



# Supervisão

## Dos novos saberes básicos dos alunos e das novas competências dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ana Almeida Silva | Idália Sá-Chaves  
aasilva@ua.pt | idalia@ua.pt

**Resumo:** As mudanças sociais que, na actualidade, pressionam e desafiam a Escola, nomeadamente quanto aos papéis, funções e desempenho dos professores, implicam a necessidade de repensar a sua formação para que possam responder mais adequadamente aos desafios emergentes. Estes têm particularmente a ver com os novos saberes que essas condições exigem a todos os cidadãos e que são entendidos, do ponto de vista epistemológico, como saberes para agir responsabilmente. Neste sentido, e com o intuito de aprofundar estas questões foi desenvolvido, entre 2004 e 2008, um estudo de Doutoramento inscrito na rede de cooperação científica “Novos saberes básicos dos cidadãos no século XXI, novos desafios à formação de professores”. Esta investigação, de natureza qualitativa, desenvolveu-se de acordo com as abordagens próprias da complexidade e da sistémica, das quais relevamos os princípios da totalidade - em que os fenómenos são percebidos como sistemas globais e dinâmicos - e da recursividade, ao admitirmos a relação dialéctica entre os diversos subsistemas considerados. Do ponto de vista metodológico, e no sentido de construir uma visão integrada do objecto em estudo, foi utilizado um conjunto de procedimentos específicos, nomeadamente revisão de literatura, inquirição por questionário e por entrevista semi-estruturada (mixed-methods). Quanto aos resultados, podem ser lidos em função de três eixos. Relativamente ao primeiro, que genericamente se refere à evolução dos saberes básicos dos alunos, os contributos parecem sugerir a necessidade de alicerçar os processos de ensino/aprendizagem não apenas nas competências para ler, escrever e contar, como também no desenvolvimento de outros saberes básicos de natureza geral e transversal, tais como aprender a aprender, aprender a conviver e aprender a fazer numa perspectiva de resolução de problemas, que sintetiza o aprender a ser. O segundo eixo de leitura tem a ver com as competências requeridas aos professores para o desenvolvimento desses saberes percebidos como estruturantes dos processos de desenvolvimento. Os dados recolhidos na fase extensiva do



estudo sugerem que o referencial de competências dos professores do 1.º CEB deve integrar as dimensões as mesmas dimensões, sendo valorizadas as competências de reflexão crítica, de aprender a aprender, bem como o desenvolvimento do conhecimento profissional nas suas múltiplas dimensões. O terceiro eixo relaciona-se com a qualidade das ambiências e das culturas de formação e de supervisão facilitadoras das aprendizagens de alunos e de professores. De um modo geral, os dados sugerem que ambientes que possibilitem uma dimensão de prática curricular alargada, em contextos diversificados e que valorizem os princípios do respeito pela personalidade e da reflexão crítica, parecem adequar-se melhor ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, no contexto das sociedades contemporâneas. Globalmente, é possível verificar que os eixos considerados remetem para um conjunto recursivo de saberes e de competências que, em diferentes níveis, implicam um compromisso com a acção, numa visão de mundo comprometida com as ideias de bem comum, ou seja, de cidadania universal.

**Palavras - chave:** Supervisão, Formação de Professores, Perfil de competência profissional, Educação Básica (1.º Ciclo), Saberes básicos, Complexidade, Cidadania.

**Abstract:** The social changes that presently press and challenge the School, namely as to teachers' roles, functions and performance, imply the need to rethink their training so that they can respond more adequately to emerging challenges. These have to do particularly with new skills that these conditions demand from all citizens and that are understood, from an epistemological point of view, as knowledge to act responsibly. Therefore, and with the aim of deepening these issues, a doctoral study was developed between 2004 and 2008, under the scientific cooperation network "New basic skills for the citizens of the XXI century, new challenges to the training of teachers". This study, of a qualitative nature, was developed according to approaches specific to complexity and systemics, of which we highlight the principles of totality – in which phenomena are perceived as global and dynamic systems – and of recursiveness, admitting the dialectic relationship between the various subsystems considered. From the methodological point of view and so as to build an integrated perspective of the object under study, a set of specific procedures was used, namely literature review, inquiry through questionnaire and semi-structured interview (mixed-methods). As to the results these can be read according to three axes. In the first, that refers generically to the evolution



of students' basic skills, contributions seem to suggest the need to support the teaching/learning processes not only on the reading, writing and counting skills, but also in the development of other basic skills of a general and transversal nature, such as learning to learn, learning to live with others and learning to do from a problem solving perspective that synthesises learning to be. The second axe has to do with competences required of teachers for the development of those skills perceived as structuring of the processes of development. Data collected in the more extensive phase of the study suggest that the framework of competences of primary teachers should integrate the same dimensions, valuing the competences of critical reflection, learning to learn, and also the development of professional knowledge in its multiple dimensions. The third axe relates to the quality of the ambiances and cultures of teacher education and supervision that facilitate students and teachers' learning. Generally, data suggest that the environments that foster a dimension of wide-ranging curricular practice, in diversified contexts that value the principles of respect for the person and critical reflection, seem to fit better to the personal and professional development of teachers, within the context of contemporary societies. Globally, it is possible to verify that the axes considered point to a recursive set of skills and competences that, at different levels, imply a compromise with action, from a vision of the world that is compromised with the ideas of common wealth, that is, of universal citizenship.

**Key-words:** Supervision, Teacher Education, Professional competence profile, Basic Education (1st Cycle), Basic skills, Complexity, Citizenship.

**Résumé:** Les changements sociaux qui, à l'actualité, incitent et défient l'École, notamment par rapport aux rôles, fonctions et performance des professeurs, impliquent le besoin de repenser leur formation pour qu'ils puissent répondre d'une façon adéquate aux défis émergents. Ceux-ci concernent particulièrement les nouveaux savoirs que ces conditions exigent à tous les citoyens et sont compris, du point de vue épistémologique, comme des savoirs pour un agir responsable. Dans ce sens, et avec l'objectif d'approfondir ces questions, entre 2004 et 2008, a été développée une étude de doctorat inscrite dans le réseau de coopération scientifique « De nouveaux savoirs basiques des citoyens dans le XXIème siècle, de nouveaux défis à la formation de professeurs ». Cette recherche, de nature qualitative, s'est déroulée selon les approches propres de la complexité et de la systématique.



