

LIVRO DE ATAS

XI CONGRESSO

DA SOCIEDADE PORTUGUESA
DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

VOLUME IV

coordenação
CARLOS SOUSA REIS
FERNANDO SÁ NEVES

INSTITUTO POLITÉCNICO DA GUARDA

Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto

LIVRO DE ATAS
DO
XI CONGRESSO DA SOCIEDADE
PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO
2011

COORDENAÇÃO
DE
CARLOS SOUSA REIS E FERNANDO SÁ NEVES

VOLUME IV

Instituto Politécnico da Guarda
30 Junho a 2 Julho de 2011

Título

Livro de Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - IV Volume

Coordenação

Carlos Sousa Reis
Fernando Sá Neves

Coordenação Gráfica

Maria de Fátima Bartolomeu da Cruz Gonçalves
António Pereira de Andrade Pissarra

Capa

Nuno André

Paginação

Ana Fernandes | Andreia Costa | António Meireles | Fábio Oliveira | Francisco Saraiva | Helziman Cunha | Hugo Coelho | Inês Sá | João Antunes | João Henriquez | José Garcia | Luís Serra | Miguel Cardoso | Pedro Ferreira | Pedro Pereira | Pedro Sobral | Ricardo Pereira | Rita Batista | Romeu Freitas | Tiago Leiria

Assessoria na conversão de formatos

Alcina Marques | Álvaro Neves | Diogo Chouzal | Cristina Vermelho | Sandra Costa

Apoio

Alvaro Sanchez | Bruno Canastro | César Vaz | Ivan Gutierrez | João Fonseca | Joaquim Ricardo | Mialongi Mbabu | Paulo Almeida

Edição

Instituto Politécnico da Guarda

Impressão e acabamentos

Serviços de Artes Gráficas do IPG

Av. Dr. Francisco Sá Carneiro, n.º 50

6300-559 Guarda

Portugal

www.ipg.pt

Depósito Legal

330247/11

ISBN

978-972-8681-35-7

Data

Dezembro 2011

Tiragem

800 exemplares

Proibida a reprodução total ou parcial deste Livro de Atas sem autorização expressa do IPG.

ÍNDICE

DIMENSÕES BUROCRÁTICAS DO TRABALHO DOCENTE	1
Maria Teresa Estrela	1
[143]	
QUE LUGAR PARA A TEORIA E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE FORMADORES EM PORTUGAL?	7
Francisco Sousa	7
[149]	
A RELEVÂNCIA DO CURRÍCULO NO ENSINO BÁSICO: CONTRIBUTOS DE UM PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	13
Francisco Sousa e Susana Mira Leal	13
[271]	
APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NA ÁREA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA NO BRASIL	19
Juliana Fermanian	19
[272]	
UM PROJECTO NA ESCOLA: ENCONTROS E DESENCONTROS DA DES(ORGANIZAÇÃO)	27
Cornélia Garrido de Sousa Castro	27
[273]	
ESCOLA A TEMPO INTEIRO: PROBLEMATIZAÇÃO DE UM “MODELO” DE IMPLEMENTAÇÃO	37
Carlos Pires.....	37
[274]	
TUTORIA INTERCULTURAL NUM CLUBE DE LÍNGUA PORTUGUESA	45
Sandra Valente e Isabel Freire	45
[275]	
SABEDORIA E EDUCAÇÃO - UM ESTUDO COM ADULTOS DA UNIVERSIDADE SÉNIOR	51
Cidália Gonçalves e Albertina Oliveira.....	51
[276]	
O SABER DOCENTE E AS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES DE ECONOMIA DO ENSINO SECUNDÁRIO: PRINCIPAIS FACTORES DE INFLUÊNCIA NA SUA CONSTITUIÇÃO	57
Fernando Manuel Ferreira Rodrigues Silva	57
[278]	
CIDADANIA, PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA: ENTRE REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS	67
Ilda Freire-Ribeiro.....	67

[403]	AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS PROFESSORES COMO SEDIMENTO TÉCNICO E CULTURAL DA GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS	
	Henrique Manuel Pereira Ramalho	673
[404]	COMUNICAÇÃO (ESCOLAS, AVALIAÇÃO EXTERNA, AUTO-AVALIAÇÃO E RESULTADOS DOS ALUNOS)	
	António Amaral Fonseca e Jorge Adelino Costa	679
[405]	OS PROJECTOS DE INTERVENÇÃO DO DIRECTOR DE ESCOLA: UMA ANÁLISE NO PLANO DOS DISCURSOS	
	Dora Castro	687
[407]	CONDICIONALISMOS NA UTILIZAÇÃO DAS TIC PELOS PROFESSORES	
	Gonçalo Augusto Gomes Simões e Maria Isabel Seixas da Cunha Chagas	689
[409]	EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR: UMA PROPOSTA DE OPERACIONALIZAÇÃO DO CÓDIGO PEDAGÓGICO DE MIGUEL ZABALZA	
	Manuel Carlos Chaves e Maria do Rosário Pinheiro	695
[410]	A ESCOLA A TEMPO INTEIRO: UM ESTUDO NA EB1/PE DE MACHICO DA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA	
	José Manuel Botelho e Lídia da Conceição Grave-Resendes.....	703
[412]	A PEDAGOGIA JENAPLAN: DIÁLOGO, JOGO, TRABALHO E CELEBRAÇÃO	
	Sissi Azevedo e Fernando Ilídio Ferreira.....	707
[413]	APLICAÇÃO DA INFOGRAFIA DIDÁCTICA AO CONTEXTO EDUCATIVO: O MUNDO HELÉNICO	
	Maria do Céu Ferreira, Lúcia Firmino, Susana Milheiro, Joaquim Brigas e Jorge Gonçalves	709
[415]	BIBLIOTECAS: DA ORIGEM À ACTUALIDADE	
	Adelaide Mariano, Ana Barata, Mónica Martins, Joaquim Brigas e Jorge Gonçalves.....	711
[418]	OS DOUTORES PALHAÇOS DA OPERAÇÃO NARIZ VERMELHO E A PROMOÇÃO DO BEM- ESTAR DAS CRIANÇAS HOSPITALIZADAS	
	Ana Santos e Fernando Ilídio Ferreira	713
[419]	FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: EXPECTATIVAS E RECEIOS EM CONTEXTO DE SUPERVISÃO	
	Maria do Céu Ribeiro e Isabel Freire	715
[421]	O AUMENTO DA ESCOLARIDADE DOS ADULTOS E AS IMPLICAÇÕES NO SUCESSO ESCOLAR DOS SEUS FILHOS	
	Lucília Salgado, Lurdes Mata, Carolina Cardoso, Joana Ferreira, Carlo Patrão e Ana Durão	723
[422]	INFOGRAFIA, INOVAÇÃO E APRENDIZAGEM: FLORESTA AMAZÓNICA	
	Olga Santos, Leonilde Aparício, Joaquim Brigas e Jorge Gonçalves	725

