusão é a confirmação de que a supervisão pedagógica assume um relevo muito maior no 2.º ciclo, o que é compreensível dado que esta é a habilitação que permite aos professores ingressarem na carreira de ensino. Ainda assim, as discrepâncias na informação curricular disponível

³ ACEF/1112/14727

⁴ Rever variáveis (pág.50)

continuam a ser uma realidade, como se prova com a inexistência de correlação entre os créditos e o número de horas de práticas ou contexto escolar (**Quadro 4.20**)

No entanto, destacamos que existem instituições que não dedicam tempo à orientação dos seus estudantes, o que pode significar fragilidades no acompanhamento dos alunos no terreno; este são os casos da Universidade do Minho, Instituto Politécnico de Coimbra e Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Da análise dos relatórios da A3ES

Sendo a A3ES uma agência instituída pelo Estado Português pela Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto, que aprovou o regime jurídico da avaliação da qualidade do ensino superior, a Lei n.º 94/2019, de 4 de setembro, que a alterou, assim como o Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, alterado e republicado pelo Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto, que aprova os requisitos para acreditação de ciclos de estudos, e ainda a Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro, que estabelece o regime jurídico das instituições de ensino superior. Recorreu-se aos seus relatórios, mais especificamente ao ACEF, CAE, CAE-CA, PERA e aos NCE pela sua credibilidade para atingir o objetivo de **conhecer como se processa a prática da supervisão pedagógica nos cursos analisados e que capacitam para a docência da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico**. As perguntas formuladas para atingir o objetivo, fazem parte dos relatórios de avaliação da A3ES.

À pergunta “Existem locais e condições de estágio para prática pedagógica?”, estas estão contempladas na “Iniciação à Prática Profissional” e na “Prática de ensino supervisionado”, nos artigos 12.º, n.º 3 e respetivas alíneas do DL n.º 43/2007 e no artigo 11.º e respetivas alíneas do DL n.º 79/2014.

No **Quadro 4.21** está demonstrado, em relação ao 1.º ciclo, sumariamente, as perguntas que foram elaboradas: a) Se existem locais de estágio; b) São indicados recursos próprios; c) Existem mecanismos para assegurar a qualidade dos estágios, São indicados orientadores cooperantes; d) Os orientadores têm habilitação; e) Existem medidas adequadas para o apoio pedagógico e o aconselhamento; f) Os resultados de inquérito de satisfação dos estudantes são

usados; g) Estão definidos os objetivos de aprendizagem.; h) A percentagem de cursos com disponibilidade de condições para a supervisão do primeiro ciclo.

Na globalidade, as escolas demonstraram ter condições para a supervisão, para o apoio pedagógico e aconselhamento, pois 100% das instituições foram classificadas com “sim” para essa informação; no entanto, as fragilidades estão na qualidade dos estágios, pois apenas 65% das instituições tiveram uma classificação com “sim”. Em maior número foram sinalizadas as instituições que devem melhorar a definição dos objetivos de aprendizagem.

No 2.º ciclo (**Quadro 4.22**) verifica-se que existem melhores condições para o estágio e para o acompanhamento dos alunos pelos orientadores cooperantes. Os objetivos de aprendizagem, ao contrário do 1.º ciclo, aqui estão claramente bem definidos. A única fragilidade encontra-se na utilização dos resultados dos inquéritos dos estudantes, assim como a informação sobre o apoio pedagógico e aconselhamento.

Para o último objetivo, recorreu-se às recomendações da A3ES (**Quadro 4.23 e 4.24**) para a melhoria das Instituições e dos cursos. Existem sempre pontos a melhorar pelas instituições. O foco centra-se na melhoria dos currículos e na sua atualização, o que conflui com a nossa análise curricular, e com as dúvidas e incongruências que foram emergindo ao longo da análise. Também os objetivos dos ciclos de estudos e das UC têm fragilidades apontadas pela A3ES. Denota-se positivamente que existe qualidade nos recursos das instituições; no entanto, a gestão e coordenação são apontados como pontos a melhorar.

