

DOSSIÊ TEMÁTICO

Formação e Prática Pedagógica

DOI: <https://doi.org/10.22481/praxis.v14i30.4363>**A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NOS MESTRADOS DE FORMAÇÃO
DE EDUCADORES/AS E PROFESSORES/AS EM PORTUGAL: VOZES DAS
COORDENADORAS**SUPERVISED TEACHING PRACTICE-IN THE MASTERS OF EDUCATION TRAINING
IN PORTUGAL: THE VOICES OF THE COORDINATORSLA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA SUPERVISADA EN CURSOS DE MAESTRÍA PARA
EDUCADORES Y PROFESORES EN PORTUGAL: LAS VOCES DE LAS
COORDINADORAS*Catarina Tomás*Instituto Politécnico de Lisboa – Portugal
CICS.NOVA.FCSH NOVA – Portugal*Carolina Gonçalves*Instituto Politécnico de Lisboa – Portugal
CICS.NOVA.FCSH NOVA – Portugal

Resumo: A investigação sobre formação de professores/as e educadores/as tem sido profícua e plural. Não obstante, pouco se sabe sobre o que coordenadores/as ou diretores/as de curso sentem e refletem acerca da Prática de Ensino Supervisionada (PES). O estudo exploratório que apresentamos no presente artigo, a partir da interlocução entre a Sociologia e as Ciências da Educação, teve como principal objetivo identificar e analisar a opinião de 13 coordenadoras sobre os mestrados de formação de educadores/as e professores/as do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal - o lugar, a função e o perfil dos supervisores/as, a avaliação do processo de supervisão, bem como o modelo supervensivo adotado, os pontos fortes e fracos identificados no atual modelo da PES, propostas de alteração ao modelo existente e o grau de satisfação das coordenadoras com a PES. O desenho da pesquisa mobilizou procedimento de recolha de dados assente numa metodologia qualitativa, a partir da aplicação de um questionário e consequente análise e interpretação analítica. Como principais resultados, verificamos, globalmente, a ausência de um modelo de supervisão institucionalizado, ainda que a PES assumia, nos discursos, um lugar central na formação docente.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada. Mestrados em Formação de Educadores/as e Professores/as do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. Coordenadoras de Curso.

Abstract: Research on master's degree in teacher training has been profitable and plural. However, little is known about what coordinators or course directors feel and reflect about Supervised Professional Practice (SPP). The exploratory study presented in this paper, from the interlocution between Sociology and the Educational Sciences, had as main objective to identify and analyse the opinion of 13 coordinators about the masters on Early Childhood Education and Teaching on 1st and 2nd Cycle of Basic Education in Portugal – supervisors' role, function and profile, the evaluation of the supervision process, the supervisory model adopted, the strengths and weaknesses identified in SPP model, proposed changes to the existing model and the degree of satisfaction of the coordinators with SPP -. The research design mobilized data collection procedure based on a qualitative methodology, from the application of a questionnaire and consequent analysis and analytical interpretation. As the main results, we see, globally, the absence of an institutionalized supervision model, even though SPP plays a central role in teacher training.

Keywords: Supervised Teaching Practice. Master's Degrees in Teacher Training on Early Childhood Education and 1st and 2nd Cycle of Basic Education. Course Coordinators.

Resumen: La investigación sobre formación de profesores y educadores ha sido rentable y plural. No obstante, es escaso el conocimiento que se posee sobre lo que los coordinadores o directores de curso sienten y sobre lo que reflexionan acerca de la Práctica Profesional Supervisada (PPS). El estudio exploratorio que presentamos en el presente artículo, a partir de la interlocución entre la Sociología y las Ciencias de la Educación, tuvo como principal objetivo identificar y analizar la opinión de 13 coordinadoras sobre los másteres de formación de educadores y profesores del primer y segundo ciclo de la enseñanza básica - - el lugar, la función y el perfil de los supervisores, la evaluación del proceso de supervisión, así como el modelo supervisado adoptado, los puntos fuertes y débiles identificados en el actual modelo de la PPS, propuestas de modificación del modelo existente y el grado de satisfacción de las coordinadoras con la PPS -. El diseño de investigación optó por un procedimiento de recogida de datos basado en una metodología cualitativa, a partir de la aplicación, análisis e interpretación de un cuestionario. Como principales resultados, verificamos, de manera general, la ausencia de un modelo institucionalizado de supervisión a pesar de que la PPS se sitúa en un lugar central en la formación docente.

Palabras clave: Práctica Profesional Supervisada, Másteres en Formación de Educadores y Profesores del 1º y 2º Ciclo de la Enseñanza Básica, Coordinadoras de Curso

Introdução

Este estudo, que assume um carácter exploratório, tem como objetivo geral identificar e analisar os discursos de 13 coordenadoras de cursos de mestrado de formação de educadores/as e de professores/as sobre a Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Portugal. A partir dos dados recolhidos na aplicação de um inquérito por questionário, tentámos compreender o lugar, a função e o perfil dos supervisores/as, a avaliação do processo de supervisão, bem como o modelo supervensivo adotado. Identificámos ainda os pontos fortes e fracos no atual modelo da PES, fizemos um levantamento de propostas de alteração ao modelo existente e analisámos o grau de satisfação das coordenadoras nos cursos

dos mestrados de formação de educadores/as e professores/as do 1.º e 2.º CEB (2.º ciclo): Mestrado em Educação Pré-Escolar; Mestrado em Ensino de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB.

A opção pelo estudo apresentou-se por três razões principais: (i) pouco se sabe acerca do que coordenadores/as ou diretores/as de curso de mestrados profissionalizantes em Portugal pensam e refletem sobre a PES; (ii) a PES configura-se como um campo de disputa, de opções de política educativa e de pensamento acerca do que se privilegia na formação de educadores/as de infância e/ou professores/as do 1.º e 2.º CEB que importa analisar evitando, assim, a “desconexão substantiva das pesquisas em política educacional da arena geral da política social” (BALL, 2006, p.24); (iii) corresponde a uma área onde ocorreram diversas opções legislativas nos últimos anos, nomeadamente em 2007 e 2014. Surgiu, desta forma, necessidade de analisar estes diplomas e os discursos das 13 coordenadoras que possibilitam apresentar um primeiro retrato sobre a PES.

A formação de educadores/as de infância e professores/as do ensino básico: tendências

É longa a história da formação de educadores/as e professores/as em Portugal (ROLDÃO, 2000, 2007; CARDONA, 2006, 2008; FORMOSINHO, 2009; ESTRELA, 2010; VILARINHO, 2012). As mudanças que ocorreram neste processo são marcadas e marcam períodos de transições paradigmáticas. Neste artigo, centramos a análise nas mudanças que ocorreram no período após a adesão de Portugal a um acordo intergovernamental, assinado em 1999, o Processo de Bolonha, com especial incidência sobre um período de rutura com o modelo anterior de formação de educadores/as e professores/as, que decorre da promulgação de dois diplomas legais: o Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro e o Decreto-Lei 79/2014, de 22 de 14 de Maio. Os referidos diplomas alteram indubitavelmente a formação de docentes que trabalham com crianças até aos 12 anos, na forma e no conteúdo, como analisaremos mais adiante.