[419]

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: EXPECTATIVAS E RECEIOS EM CONTEXTO DE SUPERVISÃO

Maria do Céu Ribeiro¹ e Isabel Freire²

¹ Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação

² Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

[Resumo] A formação de professores competentes preocupa todos aqueles que têm responsabilidades educativas pelo impacto que a actividade docente tem na sociedade. No mundo actual, caracterizado pelos importantes avanços científicos e tecnológicos, reforça-se a necessidade de se formarem profissionais responsáveis e comprometidos (Estrela e Freire, 2008), capazes de mobilizar e fazer uso dos saberes, de reflectir, discutir, inovar, argumentar e questionar a realidade que os rodeia (Nascimento, 2007; Baptista, 2003). O contributo das instituições formadoras para se alcançarem estas metas de desenvolvimento da profissionalidade docente é inquestionável e a primeira grande etapa, a da formação inicial é crucial e, muitas vezes decisiva, para um percurso profissional seguro e desafiador. Esta é a preocupação central do texto que aqui apresentamos.

A investigação que apresentamos faz parte de um estudo mais abrangente¹, que tem como campo de estudo a formação inicial de professores do 1.º ciclo do ensino básico e centra-se num grupo de 30 professores-estagiários, no quadro de um contexto de supervisão. A análise dos dados que foram objecto deste estudo e a sua interpretação, inscrevem-se nas preocupações inerentes a uma fase de diagnóstico inicial das expectativas e sentimentos experimentados pelos formandos. Elegemos o questionário de resposta aberta como instrumento central deste processo de pesquisa. Quanto às expectativas dos formandos, a análise de conteúdo da informação recolhida revela expectativas muito positivas em relação às aprendizagens e ao desenvolvimento da competência profissional. Quanto aos receios, é o medo de enfrentar dificuldades na relação pedagógica e da indiscipli-

1. Enquadramento da problemática

As mudanças nas concepções acerca da formação, a par de alguns avanços no que se sabe sobre o modo como os professores constroem o seu conhecimento profissional, têm tido reflexos no campo das práticas de formação, em especial na formação inicial. Porém, as pressões decorrentes da evolução das políticas e das práticas educativas têm contribuído provavelmente de forma mais decisiva para as mudanças no campo da formação dos professores.

A temática da formação de professores encerra uma enorme diversidade de problemáticas e campos de estudo. Neste artigo focaremos a nossa atenção na Formação Inicial dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com um olhar focado no praticum na sua fase inicial. Muitos estudos revelam a enorme importância que os professores atribuem a esta fase da sua formação, muitas vezes apontando-a como a única e efectiva experiência de formação (Wilson, Floden e Ferrini-Mundy, citado por Galvão e Reis, 2002). Pode, no entanto, ser um período de grandes contradições, angústias e perplexidades, como sublinham Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva e Fernandes (2006: 45), ao dizerem que se trata de “um ano de grande conflitualidade, ambiguidade e incerteza a nível socioprofissional, relacional e epistemológico (...) mas pode também ser um período de elevado

valor formativo, pelas riquezas de aprendizagens realizadas”.

É neste contexto de transição entre a vida de estudante e a vida profissional, entre a universidade e a escola, entre a teoria e a prática, que o professor-estagiário se confronta com a complexidade das situações educativas e com a necessidade e o desafio de, a partir do conhecimento científico adquirido até ali, construir o seu conhecimento profissional. Este processo não ocorre sem dificuldades, tensões e, muitas vezes, conflitos. Se bem que os conflitos intrapessoais vividos pelo professor em início da formação não devam ser subestimados, tanto pela riqueza que podem trazer ao seu desenvolvimento pessoal, como pelas dificuldades e bloqueios que também acarretam para aqueles que não encontram condições para os superar. Também é certo que nesta fase tão importante da sua formação o professor-estagiário ainda se cruza e confronta com conflitos de natureza interpessoal e interinstitucional. Alguma investigação destaca que mais do que os conflitos interpessoais, são os conflitos interinstitucionais¹ que emergem como mais relevantes (Pacheco, 2005; Pacheco e Freire 2007). Falamos dos conflitos aos quais na maior parte dos casos estão subjacentes culturas muito distantes e concepções de formação muito distintas, que dificilmente entram em diálogo. Nestes casos, os professores-estagiários sentem-se, muitas vezes, esmagados

1 - Integra-se na preparação da tese de doutoramento de uma das autoras, Maria do Céu Ribeiro, da qual é orientadora a outra autora, Isabel Freire.

2 - Por exemplo, conflitos que projectam uma divergência entre concepções acerca da formação por parte das instituições do ensino superior e as da escola onde está a realizar o estágio.

na dos alunos que mais se salienta, mas também o medo de não ser bem aceite na comunidade educativa ou de não ter condições organizacionais e materiais para realizar o seu trabalho. Referem ainda o receio de dificuldades na condução de um ensino eficaz.