5.1 Contributos, limitações do estudo e sugestões para futuras investigações

Este estudo poderia ser melhorado com uma melhor triangulação de informação e com uma pesquisa mais detalhada dentro de cada instituição por forma a identificar o que se passa efetivamente no terreno e que pode ser distinto do que está reportado em sede de UC.

Nomeadamente:

- Ter em conta outras fontes de informação, como por exemplo coordenadores de cursos, supervisores, avaliadores e estudantes.

- Uma maior abrangência do tempo de estudo permitiria analisar a evolução das instituições, já que, em vários casos o período de acreditação está a cessar ou cessou e haveria novos dados com novas informações.

Poderão considerar-se as seguintes sugestões para futuras investigações:

- Uma análise comparativa da evolução de cada instituição ao longo dos anos, com os vários relatórios de avaliação e planos de estudo.

- Entrevistas/Questionários aos discentes, coordenadores dos cursos, supervisores e professores cooperantes das instituições de FIP.

6 REFLEXÕES FINAIS

Esta investigação almeja ser um alerta para os responsáveis das instituições de ensino com cursos de Educação de Infância e Educação Básica a seu cargo para a questão da supervisão pedagógica enquanto parte integrante dos currículos de formação inicial; servirá para detetar pontos fortes e pontos fracos encontrados no tratamento e relevância que se dá à supervisão pedagógica na FIP e, acima de tudo, às discrepâncias que ainda encontramos entre instituições no que se refere à organização das UC com este intuito.

A literatura diz-nos que a supervisão feita aos estudantes no ensino superior no contexto dos cursos de formação de professores é valorizada por estes por constituir uma ferramenta de apoio aos estudantes, mais ainda quando é colocada em prática através de estratégias colaborativas e trabalho em parceria, assim como inversão dada aos papéis de supervisor e supervisionado (Samara, 2006). Em conformidade com esta ideia, está o pensamento de Alarcão e Tavares que, mais do que valorizada pelos alunos, a supervisão é indissociável dos processos de ensino e de aprendizagem, pois:

(...) o ato de supervisionar ou orientar o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento do formando ou do professor-estagiário inscreve-se fundamentalmente na mesma estrutura subjacente a qualquer processo de ensino/aprendizagem em que o desenvolvimento, a docência e a aprendizagem emergem como elementos inseparáveis. (2003, p. 50)

Não havendo dúvidas sobre a importância da supervisão e o seu papel na educação, há que promover-se o diálogo, a partilha de ideias e recriar-se novos conceitos junto dos decisores. Urge uma reformulação/diversificação das práticas pedagógicas na formação, com uma adaptação, reorientação ou melhoria dos seus meios. Uma intervenção profunda para a uniformidade dos objetivos, currículos e práticas nas instituições de ensino superior em prol da mobilização e da “competitividade” nacional/global.

Referências Bibliográficas

A3ES (s.d.). *Guiões e Procedimentos*. Recuperado de <https://a3es.pt/pt/acreditacao-e-auditoria/guioes-e-procedimentos>

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.^a edição). Coimbra: Almedina.

Alarcão, I. (1982). *Supervisão clínica: Um conceito ao serviço da formação de professores*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XVI, 151-168.

Alarcão, I. (2008) Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: Isabel Alarcão (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão - Revista da Faculdade de Educação Ano VI* (9). p. 11-39. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33577/36315>

Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I., & Roldão, M. d. C. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Almeida, S. d., & Lopo, T. T. (2015). Formação inicial de professores do 1.^o e do 2.^o ciclos do ensino básico: Tendências de organização curricular. In J. D. Justino & M. Miguens (Eds.), *Formação inicial de professores* (pp. 85-147). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Appolinário, F. (2006). *Metodologia da ciência: filosofia e prática da pesquisa*. São Paulo: Thomson

Bardin, L. (2014). *Análise de conteúdo* (4.^a ed.). Lisboa: Edições 70.