Tal como tinha sucedido nos anos 70, 80 e 90 do século XX, um período fértil em reformas educativas, diversas e complexas, à semelhança do que aconteceu em outros países europeus, uma vez que “as políticas de formação de professores, em Portugal, têm seguido orientações que se fundam em diretivas europeias, configurando o que Ball (2001) designa de “con-vergência” e ou “empréstimo de políticas”, em 2007 (e, posteriormente em 2014),

assistimos a um processo de transição paradigmática no campo da formação de educadores/as e professores/as. Com efeito, desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, entre muitas orientações e recomendações, houve uma clara orientação para a qualificação dos/as professores/as “em termos científicos, didáticos e de formação pessoal e social, para a docência” (MOURAZ, LEITE, FERNANDES, 2012, p. 189). Como afirma Formosinho (2009, p. 73 – grifo do autor), “houve uma mudança nas práticas de preparação para a docência nomeadamente a exigência dos “*professores de crianças*” [grifo do autor] terem uma formação de ensino superior que se foram intensificando e reconfigurando até 2014.” Efetivamente, nas últimas décadas, assiste-se a um conjunto de alterações no já longo e complexo processo de formação de profissionais que trabalham com crianças até aos 12 anos.

Centrando-nos no período pós-Bolonha, podemos afirmar que houve uma clara reconstrução e redefinição da formação exigida (BRITO, 2015), consubstanciada no plano legislativo e plasmada na organização, pouco flexível dos planos de estudo, como veremos mais adiante.

Nesse sentido, e perante uma ‘nova fase’ na formação de educadores/as de infância e de professores/as do 1.º e 2.º CEB, será particularmente interessante mapear e analisar um conjunto de diplomas legais marcantes dessa trajetória, conforme daremos conta a partir da análise do quadro seguinte.

Quadro 1. Marcos legais na formação de educadores/as de infância e professores/as em Portugal, entre 1986 e 2014

Diploma legal	Marcos legais na formação de educadores/as de infância e professores/as
Lei de Bases de Sistema Educativo (LBSE) - Lei 46/86, de 14 de Outubro	<ul style="list-style-type: none"> • Definição de alguns princípios nos quais assenta a formação de educadores e professores (art.º 30) e “Formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário” (art.º 31) • Formação inicial de professores/as passa a ser da responsabilidade das instituições do ensino superior
Portaria 336/88, de 28 de Maio	<ul style="list-style-type: none"> • “O presente diploma destina-se a regulamentar a componente de prática pedagógica dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico.” (art.º 1)
Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro	<ul style="list-style-type: none"> • Aquisição de qualificação profissional através de cursos superiores “os educadores de infância e os professores dos ensinos básicos e secundário (art.º 31) • Organização das licenciaturas com um ciclo de estudos de 4 anos. No caso dos educadores de infância e professores/as de 1.º ciclo,

	são igualados aos restantes docentes dos ciclos de ensino seguintes
Decreto-lei 240/2001, de 30 de Agosto	<ul style="list-style-type: none"> • Definição do perfil de competências e formação de educadores e professores para o ingresso na carreira docente
Lei 49/2005, de 30 de Agosto – LBSE	<ul style="list-style-type: none"> • Alteração dos critérios próprios sobre a formação inicial de educadores e professores do ensino básico (art.º 33 e 34)
Decreto-lei n.º 74/2006, de 24 de Março	<ul style="list-style-type: none"> • Aprovação do regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, procedendo à regulamentação das alterações introduzidas pela LBSE relativas ao novo modelo de organização do ensino superior no que respeita aos ciclos de estudos
Decreto-Lei 43/2007 de 22 de Fevereiro	<ul style="list-style-type: none"> • Estipulação de que a habilitação para a docência deverá passar pela realização de provas de mestrado, concretizando-se a formação de educadores e professores em dois ciclos de estudo: um primeiro ciclo ao nível de uma licenciatura “de banda larga”; um segundo ciclo de estudos ao nível do mestrado que sustenta a possibilidade de quatro vias em termos formativos: Educação de Infância; Professor do 1.º ciclo; Educador de Infância e Professor do 1.º ciclo; e Professor do 1.º ciclo e Professor do 2.º ciclo • Definição das condições necessárias à obtenção da habilitação profissional para a docência, constituindo-se este como um requisito essencial para o exercício da função docente
Decreto-Lei 79/2014 de 22 de Fevereiro, de 14 de maio	<ul style="list-style-type: none"> • Aprovação do regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário

A análise das finalidades e dos objetivos presentes nos diplomas indicados e analisados, entre 1986 e 2014, permite muitas e variadas análises. Não obstante, considerado os objetivos deste artigo, destacamos uma grande tendência, de natureza estrutural, no processo de (re)institucionalização da formação dos/as profissionais que trabalham com crianças até aos 12 anos, que remete para a exigência, num primeiro momento, de uma formação superior para estes/as profissionais, ainda que com percursos, tempos, planos de formação e espaços formativos diferenciados e, num segundo momento, para as sucessivas alterações a essa formação, que decorrem dos compromissos e pressões internacionais (por exemplo, o Processo de Bolonha; o discurso da qualidade) e das opções políticas dos sucessivos governos relativamente à educação, em geral, e à formação de docentes, em particular.

As mutações na formação de educadores/as e professores/as decorrentes da adesão e adequação ao Processo de Bolonha (Decreto-lei n.º 74/2006, de 24 de Março e o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro) foram intensas, tanto em extensidade como em intensidade, tendo provocado inúmeros desafios às instituições de Ensino Superior. A este propósito Ferreira e Fernandes (2015) afirmam que

[...] em Portugal, o processo de Bolonha proclamou novos desafios para as instituições de formação inicial de professores. Esses desafios decorrem, em parte, das alterações introduzidas no modelo de formação e, especificamente, no que respeita à componente de contacto dos/as futuros/as professores/as

com a prática pedagógica. [...] Neste cenário, a questão da prática pedagógica e da sua supervisão ganha maior centralidade. (FERREIRA; FERNANDES, 2015, p. 246).

Passou a existir um ciclo bietápico constituído por uma licenciatura em Educação Básica (seis semestres), que não habilita para a docência, e um mestrado profissionalizante (dois a quatro semestres, consoante o nível ou níveis para os quais estão a formar), como o nível de formação que habilita para a profissão de educador/a e/ou professor/a.

No que diz respeito à PES, o Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro denomina *Iniciação à Prática Profissional*, para referenciar a componente de formação da prática pedagógica (1.º ciclo de estudos) e *Prática de Ensino Supervisionada* para o do estágio de natureza profissionalizante (2.º ciclo de estudos). No presente artigo, focam-nos nesta componente da formação.

A Prática de Ensino Supervisionada na formação de educadores/as e professores/as

A discussão sobre a PES é uma velha-nova questão. Velha porque sempre existiram intensos debates sobre ela, por exemplo, o tempo consagrado nos planos de estudos, a sua organização, avaliação, dificuldades e (in)coerências (CARDONA, 2008; ESTRELA, RODRIGUES, ESTEVES, 2002; LEITE, 2005; ALARCÃO, ROLDÃO, 2010; FERREIRA, 2016), que se mantêm até hoje. Nova porque assume novos contornos decorrentes de processos de europeização, harmonização e uniformização decorrentes do processo de Bolonha, das pressões internacionais e das opções de política educativa, adotadas sobretudo em 2007 e 2014, que remetem para um conjunto de traços que apontam para um reforço da qualificação dos/as profissionais, para uma crescente academização na formação de educadores/as e professores/as, para a pouca autonomia das instituições de ensino superior na organização dos planos de estudos decorrentes das diretrizes do Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro e do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Neste quadro, interessa também compreender quais as opções adotadas pelas coordenações/direções de curso, no que diz respeito particularmente à PES. Aspeto quase invisível nesses debates.

