

1120

DM
NASC/L.1



ISPA | Instituto Superior de Psicologia Aplicada

Dissertação de Mestrado na Área de Psicologia Educacional

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ANO DE ESTÁGIO

Percepções e expectativas dos Formandos e Formadores

Lígia da Costa Nascimento – Aluno nº 1094

Orientadora: Professora Doutora Glória Ramalho
Co-orientador: Professor Doutor Armindo Rodrigues



16671

2004

	
Instituto Superior de Psicologia Aplicada	
Código de barras	
Número 16671	
Data 7/6/06	
Tel: 21 681 17 50 • info@ispa.pt	

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Glória Ramalho, orientadora desta dissertação, pelas suas observações, rigor e objectividade.

Ao Professor Doutor Armindo Rodrigues pela sua disponibilidade, pelas suas observações e, sobretudo pelo seu incentivo e estímulo crítico.

Às orientadoras, coordenadoras, professores tutores, professores cooperantes e alunos estagiários que connosco colaboraram, pois sem eles este trabalho não teria sido possível.

Aos meus amigos João Carlos e Isabel Mendes pelas suas sugestões e revisões de texto.

Às minhas colegas e amigas Lígia Santos e Rita Costa pelo apoio que me deram e pela compreensão da minha pouca disponibilidade.

À minha filha pela compreensão da minha indisponibilidade numa altura em que tanto precisava de mim.

Ao meu filho pela paciência que teve em me ouvir e pelas questões e dúvidas que levantou e que me ajudaram a reflectir e a clarificar algumas ideias.

Ao António pela enorme paciência que teve em me acompanhar em todo este processo, nem sempre fácil, e pela ajuda preciosa no arranjo gráfico do texto.

RESUMO

O trabalho apresentado teve como objecto de estudo a formação inicial de professores do 1º ciclo, mais especificamente, a prática pedagógica no ano de estágio (4º ano). Pretendeu-se com este estudo perceber como é que os diferentes actores (formandos, professores cooperantes, orientadores/coordenadores e tutores) percebem a prática pedagógica no ano de estágio. Assim, são objectivos deste estudo: a) identificar as expectativas de formandos e formadores acerca das competências e conhecimentos a adquirir na Prática Pedagógica; b) identificar quais as percepções dos formadores e formandos acerca das dificuldades sentidas por estes últimos no início da Prática Pedagógica; c) conhecer as percepções dos formadores e formandos sobre organização, funcionamento e avaliação da Prática Pedagógica; d) conhecer as expectativas dos formandos sobre os formadores e vice-versa; e) identificar modelos de práticas de supervisão por parte dos orientadores/coordenadores, tutores e cooperantes; f) identificar críticas à organização e funcionamento da Prática Pedagógica no ano de estágio e sugestões para o seu melhoramento. Pretendeu-se ainda, perceber como os formandos percebem a profissão de professor e a formação recebida até ao ano de estágio e a sua articulação com o mesmo.

O estudo decorreu em duas Instituições de formação inicial de professores do 1º ciclo e fizeram parte da amostra: dez formandos, oito professores cooperantes, dois orientadores/coordenadores, de cada uma das instituições, e ainda, oito professores tutores de uma das instituições.

No presente trabalho recorreu-se a metodologias de natureza essencialmente descritiva e qualitativa num quadro de estudo exploratório do objecto de estudo. Na recolha e análise de dados foram utilizadas: análise documental (planos de estudos, directrizes para a Prática Pedagógica, e instrumentos da avaliação da prática pedagógica) e entrevistas semi-directivas (análise das opiniões dos formandos e formadores que constituíam a amostra).

Apesar de se tratar de duas instituições de formação com planos de estudos, organizações e funcionamentos diferentes, os resultados obtidos no estudo

evidenciaram algumas convergências nas opiniões dos formandos e formadores relativamente a alguns aspectos críticos que apontam para a necessidade de: uma reformulação do plano de estudos; uma formação específica para os professores cooperantes; maior participação do professor cooperante na avaliação da prática pedagógica e uma reestruturação na colaboração entre as escolas de formação e escolas de estágio.

ABSTRACT

This work has had the initial formation of 1st cycle teachers, more specifically the pedagogical practice in the probation year (4th year), as its subject-matter. With this study we have intended to understand how the different actors (trainees, cooperator teachers, guardians/coordinators and tutors) visualize the pedagogical practice in the probation year. Therefore, the purposes of this study are: a) to identify the expectations of both trainees and trainers concerning the acquisition of skills and knowledge in Pedagogical Practice; b) to identify the perceptions of both trainees and trainers concerning the difficulties felt by those in the beginning of Pedagogical Practice; c) to know the perceptions of both trainees and trainers about organizations, functioning and evaluation of Pedagogical Practice; d) to know the expectations of trainers concerning trainees and vice-versa; e) to identify models of supervision procedures by guardians/coordinators, tutors and cooperators, f) to identify critics to the organizations and functioning of Pedagogical Practice in the probation year and suggestions for its improvement. We have furthermore intended to understand how trainees perceive the teaching profession, the formation acquired until probation year and its articulation with this one.

The study has taken place in two institutions of initial formation of 1st cycle teachers, the sample being composed by: ten trainees, eight cooperator teachers and two guardians/coordinators from each institution, plus eight tutors from one of these.

The methodologies used in the present work are basically descriptive and qualitative, within a framework intended to be exploratory of the subject-matter. In the collecting and analyzing of data were used: documental analysis (structure of courses, directives to Pedagogical Practice and evaluation tools for this one) and semi-directive interviews (analysis of the opinions of trainees and trainers composing the sample).

Although these are two institutions with different structure of courses, organizations and procedures, the results produced by the study have shown some convergences in the opinions of both trainees and trainers concerning some critical aspects pointing out the need of: a reformulation of the structure of courses; a specific formation for cooperator teachers; greater participation of the cooperator teacher in the evaluation of the pedagogical practice; changes in the structure of the collaboration between formation schools and probation schools.

À minha neta FRANCISCA

Índice

INTRODUÇÃO	2
A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	10
1. O “PROFESSOR” E A SOCIEDADE ACTUAL	11
2. A PROFISSÃO DOCENTE E AS NOVAS EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS.....	13
3. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	16
3.1. Novas perspectivas de actuação na formação inicial de professores.....	20
3.2. Modelos de formação	27
3.3. Conhecimentos e competências para um ensino eficaz	32
AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO INICIAL.....	40
1. FORMATOS DOS ESTÁGIOS CURRICULARES	43
1.1. Os estágios em exclusividade e de longa duração	43
1.2. Os estágios múltiplos e de curta duração	44
1.3. Os estágios em tempo parcial	44
2. TIPOLOGIAS DE ESTÁGIOS CURRICULARES	45
2.1.O estágio como capacitação de um aprendiz	45
2.2. O estágio orientado pelos objectivos académicos.....	45
2.3. O estágio com preocupações desenvolvimentais	46
2.4. O estágio privilegiando a articulação de conhecimentos e competências	46
3. A SUPERVISÃO DAS PRÁTICAS.....	47
3.1 Conceito de Supervisão	47
3.2. Modelos de supervisão	49
3.2.1. Modelo de racionalidade técnica	49
3.2.2. Modelo de Racionalidade Prática.....	52
3.3. Cenários de supervisão das práticas	55
4. A FIGURA DO SUPERVISOR DAS PRÁTICAS	59
4.1. As funções e competências do supervisor.....	59
4.2. A pessoa do supervisor / dimensão Pessoal e Interpessoal	60
5. O PROCESSO DE SUPERVISÃO	63
5.1. A observação das práticas	64
5.2. Avaliação das práticas	67
5.2.1. O modelo de frequência ou presencial.....	68
5.2.2. O modelo de registo de actividades	68
5.2.3.O modelo das competências gerais	69
5.2.4. O modelo das competências específicas	69
5.2.5. O modelo do currículo negociado.....	70