Bergman, M. M. (2011). The politics, fashions and conventions of research methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 5(2), 99-102. doi:10.1177/1558689811408318

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Campos, B. P. (2002). *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.

Carlos, A. P., Galante, S., Lamy, F., Silva, P., & Gaspar, M. I. (2018). Formação inicial de professores: Que supervisão na qualificação docente? *Revista de Estudos Curriculares*, 9(1), 122-141.

Carmo, M. & Ferreira, M. (1998) *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-Aprendizagem*. Universidade Aberta.

Castro, C. M. (1976) *Estrutura e apresentação de publicações científicas*. São Paulo: McGraw-Hill.

Coimbra, M. d. N. C. T., Marques, A. T., & Martins, A. M. d. O. (2012). Formação e supervisão: o que move os professores? *Revista Lusófona de Educação*, (20), 31-46. Recuperado em 20 de fevereiro de 2022, de http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502012000100003&lng=pt&tlng=pt.

Conceição, M. C. (2015). Notas de leitura do estudo. In J. D. Justino & M. Miguens (Eds.), *Formação inicial de professores* (pp. 148-155). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Correia, I. T., Matos, M. M., & Figueira, S. (2021). Supervisão pedagógica na formação inicial de educadores: Modelo de formação em alternância. *Práticas Educativas e Supervisão Pedagógica*, 779-789.

Creswell, J. W. (2012) *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston. MA: Pearson. Recuperado de <http://repository.unmas.ac.id/>

Denzin, N. (1978). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. (2.^a ed). New York: Mc Graw-Hill.

Duffy, F. (1998). *The ideology of supervision*. In G. Firth e E. Pajak (eds.), *Handbook of research on school supervision*. New York: Simon & Schuster Macmillan, pp. 181-199.

Esteves, M. (2001). A Investigação como Estratégia de Formação de Professores: perspectivas e realidades. In *Mathesis*, 217-233.

Estrela, M. T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação*, XI(1), 17-29.

Ferreira, A. G.; Mota, L. (2009). Do Magistério Primário a Bolonha. Políticas de formação de professores do ensino primário. *Exedra*, 1 (junho), 69-89. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3398319>

Ferreira, P., & Fernandes, P. (2015). *Supervisão pedagógica em contexto de formação inicial de professores do 1.º ciclo do ensino básico: Uma análise focada nos relatórios de estágio*. *Saber e Educar*, 20, 244-253. <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol20.157>

Formosinho, J. (org.) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II – Da Organização à Pessoa*, 8, Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Gaspar, M. I., Carlos, A., Lamy, F., Seabra, F., Massano, L., Silva, P., . . . Henriques, S. (2019). *Supervisão em contextos de educação e formação: Conceções, práticas e possibilidades*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Gaspar, M. I., Seabra, F., & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: Significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 29-57. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2012.3374>

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4ª ed.). São Paulo: Atlas.

Gonçalves & Campos (2012) Análise de registros escritos no âmbito de um processo supervisivo. Recuperado de <https://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai:scielo:S0104-40362012000300005>

Harrison, S. & Grant, C. (2015) Exploring of new models of research pedagogy: time to let go of master-apprentice style supervision?, *Teaching in Higher Education*, 20(5), 556-566. DOI: 10.1080/13562517.2015.1036732

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 1995).

Jeldres, M. R., & Opazo, V. A. (2014). Creencias y estilos de supervisión de profesores supervisores de prácticas: Resultados en una muestra exploratoria. *Estudios Pedagógicos XL*, 2, 321-340. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300019>

Lemos, V. (2014). Formação inicial de professores. In M. d. L. Rodrigues (Ed.), *40 anos de políticas de educação em Portugal. Volume II* (pp. 287-310). Coimbra: Edições Almedina.