Podemos, por conseguinte afirmar, que se inaugura um novo paradigma, sendo os dois diplomas legais - Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro e o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio – a sua face mais visível. Perante esta realidade, procederemos de seguida à análise dos dois diplomas centrando tal análise exclusivamente na PES.

No preâmbulo do Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio surge logo referência às alterações:

Entre as alterações introduzidas assinalam-se o aumento da duração dos mestrados em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico de dois para três semestres, o aumento da duração do mestrado conjunto em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico de três para quatro semestres e a fixação em quatro semestres da duração dos restantes mestrados. Procede-se também ao desdobramento do mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico separando a formação de docentes do 2.º ciclo de Português, História e Geografia de Portugal da formação de docentes do 2.º ciclo em Matemática e Ciências Naturais, desdobramento que está ajustado aos grupos de recrutamento e que permite reforçar a formação na área da docência (p. 2820)

A análise do Quadro 2 permite-nos mapear um conjunto de características relativamente à PES.

- (i) Discursivas: a valorização desta componente de formação é mais explícita em 2007: “Valoriza-se ainda a área de iniciação à prática profissional consagrando-a, em grande parte, à prática de ensino supervisionada” (Decreto-lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro, p. 1321). Manteve-se a mesma formulação nos dois diplomas relativamente à exigência da elaboração do Relatório da PES e defesa pública (art.º 17 e art.º 20, respetivamente), isto é, a aproximação dos mestrados de natureza profissionalizante aos mestrados de natureza pós-profissionalizantes.
- (ii) Organizacionais: alteração da duração e os pesos das componentes de formação sobretudo as que estão associadas à área da docência e das didáticas específicas art.º 14 do Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio;
- (iii) Concetuais: nos dois decretos são estabelecidos um conjunto de regras (art.º 14 em 2007) e princípios (art.º 11 em 2014) relativamente à PES. O detalhe é uma característica a salientar. Não obstante, há algumas alterações interessantes de referir do primeiro para o segundo: a referência à educação de infância (art.º 11, nº 1, alínea a); de “pelo domínio de habilitação para a docência para o qual o curso prepara” (art.º 14, nº 4, alínea c) para “pelo grupo de recrutamento para o qual o ciclo de estudos prepara,” (art.º 11, nº 1, alínea c); as atividades das PES são “d) São concebidas numa perspectiva 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 cotidiano profissional” para “É concebida numa perspectiva de desenvolvimento profissional dos formandos e promove nestes uma atitude orientada para a permanente melhoria da aprendizagem dos seus alunos.”

Quadro 2 – A PES nos Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro e Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio

Observações	Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro	Observações	Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio
Valorização discursiva da PES	“Neste sentido, o novo sistema de atribuição de habilitação para a docência valoriza, de modo especial , a dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional . (...) Valoriza-se ainda a área de iniciação à prática profissional consagrando-a, em grande parte, à prática de ensino supervisionada , dado constituir o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade.” (p. 1321)	Necessidade de reforçar qualificação dos/as profissionais Aumento (duração e pesos)	“Cabe igualmente ao segundo ciclo assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada . (...) O presente decreto -lei (...) com os objetivos de reforçar a qualificação dos educadores e professores designadamente nas áreas da docência, das didáticas específicas e da iniciação à prática profissional , através do aumento da duração dos ciclos de estudos e do peso relativo dessas áreas, bem como de definir com rigor e clareza a correspondência entre as formações e os grupos de recrutamento”
PES como verificação da aptidão profissional	“Em terceiro lugar, a avaliação da unidade curricular referente à prática de ensino supervisionada assume um lugar especial na verificação da aptidão do futuro professor para satisfazer, de modo integrado, o conjunto das exigências que lhe são colocadas pelo desempenho docente no início do seu exercício.” (p. 1321)	-	-
Lugar da PES (art.º 14)	1—Os ciclos de estudos organizados nos termos e para os efeitos previstos no presente decreto-lei incluem as seguintes componentes de formação, garantindo a sua adequada integração em função das exigências do desempenho profissional: a) Formação educacional geral; b) Didáticas específicas; c) Iniciação à prática profissional; d) Formação cultural, social e ética; e) Formação em metodologias de investigação educacional; e f) Formação na área de docência.	Lugar da PES (art.º 7)	1 — Os ciclos de estudos que visam a aquisição de habilitação profissional para a docência incluem as seguintes componentes de formação, garantindo a sua adequada integração em função das exigências do desempenho profissional: a) Área de docência; b) Área educacional geral; c) Didáticas específicas; d) Área cultural, social e ética; e) Iniciação à prática profissional.
Regras da PES (art.º 14.)	4—As actividades integradas na componente de iniciação à prática profissional obedecem às seguintes regras: a) Incluem a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática de ensino supervisionada na sala de aula e na escola, correspondendo esta última ao	Princípios da PES (art.º 11.º)	1 — A iniciação à prática profissional organiza -se de acordo com os seguintes princípios: a) Inclui a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática supervisionada na sala de atividades ou na sala de aula, nas instituições de educação

	<p>estágio de natureza profissional objecto de relatório final a que se refere a alínea <i>b</i>) do n.º 1 do artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março;</p> <p><i>b</i>) Proporcionam aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências e funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula;</p> <p><i>c</i>) Realizam-se em grupos ou turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino abrangidos pelo domínio de habilitação para a docência para o qual o curso prepara, devendo, se para o efeito for necessário, realizar-se em mais de um estabelecimento de educação e ensino, pertencente, ou não, ao mesmo agrupamento de escolas ou à mesma entidade titular, no caso do ensino particular ou cooperativo;</p> <p><i>d</i>) São concebidas numa perspectiva 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.</p>		<p>de infância ou nas escolas;</p> <p><i>b</i>) Proporciona aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula;</p> <p><i>c</i>) Realiza -se em grupos ou turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino abrangidos pelo grupo de recrutamento para o qual o ciclo de estudos prepara, devendo, se necessário, realizar -se em mais de um estabelecimento de educação e ensino, pertencente, ou não, ao mesmo agrupamento de escolas ou à mesma entidade titular, no caso do ensino particular ou cooperativo;</p> <p><i>d</i>) É concebida numa perspectiva de formação para a articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir visando a aprendizagem;</p> <p><i>e</i>) É concebida numa perspectiva de desenvolvimento profissional dos formandos e promove nestes uma atitude orientada para a permanente melhoria da aprendizagem dos seus alunos.</p>
<p>Créditos da PES (art.º 16)</p>	<p>Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: 60.</p> <p><i>a</i>) Formação educacional geral—5 a 10 créditos;</p> <p><i>b</i>) Didáticas específicas—15 a 20 créditos;</p> <p><i>c</i>) Prática de ensino supervisionada—30 a 35 créditos.</p> <p>Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: 90.</p> <p><i>a</i>) Formação educacional geral—5 a 10 créditos;</p> <p><i>b</i>) Didáticas específicas—25 a 30 créditos;</p> <p><i>c</i>) Prática de ensino supervisionada—40 a 45 créditos;</p> <p><i>d</i>) Formação na área de docência—0 a 5 créditos.</p> <p>5— Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico: 90 e 120.</p> <p><i>a</i>) Formação educacional geral—5 %;</p> <p><i>b</i>) Didáticas específicas—20 %;</p> <p><i>c</i>) Prática de ensino supervisionada—45%;</p> <p><i>d</i>) Formação na área de docência—25%.</p>	<p>Créditos da PES (art.º 14)</p>	<p>Educação Pré-Escolar: 90.</p> <p><i>a</i>) Área de docência: mínimo de 6;</p> <p><i>b</i>) Área educacional geral: mínimo de 6;</p> <p><i>c</i>) Didáticas específicas: mínimo de 24;</p> <p><i>d</i>) Prática de ensino supervisionada: mínimo de 39.</p> <p>Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: 90</p> <p><i>a</i>) Área de docência: mínimo de 18;</p> <p><i>b</i>) Área educacional geral: mínimo de 6;</p> <p><i>c</i>) Didáticas específicas: mínimo de 21;</p> <p><i>d</i>) Prática de ensino supervisionada: mínimo de 32</p> <p>Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico: 120</p> <p><i>a</i>) Área de docência: mínimo de 18;</p> <p><i>b</i>) Área educacional geral: mínimo de 6;</p> <p><i>c</i>) Didáticas específicas: mínimo de 36;</p> <p><i>d</i>) Prática de ensino supervisionada: mínimo de 48.</p> <p>Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico; Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico: 120</p> <p><i>a</i>) Área de docência: mínimo de 27;</p> <p><i>b</i>) Área educacional geral: mínimo de 6;</p> <p><i>c</i>) Didáticas específicas: mínimo de 30;</p> <p><i>d</i>) Prática de ensino supervisionada: mínimo de 48.</p>