desquelles nous relevons les principes de la totalité – où les phénomènes sont perçus comme des systèmes globaux et dynamiques – et de la récursivité, lorsque nous admettons la relation dialectique entre les divers sous-systèmes considérés. Du point de vue méthodologique, et dans le sens de construire une vision intégrée de l'objet d'étude, un ensemble de procédures spécifiques a été utilisé, notamment la révision de la littérature, l'enquête par questionnaire et par interview semi-structurée (mixed-methods). Les résultats peuvent être lus en fonction de trois axes. Relativement au premier, qui génériquement se réfère à l'évolution des savoirs basiques des élèves, les contributions paraissent suggérer le besoin de ne pas fonder les processus d'enseignement/apprentissage que sur les compétences pour lire, écrire et compter, mais aussi sur le développement d'autres savoirs de base de nature générale et transversale, tels que l'apprendre à apprendre, l'apprendre à vivre en commun et l'apprendre à faire dans une perspective de résolution de problèmes, qui synthétise l'apprendre à être. Le deuxième axe de lecture concerne les compétences requises aux professeurs pour le développement de ces savoirs perçus comme structurants des processus de développement. Les données recueillies dans la phase extensive de l'étude suggèrent que le référentiel de compétences des professeurs du 1er CEB doit intégrer les mêmes dimensions, en valorisant les compétences de la réflexion critique, de l'apprendre à apprendre, aussi que le développement de la connaissance dans ses multiples dimensions. Le troisième axe se rapporte à la qualité des ambiances et des cultures de formation et de supervision qui facilitent les apprentissages des élèves et des professeurs. D'une façon générale, les données suggèrent que des environnements qui permettent une dimension de pratique curriculaire élargie, dans des contextes diversifiés et qui valorisent les principes de respect pour la personnalité et de réflexion critique, paraissent plus adéquats au développement personnel et professionnel des professeurs, dans le contexte des sociétés contemporaines. Globalement, il est possible de vérifier que les axes considérés remettent pour un ensemble récursif de savoirs et de compétences qui, à niveaux différents, impliquent un compromis avec l'action, dans une vision du monde compromise avec les idées de bien commun, c'est-à-dire, de citoyenneté universelle.

**Mots-clé:** Supervision, Formation de Professeurs, Profil de compétence professionnelle, Éducation Basique (1er Cycle), Savoirs basiques, Complexité, Citoyenneté.



## Contextualização

No Relatório *Educação – um tesouro a descobrir* (1996) define-se, em traços gerais, o final do século XX como um período de transição cultural e civilizacional. Conforme Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão (2004: 15) trata-se de um tempo em que as condições de complexidade e de incerteza se vêm acentuando extraordinariamente, *dificultando a sustentação de qualquer ideia de certeza, de continuidade, de permanência e de previsibilidade*. No entanto, representa também um tempo de oportunidades e de esperança, sobretudo no que respeita à Educação, da qual se esperam contributos para a melhoria da sociedade, na convicção de que esta se constitui como resposta estratégica de longo alcance (Delors *et al*, 1996).

É, pois, num cenário de profundas mudanças que a Escola se sente desafiada a (re)equacionar os papéis e as competências dos seus professores, sendo por isso também fundamental repensar a formação destes profissionais para que possam responder mais ajustadamente aos desafios emergentes. Estes têm particularmente a ver com a natureza dos novos saberes que essas mesmas condições exigem aos cidadãos, na perspectiva de uma convivência social e humana mais pacífica e solidária e que são entendidos como saberes para uma intervenção responsável, no quadro dos valores que socialmente legitimam a *praxis*.

Em relação ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, e se nos reportamos à Lei de Bases do Sistema Educativo Português<sup>1</sup>, constata-se que as aprendizagens fundamentais a desenvolver parecem estar confinadas às literacias básicas comumente designadas como *ler, escrever e contar*. Não questionando a sua efectiva importância e indispensabilidade, como primeiro patamar nos processos de desenvolvimento humano, o que nos parece é que tal *modelo* se encontra desfasado da realidade social. É hoje evidente, quer ao nível dos desenvolvimentos teóricos que a investigação vem produzindo, quer através da constatação empírica mais comum, uma profunda mudança epistemológica que se traduz na diferente natureza desses saberes, podendo ser percebidos como transversais à organização curricular convencional do conhecimento e orientados para a acção, isto é, mobilizáveis num dado contexto, de forma criativa, crítica e reflexiva. Para isso, a formação terá de ser mais dinâmica, apoiando a compreensão das mudanças



sociais, a tomada de decisões socialmente úteis e a estruturação de competências e de desempenhos em função dos contextos, dos sujeitos e das necessidades.

Nesse sentido, a consciencialização das instituições de formação acerca destas questões torna-se fundamental para que possam melhor explicitar o plano de estudos e o perfil de competências a desenvolver pelos futuros professores. Contributos e referentes fundamentais no âmbito desta temática são propostos por Bronfenbrenner (1979), Schön (1983,1987), Shulman (1986), Nóvoa (1991), Vieira (1993), Zeichner (1993), Sá-Chaves e Alarcão (1994), Roldão (2000), Sá-Chaves (2002, 2005, 2007), Alarcão e Tavares (1987, 2003), e vêm alertando para a necessidade de uma formação reflexiva dos professores, numa perspectiva ecológica e crítica, que os capacite para responderem mais eficaz e eticamente à imprevisibilidade das situações e dos contextos, na linha do que socialmente lhes é exigido. Destaca-se, de igual modo, o papel fundamental da qualidade da Supervisão nos processos de formação, sobretudo ao nível da Prática Pedagógica, o que exige uma reflexão coerente relativamente às competências supervisivas a quem cabe essa orientação.

### Objecto e finalidades do estudo

Este estudo foi desenvolvido empiricamente a partir da experiência de formação de docentes do 1.º CEB na Universidade de Aveiro. Inscreveu-se no âmbito da área científica da *Supervisão da Formação* e pretendeu aprofundar a reflexão acerca da qualidade da **profissionalidade específica do 1.º Ciclo do Ensino Básico** e da natureza dos **sistemas de formação** percebidos como ambiências (conceptuais, organizacionais e funcionais) potencialmente propiciadoras e geradoras dessa mesma qualidade.

Considerou-se, portanto, como objectivo geral do estudo o **aprofundamento do conhecimento acerca dos sistemas de formação e dos perfis de profissionalidade de professores do 1.º CEB, cujas características de monodocência pressupõem um perfil de competência específico**. Os três eixos aqui subentendidos – *saberes básicos dos alunos, competências e formação de professores* – pressupuseram, por sua vez, a formulação das seguintes questões de pesquisa:



- Quais os *saberes básicos* que os estudos mais actuais reconhecem como devendo integrar o perfil de cidadania comum a todos os alunos à saída da escolaridade básica?
- Quais e qual a natureza das competências dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico responsáveis, no exercício da sua profissão, pelo desenvolvimento desse perfil?
- Quais os princípios e características paradigmáticas dos sistemas de formação que se julgam potenciar a qualidade dessa mesma formação?
- Quais os contributos dessa reflexão para a melhoria da qualidade da formação de professores do 1.º CEB e para a regulação curricular da formação inicial de professores para este nível de ensino na Universidade de Aveiro?

Tal como se pode depreender do objectivo geral e das próprias questões de investigação, partiu-se do pressuposto segundo o qual diferentes ambientes formativos conduzem ao desenvolvimento de diferentes perfis de competência pessoal e profissional para o exercício das funções de docência. Assim sendo, admitiu-se a existência de *cenários* (Alarcão e Tavares, 1987, 2003) mais congruentes com a consecução destes objectivos, procurando sustentar a convicção de que uma formação reflexiva, crítica e ecológica pudesse constituir uma dessas possibilidades.