Lessard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

Mesquita, E. & Roldão, M. d. C. (2019). A supervisão como dispositivo de desenvolvimento profissional e transformação de práticas. In Elza Mesquita, Maria do Céu Roldão, Joaquim Machado (Orgs.) *Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão. p. 13-40. ISBN 978-989-8151-52-0

Mesquita, E. (2015). Ver, ouvir e saber: o lugar da competência nos modelos de formação inicial de professores. In J. D. Justino (Dir.), M. Miguéns (Coord.) *Formação Inicial de Professores*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. p. 292-303. ISBN 978-972-8360-94-8

Mesquita, E., & Roldão, M. d. C. (2017). *Formação inicial de professores: A supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha*. Lisboa: Edições Sílabo.

Mesquita, E., Formosinho, J., & Machado, J. (2012). Supervisão da prática pedagógica e colegialidade docente. A perspetiva dos candidatos a professores. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional* (12), 59-77. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2012.3375>

Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores I: Da sala à Escola*. Porto: Porto Editora.

Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal editora.

Pedras, S., Seabra, F. (2016) Supervisão e Colaboração: contributos para uma relação. *Revista Transmutare*, v. 1(2), 293-312 [Curitiba]. <http://dx.doi.org/10.3895/rtr.v1n2.4379>

Perrenoud, P. (1999) *Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Genebra. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu.

Pintassilgo, J., & Oliveira, H. (2013). A formação inicial de professores em Portugal: Reflexões em torno do modelo atual. *Revista Contemporânea de Educação*, 8(15), 24-40.

Ponte, J. P. d. (2006). Os desafios do processo de Bolonha para a formação inicial de professores. *Revista da Educação*, 14(1), 19-36.

Ribeiro Gonçalves, F. (2006). *A auto-observação e análise da relação educativa. Justificação e prática*. Porto: Porto Editora.

Rocha, J. (2018). O papel da supervisão pedagógica na formação de professores do 1.º CEB. In R.P. Lopes, V.M. Pires, M.L. Castanheira, E.M. Silva, G. Santos, C. Mesquita, & P. Vaz (Eds.) *Livro de atas do III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE 2018)* (pp.708-715). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10198/17381>

Roldão, M. d. C. (2011). A formação como projeto: Do plano-mosaico ao currículo como projeto de formação. In B. P. Campos (Ed.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 6-20). Porto: Porto Editora.

Roldão, M. d. C. (2012). Supervisão, conhecimento e melhoria – uma triangulação transformativa nas escolas? *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 7-28. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2012.3373>

Samara, A. (2006). Group supervision in graduate education: A process of supervision skill development and text improvement. *Higher Education Research &*

Development, 25(2), 115-129. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07294360600610362>

Sarmiento, M. J. (1988). *A Sociologia da Educação na Formação de Professores. 1ª Conferência Internacional de Sociologia da Educação*. Universidade do Minho.

Silva, C. M. R. da. (2017). Referencial profissional e educativo no currículo da formação inicial de professores para a Educação Básica. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (06), 306-312. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2713>

Triviños, A. (1987) *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo. Atlas.

Valente, M. O. (2002). História da formação de professores na Faculdade de Ciências de Lisboa e do departamento de Educação. *Revista de Educação*, XI(1), 7-15.

Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: Para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes (Eds.), *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp. 15-44). Mangualde: Edições Pedagogo.

Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Revista Educação & Sociedade*, 29(105), 197-217.

Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente. *Cadernos CCAP-1-Ministério da Educação-Conselho científico para a avaliação de professores*.

Zappellini, M. & Feuerschütte, S. (2015). O uso da triangulação na pesquisa científica brasileira em administração. *Administração: Ensino e Pesquisa*. 16, 241. Recuperado de <https://doaj.org/article/34e7bb2c36a04f84a27661327ee3f81e>.

Anexo

Anexo I **“Banco de Datos”**