[Palavras-Chave] Formação Inicial de Professores; Expectativas; Receios; Supervisão.

entre a cultura da universidade e a cultura da escola e dominados pelo sentimento de que não estão bem preparados para enfrentar os desafios e as exigências que lhe são colocados no estágio e futuramente na sua actividade profissional, que antevêm complexa e cheia de incertezas (Galvão e Reis, 2002). É por isso que, particularmente na fase inicial do processo de supervisão, é muito importante, e mesmo decisivo para o sucesso do processo formativo, que o supervisor se foque e foque o grupo na dimensão pessoal e relacional da formação. A tomada de consciência das expectativas, dos receios, da auto-imagem, quer por parte dos formandos, quer dos formadores será, neste sentido, o ponto de partida do processo formativo.

Nas escolas de formação inicial cria-se uma imagem idealizada (Esteve e Fracchia, 1989), fundamentada em padrões de excelência, sobre o que o professor deve ou não deve fazer, por vezes alicerçada em cenários puramente teóricos, omitindo a verdadeira realidade e as condições físicas e psicossociais em que o estudante irá desenvolver a sua actividade, como professor-estagiário e mais tarde como profissional de ensino. Apesar dos avanços, a relação “dialéctica, contínua e dinâmica” entre a teoria e a prática (Holly e McLoughlin, 1989: 260), que continua nalguns casos ainda a ser uma miragem, se bem que estejamos em crer que na maior parte das organizações responsáveis pela formação inicial se observa um esforço de aproximação constante entre a teoria e a prática.

Existem, porém, outros factores que concorrem para a construção da identidade do futuro professor, designadamente a sua longa experiência de aluno, observador privilegiado de muitos professores ao longo da sua vida escolar, nos mais diversos níveis de ensino.

A “transição de aluno-futuro professor (e aluno-estagiário) a professor principiante fica, assim, marcada pelos projectos, concepções, teorias e crenças que interioriza ao longo das suas experiências escolares prévias e durante a formação inicial” (Flores, 2000: 15). Essa leitura da realidade educativa vai-se desvanecendo, no entendimento desta autora porque as “expectativas idealistas que traz consigo não têm, por vezes, correspondência com a realidade da escola e da sala de aula” (Idem). Se, por um lado, este primeiro

choque com a realidade vai adensando receios e sentimentos de insegurança, também é certo que o questionamento das concepções iniciais, cria condições para aceder a um conjunto de aprendizagens intensas marcadas, segundo aquela autora, pela “construção e consolidação de um repertório de atitudes, saberes e destrezas essenciais para o exercício da profissão e para o desenvolvimento profissional ulterior” (Ibidem:16). Trata-se, pois, de um processo recursivo no qual o estudante-professor parte das concepções, crenças e destrezas iniciais, que o confronto com a realidade leva a reequacionar e, fazendo-o acede a outro patamar de conhecimento e de destreza profissional, recriando condições para construir novas concepções, novas crenças, novas atitudes e também novas destrezas profissionais. As condições e as circunstâncias em que decorre a formação são peças chave para que este processo se realize de forma harmónica e dinâmica.

Todavia, demasiadas vezes os estagiários/futuros professores deparam-se com uma realidade muito desajustada da formação que tiveram, o que não deixa de ser preocupante pois este choque “determinará um desfazamento entre as expectativas do novel professor e as condições concretas do início” (Gonçalves, 1990: 497) da sua actividade docente, com a agravante de na condição de professor-estagiário estar a ser avaliado, o que o constrange ainda mais.

No centro deste confronto entre múltiplas leituras da realidade está o Eu do professor-estagiário, que se interroga sobre a sua circunstância pessoal. Como é que me posiciono face ao conhecimento teórico? Quem sou como estudante? Mas, como serei capaz de transpor esse conhecimento para a prática profissional? Que potencialidades conhece e descubro em mim, que me permitem sentir alguma segurança neste processo? Que dificuldades antecipo? Serei capaz de controlar as minhas emoções face aos alunos? Serei capaz de responder com serenidade às situações de descontrolo emocional dos alunos? Será que as minhas emoções me vão criar dificuldades no domínio da razão? Que sentimentos desperta em mim a ideia de contacto com os alunos? E com a escola? O que posso esperar dos formadores que me acompanham? O que posso esperar dos meus colegas? Como será o contexto em que vou trabalhar? O que posso esperar de mim?

Perguntas que, deste ou de outro modo, muitos professores-estagiários colocam a si próprios nesta fase da sua vida.

Na sua maior parte, os modelos e as práticas de formação dão pouca atenção à dimensão pessoal e interpessoal do professor em formação. Na formação como no ensino, a separação entre a racionalidade e a vida emocional tem sido dominante. Contudo cada vez mais se defende a ligação entre estas duas dimensões da vida psíquica, particularmente a partir do contributo da investigação em neurobiologia de Damásio (1999), cujos resultados sustentam que as emoções e os sentimentos conduzem a racionalidade, a qual pode ser destruída pela ausência de emoções.

A vida emocional é cada vez mais objecto de interesse por parte de muitos investigadores sociais. Na educação em geral, e na escolar em particular, tem crescido o interesse por este tema. O ensino é uma actividade em que a interacção humana é permanente. Os professores vivem a sua profissão com uma grande intensidade, entusiasmo e energia emocional, fruto das enormes responsabilidades que lhes cabem na condução do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens e pelas condições em que o seu trabalho se desenvolve. Na última década têm-se desenvolvido uma nova linha de investigação sobre a profissão docente que elege a dimensão emocional da docência como o seu foco, e cuja produção científica é já apreciável, da qual destacamos, a nível internacional, os trabalhos de Hargreaves, Schultz e Pekrun, Nias, Kelchtermans, Zembylas (citados por Bahia, Estrela, Freire e Amaral, s/d) e Estrela (2010), em Portugal, com um livro recentemente publicado, no qual aborda a ligação entre as dimensões ética e emocional da docência. Estes e outros trabalhos focam a vida emocional dos professores na sua relação com os alunos, os contextos educativos e as políticas, a partir de abordagens teóricas e metodológicas diversas.