### **Pressupostos metodológicos**

Retomemos a ideia de que o mundo contemporâneo actual se caracteriza, em diversos planos, pela complexidade e pela segmentação. O (re)ajuste da atitude investigativa, por consideração a uma sociedade desse tipo, faz-se sentir num processo de mudança, quer nos modos de pensar, quer nos modos de intervir socialmente. Embora alguns autores (cf. Kuhn, 1962) defendam que a evolução científica se opera por processos de ruptura total entre os paradigmas vigentes, somos de parecer – em consonância com outros autores – que as diferentes tendências paradigmáticas podem encontrar espaços de diálogo, como parecem sugerir as expressões “*nouvelle alliance*” (Prigogine e Stengers, 1977; Prigogine, 1996) e/ou “*scienza nuova*” Morin (1991).

Trata-se de uma perspectiva complexa, de cariz sócio-construtivista, que preconiza a participação activa do sujeito na construção de conhecimento, não descurando a dimensão ecológica (Bronfenbrenner, 1979), nem os contextos de vida (Soares,



1995) onde essa construção tem lugar. Esta perspectiva (cf. Morin, 1991; Le-Moigne, 1994) foi assumida pela actualidade e pela tentativa de projecção futura, tendo em atenção os eixos mutuamente recursivos da investigação, cuja perspectivização fragmentada não se afigurava possível, nem desejável. Em linhas gerais, este estudo caso (Yin, 1991; Garcia e Latas, 1991; Chizzotti, 2003; Muijs, 2004) estruturou-se em quatro momentos-chave, percebidos como interactivos e recursivos, tendo em consideração as emergências ocorridas ao longo dos próprios processos.

(1) Uma primeira fase alicerçou-se na pesquisa, no levantamento e na sistematização de referentes teóricos, com vista a orientar o estudo empírico, a estabelecer a respectiva coerência e constituir um referencial para os resultados que, através dele, emergem. Para a elaboração deste referencial foram desenvolvidos dois tipos de procedimentos, sendo o primeiro de revisão de literatura e o segundo particularmente dirigido ao conhecimento dos contextos supervisivos da disciplina de Prática Pedagógica, através da participação da investigadora principal nas sessões de reflexão semanal de três núcleos de estágio, sob orientação da respectiva supervisora institucional da Universidade de Aveiro.

(2) A segunda fase privilegiou, essencialmente, a construção, a validação e a aplicação dos instrumentos de inquirição – questionários e entrevistas, que se apresentam em anexo.

A **aplicação dos questionários** (cf. anexos um) foi feita à totalidade<sup>2</sup> dos professores já licenciados pela Universidade de Aveiro (n = 230), desde que o plano de estudos passou a conferir o grau de Licenciatura no ano lectivo de 1998/99 até 2004/05. Este processo justificou-se pela importância de compreender as suas representações por referência às práticas profissionais que desenvolveram após a sua formação inicial, procurando identificar factores de facilitação e de constrangimento como possíveis contributos à melhoria da qualidade da formação inicial a disponibilizar pela Instituição. No tratamento dos dados recolhidos, privilegiaram-se a análise de conteúdo para as questões abertas (Bardin, 2004; Silva, Gobbi e Simão, 2005) e procedimentos estatísticos para as questões fechadas (Pardal e Correia, 1995), recorrendo-se neste último caso ao software SPSS.



As **entrevistas** (cf. anexo dois) foram realizadas junto de uma amostra não-casual (Hill e Hill, 2005), constituída por um supervisor institucional e três supervisores cooperantes, os quais orientaram e supervisionaram as experiências de Prática Pedagógica dos alunos em formação<sup>3</sup>. Este tipo de inquirição justificou-se particularmente pela importância de compreender as representações dos professores supervisores, por referência às suas práticas supervisivas e seus possíveis contributos para compreender a importância atribuída à qualidade dos ambientes supervisivos no desenvolvimento de competências profissionais. A informação recolhida foi analisada através da técnica de análise de conteúdo, com recurso a algumas funcionalidades do *software Nud\*ist*.

(3) A terceira fase foi dedicada à elaboração, à reafirmação e validação dos instrumentos de análise, tratamento e sistematização da informação num processo que, conforme já referido, conjugou os contributos referenciais provenientes da pesquisa bibliográfica e do enquadramento teórico e os contributos emergentes no estudo empírico.

### Resultados do estudo

Visando um entrelaçamento entre os pressupostos teóricos e os emergentes no estudo empírico, procurámos **agregar múltiplos pontos de vista** e, por essa razão, retomamos os eixos orientadores da investigação, no sentido de melhor contribuir para uma leitura global do próprio estudo.

#### • Saberes básicos dos alunos<sup>4</sup>

Um pouco por toda a Europa e também nos Estados Unidos da América, diversos estudos e relatórios parecem corroborar a ideia de que hoje os cidadãos necessitam de desenvolver um conjunto de saberes básicos que lhes permitam responder adequadamente aos desafios colocados pela sociedade, nomeadamente os processos de globalização e a transição para economias baseadas na informação e no conhecimento (cf. Delors et al, 1996, Carneiro, 2001; Morin, 2000, 2004; Burkhardt, Monsour, Valdez, 2003; Carneiro, 2004; Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão, 2004; Delors et al, 2005; Azevedo et al, 2007). De igual modo, esta visão encontra-se patente



nas conclusões do Conselho Europeu (2000)<sup>5</sup> e nas Orientações Integradas para o Crescimento e o Emprego (2005-2008), sendo também nesse esforço que este estudo se inscreveu.

Uma leitura global dos resultados permitiu constatar que os contributos do aporte teórico, bem como os emergentes no estudo empírico, se organizam **numa tríplice dimensão que religa epistemologicamente as dimensões saber, saber-fazer e saber-ser**. Observou-se ainda que os saberes básicos relacionados com a **cidadania**, o desenvolvimento do **espírito crítico** e as competências para **aprender a aprender** se apresentaram transversais, quer ao referencial teórico, quer ao referencial emergente do estudo empírico. No entanto, foi também possível constatar a importância atribuída pelos participantes na fase extensiva do estudo aos saberes teóricos disciplinares, o que corrobora a convicção de que “um cidadão não se forja só pelo conhecimento e pelo *saber-fazer*, mas especialmente, pelo *saber ser* e pelo *saber estar*, pela forma como usa esse conhecimento no seu quotidiano (Azevedo, 2007: 35)”. Retomando Lobo Antunes (2005)<sup>6</sup>, o desafio será também humanizar as relações entre os diversos intervenientes nos processos de ensino/aprendizagem, relevando a importância da negociação e da procura de consensos.

Parece ser no *religar* destes diferentes pressupostos que se *desenha* a nova natureza epistemológica destes saberes que se coadunam com a perspectiva de Perrenoud (1999) de *saber em acção* ou de *saber em uso*. Não se trata, pois, de *mais ou menos* conteúdos a memorizar, mas de diferentes tipos de saber a serem mobilizados para a intervenção qualificada dos cidadãos no quotidiano.

- **Competências dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico<sup>7</sup>**

Com efeito, se parece haver um relativo acordo entre as diversas instâncias quanto ao conjunto de saberes básicos a desenvolver ao longo da escolaridade obrigatória, então a questão pode ser colocada de um ângulo diferente, encontrando-se relacionada com os professores a quem cabe a promoção e o desenvolvimento desses saberes básicos, pressupondo que estes estejam preparados para adequar a sua acção às necessidades e às motivações dos seus alunos, o que também exige um perfil de competência profissional mais complexo. É neste contexto que



todos os olhares se concentram nos professores, ampliando a abrangência do seu papel, pedindo inovações, “desejando que reconstruam valores e certezas que a sociedade desmoronou, pedindo que renovem os seus conhecimentos ao ritmo que a sociedade de informação impõe” (Formosinho, 2002a: 10).