5.3. Alguns obstáculos ao processo de supervisão das práticas pedagógicas.....	71
METODOLOGIA	75
1. OBJECTO E OBJECTIVOS DE ESTUDO	76
2. ASPECTOS METODOLÓGICOS	79
3. AMOSTRA.....	80
4. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	82
4.1. Entrevista.....	82
4.2. Elaboração dos protocolos das entrevistas.....	87
4.3. Recolha documental	89
ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	90
1. ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	93
2. ACOMPANHAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	97
3. AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	101
4. ENTREVISTAS AOS FORMADORES DAS DUAS INSTITUIÇÕES	104
4.1. "Função do estágio"	104
4.2. "Competências a desenvolver"	107
4.3. "Dificuldades sentidas no início do estágio"	110
4.4. "Supervisão das Práticas"	113
4.5. "Expectativas dos formandos face aos formadores".....	120
4.6. "Expectativas dos formadores face aos formandos".....	122
4.7. " Olhar Crítico ao funcionamento do ano de Estágio (4º ano)"	124
" Olhar Crítico ao funcionamento do ano de Estágio (4º ano)"	125
5. SÍNTESE COMPARATIVA DAS OPINIÕES DOS FORMADORES	137
6. ENTREVISTAS AOS FORMANDOS DAS DUAS INSTITUIÇÕES.....	139
6.1. "Imagem da profissão"	140
6.2. "Imagem da formação recebida nos três anos de curso"	142
6.3. "O que quero aprender no ano de estágio"	148
6.4. "Dificuldades sentidas no início da prática".....	149
6.5. " Supervisão das práticas"	151
6.6. "Acompanhamento das Práticas"	157
6.7. "Avaliação das Práticas".....	160
6.8. "Expectativas dos formandos face aos formadores".....	163
6.9. "Expectativas dos formadores face aos formandos ".....	165
6.10. "Olhar Crítico ao funcionamento do ano de Estágio (4º ano)".....	167
7. SÍNTESE COMPARATIVA DAS OPINIÕES DOS FORMANDOS.....	173
8. SÍNTESE COMPARATIVA DAS OPINIÕES FORMANDOS - FORMADORES	176

Índice de Quadros

Quadro 1 – Constituição da amostra	81
Quadro 2 - Organização e Funcionamento	93
Quadro 3 - Acompanhamento da Prática Pedagógica.....	98
Quadro 4 - Avaliação da Prática Pedagógica	101
Quadro 5 - Tema 1 “Função do estágio”	105
Quadro 6 - Tema 2 “Competências a desenvolver”	107
Quadro 7 - Tema 3 “Dificuldades no início do estágio”	110
Quadro 8 - Tema 4 “Supervisão das Práticas”	113
Quadro 9 - Tema 5 “ Expectativas dos formandos face aos formadores”	120
Quadro 10 - Tema 6 Expectativas dos formadores face aos formandos”	123
Quadro 11 - Tema 7 “ Olhar Crítico ao funcionamento do ano de Estágio”	125
Quadro 12 - Tema 1 “Imagem da profissão”	140
Quadro 13 - Subtema 2.1 “Plano de estudos- disciplinas”	143
Quadro 14 - Subtema 2.2. “Funcionamento das disciplinas”	145
Quadro 15 - Subtema 2.3 “Plano de Estudos-Práticas Pedagógicas”	147
Quadro 16 - Tema 3 “O que quero aprender no ano de estágio”	148
Quadro 17 - Tema 4 “Dificuldades sentidas no início da prática”	150
Quadro 18 - Sub-tema 5.1 “Supervisão das Práticas pelos formadores”	153
Quadro 19 - Subtema 5.2 “Aspectos a valorizar na supervisão das práticas por todos os formadores”	156
Quadro 20 - Tema 6 “Acompanhamento das Práticas”	158
Quadro 21 - Tema 7 “Avaliação das Práticas”	160
Quadro 22 - Tema 8 “Expectativas dos formandos face aos formadores”	163
Quadro 23 - Tema 9 “Expectativas dos formadores face aos formandos ”	166
Quadro 24 - Tema 10 “ Olhar Crítico ao funcionamento do ano de Estágio”	168

CONCLUSÕES E REFLEXÕES FINAIS	181
BIBLIOGRAFIA	189
ANEXO I - GUIÕES DE ENTREVISTAS	201
ANEXO II - PLANO DE ESTUDOS ORIENTAÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA (INSTITUIÇÃO A)	206
ANEXO III - PLANO DE ESTUDOS - ORIENTAÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA (INSTITUIÇÃO L)	221
ANEXO IV - INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA (INSTITUIÇÃO A)	230
ANEXO V - INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA (INSTITUIÇÃO L)	234



ISPA | Instituto Superior de Psicologia Aplicada

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ANO DE ESTÁGIO

Percepções e expectativas dos Formandos e Formadores

INTRODUÇÃO

A questão da educação é um tema quente, pois muito se fala de insucesso escolar, indisciplina, abandono escolar, o que leva, muitas vezes, a um “jogo do empurra” de culpas, ora para os professores, ora para os alunos, ora para os pais. Nas últimas décadas, a sociedade tem vindo a confrontar-se com modificações económicas e sociais, as quais vêm produzindo constantes mudanças e incertezas, instabilidade e imprevisibilidades às quais a Escola não é imune. Hoje, a realidade da Escola é outra e as exigências profissionais são, consequentemente, diferentes.

Muitos dos alunos que vão hoje à escola tiveram outro tipo de vivências, têm outros conhecimentos, possuem outro tipo de interesses e foram socializados noutros valores e de acordo com outras regras. Obrigados a ir a uma Escola que não muda tão rapidamente como eles, parecendo incapaz de os atrair e de lhes ser útil, os alunos não se sentem bem. Como refere Cortesão (2000: 19), *"trata-se de uma escola que não foi concebida para eles e que, pelo contrário, desesperadamente tenta permanecer idêntica a si própria, exigente e selectiva, por pressão de um sistema económico que, prioritariamente, está interessado no aumento da eficiência e eficácia e na competição"*.

Se é verdade que se os alunos não se sentem bem, os professores também se sentem mal, interrogando-se sobre qual é o seu papel nesta escola quando enfrentam alunos que não gostam de estar na escola, até porque, fora dela, têm acesso a divertimentos e mesmo a fontes de informação muito mais aliciantes do que as que podem ser oferecidas pelos professores. A situação pedagógica tornou-se cada vez mais complexa, exigindo-se do professor maior capacidade de decisão e adaptação. Há um crescente mal-estar dos professores e a natureza e qualidade da formação dos profissionais parece estar posta em causa.

A qualificação escolar e a formação profissional, hoje em dia, têm uma validade limitada, apontando os cenários actuais para a valorização de saberes de outra natureza, relacionados com o desenvolvimento de atitudes de autonomia, de adaptabilidade e de capacidade de “aprender a aprender”.

Tendo em conta as novas realidades económicas e sociais, a tarefa de ser professor é cada vez mais complexa e exigente, pelo que as instituições formadoras devem procurar formar profissionais com um novo perfil que se coadune com aquilo que a entidade empregadora, “a Escola actual”, necessita, ou seja, maior capacidade de análise e reflexão que conduza a uma melhor adaptação às novas realidades. *“A formação tem que ser adequada à realidade de quem é formado, e os seus objectivos devem privilegiar o desenvolvimento de competências transferíveis para novas situações”* (Pires, 2000:32).

Assim, parece urgente que as instituições de formação inicial de professores se questionem acerca da “validade” da formação que ministram aos futuros docentes. **Será que a formação actual os habilita para este processo de adaptação à permanente mudança da sociedade e da escola de hoje?**

Como refere Estrela (2002), neste início de século e de milénio, dominado pela globalização e pelo impacto do conhecimento científico e tecnológico em todas as dimensões da vida social, é natural que os formadores de professores se interroguem sobre a formação que se está a facultar aos futuros docentes para que eles possam dar resposta às exigências da escola do presente e sejam receptivos às perspectivas do futuro e sobre a articulação que estabelecem com as escolas onde se desenvolve a prática. Para que a escola se adapte à mudança, é necessário que seja parte integrante dessa mesma mudança, ou seja, *“tem de ser capaz de se mudar a si própria”* (Correia, 1989: 23).