Exigência da elaboração do Relatório da PES e defesa pública (art.º 17)	“1—O grau de mestre é conferido aos que obtenham o número de créditos fixado para o ciclo de estudos de mestrado, através: (...) e b) Da aprovação no acto público de defesa do relatório da unidade curricular relativa à prática de ensino supervisionada. ”	(art.º 20)	A formulação manteve-se igual.
Avaliação PES (art.º 21)	“1—A avaliação do desempenho dos estudantes na prática de ensino supervisionada é realizada pelo docente do estabelecimento de ensino superior responsável pela unidade curricular que a concretiza. 2—Na avaliação do desempenho a que se refere o número anterior é ponderada obrigatoriamente a informação prestada pela escola cooperante, através: a) Do orientador cooperante; b) Do coordenador do departamento curricular correspondente ou o coordenador do conselho de docentes; c) No caso do ensino particular e cooperativo, do professor que desempenhe funções equivalentes. 3—A decisão de aprovação na unidade curricular que concretiza a prática de ensino supervisionada depende da avaliação do nível da preparação dos estudantes para satisfazer, de modo integrado, o conjunto das exigências do desempenho docente.”	Avaliação PES (art.º 24)	A formulação manteve-se igual.

Legenda: O que está a negrito é autoria das autoras

Em suma, os diplomas moldaram a ação das instituições de ensino superior em Portugal e acarretaram enormes desafios e tensões às escolas de formação aquando da (re)elaboração dos planos de estudo, nomeadamente as opções assumidas pelas próprias instituições relativamente ao lugar, à organização e aos intervenientes na PES, a partir das diretrizes legais.

Opções metodológicas

O estudo, apresentado de cariz exploratório e assumindo uma natureza qualitativa, assenta numa lógica da descoberta (PAIS, 2002) e tem como objetivo identificar e analisar a PES nos cursos de mestrado de formação de educadores/as e de professores/as de 1.º e de 2.º CEB (2.º ciclo de formação).

Foi construído e pré-testado um inquérito por questionário para recolha dos dados, aplicado aos/às coordenadores/as e/ou diretores/as dos cursos acima referidos, de dezembro de 2017 a janeiro de 2018.

O instrumento, de perguntas abertas e de fechadas, integrou duas dimensões: (i) uma primeira parte de caracterização das concepções acerca da PES no(s) curso(s) que coordenam e (ii) uma segunda parte de caracterização da amostra, contendo variáveis sociodemográficas e profissionais.

Num primeiro momento, fez-se o levantamento de todos os mestrados profissionalizantes de formação de educadores/as e de professores/as de 1.º e de 2.º CEB, em funcionamento no ano letivo de 2017/2018, em Portugal, a partir da página da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES)¹, tendo-se obtido um total de 66 cursos. Posteriormente, todos/as os/as coordenadores/as ou diretores/as de curso foram identificados/as e convidados/as a participar no inquérito por questionário. É importante referir que não foi possível identificar ou contactar 11 coordenadores/as ou diretores/as de curso, pelo que o convite para participação no questionário foi enviado para 55 contactos. Importa ainda referir que se excluiu a Escola Superior de Educação de Lisboa pelo facto de as autoras fazerem parte da instituição e da coordenação de cursos.

Tal como referido anteriormente, reconstituiu-se, numa primeira etapa, o contexto atual dos mestrados de formação de educadores/as e de professores/as de 1.º e de 2.º CEB, que se apresenta em seguida no Quadro 3.

Quadro 3 – Mestrados profissionalizantes em funcionamento em Portugal, no ano letivo 2017-2018, segundo a natureza jurídica e tipo de ensino

Mestrado			Subsistema		
			Universitário	Politécnico	Total
			%	%	%
Educação Pré-Escolar	Natureza jurídica	Pública	18,2	81,8	100,0
		Privada	,0	100,0	100,0
Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB	Natureza jurídica	Pública	37,5	62,5	100,0
		Privada	,0	100,0	100,0
Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB	Natureza jurídica	Pública	18,2	81,8	100,0
		Privada	,0	100,0	100,0
Ensino do 1.º CEB e de Português e HGP no 2.º CEB	Natureza jurídica	Pública	22,2	77,8	100,0
		Privada	,0	100,0	100,0
Total	Natureza jurídica	Pública	25,5	74,5	100,0
		Privada	,0	100,0	100,0

¹ A A3ES foi criada em 2010 com o propósito de exercer funções de avaliação e de acreditação dos cursos. É responsável por analisar o cumprimento do que é legalmente definido para a formação de professores (Decreto-lei n.º 74/2006, de 24 de março) e ajuizar sobre a qualidade necessária ao seu funcionamento (MOURAZ; LEITE; FERNANDES, 2012).

De acordo com o Quadro 3, os mestrados profissionalizantes são ministrados essencialmente por Politécnicos, de natureza pública, num total de 74,5%. Apenas 25,5% destes mestrados são oferecidos por Universidades públicas. Verifica-se que nenhuma Universidade privada disponibiliza estes mestrados, no entanto estão disponíveis em Politécnicos privados. Os Mestrados em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB são os cursos com percentagem mais elevada de oferta no Politécnico de natureza pública, com 81,8%, seguindo-se o mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e HGP no 2.º CEB (77,85).

Das 13 coordenadoras/diretoras de curso que responderam ao inquérito por questionário, 1 tem entre 31-40 anos (7,7%); 6 têm entre 41-50 anos (46,2%) e 6 têm entre 51-60 anos (46,2%). Quanto aos anos que assumem este(s) cargo(s), 6 coordenadoras assumem o cargo entre 2 e 4 anos (46,2%) e 7 estão no cargo de coordenação há mais de 4 anos (53,8%). Todas as inquiridas estiveram envolvidas no processo de elaboração do atual plano de estudos.

“Espreitar a PES pelo buraco da fechadura²”: apresentação e análise dos dados

Como se verifica no Quadro 4, do total das inquiridas, apenas 7 coordenadoras pertencem a instituições públicas, 3 de Ensino Politécnico, 3 de Ensino Universitário público e uma não respondeu a que tipo de ensino pertence a sua instituição. Não foram obtidos dados sobre o Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB.