Em traços gerais, os participantes no estudo (nomeadamente os professores do 1.º CEB na sua qualidade de ex-alunos) relevaram a importância do desenvolvimento de **competências gerais e transversais** que permitam continuar a aprender, a reflectir criticamente e, conseqüentemente, a adaptar-se a novas situações. Por outro lado, também os **saberes teóricos referenciais** e as **competências específicas das áreas curriculares** são entendidas como essenciais ao exercício da profissão.

Outro aspecto emergente encontra-se relacionado com a **primazia atribuída à dimensão humana**, pelo que se pressupõe que a qualidade das relações interpessoais se constitua como suporte ao desenvolvimento humano, numa época marcada pelos exponenciais avanços tecnológicos. A ideia de que há um acréscimo de exigências feitas à escola e, conseqüentemente, aos professores, parece requerer um perfil de competência profissional mais complexo e integrado, no sentido de que possam ser asseguradas aprendizagens de qualidade, socialmente úteis e legitimadas e que, de forma geral, permitam continuar a formar-se ao longo da vida.

Assim, as propostas avançadas através do referencial teórico, bem como os contributos emergentes através dos questionários e das entrevistas (referencial emergente) parecem encontrar consonância, embora nem sempre se tivesse verificado uniformidade na terminologia utilizada.

Numa visão transversal, reforçamos as ideias-chave que se constituíram como pontos centrais para compreender a natureza das competências do professor:

- **Reflexão** crítica e informada (por saberes e valores) nos processos de tomada de decisão;
- **Rigorouso e actualizado conhecimento profissional** (articulando as suas múltiplas dimensões) para o desenvolvimento de práticas curriculares adequadas;
- promoção e vivência de **práticas de cidadania** inscritas no quadro da sociedade actual e dos instrumentos reguladores, tais como a Declaração Universal dos Direitos do Homem;



- **Relação com o Outro**, numa perspectiva de cooperação e colaboração, numa leitura intercultural e solidária;
- Predisposição para **aprender a aprender**.

De forma genérica, podemos dizer que estamos perante um conjunto de atributos que privilegia não apenas competências gerais e transversais, mas que também valoriza um conjunto de conhecimentos teóricos e de destrezas didácticas específicas essenciais ao desenvolvimento dos processos de ensino/aprendizagem. Encontrando-se assente num ideal de **cultura humanística**, o *perfil* mapeado reúne numa tríplice dimensão as dimensões *saber*, *saber-fazer* e *saber-ser*. Ou seja, a competência profissional deixa de estar exclusivamente centrada nas dimensões *saber* e *saber-fazer*, passando a valorizar a dimensão *saber-ser* que se centra na **promoção, no desenvolvimento e na vivência da cidadania numa perspectiva alargada**. Um **compromisso ético e social** que percorre os diversos níveis sistémicos, isto é, consigo mesmo e com a comunidade educativa da qual faz parte (nível micro) a um nível macrossistémico que aqui consideramos ser a sociedade-mundo. É talvez esta consciencialização que legitima a **importância atribuída aos saberes e às competências de cidadania, de espírito crítico/reflexão, de comunicação, de relação com o Outro e de um sólido conhecimento profissional**. Trata-se de uma *nova* natureza epistemológica do perfil de competência profissional do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico que, de acordo com Sá-Chaves (2007)<sup>8</sup> é, concomitantemente, um perfil de cidadania:

“A profissão docente apenas é entendível no pressuposto da possibilidade do desenvolvimento pessoal, social e humano. Ou seja, não é pensável fora das suas finalidades, relativamente ao compromisso entre Educação e Sociedade. Se a Educação se propõe, a Sociedade espera. E é nesta expectativa que as sociedades interpelam a Escola e interpelam os professores, chamando-os ao compromisso social de transformação, de inovação e de renovação do *contrato* com o *dever* do mundo”.

É nesse sentido que a escola precisa de se centrar cada vez mais na transformação dos indivíduos em actores sociais conscientes que, combinando uma identidade singular com o respeito pela diversidade cultural e social, construam uma liberdade de acção e uma noção de cidadania e de responsabilidade abrangente, em prol da ideia de *bem comum*. Nesse sentido, estamos convictas que a qualidade e



a natureza das ambiências e culturas de formação podem contribuir de forma significativa para esta tomada de consciência.

#### • **Ambiências e culturas de formação e de supervisão?**

As grandes mudanças que se observam e que marcam de incerteza todos os contextos de pensamento e de acção levam à necessidade de repensar a natureza da missão que a Universidade se propõe, quer na dimensão investigativa, quer formativa. Esta ideia traz à reflexão a qualidade das ambiências e culturas de formação que, conjugando as dimensões *saber*, *saber-fazer* e *saber-ser*, possibilitam o desenvolvimento pessoal e profissional dos cidadãos. Em conformidade com Sá-Chaves (*idem, ibidem*) isto significa:

“(...) trazer aos programas de investigação e de formação, propostas mais ousadas de reflexão compartilhada, onde diferentes perspectivas epistemológicas (disciplinares), diferentes metodologias e diferentes autores possam ser dialecticamente convocados e articulados à luz de objectivos de maior abrangência e de mais genérica compreensão das relações interpessoais, interinstitucionais e interculturais”.

Ou seja, uma visão mais humanizada, reflexiva e crítica das ambiências e culturas de formação, enquanto meios de *mais* e *melhor* cidadania para todos.

Os contributos resultantes da revisão de literatura e dos instrumentos através dos quais se operacionalizou o estudo empírico permitiram-nos obter alguns indicadores acerca dessas características paradigmáticas. Retomando esses contributos, enumeramos alguns **princípios** considerados fundamentais ao desenvolvimento de práticas formativas de qualidade:

#### • **Pessoalidade e interpessoalidade**

Estas duas ideias constituíram-se como dados transversais aos referenciais do estudo, sendo perspectivadas como fundamentais para o desenvolvimento integral da pessoa e da própria humanidade. Daí, a importância atribuída às competências comunicacionais que permitem a negociação das relações na construção dos significados, na confiança, na capacidade de argumentação, no cultivo



permanente de relações de solidariedade, de respeito mútuo, de proximidade e de afectividade, tal como foi referido nas entrevistas pelas supervisoras. Assim como a escola, também as instituições de formação precisam de concentrar mais a sua atenção na formação pessoal, tornando-se, na expressão de Touraine (1997), “escolas do sujeito”.