A profunda insatisfação que, em geral, se manifesta, tanto por parte dos investigadores e dos intervenientes directos na formação, como por parte dos professores, dos decisores políticos e da sociedade, em relação à qualidade da formação de que os professores são portadores, leva à necessidade de questionar os modelos de formação existentes e a uma busca de novos modelos.

À semelhança do que se passa noutras profissões, também na formação de professores se sentiu a necessidade de passar de uma formação baseada na aprendizagem das “boas

práticas” de um modelo/mestre que se copiava por “modeling” para uma formação que desenvolva a capacidade de reflexão e análise. É hoje defendido por diversos autores (Schon, 1983, Hollingsworth, 1995, Zeichner, 1993) que uma verdadeira formação tem de passar por um modelo de questionamento constante das práticas, numa situação permanente de investigação/reflexão, que é o que preconizam os modelos centrados no processo e na capacidade de análise.

Segundo Altet (1994), a capacidade de um professor construir a sua prática ou modificá-la está em função da sua capacidade de se analisar. Só uma formação que desenvolva a capacidade de análise do professor pode ajudá-lo a adaptar-se a situações novas. Um modelo de formação centrado sobre a análise das práticas e das variáveis da situação pedagógica parece ser apropriada e permite uma articulação dialéctica teoria-prática.

A prática assim considerada deve ser um espaço privilegiado nos currículos de formação inicial de professores, logo, não basta colocar as horas no currículo, é necessário desenvolver a reflexão como eixo central de todo o processo de formação, não esquecendo três atitudes indispensáveis a um pensador reflexivo: abertura de espírito, responsabilidade e entusiasmo (Dewey, 1989). É necessário formar professores reflexivos para enfrentar os desafios do III milénio e os imprevistos da sala de aula.

Para Feiman e Buchmann (1988), as práticas de ensino podem contribuir para a formação de professores quando respondem a determinadas condições, entre as quais se destacam: que os professores em formação melhorem as suas disposições e competências para desenvolver a aprendizagem; que aprendam a questionar o que vêem, o que pensam e o que fazem; que vejam os limites da justificação das suas decisões e acções em termos de “ideias relacionadas” ou controlo da classe; e que compreendam a experiência como princípio em vez de a entenderem como um momento culminante da sua aprendizagem.

A interacção teoria/prática poderá tornar-se mais real, sendo a prática entendida *“mais como um processo de investigação do que um contexto de aplicação. Um processo de investigação na acção, mediante o qual o professor submerge no mundo complexo da aula para o compreender de forma crítica e vital, implicando-se afectiva e cognitivamente nas interacções da situação real, questionando as suas próprias crenças”* (Gómez, 1995:111).

Neste contexto parece relevante levantar a seguinte questão: **as práticas pedagógicas nas Instituições de formação de Professores do 1º ciclo são entendidas como apenas um espaço para a aplicação das técnicas aprendidas nas restantes disciplinas do curso ou como um espaço de experimentação e investigação?**

Apesar de a profissão de professor obrigar a saber resolver as situações complexas e imprevisíveis da prática pedagógica, esta componente parece ainda não merecer a devida importância nos cursos de formação inicial de professores. Muitas interrogações se levantam relativamente ao sentido dos estágios na formação dos alunos do Ensino Superior e à persistência de alguns problemas, como a fraca estruturação, a indefinição do papel das Universidades na profissionalização, o inadequado acompanhamento dos alunos ou a deficiente articulação entre a Universidade e o Mundo do Trabalho (Duquette, 1994; Alarcão, 1996; Canário, 1997; Malglaive, 1997).

O estágio é um espaço privilegiado para concretizar a articulação entre a experiência de campo e a formação teórica veiculada no contexto universitário. No entanto, esta componente da formação dos alunos universitários continua muita “insípida” (Caíres, 2001: 16). Há situações em que a eficácia dos estágios não é sequer avaliada. Mediante tal cenário, vários autores têm vindo a revelar a sua preocupação em termos da quantidade e da qualidade de investigação realizada nesta área, tendo desenvolvido esforços mais recentes no sentido da sua apreciação mais exaustiva (Ryan *et al.*, 1996; Alarcão, 1996; Caires, 2001).

De referir, no entanto, que apesar dos múltiplos ganhos decorrentes do estágio, há também, um conjunto de dificuldades presentes nesta etapa. São deles exemplo: a incapacidade ou, por vezes, a ausência de qualquer tentativa de integrar a teoria e a prática (Costa, 1991; Alarcão, 1996b; Caires, 2001); a dificuldade em organizar experiências adequadas para os estagiários (Toohey *et al.*, 1996; Malglaive, 1997); a focalização dos estágios num conjunto limitado de competências técnicas, em detrimento de uma compreensão mais alargada dos sistemas e organizações (Caíres & Almeida, 1998; Barroso, 1997); supervisão inadequada, inexistente, insuficiente e/ou falta de preparação dos supervisores (Vieira, 1993; Alarcão, 1996b; Silva, 1997); experiências de campo que podem “minar” o programa educacional (Machado, 1996; Ryan *et al.*, 1996); exploração dos alunos enquanto mão-de-obra barata (Caires & Almeida, 1996; Ryan *et al.*, 1996; Pires, 1998); fraca sintonia entre instituição de formação e de estágio (Duquette, 1994; Amiguinho *et al.*, 1997; Caires & Almeida, 1997a;

Martin, 1997); a pouca coordenação da supervisão e da avaliação entre as instituições (Duquette, 1994; Ryan *et al.*, 1996; Martin, 1997).

Para que o ano de estágio seja uma etapa de desenvolvimento profissional deve ser devidamente pensado por parte da instituição de formação, por parte do estagiário e por parte da instituição de acolhimento. Como refere Caires (2001), a sistematização de objectivos e actividades, a clarificação dos normativos da experiência, apoios e supervisão, a definição prévia das competências a desenvolver e dos parâmetros de avaliação mostram-se imprescindíveis à boa condução e rentabilização formativa dos estágios.

Como síntese e questionamento do que foi referido anteriormente, pode então formular-se a questão:

Como é que as Instituições de formação de professores do 1º ciclo organizam a prática pedagógica no ano de estágio (duração, tipo de acompanhamento e avaliação) tendo em conta a operacionalização das metas a atingir?

Neste sentido, é objectivo deste trabalho ter uma panorâmica geral de como é pensada, estruturada e avaliada a componente prática do ano de estágio (4º ano) na formação inicial de professores do 1º ciclo. Para tal, escolhemos os actores que melhor podem caracterizá-la, ou seja, os próprios formandos e supervisores em duas instituições de formação de professores. Através dos testemunhos e perspectivas dos diferentes intervenientes, pretendeu-se ter acesso, o mais próximo possível à realidade experienciada por estes, no ano de estágio.

Partindo do quadro geral da organização e estruturação da prática pedagógica em cada uma das instituições consideradas, que se procurará conhecer e caracterizar, pensa-se que será possível conhecer, através da análise das percepções e preocupações dos futuros professores, os problemas que estes enfrentam e as dimensões pessoais e relacionais entre os supervisores e formandos.

O conhecimento das percepções e das dificuldades/preocupações dos formandos em formação inicial fornecerá, certamente, dados importantes para repensar e encontrar novas formas de conceber e de operacionalizar os estágios, bem como perspectivar uma formação

inicial que vá ao encontro das necessidades reais e actuais dos formandos / futuros professores e que dê respostas mais sérias e mais consistentes às exigências da Escola actual.

Não há dúvida que é necessário melhorar o ensino mas, para que tal aconteça, parece urgente melhorar a formação inicial de professores. Tornou-se imperativo para todos os sistemas educativos **“melhorar a qualidade e eficácia da formação dos docentes”** (Esteves et *al.*, 1993: 39), por se acreditar que **“o êxito ou fracasso de um sistema educativo depende, em grande parte, da qualidade dos seus professores”** (Estrela, 1995: 43).