Quadro 4 – Distribuição de mestrados profissionalizantes referentes à amostra, no ano letivo 2017-2018, segundo a natureza jurídica e tipo de ensino

Mestrado	Tipo de organização	Subsistema			Total
		Universidade ou Politécnico			
		Politécnico	Universidade	NR	
Educação Pré-Escolar	Pública	1	1		2
	Privada	1	0		1
	Total	2	1		3
Ensino de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB	Pública	2	1	1	4
	Privada	3	0	0	3
	NR	1	0	0	1
Total	6	1	1	8	
Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia	Pública	0	1		1
	Privada	1	0		1
	Total	1	1		2

² Pedimos emprestado, a Peter Berger (1978), a expressão “espreitar pelo buraco da fechadura”.

de Portugal no 2.º CEB						
Total	Tipo de organização	Pública	3	3	1	7
		Privada	5	0	0	5
Total	Total	NR	1	0	0	1
		Total	9	3	1	13

A análise de conteúdo dos dados recolhidos teve em conta as seguintes dimensões: Conceções da PES; Supervisores/as da PES; Processos de atribuição de centros de estágio; Avaliação do processo de supervisão; Modelo de supervisão; Potencialidades e fragilidades da PES; Grau de satisfação com a PES; Propostas de alteração, apresentando-se, em seguida, cada dimensão analisada.

A PES como lugar central da formação de educadores/as e professores/as

A maioria das inquiridas (76,95) atribui um lugar central à PES no desenvolvimento profissional dos/as futuros/as educadores/as e professores/as, afirmando que “representa o culminar de um momento relevante do curso de formação de professores” (Q1); “fase central do curso” (Q2); “momento crucial da formação” (Q5); “A PES é um espaço-tempo de experimentação no âmbito da profissão docente, apoiada na discussão entre pares e na relação com supervisores e cooperantes. As estudantes têm oportunidade de recorrer a instrumentos e abordagens pedagógicas, curriculares e de investigação” (Q12).

Já 23,1% das inquiridas defendem que a PES é um lugar de imersão profissional de que é exemplificativo o seguinte excerto: “a Prática de Ensino Supervisionado permite ao estudante iniciar a sua imersão no seu futuro contexto de trabalho, permitindo-lhe apreender e entrar na dinâmica profissional e todas as suas contingências com suporte, da educadora cooperante e da supervisora” (Q10).

Supervisores/as da PES: quem são e como são escolhidos

A seleção dos/as supervisores/as da PES obedece a determinados critérios (cf. Gráfico 1). Os resultados obtidos apontam que são sobretudo a formação académica (54,5%), decorrente das exigências legais, assim como a experiência dos/as supervisores (54,5%) (tempo ou formação em supervisão) os critérios mais mencionados pelas inquiridas. Associados a estes dois critérios, que parecem ser fundamentais, o perfil do/a supervisor/a (27,3%) e a área de docência (18,2%) também têm influência nessa seleção.

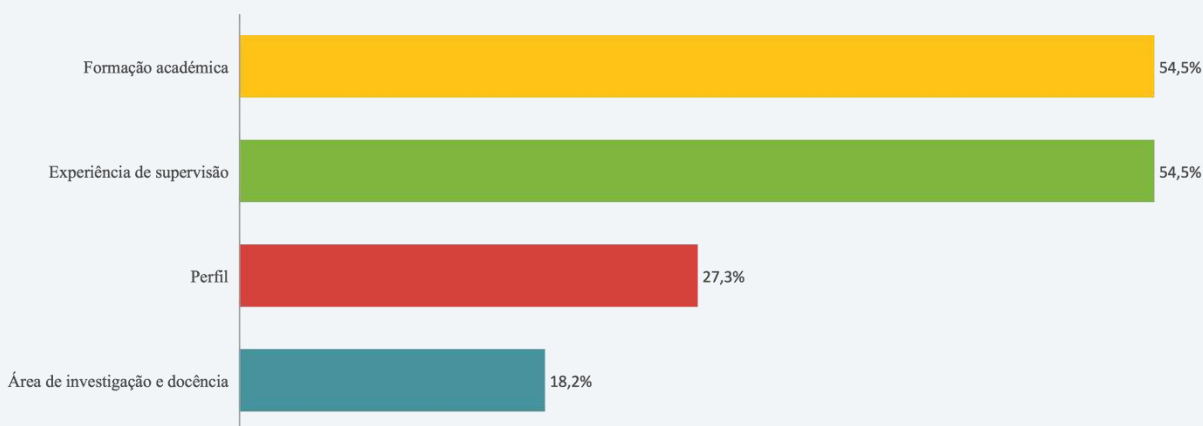


Gráfico 1: Distribuição dos critérios de seleção dos/as supervisores/as em %

É ainda importante considerar a influência que a organização interna de cada instituição tem neste processo, na medida em que em algumas o processo é decidido em Conselho de Departamento, pela Coordenação de Curso, pelo/a Coordenador/a de Curso ou pelo Conselho de Direção.

O número de supervisores/as por turma é determinado pela sua dimensão. Normalmente, na distribuição de serviço docente, a PES pode ser acompanhada a pares ou individualmente, consoante o número de estudantes na turma e as opções das coordenadoras/equipas de coordenação/instituição.

De acordo com os dados obtidos, não há um único critério para a organização do processo de atribuição de centros de estágio e estagiários/as por supervisor/a. Cada coordenadora identifica vários, nomeadamente: a escolha do/coordenador/a ou da equipa (77,85): Q1; Q2; Q6; e a escolha por parte dos/as estudantes (22,2%): Q3; Q5; Q7; Q10.

Avaliação do processo de supervisão: quem e como

Para a avaliação do processo de supervisão, os dados permitem-nos identificar duas categorias: (i) os *intervenientes* e (ii) os *procedimentos*.

Os/as intervenientes identificados/as assumem dinâmicas diferentes, apesar de o/a supervisor/a ter um papel preponderante na avaliação. Há inquiridas que identificam a participação ativa do/a estagiário/, do/a cooperante e do/a supervisor/a (38,46%) - “A avaliação decorre, numa base formativa, ao longo do estágio, com o suporte em reuniões de supervisão e de produção/análise de reflexões semanais, apoiada num instrumento de

avaliação o qual é referencial também para a avaliação sumativa a ser feita pela estagiária, cooperante e supervisor/a.”; “O processo de supervisão é avaliado por estratégias de auto e heteroavaliação, privilegiando-se as características próprias de supervisão vertical e horizontal, que se assumem na formação profissional do contexto de pertença da respondente.” (Q7); “Com a participação de todos os intervenientes, pese embora a responsabilidade da avaliação seja da responsabilidade do supervisor.” (Q8)

Outras há que identificam apenas o/a estagiário/a (38,46%) – “Pelos estudantes no final do semestre por resposta a um questionário anónimo.” (Q1). Há ainda quem identifique o estagiário e o/a supervisor/a (7,69%) ou apenas o/a supervisor/a (7,69%).