- **Rigorosa formação científica e didáctico-pedagógica**

Numa primeira dimensão, o professor *trabalha* com uma pluralidade de saberes que, situados numa confluência de teorias da Educação e das Ciências Sociais e Humanas e da Natureza, constituem parte do repertório de informações para o exercício da sua profissão. Daí, a importância de uma rigorosa **formação científica** na formação inicial. Embora não menosprezando esta ideia, os professores/ex-alunos inquiridos consideram fundamental o desenvolvimento de destrezas didácticas. É nesse sentido que alguns referem que a formação inicial deve possibilitar uma série de oportunidades para que o futuro professor possa desenvolver saberes específicos da sua profissão, nomeadamente no que se refere ao campo específico da sua prática curricular e da organização e gestão pedagógica propriamente ditas. São os saberes que caracterizam e que fundamentam os processos de ensino-aprendizagem, as suas teorias, as suas determinações legais e, particularmente, o conjunto de saberes necessários à gestão educacional, entendida como a organização do trabalho em termos de planificação, de coordenação, de acompanhamento e de avaliação nos sistemas de ensino e em processos educativos escolares e não escolares, que devem constituir objecto de reflexão por parte das instituições de formação, face às características das sociedades actuais, em geral, e do público escolar, em particular.

- **Epistemologia da prática**

Os participantes na fase extensiva do estudo perspectivam a **prática** e a **reflexão sobre a mesma** como vectores estruturantes ao exercício da profissão. Esta análise do *fazer quotidiano* é, na visão das supervisoras inquiridas, uma relação essencial com o *saber situado* em contexto vivencial e pedagógico-didáctico, assumindo uma função mediadora na construção de saberes pelos sujeitos em



formação que, de **modo reflexivo**, se tornam igualmente sujeitos transformadores. A prática pedagógica na formação inicial de professores assume uma função que é eminentemente de construção de conhecimento profissional, objectivando os processos de aprendizagem para a emancipação social e profissional do professor, razão pela qual a experientiação em contextos de intervenção diversificados é também considerada pelos professores inquiridos como uma mais-valia ao seu desenvolvimento.

- **Contextos e transições ecológicas nos processos de desenvolvimento**

De forma genérica, os participantes no estudo parecem remeter para um conjunto de princípios definidores de uma filosofia que, indo além dos aspectos técnicos da prática (embora valorizando-os), procuram abranger questões de ordem ética, de cidadania, de cultura, contribuindo para uma formação mais abrangente, com maior potencial formativo e sentido transformador.

- **Abordagem reflexiva**

Trata-se de um tipo de competência amplamente reconhecida nos dois referenciais do estudo (teórico e emergente) como uma **característica fundamental na formação** de professores. Os mecanismos de desenvolvimento de competências de reflexão foram apontados pelos professores inquiridos como indispensáveis ao cabal exercício das suas funções profissionais, permitindo-lhes pensar as práticas e empreender *novas* direcções sempre que tal se justificasse, num processo de **consciencialização alargada** e progressiva acerca da sua acção e intervenção profissional.

- **Cidadania**

As transformações profundas que a sociedade vem vindo a sofrer têm desafiado as concepções e práticas de **educação para a cidadania**. Esta *nova* ideia de cidadania requer um novo tipo de cultura educativa e de formação: uma cultura que entrelace o *saber* e o *saber-fazer* numa atitude identitária de *saber-ser*. Esta ideia emergiu no enquadramento teórico e também no estudo empírico



(nomeadamente através das entrevistas), pelo que as questões relacionadas com a transformação de concepções e de práticas dos futuros professores foi encarada como uma *nova tendência* da formação no âmbito alargado da sua cidadania. Constatamos que estas concepções e práticas configuram um novo entendimento do conceito de cidadania, o que é bem visível nos próprios referenciais de saberes básicos e de competências de alunos e de professores. É a esta luz que os sistemas de formação devem repensar os seus planos de estudo, mas sobretudo as linhas estratégicas de acção que lhes estão subjacentes.

- **Cultura humanística**

O referencial teórico apontou para a necessidade de **humanizar as ambiências formativas**, no sentido de que estas promovessem e desenvolvessem no formando um conjunto de saberes e competências cognitivas, éticas e de acção susceptíveis de o capacitar para participar nos processos de tomada de decisão, contribuindo para a melhoria da qualidade dos contextos sociais nos quais (inter)agia. No entanto, este tipo de competência, se desvinculada de uma prática consentânea e coerente, conduz à sensação de que se trata de *mais teoria*. É nesse sentido que **à formação inicial de professores se pede uma vivência efectiva da palavra que se professa**, promovendo esse exercício quotidiano como ambiência e cultura de formação e, possibilitando também, ao futuro professor essa *experienciação/reflexão* em contexto de prática curricular. Ou seja, uma integração e um compromisso entre o discurso e a acção, uma condição imprescindível à aprendizagem significativa e à coerência identitária do futuro professor.

Assim, e cruzando a informação dos dois referenciais considerados, observou-se uma grande coerência nos princípios e nas características paradigmáticas que se julgam potenciar a qualidade da formação naquilo que se refere às representações acerca do seu papel e das suas práticas. Cabe-nos ainda relevar a perspectiva sinalizada pelos professores, segundo a qual, a formação não pode ser *desligada*, quer dos saberes básicos que hoje os estudos reconhecem como essenciais ao perfil de cidadania dos alunos, quer dos saberes e das competências que se exigem ao professor com vista a um desenvolvimento integrado desse mesmo perfil.



• **Regulação curricular da formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade de Aveiro<sup>10</sup>**

Com vista a uma reflexão mais aprofundada sobre esta questão, retomamos alguns dos indicadores que fomos evidenciando nos pontos anteriores. A visão positiva dos professores/ex-alunos e dos supervisores inquiridos acerca das ambiências formativas e supervisivas vivenciadas na Universidade de Aveiro remeteu-nos, em primeira instância, para a importância de contextos estimulantes na promoção e desenvolvimento de competências pessoais e profissionais, valorizando a formação científica e didático-pedagógica dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa perspectiva de cidadania. Tal como já vimos anteriormente, também o perfil de formação destes profissionais parece *religar* numa tríplice dimensão, as dimensões *saber*, *saber-fazer* e *saber-ser*. Com efeito, professores e supervisores não perspectivam os processos de supervisão da formação como meras estratégias de avaliação das aprendizagens, embora tenham consciência da dimensão avaliativa que lhes está subjacente.

Assim, observa-se de novo coerência entre aquilo que é preconizado pela investigação e as representações das práticas formativas/supervisivas percebidas pelos participantes no estudo, salvaguardadas e relevadas naturalmente as sugestões de melhoria e a reflexão sobre os constrangimentos encontrados como novas oportunidades de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional. Neste ponto, foi recorrentemente referidos pelos professores, na qualidade de ex-alunos, a imprescindibilidade de **um maior diálogo entre a instituição de formação e a escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico**, propondo uma dimensão experiencial mais alargada da disciplina de Prática Pedagógica supervisionada. Esta interação possibilitaria também **reafirmar conteúdos desenvolvidos em diversas disciplinas**, nomeadamente nas áreas de Língua Portuguesa, de Matemática e de Necessidades Educativas Especiais, o que demonstra a preocupação com o desenvolvimento de saberes teóricos referenciais que permitam aos alunos “ler” e intervir no mundo, como também preocupações de ordem ética e social que se prendem com as questões de **uma escola para todos**.