Segundo Pombo (1993), ser professor é uma actividade profissional que tem os seus “segredos de ofício”, os seus requisitos e procedimentos próprios, pelo que a actividade de docente exige uma adequada formação profissional.

No fundo, a grande questão é definir o que é que os professores precisam de saber para exercer a profissão eficazmente e que modelos de formação inicial devem ser seguidos para que os futuros professores adquiriram e desenvolvam conhecimentos e competências profissionais.

Este trabalho enquadra-se num estudo exploratório que se restringe apenas a duas instituições de formação, pelo que não se podem generalizar os resultados obtidos a outras instituições de formação de professores.

O tempo atribuído à realização de estudos desta natureza não permitiu ir mais longe quer na extensão e número de entrevistas quer consequentemente na dimensão da análise. Em todo o caso, afigura-se-nos que, enquanto experiências singulares, representam vivências que devem ser pensadas, quer pelo que comportam de singularidade, quer pelo que talvez traduzam como exemplo reportando-se a universos mais vastos.

O trabalho apresentado é constituído por um enquadramento teórico, explicitação das opções metodológicas tomadas, apresentação e interpretação dos resultados, conclusões e reflexões finais e a bibliografia que nos serviu de suporte.

No enquadramento teórico procurou-se, num primeiro capítulo dar uma breve perspectiva sobre os problemas com que hoje se debatem os professores, sobre o perfil do professor a

formar e sobre diferentes modelos de formação. Num segundo capítulo, abordaram-se questões, perspectivas e resultados de investigação relativamente às práticas pedagógicas na Formação Inicial de professores e relativamente ao papel do supervisor no acompanhamento da Prática Pedagógica.

Após abordar a metodologia utilizada, descrevendo o objecto de estudo, os objectivos, as técnicas utilizadas na recolha de dado e procedimentos usados, apresenta-se, no capítulo IV, a análise e discussão dos resultados, terminando-se com o capítulo das conclusões e reflexões finais.

As razões que levaram à elaboração deste estudo são várias, entre elas: tratar-se do nível de docência do autor; a percepção de que as práticas docentes se encontram crescentemente desajustadas às realidades da sociedade e da escola actual; a convicção da necessidade de se enveredar por modelos de formação que desenvolvam competências e atitudes mais adequadas às realidades sociais actuais; a opinião, enfim, de que, através de trabalhos de investigação científica, se pode contribuir *para produção de saberes que fundamentem práticas mais integradoras e multidisciplinares*.

Espera-se que este estudo constitua um pequeno contributo para a compreensão da função do estágio, do papel e das expectativas dos actores implicados e, provavelmente, para alterações sectoriais de modelos e/ou práticas institucionais.

CAPITULO I

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

1. O "PROFESSOR" E A SOCIEDADE ACTUAL

Reportando-se à profissão docente, Carrolo (1997) refere o carácter simultaneamente complexo e contraditório desta profissão, simultaneamente fascinante e desgastante, atravessada por múltiplos vectores internos e externos, teóricos e práticos, conscientes e inconscientes, individuais e institucionais, passados, presentes e futuros, de difícil conciliação.

As mudanças ou transformações nos contextos político, social e económico têm contribuído para grandes alterações da imagem da profissão docente. Actualmente é difícil chegar a consensos quando se tenta definir o que os professores devem fazer, que valores devem defender, uma vez que se deu uma transformação muito rápida do contexto social. Hoje pede-se cada vez mais à escola que cumpra funções que competiam tradicionalmente a outras instituições sociais como a família.

Ainda não há muitos anos, o que era esperado do professor era que transmitisse conhecimentos aos alunos. Nesta perspectiva, o bom professor é aquele que "sabe", que domina os conteúdos científicos que são considerados como curricularmente imprescindíveis. Este professor é fonte de saber e os alunos são receptores e terão de adquirir os conteúdos científicos para poderem alcançar as metas estabelecidas, pela Escola.

De acordo com este perfil de professor, o ensino é idêntico para todos os alunos e terão proveito os que forem, naturalmente, mais dotados e/ou os que se esforçarem mais. Como refere Cortesão (2000: 36), *"uma das funções do professor será a de garantir que a selecção, que irá forçosamente ter de acontecer, se processará de uma forma "justa", eliminando os "menos trabalhadores", os "menos persistentes", os "menos dotados"*. Neste quadro de ensino o insucesso escolar é atribuído ao handicap biológico e sociocultural do aluno.

A verdade, é que a falsa oferta de igualdade de oportunidades a todos os alunos dos diferentes grupos socioculturais conduziu a uma maior desigualdade ao nível da distribuição de sucessos/insucessos, e a Escola não pode mais esconder este facto.

Com a chegada e fixação de populações que afluem a Portugal vindas das origens mais diversas, a sociedade e a escola actual tornou-se cada vez mais heterogénea. A explosão escolar, resultante não apenas do acesso à escolaridade de alguns grupos socioeconómicos e

socioculturais anteriormente dela afastados, mas também de novos grupos com outras matrizes étnico-culturais, fez com que as regras orientadoras de comportamento, os valores predominantes, os níveis de aprendizagem exigidos e vigiados pela avaliação e as hierarquias de organização na instituição educativa fossem desafiados.

A situação pedagógica tornou-se cada vez mais complexa e o papel do professor mudou sob a pressão da mudança do contexto social em que este exerce a sua profissão, modificando-se também as expectativas, o apoio e o juízo desse contexto social sobre os professores. A verdade é que ser professor hoje é uma tarefa cada vez mais difícil, da qual se espera tudo.

Ao contrário de muitos profissionais que, normalmente, lidam com um cliente de cada vez, os professores têm de lidar com muitos alunos em simultâneo, cujas características e comportamentos são a maior parte das vezes desconhecidos e imprevisíveis. O professor, para lá da função de transmitir conteúdos científicos, vê-se confrontado com a necessidade de proporcionar aprendizagens mais ricas e multifacetadas no domínio das capacidades e das competências, das atitudes e dos valores.

Há poucos anos atrás, os pais incutiam nos filhos o sentido da disciplina e o respeito pelo professor, actualmente os professores queixam-se de que os pais não só deixaram de incutir nos seus filhos valores mínimos, como ainda estão dispostos a culpar os professores, caso surja algum problema.

Como sublinham Esteve e Fracchia (1989), os professores estão sujeitos a uma acumulação de responsabilidades que são desproporcionadas em relação ao tempo e aos meios de que dispõem: para além de terem que manter a disciplina (sendo simultaneamente simpáticos e calorosos), exige-se-lhes que estimulem os alunos mais rápidos, sigam aqueles que trabalham lentamente, velem pela atmosfera da aula, programem as suas actividades, avaliem, aconselhem, recebam os pais e conversem com eles sobre a evolução dos seus filhos, organizem actividades extra-escolares, participem nos conselhos de professores e de turma, nas reuniões, se ocupem por vezes dos problemas administrativos e, até, vigiem os recreios, os refeitórios ou os transportes escolares.

Com o crescimento dos meios de comunicação de massas, o professor perdeu o exclusivo do privilégio do saber, um saber que, ainda por cima, se desvalorizou. As suas relações com o saber são hoje diferentes do que eram no período áureo da expansão da escola: *"Ele não só*

não tem mais o privilégio do saber, como também o seu saber se encontra mais desvalorizado. O pequeno écran, para nos limitarmos a ele sabe mais; e ele interessa mais, graças ao poder da imagem em momentos que dá a ilusão da realidade directamente percebida”(Debesse, 1979:21, cit por Lima, 1996: 58)

A desvalorização da profissão resultou também da elevação geral do nível de instrução da população, a qual se traduziu num aumento de número de pais de alunos que realizaram uma escolaridade tão longa como a dos professores, *“o que os leva, por vezes, a pôr em dúvida a competência exclusiva dos professores na educação dos seus filhos”* (Chapoulie, 1974, cit por Lima, 1996: 59). A educação tornou-se um assunto acerca do qual todos os grupos sociais desejam opinar, não existindo um consenso social sobre os seus valores e objectivos.