Os procedimentos e os instrumentos de avaliação referidos são:

- (i) as grelhas de avaliação (30,77%), construídas pela equipa de acompanhamento dos estágios, com base no suporte teórico que orienta as suas opções metodológicas – “existem grelhas de (auto)avaliação preenchidas por cooperantes e alunos e pelos docentes supervisores estas têm vindo a ser atualizadas” (Q5);
- (ii) os questionários (30,77%), por vezes aplicados aos/às estudantes estagiários/as no final da PES - “É avaliado pelos estudantes em inquérito anónimo e pela presença e participação nas equipas de trabalho.” (Q12);
- (iii) as reuniões de avaliação (23,08%), quer entre supervisores/as, quer entre todos/as os/as intervenientes no processo – “No final de cada semestre, cada estudante autoavalia-se e essa autoavaliação é analisada e discutida em reunião entre estudante e respetivos supervisores e orientadores cooperantes. Posteriormente, todos os supervisores se reúnem para a classificação final dos estudantes e para uma reflexão sobre o processo formativo” (Q4);
- (iv) portefólio (7,69%). Este elemento de avaliação integra também reflexões elaboradas pelos estagiários durante o processo de intervenção. – “Através de um Portefólio já que a prática de avaliação de PES visa a regulação e a orientação do processo de aprender a ensinar de cada aluno, futuro educador/professor. (...) A utilização do portefólio visa a orientação e a avaliação de desempenho na PES, pelo que se trata de um instrumento que vai sendo construído desde o início da UC e no qual são integrados diferentes tipos de documentos, com finalidades distintas, mas todos contribuindo para ajudar o

futuro educador/professor a refletir e a tomar decisões para a sua prática de ensino supervisionada.” (Q6).

Modelo de supervisão (pouco) adotado

No que diz respeito à adoção de um modelo de supervisão na PES, 69,2% das inquiridas referiram ter um modelo de supervisão, ainda que com concepções diversas, como se pode confirmar: “O modelo adotado foi construído pelos docentes” (Q2); “um modelo de supervisão reflexivo” (Q3); “É adotado um modelo de supervisão eclético, de cariz reflexivo (de acordo com as ideias de Schön), com algumas características do modelo de supervisão clínica” (Q4); “um modelo dialógico reflexivo” (Q5); “modelo usado próximo do modelo reflexivo de Schon e de Alarcão” (Q6); “modelo integrador (Alarcão e Tavares, 2010)” (Q10); “modelo de supervisão que está definido por Raquel Delgado” (Q12).

Para 23,1% das inquiridas, não há nenhum modelo de supervisão da PES instituído nos cursos de que são coordenadoras: “Não é possível identificar um único modelo de supervisão” (Q7); “nem sempre é possível um modelo que sustente a aprendizagem e reflexão de todos” (Q11), e 7,7% não responderam à questão.

A partir dos dados, é possível inferir-se uma certa dispersão e ausência de diretrizes no que poderá ser um bom modelo de supervisão, apesar de se identificar uma preocupação. Apenas 4 das inquiridas sustentam o modelo adotado em literatura científica da área específica.

Pontos fortes e pontos fracos do atual modelo da PES

Quando solicitadas a identificar três pontos fortes (cf. Gráfico 2) e três pontos fracos (cf. Gráfico 3) do atual modelo da PES, as inquiridas apresentaram fatores diversos que se relacionam essencialmente com a dimensão organizacional nas instituições.

Os pontos fortes do atual modelo da PES estão particularmente espelhados na dimensão “*dinâmicas de trabalho*”, com um total de 84,6%, que se relacionam essencialmente com “a criação de um ambiente empático em que todos os envolvidos se sintam à vontade para fazer verdadeiras reflexões críticas e construtivas.” (Q6); “a criação de um ambiente empático em que todos os envolvidos se sintam à vontade para fazer verdadeiras reflexões críticas e construtivas.” (Q6); “os seminários semanais de prática, com forte equilíbrio entre

apoio às questões individuais das estudantes e a construção de um coletivo” (Q12) e o facto de os “estágios decorrem em simultâneo com a frequência de UC que permitem apoiar/consolidar a formação e a capacidade de reflexão em torno da prática” (Q13).

Um outro ponto forte, que assume alguma expressão, relaciona-se diretamente com o papel das “*equipas de supervisão*” (53,8%): “o envolvimento de vários docentes para além do supervisor direto” (Q1); “experiência e qualidade do trabalho desenvolvido quer pelos supervisores, quer pelos orientadores cooperantes” (Q4); “acompanhamento efetivo dos supervisores da IES e dos professores cooperantes” (Q13).

Outra dimensão com relevo, e muitas vezes referida pelas inquiridas, confirmando a pertinência da sua discussão entre os vários agentes educativos, é a “*investigação na e sobre a prática*” (30,8%): “os alunos apresentarem um projeto de investigação.” (Q11); realização de investigação ao serviço das práticas (Q3); “possibilidade de fazer um pequeno projeto de investigação-ação.” (Q9).

A “*duração e organização da PES*” foi considerada por 23,1% como um ponto forte, pela “quantidade de horas de estágio em cada valência e a sua concentração em 3 dias da semana” (Q13) e devido à “forte componente da prática da PES” (Q10).

Um outro ponto forte, com menos expressividade, foi a “*preparação dos estagiários*” (15,4%), em partícula a sua “preparação prévia dos estagiários” (Q3) e “desenvolvimento: da reflexividade crítica do/a estagiário/a” (Q7).

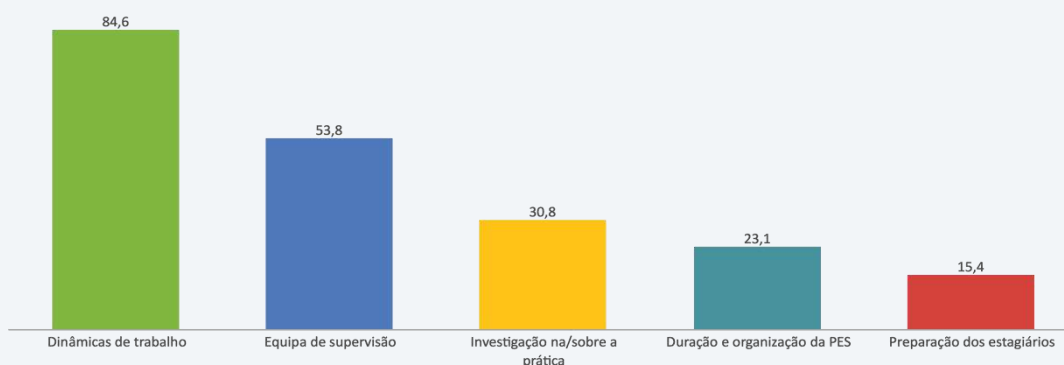


Gráfico 2: Distribuição dos pontos fortes da PES

No que diz respeito à dimensão “pontos fracos”, identificam-se categorias relativas a constrangimentos institucionais; escolha dos centros de estágio; duração da PES; atualização profissional; comunicação entre docentes e preparação dos/as estagiários/as (cf. Gráfico 3), apresentando-se em seguida as respetivas subcategorias.