No processo de continuidade/transição que a Universidade Portuguesa atravessa, este estudo permitiu confirmar um conjunto de princípios que, independentemente



da marcação histórica, parecem constituir um eixo para a regulação curricular da formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta constatação baseou-se principalmente nos indicadores inferenciais emergentes nos questionários e, em grande parte, confirmados pelas entrevistas. Princípios como a **valorização da personalidade** do formando, a **promoção da reflexão intencional** como condição para a acção consciente e responsável, a possibilidade do formando **experienciar contextos diversificados**, assumindo novos papéis e funções, a aposta numa **sólida formação científica e didáctico-pedagógica numa perspectiva de cidadania**, a **valorização da relação interpessoal** e de **práticas colaborativas na construção de conhecimento** foram alguns dos aspectos que permitiram entender as ambiências de formação/supervisão como suportes ao desenvolvimento integral do futuro professor, numa dimensão que, indo além da socialização, encontra fundamento nas tendências da Complexidade ao destacar a possibilidade de (trans)formação do sujeito e a acção recursiva entre subsistemas (pessoais e profissionais) nos quais a vida decorre.

## Contributos do estudo

### Visão macrossistémica

Em síntese, os conceitos de imprevisibilidade, de irreversibilidade, de contingência e de probabilidade marcam de forma decisiva as sociedades actuais, sendo este o contexto que parece sustentar a necessidade dos alunos, enquanto cidadãos, desenvolverem um referencial de saberes básicos que lhes permitam agir e reagir de forma adequada, reflectida e crítica. Como vimos, é neste sentido que à escola, e em particular aos professores, são também colocados novos desafios, sendo estes confrontados com novas formas de aprender (suas e dos alunos) e, conseqüentemente, novas maneiras de ensinar.

Nos tempos actuais, nenhuma caracterização das funções da Educação parece mais adequada do que a associação da mesma à **formação do cidadão**, à construção, ao desenvolvimento e à vivência da sua cidadania.



Nos mais variados países, e em diferentes contextos, a Educação para a Cidadania tornou-se um ideário, uma premente necessidade e um princípio cuja legitimidade não parece inspirar grandes dúvidas. As propostas de saberes básicos a desenvolver pelos alunos, bem como as competências exigidas aos professores constituem, elas mesmas, **perfis de uma nova cidadania**.

Estabelecendo entre si uma simbiose e revelando alguma isomorfia, quer o perfil do aluno, quer o perfil do professor, parecem contemplar um conjunto de saberes e de competências comuns como:

- Competências para *aprender a aprender*
- Competências comunicativas
- Competências interpessoais
- Competências de pensamento crítico
- Competências em TIC
- Competências de cidadania
- Conhecimentos disciplinares

Constata-se que **o conjunto referencial de saberes dos alunos se aproxima epistemologicamente do conjunto de competências requeridas ao professor**, o que constitui uma emergência no estudo empírico se tivermos em consideração a herança positivista. Trata-se de saberes e/ou competências que todos os cidadãos devem harmoniosamente desenvolver e, por isso, cabe-nos também ressaltar que o nível de desenvolvimento e aprofundamento de tais saberes e/ou competências é **variável** em função do nível de desenvolvimento (pessoal, emocional e cognitivo), ou seja, do nível de **maturação/desenvolvimento biopsicológico dos sujeitos** e ainda dos **contextos de formação e de intervenção nos quais interagem**.

Ainda assim, em ambos os casos, e não descurando a importância da dimensão *saber*, **a natureza dos conjuntos identificados direcciona-se para a acção** no contexto da "era planetária" (Morin, 2004).

É neste pressuposto, segundo o qual a natureza dos perfis do aluno e do professor se aproximam epistemologicamente, que faz sentido repensar as lógicas e dinâmicas da sua **formação/supervisão**. Podemos concluir que esta terá como principal missão o desenvolvimento de competências que, em cenários de imprevisibilidade



e mudança, permitam ao professor agir responsabilmente e, nesse sentido, a imprescindibilidade do desenvolvimento de competências reflexivas e para aprender a aprender. No entanto, a sua formação não pode ser desligada quer dos saberes básicos que hoje os estudos reconhecem como essenciais ao perfil de cidadania dos alunos, quer dos saberes e competências que se exigem ao professor com vista ao desenvolvimento integrado desse mesmo perfil. Neste contexto, assiste-se hoje à **valorização de um conjunto de princípios** que, pela sua natureza, parecem mais adequados ao desenvolvimento integral do futuro professor:

- Reflexão, como eixo estruturador do pensamento e da acção consciente
- Contextos diversificados e qualidade das transições ecológicas
- Rigorosa formação científica e didáctico-pedagógica
- Epistemologia da prática
- Relação interpessoal e práticas colaborativas

Trata-se de um conjunto de princípios gerais e transversais à formação e que centram as estratégias de supervisão, não apenas nos aspectos técnicos da prática (embora valorizando-os), como nas questões relacionadas com a dimensão saber ser, de ordem ética, social e de cidadania, ganhando assim um maior potencial formativo e transformador.

Assim, os processos/estratégias de supervisão de formação são entendidos neste estudo como formas de acompanhar e de orientar o processo de desenvolvimento do formando nas suas múltiplas dimensões, criando condições para a sua progressiva autonomia.

Nesse sentido, fundamentar uma proposta de formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico pressupõe identificar diversos pilares sobre os quais se efectua o quotidiano da sua formação, ou seja, uma dimensão teórica que lhe dá sustentação e a dimensão prática do seu *acontecer*, por referência ao conjunto de saberes básicos dos alunos e ao perfil de competência profissional do professor. Considerando estas duas vertentes de forma integrada, essa compreensão aponta para o desenvolvimento de competências profissionais para uma *praxis* transformadora, dirigida à emancipação profissional e humana dos formandos.



### Visão microssistémica

São diversos os indícios que, através dos questionários aplicados aos ex-alunos, bem como das entrevistas realizadas aos professores supervisores responsáveis pela orientação e acompanhamento dos formandos ao nível da Prática Pedagógica, nos permitem avançar com a visão positiva e actualizada da formação desenvolvida nesta instituição, não obstante alguns desajustes identificados. Ao nível da **formação académica**, parece ser fundamental rever conteúdos ao nível da Língua Portuguesa (principalmente métodos de iniciação à escrita/leitura), bem como aferir os conteúdos das disciplinas de Necessidades Educativas Especiais e de Ética. No que respeita ao desenvolvimento de **destrezas didácticas**, a visão geral parece ser coerente: há que investir nas disciplinas de Didáctica que, segundo os professores participantes nesta investigação, são sobretudo Língua Portuguesa e Matemática, relacionando-as com as aprendizagens que acontecem no quadro do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Contudo, a ideia mais recorrente é a disponibilização de **mais oportunidades de prática curricular**, com supervisão institucional mais frequente ao longo do processo. É a vivência desta etapa que vai possibilitando, gradualmente, a experientiação de momentos relacionados com a profissão, com autonomia crescente, de forma supervisionada e assistida. É neste sentido que a maioria dos ex-alunos e dos supervisores inquiridos considera que a supervisão da formação deve contribuir para o desenvolvimento no futuro professor de um conjunto de valores, atitudes, conhecimentos, capacidades e competências que, ajustadas a cada contexto, permitam responder de forma adequada a situações educativas singulares, mas também acompanhar e orientar o processo de desenvolvimento do formando nas suas múltiplas dimensões, criando condições para a sua progressiva autonomia e emancipação.