A mudança social acelerada fez com que as exigências da sociedade sobre o professor se diversificassem, ante a presença simultânea de diferentes modelos educativos, diferentes concepções de educação, do homem e da sociedade do futuro.

2. A PROFISSÃO DOCENTE E AS NOVAS EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS

A profissão docente confronta-se com problemas demasiado complexos, a consciência da heterogeneidade bem como o surgimento de orientações educativas no sentido de se trabalhar num ambiente de maior respeito e aceitação da diferença, exigem a ocorrência de certas mudanças significativas. Exigem que os professores conheçam os seus alunos e que tenham conseguido conhecimento *sobre eles*, sobre características grupais, socioculturais e até idiossincráticas que eles possuem (Cortês, 2000).

Aos candidatos a professores, a competência relativa a matérias escolares já não é suficiente, será exigido que demonstrem conhecimentos de pedagogia, particularmente para ensinar populações culturalmente diversificadas e estudantes com vários tipos de problemáticas. O não reconhecimento da legitimidade da pedagogia enquanto corpo autónomo de conhecimentos científicos, característico dos profissionais do ensino, está na base de uma relação ambígua destes com o saber pedagógico, o qual é entendido mais como “uma técnica instrumental de intervenção” do que como um “conhecimento científico fundamental” (Nóvoa, 1989: 445).

As exigências profissionais de hoje e certamente do futuro não serão mais as mesmas, pelo que competência e eficácia na resolução de problemas, cada vez mais complexos, é o que a sociedade espera e exige de qualquer profissional, como espera e exige de um professor. A modificação do papel do professor, tornou-se uma importante fonte de mal-estar, na medida em que as exigências actuais do professor não foram acompanhadas de alterações e mudanças necessárias na formação profissional dos professores de modo a enfrentarem com êxito os novos desafios. Actualmente, um dos aspectos mais importantes da competência social dos professores é a capacidade de viver e assumir situações de conflito, colocando-se assim, como nova exigência da formação de professores a preparação para enfrentá-los.

Para Medley (1984 cit por Esteves, 2002: 113), *"a crise de confiança de que a formação profissional dos professores é alvo e que pode levar mesmo ao seu desaparecimento do âmbito do ensino superior radica no facto de estar muito generalizada a ideia de que ensinar não é uma profissão por não haver um ideal de serviço entre os professores nem um corpo de conhecimentos especializados e de valores necessários a um bom desempenho profissional, conhecimentos e valores a incorporar nos currículos de formação de professores e a legitimá-los"*.

Segundo Hoyle (1969; cit por Lima, 1996), o conceito de "profissão", em sentido especializado, tem uma importância capital para a discussão dos problemas que se coloquem à profissionalização de qualquer actividade. O mesmo autor propõe e define seis critérios para a definição de uma actividade como "profissão":

1. Uma profissão desempenha um serviço social essencial;
2. Uma profissão fundamenta-se num corpo sistemático de conhecimento;
3. Uma profissão requer um longo período de preparação académica e prática;
4. Uma profissão tem um elevado grau de autonomia;
5. Uma profissão tem um código de ética;
6. Uma profissão gera um desenvolvimento em serviço.

Segundo Perrenoud (1993: 184) *"profissionalização é o acesso à capacidade de resolver problemas complexos e variados pelos seus próprios meios, no quadro de objectivos gerais e de uma ética, sem ser obrigado a seguir procedimentos detalhados concebidos por outros. É pois, mais do que uma actividade de execução, capaz de autonomia e de responsabilidade"*. Neste ponto de vista o professor é considerado como um profissional, no sentido de que

“profissão” se distingue qualitativamente de ofício, ocupação ou emprego, o que pressupõe uma elevada preparação, competência e especialização daqueles que a praticam, Amiguiinho (1992).

Segundo Le Boterf (1997; cit por Esteves, 2002: 117) *“o profissional é aquele que sabe gerir uma situação profissional complexa”*. Saber gerir uma situação profissional complexa significará então:

- Saber agir com pertinência (o que caracteriza o profissional é mais o saber inovar que aplicar rotinas, o saber agir é saber interpretar e saber o que fazer);
- Saber mobilizar os saberes e conhecimentos num contexto profissional (o profissionalismo constrói-se no cruzamento de três domínios: o do sujeito, o das situações de formação que lhe foram proporcionadas e o das situações profissionais onde actua);
- Saber integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogêneos (é saber integrar os conhecimentos e mesmo saber improvisar modos novos de integração);
- Saber transferir (significa que o profissional tem capacidade para aprender e se adaptar e implica um cuidado particular com o desenvolvimento de competências “genéricas” ou “transversais” que podem aplicar-se em situações variadas);
- Saber aprender e aprender a aprender (capacidade de fazer transferências);
- Saber empenhar-se (vontade de agir com autonomia, de assumir responsabilidades).

Actualmente, os professores ultrapassam o papel de meros tradutores de um conhecimento produzido por outrem, “eles serão *produtores de dois tipos de conhecimento*: o conhecimento (de tipo socioantropológico) *sobre os alunos* com que trabalham, conhecimento esse que utilizam então num outro tipo de produção, muito específico do processo educativo, a do conhecimento elaborado *para os alunos*” Cortesão (2000: 47). Nesta perspectiva o professor tem que ter um papel mais crítico e reflexivo, assumindo-se como actor interveniente e criador no processo educativo e social em vez de mero objecto de instrumento reprodutor de um sistema.

Neste caso, a formação de professores tem que se adequar às necessidades actuais procurando desenvolver nos formandos, futuros professores, uma atitude reflexiva e crítica da sua própria actuação. É necessário romper com a lógica tradicional das escolas normais, deixar de interiorizar modelos didácticos ortodoxos para desenvolver mais a capacidade de adaptar ou de inventar sequências didácticas e estratégias de ensino à medida das necessidades.

Aos professores do século XXI será exigida proficiência em vários domínios (escolar, pedagógico, social e cultural), mas sobretudo, que sejam profissionais com capacidade de reflexão e de resolução de problemas.

3. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

O conceito de formação encerra uma finalidade e um processo. Definir, por isso, formação implica distinguir os seus diferentes significados. À formação inicial associa-se a ideia de finalidade, na medida em que estão em causa as bases fundamentais para desempenhar uma actividade profissional, ao mesmo tempo que é conferido ao professor o estatuto de validade para esse desempenho.

Segundo Estrela, M.T. (2002) a formação de professores é um *problema político* e um *problema filosófico*. Político, na medida em que toda a formação de professores pressupõe relações de autoridade e poder em que estão presentes interesses de grupos e representações da sociedade, logo, um programa de formação transforma-se num instrumento de controlo e de regulação social pelas relações que estabelece entre saber e poder. Filosófico, uma vez que toda a educação e toda a formação de educadores remete para um determinado conceito de ser humano e das suas relações com o mundo o que terá repercussões directas na concepção da formação.

A formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, saber fazer ou saber ser que se exerce em benefício do sistema socioeconómico, ou da cultura dominante. A formação de professores não pode considerar-se um domínio autónomo de conhecimento e decisão. Pelo contrário, as orientações adoptadas ao longo da sua história encontram-se profundamente determinadas pelos conceitos de escola, ensino e currículo prevalentes em cada época. O currículo da formação de professores, a sua extensão e

qualidade, tem sido determinado e influenciado pelas necessidades sociais, políticas e económicas da sociedade em cada momento histórico.

Num breve historial, refira-se que a formação de professores para os primeiros níveis do ensino básico, no início da segunda metade do século XX fazia-se através de uma rede de instituições do ensino médio (EMP escolas do magistério primário), que cobria todo o território nacional e proporcionava uma formação essencialmente profissionalizante, centrada no treino de estratégias de ensino apoiado nas aulas de aplicação, desenvolvidas em escolas do ensino primário “anexas”. A partir dos anos 70 e ao longo da década de 80 esta formação valorizou-se academicamente, com a entrada em funcionamento das escolas superiores de educação (ESE) no ensino superior politécnico e dos centros integrados de formação de professores (CIFOP) nas universidades, onde passaram a funcionar cursos de formação para professores do ensino primário, com a duração de três anos e a atribuição do grau de bacharel. No final da década de 90 os bacharelatos em ensino primário foram extintos e substituídos por cursos de licenciatura com a duração de quatro anos, o que reflecte uma valorização social e profissional destes professores no seio da profissão docente.