Falta pesquisa nesta linha sobre os professores-estagiários, o que nos parece ser uma lacuna importante. Nesta primeira fase de imersão na profissão, o conhecimento do modo como os professores vivem a dimensão emocional, na relação precoce que estabelecem com os alunos e o contexto escolar em geral, pode ser muito relevante no quadro formativo, por reforçar uma abordagem mais humanista e personalizada da formação, que está intimamente ligada

ao desenvolvimento de competências noutras dimensões da actividade docente, como sejam as científicas e as pedagógicas e da competência docente considerada no sentido mais global.

A interacção humana é a base de toda a actividade docente e, como tal, o professor precisa de preparação que lhe permita compreender e lidar com as suas emoções e os seus sentimentos e com os dos alunos, ou seja, atingir um estágio de literacia emocional. Como afirma Estrela (2010: 41) “ser letrado sob o ponto de vista emocional é ser capaz de lidar com as emoções de modo a promover o poder pessoal e promover a qualidade de vida à sua volta”. Esta é uma questão que não deve ser descurada na formação de professores e que exige condições precoces que permitam ao futuro professor desenvolver o conhecimento de si próprio em interacção com os outros, nomeadamente com os alunos em sala de aula. Pensamos que este trabalho tem condições favoráveis para se desenvolver no contexto de supervisão, desde os primeiros encontros, de modo a criar condições securizantes e de empowerment do futuro professor, que começa no reconhecimento de si próprio em acção e a ele retorna, com vista à tomada de consciência das suas potencialidades, ao desenvolvimento da sua identidade e competência profissional.

Nesta fase de entrada em contextos reais de trabalho, o acompanhamento e apoio do supervisor ao desenvolvimento do estudante-professor é crucial e podemos mesmo dizer, pelo menos para alguns, decisivo. O estudante-professor que trás consigo não somente expectativas como também os receios próprios de uma situação de transição, em que vai ser posto à prova e sujeito a um intenso processo de mudança. Ao supervisor compete “estabelecer a mediação entre os aprendentes (que, na sua dinâmica desenvolvimentista, se autotransformam), os saberes (constituídos e em evolução) e a sociedade (que a cada dia se transmuta)” (Alarcão e Roldão, 2009: 16). O processo de supervisão é aqui entendido como o lugar geométrico das mediações onde se cruzam as interacções entre conhecimento, aluno e professor e complementar e isomorficamente entre conhecimento, formando e formador/supervisor. Os problemas da prática não podem ser enfrentados e resolvidos “por uma aplicação de teorias mais ao menos standartizadas, mas pela aplicação de um conhecimento partilhado entre o

supervisor e o professor em formação” (Silva, 2000:121). Sendo que “este conhecimento resulta de um processo de reflexão colaborativa que constitui o fulcro do processo supervisiivo” (Idem:122).

Esta conceptualização perspectiva o supervisor como uma pessoa, um adulto em presença de outro adulto com uma “visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver para além dele numa visão prospectiva baseada num pensamento estratégico” (Alarcão e Tavares, 2010:45). Em suma, a função da supervisão visa melhorar o ensino através do desenvolvimento pessoal e profissional do professor (do estudante-professor, no caso a aqui em apreço) em que os intervenientes activos são o supervisor e o futuro professor, que assumem vários papéis consoante as fases do ciclo de supervisão (Galveias, 2008).

2. Metodologia

2.1.Contextualização do Estudo

A formação de professores, em Portugal, nos Institutos Politécnicos, até ao ano lectivo 2009/2010, ano a que se refere o estudo, integra-se num modelo integrado de formação, designado por Campos (1995: 12) como “aquele em que as disciplinas das várias componentes – formação nas disciplinas para ensinar e formação pedagógica – se distribuem ao longo do curso e, se possível, desde o início deste (...) para que haja uma articulação entre as mesmas”. A formação nas disciplinas refere-se às áreas disciplinares de qualificação que, no caso do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, é designada por “professor de classe” e a formação pedagógica “engloba uma componente de ciências da educação e outra de prática pedagógica” (Idem). Esta prática pedagógica desenvolve-se em actividades que vão desde a observação em contexto de sala de aula até à responsabilização pela docência, em períodos de duração crescente, sendo os alunos da formação inicial designados por professores-estagiários, sempre acompanhados, de forma supervisionada,

pelo professor cooperante (professor titular da turma que recebe o estagiário) e pelo supervisor (professor da escola superior de formação inicial). A prática pedagógica é designada por Formosinho (2001: 53) como “a componente intencional da formação de professores, cuja finalidade é iniciar os alunos no mundo da prática profissional docente”.

Esta organização está legislada, bem como a distribuição dos tempos ao longo dos cursos, sendo, sempre possível alguma adaptação à realidade educativa existente na comunidade onde a escola está inserida.

O estudo empírico desta investigação foi realizado numa Escola Superior de Educação nacional num curso de formação inicial de professores, com professores-estagiários do 4.º ano do curso de Professores do Ensino Básico - 1.º Ciclo. Uma vez que privilegiamos as acções dos sujeitos, a sua diversidade e a experiência subjectiva que os conduz a empreenderem determinadas acções e a construírem conhecimento prático e, dada a natureza do problema em análise, este estudo direcciona-nos para as práticas e o pensamento sobre as práticas dos professores estagiários, no processo formativo que aqui designamos de estágio, o qual decorreu numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico em articulação com o Seminário Interdisciplinar de Prática Pedagógica.

Este contexto de preparação supervisionada para o exercício da profissão docente desenvolve-se no quadro de uma responsabilização progressiva no decorrer do processo formativo, iniciando-se o primeiro contacto com a escola, no segundo ano do curso de licenciatura designado *Professores do Ensino Básico - 1.º Ciclo*. As directrizes traçadas para a organização da prática pedagógica, enquanto princípios orientadores do processo formativo do curso em causa, assentam numa análise reflexiva das práticas, articulação teoria/prática, cooperação, inovação e contextualização. Esta organização baseia-se nos pressupostos de Sacristán e Fernández (1980) de que a prática pedagógica deve permitir uma entrada gradual e progressiva, dotada de unidade e flexibilidade, tentando minimizar o dito «choque com a realidade».

