

Ozarfaxinars

e- revista ISSN 1645-9180

Nº 12 Supervisão Pedagógica

1

A Supervisão pedagógica: uma leitura dos tempos

Margarida Soares (*)

A complexidade da sociedade em que vivemos, decorrente dos tempos de insegurança (Hargreaves, 1994; Oliveira-Formosinho, 2002a), já que de mudanças constantes, da diversidade cultural, do aparecimento das novas tecnologias e do progresso científico, influencia a escola que deixou de ser um espaço exclusivo de sala de aula, para tratar também dos conflitos que decorrem desse tempo de insegurança, uma vez que lhe é exigido pela sociedade que encare o aluno com um ser social, determinado pelas circunstâncias em que vive e das quais não é mais possível dissociá-lo (Oliveira-Formosinho, 2002a).

Neste sentido, o *Decreto-Lei n.º 75/2008*, de 22 de Abril, atribui às escolas uma missão de serviço público, que consiste em “dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se activamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País”.

Mas a escola, de facto, não tem conseguido ser tudo para todos e, ao mesmo tempo o que convém a cada um (*idem*), o que põe em causa as suas dimensões e o seu sentido. Com efeito, as manifestações de rejeição, por parte dos alunos, à aprendizagem e à própria educação, competências por excelência da escola, tomam a forma de violência, de indisciplina, de absentismo, de abandono escolar e, dessa maneira, põem em causa a missão da escola e dos seus agentes, na medida em que, de acordo com alguns estudos europeus, os alunos portugueses apresentam baixos níveis de literacia. Por sua vez, os professores também acusam um mal-estar provocado pela falta de sentido da sua acção junto dos alunos (Canário, 2006).

É neste contexto que a sociedade exige aos professores que façam da escola um espaço atractivo onde seja possível motivar os alunos para a aprendizagem, que reconstruam os valores e as certezas há muito por si desmoronados, que inovem e que renovem os seus conhecimentos ao ritmo com que a sociedade de informação se impõe (*idem*).

Da necessidade de dar resposta política às pressões sociais, o *Decreto-Lei n.º 15/2007*, de 19 de Janeiro, introduziu alterações ao *Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos*

Ozarfaxinars

 e- revista ISSN 1645-9180

Nº 12 Supervisão Pedagógica

2

Professores dos Ensinos Básico e Secundário, de entre as quais a implementação de um modelo de avaliação de desempenho e a criação de uma estrutura hierárquica em duas categorias distintas de professores: os professores e os professores titulares, com funções distintas e específicas.

O *Decreto Regulamentar n.º 2/2008* de 10 de Janeiro refere que o modelo de avaliação de desempenho docente “visa a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência e pretende identificar o potencial de evolução e desenvolvimento profissional do docente e diagnosticar as respectivas necessidades de formação” (3, a e b).

Por sua vez, a estruturação da carreira, de acordo com a leitura do *decreto-lei nº 104/2008 de 24 de Junho*, tem por objectivo “dotar cada estabelecimento de ensino de um corpo de docentes reconhecido, com mais experiência, mais autoridade e mais formação, que assegure em permanência funções de maior responsabilidade. A categoria de professor titular consubstancia-se, portanto, no desempenho de funções no âmbito da coordenação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho dos restantes professores, com repercussão na organização das escolas e no trabalho colectivo dos docentes, no sentido da promoção do sucesso educativo, da prevenção do abandono escolar e da melhoria da qualidade das aprendizagens” (preâmbulo).

Chegadas a este ponto, não poderemos avançar sem nos perguntarmos: a que nos referimos quando falamos em modelo de avaliação? Como implementar os mecanismos para uma supervisão e que tipo de supervisão implementar?