A verdade é que, apesar das alterações nos currículos e mais um ano de curso, parece não ter havido mudanças relevantes nos desempenhos dos professores. De facto, a investigação parece contrariar a tese de que as alterações nos currículos de formação sejam responsáveis por mudanças nas atitudes e competências dos docentes. Parece que o grande problema da formação reside, essencialmente, na forma como esta se processa.

Segundo o relatório de auditoria à organização e funcionamento dos cursos de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico, produzido pela Inspeção-Geral da Educação (1999), referente a auditorias realizadas em 1997-98, em termos globais, parece poder entender-se “alguma inconsistência científica e pedagógica das instituições em que funcionam os cursos, de forma mais acentuada no sector particular e cooperativo, patente na escassa orientação científica e coordenação pedagógica, na ausência de investigação institucional, no predomínio de aulas expositivas e, no caso das escolas privadas, com número excessivo de alunos. A articulação das actividades de prática pedagógica com as outras componentes do currículo parece insuficiente, ou inexistente, apontando genericamente para uma formação que justapõe, por um lado, um ensino teórico e livresco (divorciado da investigação) e, por outro, um treino de competências didácticas centrado na reprodução das práticas profissionais dominantes”.

Ainda hoje, a hierarquia interna da profissão docente é definida, não pela apropriação das técnicas pedagógicas (saber pedagógico) mas sim pelo saber geral (cultura científica das várias áreas disciplinares). O papel reservado à Universidade continua, entretanto, a ser preponderante em qualquer modelo de formação de professores, embora se tente encontrar algum equilíbrio entre a formação científica e a pedagógica, como é o caso dos **Cifop** (Centros Integrados de Formação de Professores) e das **ESE** (Escolas Superiores de Educação), que têm como objectivo ocupar-se integralmente de toda a formação (científica e pedagógica) do professor. No entanto, nos cursos de formação de professores, um dos investimentos exigível continua a ser o de natureza científica. Partindo desta ideia, a Universidade tem a inteira responsabilidade na formação do professor. A licenciatura confere-lhe uma licença para ensinar.

O encontro com uma prática pedagógica bastante afastada dos ideais pedagógicos assimilados durante o período de formação inicial fará com que os professores tenham reacções distintas, que Ada Abraham (1975) classifica em quatro grandes grupos (cit por Esteve 1992: 51-52):

1. Predomínio de sentimentos contraditórios, sem conseguir esquemas de actuação prática que resolvam o conflito entre ideais e realidade. O professor adoptará uma conduta flutuante na sua prática docente e na sua valoração de si mesmo.
2. Negação da realidade devido à sua incapacidade de suportar a ansiedade. O professor recorrerá a distintos mecanismos de evasão, entre os quais os de inibição e rotinização da sua prática docente são os mais frequentemente utilizados como meio de contar a implicação pessoal na docência.
3. Predomínio da ansiedade, quando o professor se dá conta de que carece de recursos adequados para levar à prática os seus ideais e ao mesmo tempo mantém o desejo de não renunciar a eles e de cortar a sua implicação pessoal com o ensino. A contínua comparação entre a sua pobre prática pedagógica e os ideais que desejaria alcançar levá-lo-ão a esquemas de ansiedade, ao reagir de forma hiperactiva pretendendo compensar com o seu esforço individual males endémicos do ensino. As manifestações depressivas aparecem neste mesmo esquema quando na comparação o professor

chega ao autodesprezo, culpabilizando-se pessoalmente por sua incapacidade de levar à prática os ideais pedagógicos assimilados.

4. Aceitação do conflito como uma realidade objectiva sem maior importância que a de buscar respostas adequadas dentro do quadro de uma conduta integrada.

Schon (1983) considera que tal situação radica, em parte, no fosso que se tem exacerbado entre saberes teóricos e as práticas dos profissionais. No entender deste autor, esta crise apela para uma nova epistemologia da prática na qual se fundamentem as concepções da formação dos profissionais.

Na formação de professores, as duas grandes dificuldades para a introdução de um *practicum* reflexivo são, por um lado, a epistemologia dominante na Universidade e, por outro, o seu currículo profissional normativo: *Primeiro ensinam-se princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um practicum cujo objectivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada.* (Schon, D., 1995: 91) Os alunos/futuros professores têm geralmente consciência deste desfasamento, mas os programas de formação ajudam-nos pouco a lidar com estas discrepâncias. Na educação, esta crise centra-se num conflito entre o *saber escolar* e a *reflexão-na-acção* dos professores e alunos.

Existem duas concepções básicas, duas formas bem distintas de abordar os problemas que coloca a intervenção educativa e, em particular, a actividade do docente como profissional de ensino: *o professor como técnico-especialista* que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico e *o professor como práctico autónomo*, como artista que reflecte, que toma decisões e que cria durante a sua própria acção (Zeichner, 1983; Pérez Gómez, 1995).

Embora a formação de professores para uma nova identidade profissional seja uma das prioridades das Ciências da Educação, a resolução dos muitos problemas com ela relacionados parece não ter solução à vista. A concepção tradicional que norteia os programas de formação de professores constitui uma grande resistência ao progresso, à inovação e à mudança.

Segundo Esteves, "*os sistemas instituídos de formação de professores oferecem indubitáveis resistências às mudanças. Têm uma "história", enraízam-se em tradições (nacionais ou institucionais) com as quais é difícil romper, orientam-se predominantemente por lógicas de*

produção/reprodução fundadas em rotinas que, mesmo quando não satisfazem, tranquilizam, por representarem uma aplicação do menor esforço" (2002: 75).

Tendo em conta o arrastamento dos problemas permanentes na formação de professores, um elevado número de especialistas e investigadores em Educação vem apelando para a necessidade de uma reconceptualização da formação de professores, por contraposição a uma mera reestruturação.

3.1. Novas perspectivas de actuação na formação inicial de professores

Na opinião de Esteve (1984: 228) *"os futuros professores têm que ser preparados segundo modelos positivos (ter uma ideia clara do tipo de professor que querem ser e do tipo de relações que querem estabelecer, não se ficando apenas pela figura e actuação de um antigo professor recordado como modelo)"*.

Postic (1990: 341) refere que a finalidade da formação é *"levar os professores iniciados a descobrir os seus modos próprios de acção, sem nos substituímos a eles, e colocando-os em situações tais que devam assumir o seu papel de maneira autónoma e responsável"*. Neste sentido, a formação de professores deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente.

A formação inicial deve ter em conta que o futuro professor se vai encontrar com uma realidade incerta (variedade das circunstâncias em que dará aulas, número de alunos, idade, bairro, a dinâmica da transformação social, etc.), pelo que tal formação deve prever a adequada *educação para o imprevisível*, ao mesmo tempo que apetrecha o professor com *técnicas apropriadas* para a solução dos problemas concretos.

O candidato a professor é uma pessoa em desenvolvimento, que será tanto mais capaz de resolver de forma competente os desafios com que é confrontado, quanto mais desenvolvido for do ponto de vista pessoal. Como diz Nóvoa, se uma parte importante do professor é a pessoa, ou se, como considera Belbenoit (1981), o professor não ensina aquilo que sabe mas aquilo que é, torna-se necessário reconhecer que *"A formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos, ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de*

reflexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”(Nóvoa, 1991: 23).

Como refere Esteve (1992a) perante as profundas modificações no contexto social e nas relações interpessoais, somos forçosamente obrigados a repensar os programas de formação inicial, desenhando-se três grandes linhas de actuação neste processo:

- O estabelecimento de mecanismos selectivos baseados em critérios de personalidade, e não apenas em critérios de qualificação;
- A substituição de abordagens normativas por abordagens descritivas na formação inicial do professorado;
- A adequação dos conteúdos da formação inicial à realidade prática do ensino.