O estudo foi desenvolvido na única turma do 4.º ano do curso de licenciatura em Ensino Básico - 1º Ciclo, constituída por 30 formandos, vinte e sete do género

feminino e três do género masculino. O método de amostragem adoptado foi por conveniência do tipo intencional, uma vez que todos eles possuem critérios de selecção em comum: curso, ano de curso (Burgess, 1997).

Como instrumento de recolha de dados aplicámos um questionário de perguntas abertas, de entre as quais seleccionámos duas delas para esta comunicação, cujo objectivo era auscultar as expectativas dos professores-estagiários e conhecer os seus receios em relação ao estágio. Para a sua análise recorremos à técnica de análise de conteúdo. O processo de categorização regeu-se pelas regras da exclusividade mútua, homogeneidade, pertinência, objectividade, fidelidade e pela produtividade das categorias inventariadas e classificadas (Bardin, 2008).

2.2. Apresentação, análise e interpretação dos resultados

O estudo que aqui apresentamos foi realizado com os 30 professores-estagiários acima referidos. A informação recolhida junto dos 30 professores-estagiários foi organizada em dois temas: Tema A - *As expectativas do estagiário em relação ao estágio* (Quadro 1) e Tema B - *Os seus receios sobre a prática* (Quadro 2), com respectivas categorias.

Tendo em conta os procedimentos da análise de conteúdo, já expressos, o discurso dos formandos incluído neste tema, começou por ser organizado em três subtemas, respectivas categorias, que se apresentam no Quadro 1, com alguns exemplos de unidades de registo.

Relativamente às expectativas que estes 30 estudantes-professores enunciam, surgem duas dimensões: i. o que esperam aprender e ii. como esperam que se desenvolva o processo formativo. O que desde logo se destaca é o domínio absoluto de expectativas positivas, o que seria de esperar dado que o questionário foi aplicado logo no início do ano de estágio, ou seja, não tinham ainda ocorrido qualquer contacto efectivo com a realidade educativa.

Quanto *ao que esperam aprender*, existe um conjunto de respondentes que se referem à aquisição de conhecimentos de forma vaga mas muito positiva (alguns verbalizam esperar “aprender muito”),

enquanto outros expressam a expectativa de desenvolver conhecimento no campo das metodologias de ensino, sendo que alguns deles esperam encontrar na prática uma forma “ideal” de ensinar, enquanto outros se reportam a aspectos mais específicos e pragmáticos (e.g. “aprender mais métodos e estratégias, para ensinar de forma eficaz (...)”; “aprender ... como dar uma aula”). Outros, ainda, apresentam como expectativa o desenvolvimento da competência profissional, que para uma parte parece encerrar-se na ideia de “aprender a ser um bom professor”, enquanto outros a definem através de competências específicas que esperam alcançar (e.g. “[espero aprender] a lidar com todo o tipo de dificuldades... alunos... formas de agir; “saber lidar com diferentes idades”). Observa-se ainda que dois dos estudantes-professores apresentam a expectativa de que este período de formação possa contribuir para o desenvolvimento das suas competências pessoais (e.g. “[espero desenvolver] comportamentos que me levem longe (...) como pessoa; “(...) aprender a “soltar-me mais” sem ter receios do que eu possa dizer deixando de lado, por vezes, a falta de confiança que sinto”). Particularmente no caso desta última unidade de registo, o sujeito respondente reflectiu no seu discurso a expectativa, e quem sabe se a convicção, de que a experiência de estágio o poderia ajudar a construir-se e a afirmar-se como pessoa e assim poder construir-se e afirmar-se com maior segurança como professor.

Surgem ainda respondentes que fazem questão de dizer *com quem esperam vir a aprender* no período de estágio e elegem dois protagonistas principais: o professor cooperante (e.g. “*com os professores cooperantes espero vir a aprender muito, visto terem muita experiência*”; “aprender com o professor-cooperante a arte de ensinar os alunos e utilizar o melhor método para *lhes captar a tenção*”) e os colegas (e.g. “com os colegas [envolvendo-nos] num espírito cooperativo”; “[espero aprender] muito mas eu também tenho algo a partilhar [na prática] aprendemos todos uns com os outros”).

Como dissemos acima, estes 30 estudantes-professores referem-se igualmente *ao que esperam do processo de formação* neste ano de estágio.

Um aspecto que surge com grande realce é a alusão à *expectativa do*

culminar desse processo, cujo discurso remete para a vontade de experimentar o “sentimento do dever cumprido”. Esta categoria de informação sublinha a componente ético-deontológica do discurso destes futuros professores,

que é de realçar não só pelo seu valor qualitativo como pelo facto de fazer parte do discurso da maior parte dos sujeitos. Ainda em relação ao culminar do processo, outros sujeitos reflectem a expectativa de conseguirem “sucesso

no seu desempenho”, oscilando entre o desejo desse sucesso se reflectir numa boa classificação de estágio para si próprios e em boas aprendizagens dos alunos.

Quadro 1 - Tema A “Expectativas em Relação ao Estágio”