No entanto, a formação não se apresenta como um trajecto linear e, por isso, identificámos alguns constrangimentos que os professores, na qualidade de ex-alunos, situaram preferencialmente ao nível do desenvolvimento dos processos de ensino/aprendizagem (integração de alunos com dificuldades, a gestão de incidentes críticos e a organização e desenvolvimento de situações didácticas, a par da avaliação das aprendizagens dos alunos). A dimensão em que os professores referem ter sentido menos constrangimentos foi ao nível da dimensão relacional, o



que nos leva a inferir que uma relação com os colegas do núcleo de estágio e respectivos supervisores pode ser facilitadora de um desenvolvimento pessoal e profissional mais sustentado, próximo e humanizado.

No entanto, são as entrevistas aos supervisores que melhor ajudam a compreender as práticas de Supervisão desenvolvidas na Universidade de Aveiro. De forma geral, as suas representações permitem-nos (ainda que indirectamente) situar as práticas supervisivas num quadro integrador, como sugere Sá-Chaves (2002), valorizando-se basicamente os princípios subjacentes à própria formação.

Pelos discursos perpassa ainda a ideia da importância de uma supervisão *não standard* (Sá-Chaves, 2002), ajustada aos contextos (pessoais e sociais do formando), embora não descurando os eixos estruturantes do plano de formação.

Em síntese, percebe-se entre os diferentes tipos de referencial uma linha de coerência que *religa* os eixos deste estudo, numa matriz complexa, que possibilita a construção de novos sentidos para os desafios que se colocam à Educação, nomeadamente aos professores.



### Referências bibliográficas

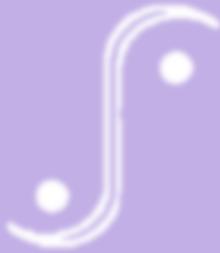
- ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica*. Coimbra: Almedina.
- AZEVEDO, J. org (2007). *Relatório final do Debate Nacional de Educação Como vamos melhorar a educação em Portugal: novos compromissos sociais pela educação*. Lisboa: CNE.
- BARDIN, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- BURKHARDT, G.; MONSOUR, M.; VALDEZ, G. et al (2003). *EnGauge 21st century skills: literacy in the digital age*. NCREL/METRI: US. [online] [http://www.grrec.ky.gov/SLC\\_grant/Engauge21st\\_Century\\_Skills.pdf](http://www.grrec.ky.gov/SLC_grant/Engauge21st_Century_Skills.pdf).
- CACHAPUZ, A.; SÁ-CHAVES, I. & PAIXÃO, F. (2004). *Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI*. Lisboa: CNE.
- CAETANO, A. (2004). *A complexidade dos processos de formação e a mudança dos professores*. Porto: Porto Editora.
- CHIZZOTTI, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humana e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 16 (2).
- CRESWELL, J. (2003). *Research Design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- DELORS, J. et al (1996). *Educação – um tesouro a descobrir*. Lisboa: Ed. ASA.
- DELORS, J. et al (2005). *A Educação para o século XXI: questões e perspectivas*. Porto Alegre: ArtMed.
- FORMOSINHO, J. (2002a). *A Supervisão na Formação de Professores I – da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- GARCIA, M. & LATAS, P. (1991). *El estudio de caso: una estrategia para la formación y la investigación didáctica*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- GIBBS, G. (2002). *Qualitative data analysis*. Great Britain: McGraw-Hill Education.



- HILL, A. e HILL, M. (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- KUHN, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: university of Chicago Press.
- LE-MOIGNE, J-L. (1994). *O construtivismo dos fundamentos* (vol. I). Lisboa: Instituto Piaget.
- MORIN, E. (1991). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MORIN, E. (2000). *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MORIN, E. (2002). *O problema epistemológico da complexidade*. Mem-Martins: Publicações Europa-América.
- MORIN, E. (2004). *Educar para a Era Planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e incerteza humana*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MUIJS, D. (2004). *Doing quantitative research in education with SPSS*. Londres: Sage Publications.
- NÓVOA, A. (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- PARDAL, L. & CORREIA, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Lisboa: Areal Editores.
- PERRENOUD, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, P. et al (2002). *As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação*. São Paulo: ArtMed Editora.
- PRIGOGINE, I. e STENGERS, I. (1977). *La nouvelle alliance*. Paris: Gallimard.
- PRIGOGINE, I. (1996). *O fim das certezas*. Brasil: Ed. UNESP.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais: trajectos*. Lisboa: Gradiva.
- ROLDÃO, M. (2000). *Os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SÁ-CHAVES, I. & ALARCÃO, I. (1994). *Supervisão de professores e desenvolvimento humano. Uma perspectiva ecológica*. In J. Tavares (Org) (1994) – *Para intervir em Educação*. Aveiro: Edições Cidine, pp. 201 – 232.



- SÁ-CHAVES, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- SÁ-CHAVES, I. (2003). *Formação de professores. Interpretação e apropriação de mudança nos quadros conceptuais de referência*. Santarém: ESES.
- SÁ-CHAVES, I. (2005). Literacia, educação e desenvolvimento: novos desafios à formação. *Revista Linhas*, ano II, n.º 3, pp. 8-15.
- SÁ-CHAVES, I. (2006). Programa de Doutoramento de Base Curricular em Didáctica (2.ª edição), Disciplina Cultura, Conhecimento e Identidade. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SÁ-CHAVES, I. (2007). Construção de conhecimento e desenvolvimento humano: uma abordagem (multi)referencial (conferência). Encontro "Diálogos sobre a docência em Psicologia", Centro de Convenções da UNICAMP.
- SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Londres: Temple Smith.
- SCHÖN, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. São Francisco: Jossey-Bass.
- SHULMAN, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, vol. 15, n.º 2.
- SILVA, C.; GOBBI, B., & SIMÃO, A. (2005). O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. *Revista Lavras*, volume 7.
- SPRADLEY, J. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Reinhart & Winston.
- SOARES, I. (1995). Supervisão e inovação numa perspectiva construtivista de desenvolvimento. In I. Alarcão (1995). *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: Edições CIDInE, pp. 135-147.
- TOURAINÉ, A. (1997). *Podremos vivir juntos?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- VIEIRA, F. (1993). *Supervisão – Uma prática reflexiva na formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- YIN, R. (1994). *Case study research: design and methods*. London: SAGE Publications.
- ZEICHNER, K. (1993). *Formação reflexiva de professores*. Lisboa: Educa.