Quando falamos em modelos de avaliação, referimo-nos a construções abstractas, que mais não pretendem do que mostrar “a maneira como um avaliador conceptualiza e descreve o processo de avaliação” (Madaus & Kellaghan, 2000, p. 20, citado por Machado, 2009). Funcionam, assim, como normas e transportam uma visão daquilo que se propõem concretizar, já que se apresentam como construção figurada da própria realidade (*idem*). “Pensar em um modelo é – pelo menos na avaliação – utilizar um conjunto de princípios, axiomas e postulados que só são visíveis porque uniformizam os discursos e as práticas decorrentes” (Bonniol e Vial, 2001, p.11, citado por Machado, 2009).

O modelo de avaliação imposto pela tutela é um modelo de avaliação interna e pressupõe um paradigma subjectivista de avaliação (Rodrigues, 2006). Surge como principal forma de

Ozarfaxinars

 e- revista ISSN 1645-9180Nº 12 **Supervisão Pedagógica**

3

legitimação do processo que garante o desenvolvimento de mecanismos de participação consensual e a fundamentação das opções técnicas em referenciais imanentes de uma alegada política educativa (Machado, 2009). Tem como principal objectivo a produção de sentidos e, por isso, fomenta a auto-reflexão e a auto-avaliação como forma de legitimar o processo. Assim, os avaliadores são internos, participam directamente no contexto e têm um estatuto paritário. Os referenciais de avaliação são particularizados e decorrem de processos negociais internos e os métodos e os instrumentos são diversos, valorizam os processos e seguem uma lógica mais reguladora (*idem*).

De acordo com este autor, se este modelo, por um lado, potencia a promoção da participação e da negociação, uma vez que a é a escola que legitima as decisões técnicas, por outro lado, gera insegurança no processo de decisão. Porque reconhece apenas aos pares e aos próprios o estatuto científico, técnico e profissional, este modelo acentua a função reguladora e, sobretudo, auto-reguladora da avaliação dos docentes, aos quais é reconhecida uma elevada autonomia profissional e científica (*ibidem*). Neste sentido, tem grandes dificuldades em ser ao mesmo tempo um instrumento que faz a gestão da carreira dos professores, com base em critérios meritocráticos e que selecciona os melhores. Embora satisfaça as actuais exigências de equidade uma vez que trata de forma diferente o que é diferente, não podemos esquecer que a verdade está nos olhos de quem observa. Este modelo considera que a avaliação do desempenho tem um carácter contextual, dado que cada escola tem a sua realidade e o desempenho do professor é o resultado de múltiplos factores (*ibidem*).

Decorrente do seu carácter institucional, o modelo de avaliação suscita uma complexidade de procedimentos, uma diversidade de actores e um certo dissenso na tomada de decisões, tornando imperativo que as escolas estejam bem organizadas sob pena de que a avaliação se torne o principal obstáculo ao próprio desempenho docente (*ibidem*). Este autor pretende com isto dizer que estes modelos podem ter processos ricos, mas não apresentar resultados, uma vez que a avaliação passa a ser um fim em si mesmo, como sucede com os modelos de avaliação externa. Apesar de potenciar a auto-regulação profissional da actividade docente e o trabalho colaborativo, também acarreta uma série de riscos, tais como a dificuldade de legitimação dos avaliadores, a burocracia e, sobretudo, a desorganização em relação ao processo e aos instrumentos de avaliação (*ibidem*).

Ozarfaxinars

e- revista ISSN 1645-9180

Nº 12 **Supervisão Pedagógica**

4

Neste sentido, e de acordo com Machado (2009), parece-nos que talvez fosse razoável considerar uma solução intermédia entre o externo e o interno através da qual fosse possível introduzir alguma exterioridade no sentido da construção crítica e como instrumento de legitimação dos intervenientes, dos processos e das decisões inerentes ao processo de avaliação (*idem*).

A mudança que se insurge decorrente destas medidas regulamentadas, traz para o seio da escola o conceito de “supervisão”, até aos anos 90 utilizado apenas em contexto de formação inicial de professores, função atribuída ao orientador de estágio e apenas também nas escolas que desenvolviam as práticas de orientação de estágio (Sá - Chaves, 2000).