Segundo Alves (2001), ao repensar a formação inicial desta forma, aparece como chamada introdutória e dominante o critério da personalidade como base dos mecanismos selectivos de acesso à profissão: “Tal critério significará que o *conceito* de formação deve ser encarado como *construção de si mesmo*, como *processo* em que se vai construindo a identidade, processo em que cada pessoa se *forma* e se *transforma*, em interacção” (Alves, 2001: 49).

Como refere Roy “é necessário dar mais lugar ao *desenvolvimento da pessoa* na formação dos professores. A educação converter-se-á, cada vez mais, numa *confrontação da pessoa consigo mesma*” Roy (1984: 61-62). A formação docente deve desenvolver uma atitude de questionamento de si e de questionamento do real. (Estrela, 1992).

Para Alarcão (1993: 20), “a *formação de professores deve estar centrada na pessoa do professor, professor que é um adulto portador de experiências de vida e como tal tem de ser considerado. Mas, também deve ser uma formação centrada na relação entre a prática e a teoria, na força actuante do diálogo, na valorização das situações de trabalho, enquanto situações de trabalho*”.

O modelo de formação para o desenvolvimento parece ser mais adequado, ao perspectivar uma formação que começa na pessoa, considerando não apenas o desenvolvimento profissional, mas principalmente o seu desenvolvimento pessoal, de acordo com um projecto próprio: “No papel de mediador que exerce, o professor não é neutro, visto que se

compromete inteiramente na situação pedagógica com aquilo em que acredita, com aquilo que diz e faz, com aquilo que é”(Postic, M 1990:9)

O desenvolvimento da pessoa do professor, assim como a qualidade do seu desempenho nas tarefas pedagógicas e, conseqüentemente, no processo de aprendizagem do aluno, é de grande importância (Sprinthall e Sprinthall, 1992): *“Para que as Ciências da Educação não se fiquem por uma adição de saberes, mas possam constituir-se como um domínio produtivo, com conseqüências na prática e na inovação pedagógicas, o desenvolvimento do professor deverá constituir um objectivo e um resultado da sua formação como profissional da educação”*(Soares 1995:138).

A formação inicial começa assim a equacionar-se como uma formação centrada sobre a pessoa. Nesta perspectiva, esboçaram-se as linhas principais da sua caracterização, tornando-se dignas de nota as reflexões de Breuse (1984: 147):

- Uma formação centrada sobre a pessoa é aquela que tem absolutamente em conta, num esquema dinâmico, todas as componentes da pessoa, intelectuais, afectivas, psico-motoras;
- Uma formação centrada sobre a pessoa permite desenvolver a atenção aos outros, precaver-se contra os comportamentos reactivos para os quais é fácil deixar-se conduzir diante da agressividade ou indiferença dos alunos;
- Mais formativa que informativa, esta formação esforça-se por dotar o futuro professor de flexibilidade operacional, de plasticidade mental, de aptidão para enfrentar com prazer as situações susceptíveis de encontrar no exercício da sua profissão;
- Respeitadora das características pessoais, esta formação não será, de modo algum, modelizante, não podendo jamais olhar ao definitivo;
- Deverá ajudar o futuro professor a formar-se a si mesmo e a descobrir o seu estilo pessoal de professor em função da sua identidade profissional, que convirá libertar de todas as ambiguidades que a mesma encobre na hora actual.

Para que tal envolvimento pessoal se possa operar, é condição indispensável que se desenvolvam *"projectos de formação de professores alicerçados numa reflexão sobre os processos e os itinerários de formação e baseados em estratégias operacionais que facilitem o transfer entre a situação de formação e a futura situação profissional"* (Nóvoa, 1989: 453).

Faz falta uma teoria coerente para a preparação de professores. *"Enquanto não existir uma tal teoria, não poderá ser ultrapassado o hiato entre teoria e prática"* (Vonk, 1985: 317) porque uma teoria de formação de professores deve basear-se no conceito de que a preparação de professores consiste num processo de socialização profissional, em que o aluno-professor deve desenvolver a sua perspectiva (forma normal de pensar e sentir de um professor acerca de como agir em situações especiais) sobre a profissão. Deste modo, *"A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional"* (Nóvoa, 1995:25). Ou ainda, e de acordo com o mesmo autor *"A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas"* (Nóvoa, 1995: 28). A este propósito é útil conjugar uma formação tipo clínico, ou seja, baseada na articulação entre prática e a reflexão sobre a prática (Perrenoud, 1991).

Segundo Dewey (1989) para um ensino reflexivo é necessário ter três atitudes: *mentalidade aberta, responsabilidade e entusiasmo*.

Mentalidade aberta, que se define como a ausência de preconceitos, de parcialidades e de qualquer hábito que limite a mente e a impeça de considerar novos problemas e de se assumir novas ideias [e que] integra um desejo activo de escutar mais do que um lado, de acolher os factos independentemente da sua fonte, de prestar atenção sem melindres a todas as alternativas, de reconhecer a possibilidade do erro mesmo relativamente àquilo em que mais acreditamos (Dewey, 1989: 43).

A segunda atitude refere-se essencialmente à responsabilidade intelectual, ser intelectualmente responsável quer dizer considerar as consequências de um passo projectado, significa ter vontade de adoptar essas consequências quando decorram de qualquer posição

previamente assumida. A responsabilidade assegura a integridade, isto é, a coerência e a harmonia daquilo que se defende (Dewey, 1989:44).

A última atitude é o entusiasmo, ou seja, estar predisposto para enfrentar a actividade com curiosidade, energia e capacidade de renovação e de luta contra a rotina.

Segundo Garcia, estas atitudes constituem objectivos a alcançar pelos programas de formação de professores, mediante estratégias e actividades que possibilitem a aquisição de um pensamento e de uma prática reflexiva. *"Para mobilizar o conceito de reflexão na formação de professores é necessário criar condições de colaboração e de trabalho em equipa entre professores, que facilitem e justifiquem a aplicação de modelos e de estratégias reflexivas"* Garcia (1995: 64).

Para pôr em marcha um tal tipo de formação exige-se uma mudança de orientações formativa institucional. A formação de professores deve ser concebida como um continuum. Embora composta por fases claramente diferenciadas do ponto de vista curricular, a formação de professores é um processo que tem de manter alguns princípios éticos, didácticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa. Nesta perspectiva a formação inicial não é um produto acabado, mas antes a primeira fase de um longo percurso e diferenciado processo de desenvolvimento profissional. O conceito *desenvolvimento profissional de professores* pressupõe uma valorização dos aspectos contextuais, organizativos e orientados para a mudança (Garcia, 1995).

O relatório da UNESCO (1996) intitulado "Educação: Um Tesouro a Descobrir" ao afirmar que a educação dos cidadãos para o século XXI assenta em quatro pilares, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e a viver com os outros e aprender a ser, indicia um **perfil de professor** que Alarcão define *"como o profissional de conhecimentos e competências, criador de sinergias, cultivador de atitudes e valores, sábio e sensato, equilibrado e culto, aprendente eterno, já que os quatro pilares são tão válidos para a formação das crianças e dos jovens como para a formação dos seus professores educadores"* (Alarcão, 1998: 50).

Isabel Alarcão (1998: 50) enumera seis princípios que considera imprescindíveis na formação de professores para enfrentarem os desafios no novo século. São eles:

Princípio da valorização do saber – Do saber da sua disciplina e do saber inter e transdisciplinar que fará de si, professor, aquilo que se espera: um homem ou mulher de cultura. Pressupõe-se, portanto, uma formação realizada num ambiente cultural de grande e rica diversidade, acompanhada de reflexão sistemática e crítica.

Princípio do auto-conhecimento – autoconhecimento do que se é, se sabe, se quer e se pode. Ou, por outras palavras, a preparação para viver positivamente a tensão vital entre a utopia e a realidade, a razão e o sentimento, o explícito e o implícito.