## ANEXO UM

Blocos	Macro categoria	Tópicos abordados	Objectivos
I	Caracterização pessoal e académico-profissional	A – Género B – Faixa etária C – Perfil académico (formação inicial e envolvimento em estudos de pós-graduação) D – Formação pós-inicial (formação não-formal/informal) E – Percurso profissional	Contributos para a continuada regulação curricular e melhoria de qualidade da formação de professores na Universidade de Aveiro
II	Aspectos gerais da Formação Inicial	A – Natureza das ambiências formativas e respectivas culturas científicas B – Contributos da Formação Inicial para o desenvolvimento pessoal e profissional C – Sugestões para um reajustamento curricular do plano de estudos vivenciado D – Estratégias para ultrapassar constrangimentos sentidos no contexto do 1.º CEB E – Percepções acerca das funções da instituição de formação	Princípios e características paradigmáticas dos sistemas de formação que se julgam potenciar a qualidade da formação Contributos para a continuada regulação curricular e melhoria de qualidade da formação de professores na Universidade de Aveiro
III	A disciplina de Prática Pedagógica supervisionada na Formação Inicial (Universidade de Aveiro)	A – Finalidades da área científica de Prática Pedagógica B – Importância da área científica de Prática Pedagógica para o formando C – Momento de inserção e duração da área científica de Prática Pedagógica D – Constrangimentos vivenciados ao nível da área de Prática Pedagógica E – Processos e estratégias de supervisão	Princípios e características paradigmáticas dos sistemas de formação que se julgam potenciar a qualidade da formação Contributos para a continuada regulação curricular e melhoria de qualidade da formação de professores na Universidade de Aveiro
IV	Saberes básicos dos alunos e perfil de competência do professor	A – Saberes básicos dos alunos A <sub>1</sub> . Referencial de saberes básicos A <sub>2</sub> . Contributos da Formação Inicial para a compreensão e desenvolvimento do referencial de saberes básicos A <sub>3</sub> . Factores de contingência no desenvolvimento dos saberes básicos dos alunos B – Competências do professor do 1.º CEB B <sub>1</sub> . A natureza das competências essenciais B <sub>2</sub> . Referencial de competências	Contributos para identificar um conjunto de saberes básicos que se julgam fundamentais para todos os alunos à saída da escolaridade básica Indicadores para caracterizar a natureza e quais as competências dos professores (e sua natureza) para o desenvolvimento dos saberes básicos considerados Contributos para a continuada regulação curricular e melhoria de qualidade da formação de professores na Universidade de Aveiro
V	Experiências formativas futuras	A – Reflexão acerca da formação inicial disponibilizada até ao momento. B – Fundamentação uma proposta de formação pós-inicial, numa abordagem de tipo ecológico.	Contributos para a continuada regulação curricular e melhoria de qualidade da formação de professores na Universidade de Aveiro

Quadro 1. Estrutura simplificada do inquérito por questionário

**ANEXO DOIS**

Blocos	Objectivos
<b>I</b> Dados biográficos	<b>Obter informações gerais para caracterização do entrevistado</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Idade</li><li>• Formação académica</li><li>• Percurso profissional<ul style="list-style-type: none"><li>- Cargos desempenhados na escola/instituição (pedagógicos e/ou de gestão)</li><li>- Experiência na Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (nomeadamente ao nível da Supervisão da Formação)</li></ul></li><li>• Outros aspectos</li></ul>
<b>II</b> Supervisão da Formação Inicial de Professores do 1.º CEB ao nível da formação no âmbito da Prática Pedagógica	<b>Compreender a natureza das ambiências supervisivas e suas relações com culturas docentes</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Tendências epistemológicas que presidem à conceptualização e às estratégias de formação/supervisão (ao nível da formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Universidade de Aveiro).</li><li>• Representações relativamente ao processo supervisivo da formação no âmbito da Prática Pedagógica, suas dimensões, sua organização, seus mecanismos de regulação, entre outros.</li><li>• Funções do supervisor cooperante e do supervisor institucional.</li><li>• Supervisão e supervisor no enquadramento legislativo actual.</li><li>• Selecção de escolas e professores supervisores cooperantes</li><li>• Estabilização do quadro de supervisores cooperantes para a Supervisão da formação inicial de professores</li><li>• Formação disponibilizada aos professores supervisores cooperantes, especificamente ao nível da Supervisão</li><li>• Contrapartidas pelo desempenho de funções de supervisor (facilidades de ingresso em formação pós-graduada, apoio financeiro...)</li></ul>
<b>III</b> Saberes básicos dos alunos	<b>Identificar um conjunto referencial de saberes básicos dos alunos</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Conjunto referencial de saberes básicos dos alunos referente à escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico</li></ul>
<b>IV</b> Competências do professor do 1.º CEB	<b>Identificar um conjunto referencial de competências requeridas ao professor para o desenvolvimento dos saberes básicos dos alunos</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Competências dos professores do 1.º CEB para a promoção e desenvolvimento dos saberes básicos dos alunos</li></ul>
<b>V</b> Linhas estratégicas para a formação inicial de professores	<b>Recolher informação de carácter prospetivo</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Modos/estratégias de potenciar o desenvolvimento de tais competências nos futuros professores</li><li>• Modos possíveis de reajustar a Formação Inicial (nomeadamente o modelo conceptual, organizacional e funcional da Prática Pedagógica) face aos desafios da formação de professores do 1.º CEB, no contexto actual</li></ul>

**Quadro 2.** Estrutura simplificada da entrevista



## Notas

<sup>1</sup> Lei n.º 46/1986, de 14 de Outubro de 1986, DR 237, Série I – Lei de Bases do Sistema Educativo Português.

<sup>2</sup> Considera-se relevante em termos de representatividade o facto de o estudo abranger a totalidade de indivíduos que integram este universo.

<sup>3</sup> A amostra foi definida tendo em consideração os critérios proximidade geográfica, constância no núcleo de supervisores e disponibilidade.

<sup>4</sup> Eixo orientador relativo à questão de investigação “Quais os saberes básicos que os estudos mais actuais reconhecem como devendo integrar o perfil de cidadania comum a todos os alunos à saída da escolaridade básica?”

<sup>5</sup> O Conselho Europeu realizou uma reunião extraordinária em 23-24 de Março de 2000, em Lisboa, a fim de acordar num novo objectivo estratégico para a União tendo em vista reforçar o emprego, a reforma económica e a coesão social no âmbito de uma economia baseada no conhecimento.

<sup>6</sup> Lobo Antunes, J. (2005). Notas do Seminário “Umana cosa è” dinamizado no âmbito do Ciclo “Espelhamento, interrogação e metamorfose”. Disciplina Cultura, Conhecimento e Identidade – 1.ª edição do Curso de Doutoramento de Base Curricular em Didáctica. Aveiro: Universidade de Aveiro.

<sup>7</sup> Eixo orientador relativo à questão de investigação “Quais e qual a natureza das competências dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico responsáveis, no exercício da sua profissão, pelo desenvolvimento desse perfil?”

<sup>8</sup> <http://www.unicamp.br/unicamp/en/divulgacao/2007/06/29/dialogos-sobre-a-docencia-e-tema-de-seminario-da-fe>, acedido em Junho de 2008 – presentemente não disponível na totalidade.

<sup>9</sup> Eixo orientador relativo à questão de investigação “Quais os princípios e características paradigmáticas dos sistemas de formação que se julgam potenciar a qualidade dessa mesma formação?”

<sup>10</sup> Eixo orientador relativo à questão de investigação “Quais os contributos dessa reflexão para a melhoria de qualidade da formação de professores do 1.º CEB e para a regulação curricular da formação inicial para este ciclo do Ensino Básico na Universidade de Aveiro?”