Subtemas	Categorias	Unidades de Registo (alguns exemplos)	Estagiário
A.1. O que espera aprender	A.1. 1. Com o professor cooperante	Com os professores cooperantes, espero, vir a aprender muito, visto terem muita experiência	E1
		Aprender com o professor-cooperante a arte de ensinar os alunos e utilizar o melhor método para lhes captar a atenção	E13
	A.1. 2. Com os colegas	Com os colegas [envolvendo-nos] num espírito cooperativo	E1
		[Espero aprender] muito mas eu também tenho algo a partilhar [na prática] aprendemos todos uns com os outros	E25
	A.1.3. Metodologias de ensino	(...) a maneira “ideal” de aprender a transmitir os conhecimentos adquiridos	E1
		A melhor maneira de ensinar os conteúdos	E1
		Espero vir a aprender mais métodos e estratégias para poder transmitir de uma forma mais eficaz, os conceitos aos alunos	E4
		Espero vir a aprender (...) como dar uma aula	E12; E18
		Novas técnicas que não são explicadas na teoria	E28
	A.1.4. Desenvolver competências profissionais	Ser um professor competente a todos os níveis	E3
		Espero poder vir a retirar do meu estágio as competências básicas para mais tarde ser capaz de enfrentar uma sala de aula sozinha sem receios e com segurança	E7
		Desenvolver competências que me façam ir mais longe não só como futura professora...	E11; E17
		Aprender a ser, no meu estágio, a ser bom professor	E13; E21; 22; E23; 27; E29
		Aprender tudo o que estiver ao meu alcance (...) desenvolver competências nesse âmbito	E16 E19
		(...) trabalhar com as crianças da melhor forma	E28
		[Espero aprender] a lidar com todo o tipo de dificuldades...alunos... formas de agir	E26
		Saber lidar com diferentes idades	E27
		Na formação aprendemos o básico e só a prática nos vai ajudar [a ser bons profissionais]	E14
	A.1.5. Desenvolver Competências Pessoais	[Desenvolver] comportamentos que me levem longe (...) como pessoa	E11
		(...) aprender a “soltar-me mais” sem ter receios do que eu possa dizer deixando de lado, por vezes, a falta de confiança que sinto	E30
	A.1.6. Adquirir conhecimentos	Espero vir a aprofundar o que já sei; o que já aprendi durante o meu percurso [académico]	E5; E6
		Tudo o que for possível, uma vez que a prática é realmente importante na formação de professores	E10
		[Aprender] a dominar melhor alguns conteúdos [do 1.º CEB]	E15
		(...) pois é nesta altura que uma pessoa aprende e evolui nos seus conhecimentos	E23
	A.2.1. Sentimento de “missão cumprida”	Gostaria, sem dúvida, de chegar ao final e sentir que cumpri o meu dever enquanto professor	E2; E6; E7; E10; E11; 12; E13; 14; E16;
		De maneira positiva e no final poder chegar à conclusão que tudo correu bem tanto para mim como para os meus meninos	E3; E4
		Chegar ao fim do ano contente com o trabalho realizado a nível educativo	E7
	A.2.2. Tranquilidade	Que decorresse bem e com poucos percalços pelo caminho	E10
		Que as minhas aulas e as das minhas colegas corresse sempre bem	E15
	A.2.3. Diversidade e riqueza de experiências	Gostaria que o trabalho que vou desenvolver fosse enriquecedor	E1
		(...) gostaria de viver imensas realidades diferentes para mais tarde me sentir capaz de as superar sozinha	E5; E6
		Gostaria que decorresse da melhor forma possível para “absorver” o máximo que os professores nos têm para oferecer	E4
		[Valorizo] Existência de uma boa relação com os alunos	E6
		[Valorizo] o lado afectivo estabelecido entre alunos e estagiários	E7; E8; E9
		Gostaria (...) que os alunos gostassem das minhas aulas (...) que se empenhassem nas tarefas	
		(...) gostaria de ser também um amigo para todos os alunos e estes saberem que podem sempre contar com o professor	E11
	A.2.4. Boas relações humanas	Da melhor maneira possível que houvesse bom entendimento com a turma com os professores, cooperante e coordenadora	E8
		Gostaria que o trabalho fosse de cooperação com os professores cooperantes e supervisores, para um maior apoio aos alunos e ao trabalho do estagiário	E1; E3; E4; E7; E9; E12; E13; 15;
		Gostava de ter um bom grupo de trabalho para fazer o meu estágio da melhor maneira possível, (...) mas claro que o meu trabalho individual, a minha preparação também é importante	E2
		Gostaria de ter o apoio dos colegas de estágio, pois são sempre aquele “suporte” que nos dá confiança	E14
	A.2.5. Ter sucesso no seu desempenho	Boa relação com a comunidade escolar	E6
		Que os conteúdos a abordarem sejam esclarecedores tanto para os alunos como para a professora cooperante para que assim tenhamos uma boa nota.	E15
Espero não sentir nenhuma dificuldade em articular a teoria com a prática		E17	
A.2.6. Apoio dos alunos	(...) pudesse proporcionar aos alunos uma boa aprendizagem e que para eles fosse enriquecedor trabalhar comigo	E21	
	Gostaria que os alunos me apoiassem no sentido de não se comportarem de maneira diferente comigo, só porque sou estagiária	E5; E13	

Surgem igualmente categorias de análise que reflectem a expressão de expectativas sobre as *condições de desenvolvimento do processo* de estágio, que perspectivam:

- um ambiente de tranquilidade (e.g. “que decorresse bem e com poucos percalços pelo caminho”);
- boas relações humanas (e.g. “[valorizo] existência de uma boa relação com os alunos”; “gostaria que o trabalho fosse de cooperação com os professores cooperantes e supervisores, para um maior apoio aos alunos e ao trabalho do estagiário”);
- diversidade e riqueza das experiências (e.g. “(...) gostaria de viver imensas realidades diferentes para mais tarde me sentir capaz de as superar sozinha”)
- e apoio dos alunos (e.g. “gostaria que os alunos me apoiassem no sentido de não se comportarem de maneira diferente comigo, só porque sou estagiária”).

A respeito das condições de desenvolvimento do processo, as *relações humanas* parecem ser o aspecto mais valorizado pelos sujeitos. Neste capítulo todos parecem contar, desde os alunos, aos colegas, aos formadores e mesmo a toda a comunidade educativa, o que pode revelar a importância que estes estudantes-professores atribuem às relações humanas no processo de formação e também no processo educativo, e implicitamente revela uma compreensão da complexidade das interações humanas que a docência comporta.

No quadro 2 apresenta-se o resultado da análise do Tema B “os receios sobre a prática”, tendo-se organizado o discurso dos estudantes-professores em categorias e indicadores, com exemplos de unidades de registo.

Deste conjunto de 30 estagiários, há 11 que não respondem a esta questão, o que só por si pode ser revelador de medos recônditos que no início do processo formativo não consideram ter condições para revelar, receando talvez passar uma imagem de vulnerabilidade que não pretendem dar.