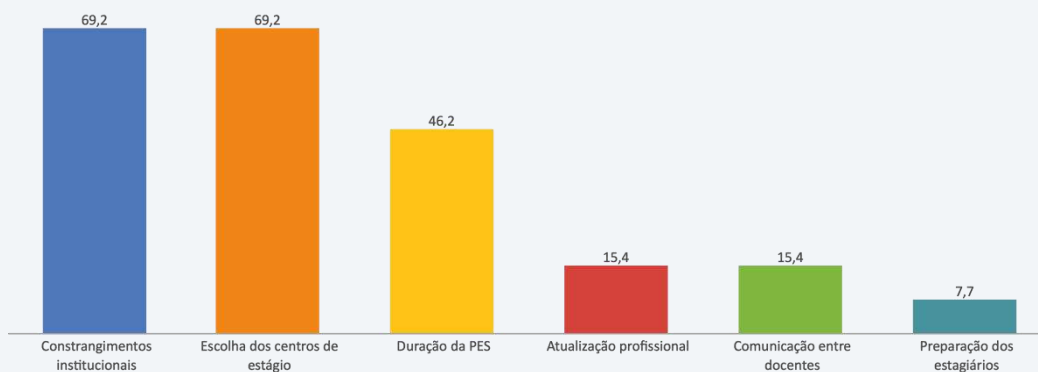


Gráfico 3: Distribuição dos pontos fracos da PES

Como principais pontos fracos, são enunciados os “*constrangimentos institucionais*” (69,2%), especificando a necessidade de serem ultrapassados “para uma participação mais plena das estudantes na prática de modo que seja mais integrada a sua intervenção.” (Q1). Ao que parece também as “dificuldades de conciliação de horários para uma melhor e mais profunda articulação entre o trabalho do supervisor e o do orientador cooperante” (Q4) têm implicações no que é a opinião menos positiva das inquiridas, assim como a necessidade de “os supervisores da instituição de ensino superior terem mais tempo para acompanhar os alunos, futuros educadores, professores.” (Q6). Associado aos aspetos referidos anteriormente está também o “Pouco tempo contabilizado em termos de distribuição de serviço, [e o] não pagamento do boletim itinerário” (Q8).

A “*escolha dos centros de estágio*” (69,2%) reúne também considerações menos positivas por parte das participantes neste estudo, para o que se refere a necessidade de “um maior cuidado/seleção na escolha dos locais de prática para melhorar a qualidade da mesma” (Q1). Sendo ainda uma preocupação o facto de “algumas escolas cooperantes insistem em lógicas tradicionais e pouco motivadoras.” (Q2) e de persistir a necessidade de “mais centros de referência para alguns contextos.” (Q4). Outro aspeto identificado e que dá conta de um sentimento generalizado prende-se com a “dificuldade em encontrar Educadores e Professores com os critérios estabelecidos superiormente (não há professores com um CESE ou mestrado em Supervisão Pedagógica)” (Q6), que está diretamente relacionado com a “dificuldade em manter um corpo docente cooperante estável” (Q6). “A diferença entre as conceções de educação desenvolvidas na ESE e aquelas com as quais os alunos contactam na prática.” (Q11) é identificada como um ponto fraco, no sentido em que poderá ter implicações com o que é a construção da identidade profissional dos futuros/as educadores/as e professores/as.

Já a dimensão relativa à “*duração da PES*” (46,2%), considerada quer como um ponto forte, quer como um ponto fraco, assumiu, neste último, uma percentagem mais expressiva de quase 50%. Para a dimensão considerada como ponto fraco, as inquiridas destacaram: “o tempo de PES é muito reduzido” (Q5); “Muito exigente para o pouco tempo de formação.” (Q9); “Pouco tempo para que os processos de intervenção façam sentido.” (Q11); “a duração curta dos estágios.” (Q12).

A “*atualização profissional*” (15,4%) surge da “necessidade de atualização profissional por parte de alguns elementos das equipas de supervisão.” (Q2) e da “falta de formação das educadoras cooperantes na área da supervisão” (10), necessária para um acompanhamento eficaz dos estagiários/as.

Para a existência de uma “*comunicação entre docentes*” (15,4%) mais adequada, as inquiridas solicitam “mais canais de comunicação entre docentes” (Q1), de forma a evitar “diferentes níveis de exigência dos supervisores e necessidade de aferir critérios para garantir equidade nas classificações finais.” (Q13).

A “*preparação dos estagiários*” (7,7%) parece traduzir-se na “pouca formação prática anterior ao estágio final.” (Q3).

Propostas de alteração da PES no plano de estudos

A dimensão propostas de alteração da PES no plano de estudos atual apresenta as seguintes subcategorias: aumento do tempo da PES; não simultaneidade da PES com outras UC ou a diminuição do seu número; não alterar; alteração de conceções e práticas e mais unidades curriculares de prática (cf. Gráfico 4) e são analisadas em seguida.

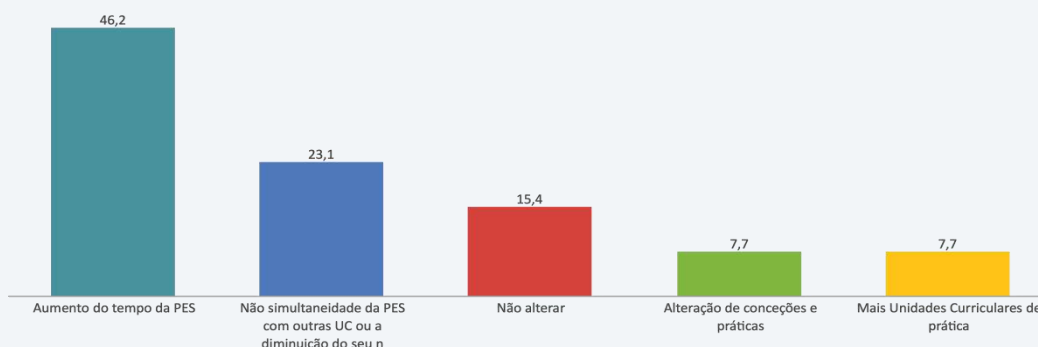


Gráfico 4: Propostas de alteração da PES no plano de estudos atual

Para quase metade das inquiridas, é necessário um *aumento do tempo da PES* (46,2%), sendo a expressão “Mais tempo para a PES” a mais recorrente nesta dimensão.

Verificou-se ainda uma preocupação de a PES não funcionar em simultâneo com outras UC, na dimensão “*Não simultaneidade da PES com outras UC ou a diminuição do seu número*” (23,1%): “Colocaria apenas as Unidades Curriculares de PES e os respetivos Seminários Interdisciplinares, eliminando outras UC que agora figuram no 2.º ano do plano de estudos, em simultâneo com a PES (constrangimento normativo, legal que só poderia ser ultrapassado com a alteração do n.º de ECTS obrigatório para distribuir pelas áreas de formação e pelos semestres).” (Q6); “revisava o plano de estudos, procurando diminuir as UC que, em simultâneo decorrem com a PES, ficando apenas o Seminário, enquanto espaço formativo para a sua reflexão, bem como a UC de Investigação em Educação, justificando-se como oportunidade de sustentar a ponte entre a teoria e a prática.” (Q7).

Já 15,4% das coordenadoras optaram por “*Não alterar*” nada no plano de estudos (15,4%): “Não alteraria” (Q4); Q8).

No entanto, 7,7% defendem a “*Alteração de conceções e práticas*”: “(...) A questão não me parece que se situe ao nível da UC, mas mais ao nível das crenças e das conceções de quem as leciona e a forma como se lecionam. (...) Defendo que cada supervisor da ESE deveria estabelecer um compromisso de formação e transformação com os contextos onde os alunos estão a estagiar, no sentido de potenciar a melhoria das práticas, para que o discurso e práticas de ambos, fizesse sentido para os alunos.” (Q11).

Algumas coordenadoras (7,7%) sugerem “*Mais Unidades Curriculares de prática*”: “Introduziria mais precocemente e de forma sistemática, UCs de aproximação a contextos da prática.” (Q3).

Por fim, quanto ao grau de satisfação, numa escala de 1 a 10, as coordenadoras reportaram uma satisfação média de 7,9 pontos, revelando uma satisfação elevada com a PES.