Sempre conotada com inspecção e controlo (Duffy, 1998; McIntyre & Byrd, 1998, citados por Vieira, 2009), “supervisão”, a partir dos anos 90, passou a designar a actividade que tem por objectivo o desenvolvimento e a aprendizagem dos professores que supervisionam e gerem o desenvolvimento e a aprendizagem dos seus alunos. A primeira designação pretendia uma relação de poder contrária aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades auto-formativas e a designação actual pretende ajudar a desenvolver capacidades de auto-supervisão (*idem*).

Quando falamos em desenvolver capacidades de auto-supervisão, falamos em autonomia, em participação e em colaboração, falamos em “desempenho”, em “avaliação formativa” e em “co-responsabilização entre pares” (Parente, 2009). Assim, torna-se imperativa uma mudança nas práticas escolares instituídas, quer a nível organizacional quer a nível pedagógico, de forma a estimular um outro desempenho profissional por parte dos professores, ancorado em conceitos como “investigação-acção” e “reflexividade” (*idem*). O termo reflexividade deve ser entendido “Como um processo contínuo de desenvolvimento e aprendizagem, de construção de saber, onde a reflexão surge como indispensável para desenvolver a autonomia que permite enfrentar com confiança e eficácia os dilemas que caracterizam o mundo contemporâneo. Agir, nestas circunstâncias, implica compreender a situação e tomar atempadamente as decisões mais correctas. Implica saber recorrer ao saber, a saberes de vária natureza, avaliá-los nos contributos que podem trazer à solução do problema em questão. Implica também conhecer-se a si próprio nos seus valores e nas suas concepções, mas igualmente ser capaz de descobrir, no agir e no dizer dos outros, as suas posturas, crenças, conhecimentos e anseios. Implica dialogar, confrontar, reflectir para criar novos olhares e novas formas de agir.” (Alarcão, 1993, in Vieira, 1993, citados por Parente, 2009).

Ozarfaxinars

 e- revista ISSN 1645-9180

Nº 12 Supervisão Pedagógica

5

Estas alterações pressupõem, por um lado, uma nova perspectiva de professor: aquele que deixa de trabalhar isoladamente numa sala de aula com os seus alunos e passa a ser um profissional que trabalha colaborativamente com outros profissionais, dentro de uma organização complexa, para educar indivíduos em crescimento numa sociedade caracterizada por mudanças constantes, e, por outro lado, uma nova perspectiva de formação: uma formação centrada na escola, que implica uma aproximação a esta nova perspectiva de professor: o professor actor organizacional que precisa de suporte para a resolução de problemas no seu contexto de trabalho, que precisa de formação e de suportes contextualizados, que precisa de conhecimentos teóricos e de aprendizagens conceptuais, mas igualmente de aprendizagens experienciais e contextuais, o *professor formando* na sua formação (Alarcão & Tavares, 1987).

Nesta linha de pensamento, a supervisão de professores a que se reporta o normativo atrás referido é um processo em que um professor, em princípio (não podemos deixar de lembrar que o professor titular não chegou a este lugar da hierarquia por mérito), mais experiente e mais informado, orienta um outro professor no seu desenvolvimento humano e profissional (*idem*).

O supervisor é, então, o orientador pedagógico, o educador a quem compete ajudar o professor a desenvolver-se e a aprender como adulto e profissional que é, e a sua acção perspectiva-se em dois níveis distintos, embora relacionados entre si: exerce sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do professor uma influência indirecta sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos que ele ensina (Alarcão & Tavares, 2003).

Partindo do pressuposto de que todas estas alterações se constituem como um repto à escola e ao trabalho docente, que se pretende cada vez mais autónomo e responsável, torna-se imperativa uma cultura de auto-questionamento, de auto-avaliação, e de auto-supervisão, como condições imprescindíveis para encontrar uma dinâmica de trabalho ancorada numa escola que reflète sobre as suas práticas e que as analisa, que as avalia e as reestrutura de forma sustentada (Parente, 2009).