De entre os 19 que respondem, apenas dois exprimem a ausência de receios

em relação à Prática Profissional (E1 e E5), embora um deles (E5) também afirme “(ter algum receio) que não consiga fazer...com que estejam atentos (os alunos)” e o outro aparentemente de forma coerente e assertiva refira a propósito das dificuldades em lidar com a diversidade nas turmas “cada um tem o seu ritmo...terei que trabalhar com cada um individualmente”.

O discurso dos estagiários que explicita a existência de receios organizou-se em 3 categorias de análise:

- *receios em relação à escola*
- *receios em relação à professora cooperante*
- *receios em relação aos alunos.*

É nesta última categoria que encontramos tanto uma maior diversidade de indicadores, como uma maior quantidade de sujeitos a expressar os seus receios. São os indicadores *receio de dificuldades a nível relacional* e *receio de dificuldades em prevenir e lidar com a indisciplina*, que acolhem o discurso de um maior número de estagiários (9/19 cada). Considerando o total de sujeitos que enunciam estes dois indicadores temos 14 sujeitos em 19, que referem ter receios desta natureza. Dado que as dificuldades relacionais e a indisciplina são duas dimensões muito próximas e até muitas vezes coincidentes, podemos dizer que se trata de uma dimensão da Prática docente que atemoriza de algum modo os jovens estagiários.

Ainda na relação com os alunos, alguns dos respondentes manifestam o *receio de ter dificuldades a nível da eficácia do ensino*, manifestando uma perspectiva muito restrita de eficácia, dado que aparentemente se apoia quase em exclusiva na eficácia da exposição/explicação. Apenas um estagiário se refere à diferenciação.

Quanto aos *receios em relação à escola*, são expressos sob dois pontos de vista: os receios em relação a si próprio e os receios em relação à organização e à logística da escola. Quanto aos primeiros, é expresso o medo de “uma má recepção” (E30) e de “não ser bem aceite [pela comunidade escolar]” (E2; E3; E4, E11).

Quanto aos receios em relação à professora cooperante, apenas um estagiário se lhe refere, de forma lacónica e contida:

“receio do contacto com a professora titular”.

Não podemos deixar de considerar também uma visão de conjunto das respostas do sujeito E30, dado que cruzando as expectativas e os receios manifestos verificamos que projectam insegurança e falta de confiança em si próprio, designadamente nas relações com os outros, e em paralelo uma forte expectativa nas mudanças que poderão surgir no processo formativo, como podemos ver através destes extractos do seu discurso:

- [receio] de uma má recepção...;
- [receio] que os alunos desenvolvam por mim sentimentos de antipatia, desprezo, medo;
- [receios] ocupa o 1.º lugar porque (...) considero a indisciplina uma grande falta de respeito...;
- [expectativas] aprender a “soltar-me mais” sem ter receios do que eu possa dizer deixando de lado, por vezes, a falta de confiança que sinto.

A abordagem a estes temas que aqui trazemos, em contexto de supervisão tem exactamente estas pretensões; por um lado, permitir o diagnóstico e o reconhecimento do grupo de formação enquanto grupo, e por outro, ajudar a desenvolver uma supervisão mais personalizada, e em função das necessidades de cada formando.

3. Considerações finais

Com a apresentação desta pesquisa que, como referimos se integra num processo de investigação-formação, num contexto de supervisão, pretendemos trazer um contributo para o reconhecimento da importância da dimensão relacional e emocional na formação inicial, designadamente no momento de imersão do futuro docente na realidade educativa (estágio). Conhecer as expectativas e os receios que os jovens professores estagiários constroem acerca da formação e da prática docente é um ponto de partida e uma necessidade para que o processo formativo possa construir-se. Foi esse o primeiro sentido da pesquisa que aqui se apresenta. Contudo, o rigor que colocámos neste processo de recolha e de análise de

dados permite-nos, por um lado, sugerir a outros investigadores que o sistema de categorias que foi utilizado poderá sê-lo noutros estudos idênticos que venham a alargar e simultaneamente a aprofundar a investigação desta dimensão tão relevante do desenvolvimento docente, nomeadamente na formação inicial e no início de carreira.

Relativamente aos resultados encontrados, sublinhamos o ênfase na expressão de expectativas muito positivas por parte destes estagiários e também o sentido ético-deontológico que as expectativas expressam acerca do sentido da sua prática docente no estágio. Trata-se de um pequeno grupo, mas pode ser indicador dos cuidados da formação que se faz nesta escola superior de formação.

Sublinhe-se, ainda, a expectativa colocada no processo de formação no

sentido das condições que o mesmo deve proporcionar. Expressa-se um desejo muito forte de boas relações humanas a todos os níveis, a par de condições que propiciem a diversidade e a riqueza de experiências formativas e educativas e de um ambiente tranquilo.

Finalmente, em relação aos receios, os mais sentidos são as eventuais dificuldades ao nível da relação pedagógica e da prevenção e gestão da indisciplina, a par dos receios em relação à projecção da sua imagem na escola e mesmo aos aspectos organizacionais e logísticos que podem impedir o desenvolvimento de boas práticas pedagógicas. A importância dos medos ligados à indisciplina corroboram os do estudo de Fernandes (2004), se bem que o estudo desta autora tenha evidenciado medo dos professores de não conseguirem motivar os alunos, o que no nosso estudo não se revela. Pensamos que tal se poderá

dever à diferença entre a situação de estagiário e de professor principiante, sendo que o professor estagiário estará ainda mais preocupado consigo próprio e com o seu ensino do que o principiante (Gonçalves, 2008), o que o pode levar a negligenciar esse aspecto da motivação dos alunos.

Referências Bibliográficas

Alarcão, I. & Roldão, M.C. (2009). *Supervisão. Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Abordagem de Desenvolvimento e Aprendizagem*. (2.ª Edição Revista e Desenvolvida. Reimpressão). Coimbra: Edições Almedina.