Considerações finais

A Prática de Ensino Supervisionada, ou outras denominações assumidas ao longo do tempo, está desde sempre envolta em grandes discussões sobre a sua relevância, duração e interação com os demais conhecimentos produzidos sobre a formação de educadores/as de infância e professores/as do 1.º e 2.º CEB. As grandes alterações sentidas, sobretudo, desde 2007 em Portugal, têm transportado o tema para um espaço central da arena pública,

socioeducativa, política e legislativa. Não obstante, as vozes dos/as coordenadores/as de curso de mestrados profissionalizantes parecem estar afónicas nesses espaços. Efetivamente, tem sido um enfoque negligenciado na análise da PES. Não obstante, consideramos necessário a desocultação desses discursos, colocando-os (também) no seio do ativo debate sobre a PES.

A análise do discurso das 13 coordenadoras remete para um conjunto de ideias centrais sobre a PES que tentamos agora apresentar de modo sucinto.

A reivindicação do aumento de mais UC de prática converge, de alguma forma, com a posição que defende o aumento da PES, no sentido em que há uma tomada de posição que privilegia o cariz prático da formação.

Parece verificar-se uma preocupação muito acentuada com o lado prático da formação profissional nas propostas de um aumento da PES ou de UC mais práticas, descurando-se um pouco o enfoque nas características reflexivas do/a educador/ e professor/a - fundamental para o seu desenvolvimento profissional. Esta dispersão acaba por se confirmar por uma ausência generalizada de um modelo de supervisão da PES nas diferentes instituições ou até mesmo por uma formação pouco especializada na área da supervisão e da formação daqueles profissionais por parte de quem supervisiona a PES.

Curioso parece ser o grau de satisfação das coordenadoras com a PES, que se situa muito próximo da satisfação extrema, se considerarmos que todas as propostas feitas são no sentido de um alargamento da PES e uma melhoria na formação de quem a acompanha.

Não podemos, porém, de deixar de referir que não foi nossa pretensão a extrapolação dos dados. Será necessário construir outros itinerários investigativos sobre a PES, que passem por aumentar a dimensão da amostra, cruzar os dados com a análise dos planos de estudo e as fichas de unidade curricular da PES nas diversas instituições de ensino superior, incluir outras vozes no debate, entre outros. Concebemos a necessidade de continuar a discutir a PES, não ignorando a multiplicidade de escalas de análise (transnacional, nacional e local), a multiplicidade de olhares interdisciplinares e a diversidade dos atores envolvidos. O debate está longe de estar terminado.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. **Supervisão**: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores. Mangualde: Edições Pedagogo, 2010.

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, vol, 1, n.2, p. 99-116, 2001.

BALL, Stephen. Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico – Social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p.10-32, 2006.

BERGER, Peter. **Perspectivas sociológicas: uma visão humanística**. 4ª. ed. Petrópolis: Editora Vozes, Ltda, 1978.

BRITO, Elisabete. (Re)pensar a formação de professores no contexto do Processo de Bolonha: Que constrangimentos? Que Alternativas. In: Conselho Nacional de Educação (ed.), **Formação inicial de professores**. Lisboa: CNE, 2015, p. 249-271.

CARDONA, Maria João. **Educação de infância**. Formação e desenvolvimento profissional. Chamusca: Ed. Cosmos, 2006.

CARDONA, Maria João. Contributos para a História do grupo dos profissionais de Educação de Infância em Portugal. **Interacções**, n. 9, p.4-31, 2008.

ESTRELA, Maria Teresa. **Profissão docente: dimensões afectivas e Éticas**. Porto: Areal, 2010.

ESTRELA, Maria Teresa; ESTEVES, Manuela; RODRIGUES, Ângela. Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (1990-2000). **Cadernos da Formação de Professores**. Porto: Porto, 2002.

FERREIRA, Pedro. **Formação inicial de professores do 1.º CEB, supervisão pedagógica e inovação curricular: percepções e reflexões de supervisores e estagiários**. 503f. Dissertação (Doutoramento em Ciências da Educação). Universidade do Porto, Porto, 2016. Orientadora: Prof.ª Dr.ª Preciosa Teixeira Fernandes.

FERREIRA, Pedro; FERNANDES, Preciosa. Formação inicial de professores do 1ºCEB: uma análise focada nos relatórios de estágio. **Saber & Educar**, n. 20, p. 244-254, 2015.

FORMOSINHO, João (Coord.) **Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

LEITE, Carlinda. Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. **Educação**, vol. 3, n. 57, p.371 – 389, Set./Dez., 2005.

LOURAZ, Ana; LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. A formação inicial de professores em Portugal decorrente do Processo de Bolonha: uma análise a partir do “olhar” de professores e de estudantes. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, n. 46-2, p. 189-209, 2012.

PAIS, José Machado. **Sociologia da vida quotidiana: teorias, métodos e estudos de caso**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2002.

PORTUGAL. Assembleia da República. Lei 46/86, de 14 de outubro. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. **AR**. Lisboa, 1986. Disponível em: <https://tinyurl.com/y8vllh6f>. Acesso em: 28 jan. 2018.

PORTUGAL. Ministério das Finanças e da Educação. Portaria 336/88, de 28 de Maio. Regulamenta a prática pedagógica dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. MF e ME. Lisboa, 1988. Disponível em: <http://publicos.pt/documento/id374231/portaria-336/88>. Acesso em: 28 jan. 2018.

PORTUGAL. Assembleia da República. Lei 115/97, de 19 de setembro. Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). **AR**. Lisboa, 1997. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/653145/details/maximized>. Acesso em: 28 jan. 2018.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Decreto-lei 240/2001, de 30 de Agosto. Define-se o perfil de desempenho comum aos educadores de infância e aos professores dos ensinos básico e secundário. ME. Lisboa, 2001. Disponível em: <https://tinyurl.com/y7zz3em5>. Acesso em: 28 jan. 2018.

PORTUGAL. Assembleia da República. Lei 49/2005, de 30 de Agosto. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. **AR**. Lisboa, 2005. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/245336/details/maximized>. Acesso em: 28 jan. 2018.

PORTUGAL. Assembleia da República. Decreto-lei n.º 74/2006, de 24 de Março. Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior. **AR**. Lisboa, 2006. Disponível em: https://www.fct.pt/apoios/bolsas/DL_74_2006.pdf Acesso em: 28 jan. 2018.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. **ME**. Lisboa, 2007. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/517819/details/maximized> . Acesso em: 28 jan. 2018.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Decreto-lei n.º 79/2014, de 22 de Maio. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. **ME**. Lisboa, 2014. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/25344769/details/maximized> . Acesso em: 28 jan. 2018.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Formar Professores – Os desafios da profissionalidade e o currículo**. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIFOP, 2000.

ROLDÃO, Maria do Céu. A formação de professores como objecto de pesquisa: contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. **Revista Eletrônica de Educação**, vol.1, n.1, p. 50-118, jan./jun. 2007.

VILARINHO, Maria Emília. Políticas Educativas para a infância: o caso da Educação Pré-Escolar em Portugal (1995-2010). In: DORNELLES, Leni; FERNANDES, Natália (ed.), **Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança**: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras. Braga: CIEC/UM, 2012, p. 365-384.

SOBRE AS AUTORAS:**Catarina Tomás**

Doutora em Estudos da Criança. Professora Adjunta no Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Portugal. Investigadora do Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa . E-mail: ctomas@eselx.ipl.pt

Carolina Gonçalves

Doutora em Ciências da Educação. Professora Adjunta no Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Portugal. Investigadora do Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa . E-mail: carolinag@eselx.ipl.pt

Recebido em: 08 de fevereiro de 2018
Aprovado em: 13 de abril de 2018