No entanto, segundo esta autora (2009), estes momentos de reflexão devem acontecer de forma regular e devem pensar os paradigmas educativos, não esquecendo a qualidade das aprendizagens quer dos alunos quer dos professores. Este novo modo de perspetivar a escola exige uma nova organização com novas condições de trabalho que permitam, entre outras, uma nova distribuição dos tempos lectivos e não lectivos para que professores e alunos tenham previsto nos seus horários “tempo para uma reflexão séria e contextualizada que venha a repercutir-se nas

Ozarfaxinars

 e- revista ISSN 1645-9180

Nº 12 Supervisão Pedagógica

6

relações entre os diferentes agentes que constituem uma escola” (*idem*, p.126). A autora defende que os laços resultantes desses encontros entre os diferentes agentes espelharão “um espírito de profissionalidade crítica, colaborativa, partilhada, feita de pequenos contributos” (*idem*), não deixando espaço a uma escola elitista e que não cumpre a missão de que foi investida (*ibidem*).

Neste contexto, a “supervisão” é entendida “como a orientação da prática pedagógica como um processo lento que, iniciado na formação inicial, não deve terminar com a profissionalização, mas prolongar-se sem quebra de continuidade na tão falada e tão pouco considerada «formação contínua». Ou seja, a dinâmica da supervisão deve continuar através da auto-supervisão ou da supervisão realizada no seio do grupo dos colegas. Então, supervisão é, fundamentalmente, interagir: informar, questionar, sugerir, encorajar, avaliar” (Alarcão & Tavares: 2003, citados por Parente, 2009) e “ como actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação nas suas dimensões analítica e interpessoal, de observação como estratégia de formação e de didáctica como campo especializado de reflexão /experimentação pelo professor. Desta definição decorrem os seguintes pressupostos: o objecto da supervisão é a prática pedagógica do professor; a função primordial da supervisão é a monitorização dessa prática os processos centrais da supervisão são a reflexão e a experimentação” (Vieira, 1993, citada por Parente, 2009).

À luz destes princípios, “o objectivo da supervisão não é apenas o desenvolvimento do conhecimento, visa também o desabrochar de capacidades reflexivas e o repensar de atitudes, contribuindo para uma prática de ensino mais eficaz, mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica” (Alarcão & Tavares, 2003 citados por Parente, 2009), em que a sala de aula aparece como metáfora de campo experimental (visão clínica), onde supervisor e professor em trabalho colaborativo e através de uma avaliação que se quer formativa observam e recolhem os dados para uma análise conjunta e superação das áreas de maior fragilidade/vulnerabilidade, com vista a uma requalificação das práticas (*idem*).

Assim, “enquanto que a supervisão em geral actua de fora para dentro, impondo aos professores soluções técnicas e físicas relativamente aos processos, aos conteúdos, às estratégias, aos materiais e à própria realização do ensino na sala de aulas, soluções que assentam em teorias mais ou menos estandardizadas (*idem*) A supervisão clínica, pelo contrário, actua de dentro para fora pondo o acento na observação e reflexão do próprio ensino e na colaboração e entajuda dos colegas que, na clínica da sala de aula, procuram a interacção do processo de ensino e

Ozarfaxinars

 e-revista ISSN 1645-9180

Nº 12 Supervisão Pedagógica

7

aprendizagem como um processo de reflexão e fonte de hipóteses de solução e mudança” (Goldhammer e Cogan, 1987: 137, in Alarcão, I., Tavares, J. 1987, citados por Parente, 2009).

Não podemos esquecer, apesar de tudo o que foi dito, que, para que a supervisão decorra numa perspectiva de resolução de problemas é necessário que se estabeleça entre o professor e o supervisor uma relação de trabalho isenta de tensões e baseada numa confiança sólida e fiável, pois só deste modo será possível que o professor confie ao supervisor as suas preocupações e dificuldades (Alarcão e Tavares, 1987).