Quadro 2 - Tema B "Os receios sobre a prática"

Categorias	Indicadores	Unidades de Registo (alguns exemplos)	Est.
B.1 Sem receios	B.1.1. Está confiante	...Não tenho receios...	E1, E5
B.2 Em relação à escola	B.2.1. Dificuldade em ser aceite	[Receio] De não ser bem aceite [pela comunidade escolar]	E2, E3, E4, E11
		[receio] uma má recepção...	E30
	B.2.2. Problemas organizacionais	A fraca organização escolar.	E6
		Não encontrar as condições necessárias para o exercício de uma boa prática	E8
		As condições que o espaço físico possa oferecer para a realização de determinadas actividades	E26
B.2.3. Falta de recursos didácticos	[e a não existência] de material de apoio [para leccionar]	E9; E10; E11	
B.3. Em Relação à Prof.ª Cooperante	B.3.1. Dificuldade de contacto	Receio do contacto com a professora titular	E9
B.4. Em relação aos alunos	B.4.1. Dificuldades a nível relacional	Os alunos não gostarem da minha maneira de ser	E3, E7, E11; E12
		(...) Receio que [os alunos] não nos respeitem	E24; E28
		Que os alunos desenvolvam por mim sentimentos de antipatia desprezo, medo	E26; E30
		Não conseguir manter uma relação cordial [com os alunos]	E30
	B.4.2. Dificuldades ao nível da eficácia do ensino	(...) cada um tem o seu ritmo...tere que trabalhar com cada um individualmente	E1
		(...) não conseguir transmitir conhecimentos aos alunos	E2
		Que seja mal compreendida pelos alunos e que não consigam perceber a matéria que estou a explicar	E28
		Que não consigam [os alunos] adaptar-se à nossa maneira de dar a aula	E28
		Que não consiga fazer...com que estejam atentos	E5
	B.4.3. Dificuldades na resolução de problemas	Surgir um problema ao qual eu como estagiária não o consiga resolver.	E4
	B.4.4. Dificuldades em prevenir e lidar com a indisciplina	Receio de indisciplina	E6; E8; E9
		A indisciplina ocupa o 1.º lugar pois alunos indisciplinados tornam-se mais difíceis de controlar e impor regras	E23
		(...) a indisciplina ocupa o 2.º [porque] sei que temos por trás de nós a professora cooperante que vai ajudar sempre em tudo	E24
		(...) Coloco a indisciplina sempre em 1.º lugar pois dedico-lhe a maior parte do tempo	E25
Porque não suporto indisciplina e não sei lidar com ela		E28	
A indisciplina ocupa o 1.º lugar porque sinceramente para haver ensino/aprendizagem tem que existir disciplina tanto entre professores/alunos como entre alunos/alunos		E29	
Ocupa o 1.º lugar porque (...) considero a indisciplina uma grande falta de respeito...	E30		

- Bahia, S., Estrela, M. T., Freire, I. & Amaral, A. (s/d). The emotional dimension of teaching in a group of Portuguese teachers. *Teachers and Teaching (In press)*.
- Baptista, M. I. A. (2003). *A Prática Pedagógica dos Educadores e Professores do 1.º Ciclo. Uma aposta na formação do profissional*. Revista *Eduser*, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, n.º 1, pp. 83-109.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. (Edição revista e actualizada). Lisboa: Edições 70.
- Burgess, R. (1997). *A Pesquisa no Terreno: Uma Introdução*. Oeiras: Celta Editora.
- Campos, B. P. (1995). *Formação de Professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Damáσιο, A. (1999). *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*. New York: Harcourt Brace.
- Esteve, J. M. & Fracchia, A. F. (1989). Le Malaise des Enseignants. *Education e Pédagogies*, n.º1, pp. 33-48.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente. Dimensões Afetivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.
- Estrela, M. T. & Freire, I. (2008). Nota de apresentação. *Revista Sísifo*, n.º 8, pp. 3-6.
- Fernandes, L. C. (2008). *Os medos dos professores ... e só deles*. Ed. Setecaminhos.
- Flores, M. A. (2000). *A Indução no Ensino – Desafios e Constrangimentos*. Ministério da Educação: Instituto de Inovação Educacional.
- Formosinho (2001). Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores – Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In Bártolo P. Campos, (Org.). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora, pp.46-64.
- Galvão, C. & Reis, P. (2002). Um olhar sobre o conhecimento profissional dos professores: o estágio de Sofia. *Revista de Educação*.
- Galveias, M. (2008). *Prática Pedagógica: Cenário de Formação Profissional*. Comunicação Apresentada nas Jornadas de Prática Pedagógica – Escola Superior de Educação de Santarém. In Livro de Actas, pp. 6-17.
- Gonçalves, J. A. M. (1990). *A Carreira dos Professores do Ensino Primário. Contributos para a sua Caracterização*. Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. (doc. policopiado).
- Gonçalves, José Alberto (2008). Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 23-36. Consultado em [Junho, 2011] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Holly M. L. & Mcloughlin, C.S. (1989). Professional Development and Journal Writing. In M. L. Holly and C.S Mcloughlin, eds. *Perspectives on Professional Development*. London: The Falmer Press, pp. 259-283.
- Nascimento, M.J. (2007). *Pensamento e Práticas Disciplinares de Professores*. Lisboa: Educa – Professores.
- Pacheco, M. I. (2005). *A Formação inicial e a (in) disciplina. O caso de um núcleo de estágio bidisciplinar do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário*. Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Formação de Professores. FPCE, Universidade de Lisboa
- Pacheco, I. & Freire, I. (2007). Para uma abordagem complexa à formação inicial de professores. O caso de um Núcleo de Estágio Bidisciplinar. In *Actas do XVI Colóquio Afirse 2007, Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação?* Lisboa: FPCE-UL (Publicado em CDRom).
- Sacristán, J. & Fernández, M. (1980). *La formación del profesorado. Análisis de la situación española*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Silva, M. (2000). *Formação Reflexiva de Professores. Um Estudo com Professores estagiários de Biologia e Geologia*. Tese de Doutoramento. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Vieira, F., Moreira, M.A., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes I. (2006). No *Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.