Para isso, é preciso encarar esta atividade como “ uma visão de qualidade, um olhar atento e abrangente, uma atitude inteligente, responsável, 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” (Parente, 2009, p. 130).

Estarão as escolas organizadas para poderem desenvolver este tipo de trabalho?

Não querendo parecer pessimistas, parece-nos que as escolas não se encontram preparadas para encetar tal repto. Por um lado, os normativos alteraram as regras, mas não foram dadas condições para dotar os professores avaliadores das competências necessárias a tal exercício. Ao eleger-se o departamento curricular como dispositivo organizacional da avaliação docente, o seu coordenador deve ser dotado dessas competências e das condições para o exercício da sua actividade profissional. Não podemos esquecer que o coordenador de departamento foi sempre um par e não um avaliador, como se pode ver “pelo acompanhamento da prática lectiva que não se faz, apesar de estar prevista” (Pacheco, 2008).

Por outro lado, não há sistemas de avaliação à prova de todas as situações. Só as práticas do dia-a-dia podem contribuir para uma melhoria do processo ao suscitarem novos problemas que posteriormente sejam trabalhados no sentido de uma resolução (*idem*).

Para além disso, a inoperância de cada estabelecimento de ensino em definir o seu próprio sentido colectivo levará a que não seja possível, a curto prazo, instituir um modelo de avaliação credível, até porque é essa falta de sentido colectivo que não tem permitido à escola saber criar soluções eficazes para resolver os problemas de todos os alunos em geral e de cada um em particular.

Em todo o caso, tratando-se de uma problemática que chega às escolas por imposição administrativa, visando um fim (a ascensão na carreira) e não um processo (o trabalho laboratorial

Ozarfaxinars

e- revista ISSN 1645-9180

Nº 12 Supervisão Pedagógica

8

de supervisão), consideramos inquestionável o papel preponderante da formação contínua de professores (Goldhammer & Cogan, 1987:137, in Alarcão e Tavares:1987, citados por Parente, 2009), nesta matéria, como noutras, para poder dotar os professores dos meios de que estes necessitam para o exercício da sua profissão, que se debate com mudanças abruptas constantes e, por vezes, até paradoxais. Pensar com o outro torna as suas tarefas mais facilitadoras, principalmente se o outro é um formador que já fez um percurso, no entanto, acreditamos também que o professor deve investir na sua caminhada, deve investigar de forma a tornar possível sustentar as suas decisões, melhorar as suas práticas e responsabilizar-se pela sua ação (*idem*).

Ozarfaxinars

 e- revista ISSN 1645-9180

Nº 12 Supervisão Pedagógica

9

BIBLIOGRAFIA CITADA

Alarcão, I. (1982). Supervisão clínica: Um conceito e uma prática ao serviço da formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XVI, p.151- 163.

Alarcão, I. (1996). Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Livraria Almedina.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica*. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem. Coimbra: Livraria Almedina (2ª ed.)

Canário, R. (2006). *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed.

Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times. Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. New York: Teachers College Press.

Machado, E. (2009). Para uma Perspectiva Crítica dos “Modelos” de Avaliação do Desempenho Docente. *Revista Elo*,16, 51-59.

Oliveira-Formosinho, J.(org.) (2002a). *A Supervisão na Formação de Professores I – da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, José A. (org.) (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Parente, R. (2009). Falar de Supervisão Pedagógica. *Revista Elo*,16, 125-136.

Ozarfaxinars

 e- revista ISSN 1645-9180

Nº 12 Supervisão Pedagógica

10

Rodrigues, P. (2006). Le recours a des «paradigmes» de lévaluation. Logiques d'évaluation en relation avec des conceptions élargies du monde et de la connaissance. In Gérard Figari & Lucie Mottier Lopez (eds.) *Recherche sur l'évaluation en education*. Paris:L'Harmattan.

Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento, Supervisão* – Contributos na Área de Formação de Professores. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Vieira, F. (1993) *Observação e Supervisão de Professores*. In SEQUEIRA, F. (org) Dimensões da Educação em Língua Estrangeira. Braga: Universidade do Minho.

Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 197-217. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>

BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA

Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. In Isabel Alarcão (org.) *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de Desenvolvimento Profissional dos Docentes*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. (7ª ed.) Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.

Beach, D. M. & Reinhartz, J. (1989). *Supervision: Focus on Instruction*. New York: Harper & Row.

Bonniol, J. – J. & Vial, M. (2001). *Modelos de Avaliação. Textos Fundamentais*. Porto Alegre: Artmed.

Cogan, M. J. (1973). *Clinical Supervision*. Boston: Houghton Mifflin.

Ozarfaxinars

 e- revista ISSN 1645-9180

Nº 12 Supervisão Pedagógica

11

Fullan, M. (2007). *Understanding Change*. In *The Jossey-Base Reader on Educational Leadership*. San Francisco: John Wiley & sons, Inc.

Glickman, C. D. (1985). *Supervision of Instruction. A Developmental Approach*. Boston: Allyn & Bacon.

Hoy, W & Forsyth, P. (1986). *Effective Supervision: Theory into Practice*. New York: Random House.

Mcintyre, D.J.; Byrd, D.M. Supervision in teacher education. In: FIRTH, G.; PAJAK, E. (Ed.). *Handbook of research on school supervision*. New York: MacMillan, 1998. p. 409-427.

Madaus & Kellaghan, T (2000) *Evaluation Models. Viewpoints on educational and human services evaluation*. Massachusetts: Kluwer Academic Publishers

Moreira, L. & Outros (2001), "Supervisão Pedagógica", In *Compilação de Trabalhos no âmbito da disciplina de Supervisão pedagógica*. Mestrado em Educação. Especialização em Supervisão. Braga: Universidade do Minho.

Oliveira – Formosinho, J.(org.) (2002b). *A Supervisão na Formação de Professores II – da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.

Oliveira, L. (2001). *O Papel do Gestor Pedagógico Intermédio na Supervisão Escolar*. In Isabel Alarcão (org.) *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Ribeiro, D. (2001). *A Supervisão e o Desenvolvimento da profissionalidade docente*. In Isabel Alarcão (org.) *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Ozarfaxinars

e- revista ISSN 1645-9180

Nº 12 Supervisão Pedagógica

12

Sá – Correia, M.J. (1996). *O gosto pela leitura extensiva – A promoção de alunos reflexivos*. Viana do Castelo: VI Encontro da ANPL.

Schön, Donald A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos, in Nóvoa, A. (coord.) *Os Professores e a sua Formação*. Publicações D. Quixote, Lisboa, pp.76-91.

Vieira, F. (1993). “Observação e Supervisão de Professores”. In SEQUEIRA, F. (org) *Dimensões da Educação em Língua Estrangeira*. Braga: Universidade do Minho.

Wallace, M. (1994). *Training Foreign Language Teachers – A reflective approach*. Cambridge: C.U.P.

Wiles, J. & Bondi, J. (2000). *Supervision: A Guide to Practice*. (5ª ed.) Columbus, OH: Prentice-Hall.

Zeichner, Ken (1992). Novos caminhos para o PRATICUM: Uma perspectiva para os anos 90, in Nóvoa, A. (coord.) *Os Professores e a sua Formação*. Publicações D. Quixote, Lisboa, pp.114-138.

LEGISLAÇÃO CITADA

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro

Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de Janeiro

Decreto-lei nº 104/2008 de 24 de Junho

(*) Professora do grupo 300 na Escola EB -2,3 Óscar Lopes, Mestre em Estudos Portugueses e Brasileiros, Doutoranda em Ciências da Educação