Princípio do respeito pela pessoa do outro – para além de profissional do ensino, o professor será profissional do humano, humano presente no outro que é o aluno, o pai ou a mãe deste, um seu colega. Uma responsabilidade para os responsáveis pela criação de ambientes de formação de professores.

Princípio da problematização – como meio de acesso à compreensão profunda do sentido de todas as coisas, incluindo da própria razão de ser professor, de ser aluno, de viver a escola.

Princípio da experiência vivida – isto é reflectida, activadora de conhecimentos numa relação teoria-prática (reflexão-acção), prática-teoria (acção-reflexão), teoria-teoria (reflexão-reflexão).

Princípio do inacabamento e do desenvolvimento profissional como processo de aquisição de novas formas de compreender o ambiente educativo e de nele intervir adequadamente.

Como refere Abrantes, os professores são profissionais em desenvolvimento e *"para intervir adequadamente nos contextos que nos rodeiam é necessário uma constante actualização pedagógica que nos permita questionar permanentemente o que fazemos"* (2000: 177).

Segundo Estrela, o acto pedagógico tem de ser uma construção constante do professor, com os alunos, a partir da análise que ele faz do real. Para que seja possível essa construção quotidiana do professor, a formação inicial terá de:

- Apostar em competências e atitudes básicas de sobrevivência do professor nesta sociedade de informação, as mesmas que ele deverá suscitar nos alunos: capacidade

de procurar, seleccionar, organizar e criticar a informação proveniente de diversas fontes; atitudes de flexibilidade que garanta a adaptação a situações novas; atitude de abertura e respeito face à diversidade;

- Ligar mais eficazmente investigação e formação, única forma de ultrapassarmos a linha do horizonte que, no dizer de Perrenoud (1994), separa “o discurso beato” do “realismo conservador”, investigação para a qual os formandos deverão ser sensibilizados e iniciados;
- Não continuar a fazer economia da explicitação de uma filosofia da formação coerente com uma filosofia da educação e com uma visão realista fundamentada e crítica da profissão, e da função social. Essa filosofia deverá constituir um elemento dinamizador do desenvolvimento do professor e um elemento integrador de todo o tipo de saberes profissionais que a formação deverá potencializar, orientando, simultaneamente, a selecção das estratégias que melhor permitam atingir finalidades e objectivos Estrela (2002: 26-27)

Como refere Perrenoud “Quem reflecta sobre formação de professores vê-se, assim, convidado não só a formar profissionais qualificados, mas também *a trabalhar para a mudança global e por vezes radical do sistema educativo*. Formar professores significa então trabalhar para criar *uma outra escola!*” (Perrenoud, 1993: 161).

A formação inicial em geral e as práticas pedagógicas em especial são uma importante oportunidade para fornecer ao futuro professor não apenas o seu apetrechamento em termos técnicos, científicos e pedagógicos, mas também os meios para desenvolver o seu processo de desenvolvimento a partir das suas características pessoais, sempre susceptíveis de evolução.

Perrenoud (1993) defende que o formando deve ser colocado, desde o início, numa relação curiosa com outros práticos, estimulando-lhe o hábito de observar, de questionar, de imitar inteligentemente, apresentando-se a formação inicial, de certa forma, como o “início da formação contínua que acompanhará o profissional durante toda a sua carreira (...) A formação deve *abrir os olhos*, dar contextos conceptuais a propósito dos fenómenos centrais numa sala de aula, sejam eles individuais ou colectivos, cognitivos, afectivos ou relacionais.” Perrenoud (1993: 149).

Tendo em conta a diversidade de problemas com que se defrontam os professores é impensável que a formação inicial consiga desenvolver todos os conhecimentos que um professor precisa de saber. Na verdade, *"a maioria das escolas ensinam muita coisa que nunca se utiliza e esquecem-se de ensinar o que faz falta"*(B. Geer (1982: 196-197). Parece, por isso, ser essencial estabelecer um percurso de formação que favoreça o desenvolvimento de competências de análise, pesquisa e reflexão, tão necessárias para responder às exigências profissionais actuais.

Nesta perspectiva, é interessante a descrição do professor que surgiu em *A Nation Prepared: Teachers for the Twenty-first Century*, patrocinada pelo Cargie Fórum on Education and the Economy (1986): *Os professores não se apresentarão na escola sabendo tudo o que precisam de saber, mas sabendo como descobrir o que necessitam de aprender, como o fazer e como auxiliar os outros a tornar este conhecimento científico.* (Cit por Arends, R. 1995:25)

3.2. Modelos de formação

Quando se programa uma formação é necessário pensar nos destinatários, nos objectivos a atingir e sobre os meios considerados melhores para alcançar os fins desejados. Neste sentido, os modelos de formação têm a ver com diferentes concepções do professor que se quer formar e os diferentes meios para o atingir.

Os programas de formação estão impregnados de concepções diferentes do professor: tradicional, centrado nas competências, personalista ou orientado para a investigação (Zeichner, 1983), o que por sua vez cria imagens distintas do professor: como pessoa, colega, companheiro, facilitador de aprendizagem, como técnico, investigador, implementador do currículo, sujeito que toma decisões, líder, etc. (Heck & Williams, 1984; cit por Garcia, 1995:54)

Segundo Feiman-Nemser (1990:212), há uma distinção radical dos modelos, que à partida distingue dois planos de observação, de análise e de categorização na configuração dos diversos modelos de formação de professores: *modelos estruturais alternativos e modelos conceptuais alternativos.*

Modelos estruturais alternativos

Os modelos enquanto alternativas estruturais orientam-se em função dos seguintes critérios:

- A duração do curso
- A duração de cada uma das componentes principais dentro do programa;
- O grau académico (de graduação ou de pós-graduação) que constitui certificação para o exercício da profissão;
- A ordenação dada, no tempo, à realização das três componentes principais (ordenação sequencial; componentes total ou parcialmente organizadas em paralelo, com maior ou menor grau de integração no domínio da estrutura formal).

No campo das alternativas estruturais Feiman-Nemser distingue ainda dois modelos que designa como ***modelo académico e modelo profissional***. O primeiro, combina o estudo avançado de uma determinada disciplina do saber com seminários profissionais e um estágio. A orientação académica vê o ensino como uma actividade relacionada com a transmissão do conhecimento e o desenvolvimento da compreensão e o professor como um intelectual, um especialista numa dada matéria. O modelo profissional foi concebido como um período de dois anos de formação profissional após a preparação académica geral.

Para Borrowman (1965), *"o conflito não está entre a formação profissional e o estudo das matérias de ensino, mas entre essas duas áreas, por um lado, e por outro, a orientação técnica dada à formação"*. Quanto à orientação e duração das componentes da formação, Borrowman identifica três alternativas: (cit por Esteves, 2002: 81)

1ª Alternativa: quatro anos de estudos científicos seguidos de um ano de treino profissional – modalidade que encoraja os especialistas académicos dos vários saberes a ignorarem as preocupações de formação profissional e os que se ocupa estritamente desta última, a preocuparem-se apenas com a instrução e as competências a manifestar em sala de aula.

2ª Alternativa: dita integrada, assim chamada porque presume ser falsa a distinção entre formação académica e formação profissional. Uma e outra das componentes são organizadas de modo convergente, em função de um conjunto de actos profissionais do futuro professor.

3ª Alternativa: uma perspectiva eclética ou "ad hoc" - distingue as duas componentes mas defende que ambas deviam começar cedo no percurso do estudante/futuro professor e desenvolverem-se em paralelo ao longo dos programas pré-graduados e graduados de preparação.

Modelos conceptuais alternativos

É nos modelos entendidos como orientações conceptuais alternativas que se encontra uma maior diversidade de classificações consoante os critérios adoptados por cada autor. Apresenta-se, de seguida, os modos como alguns autores definiram os conceitos de "modelo", "paradigma" ou "orientação conceptual" de formação de professores que utilizaram nos seus trabalhos.

Um paradigma em formação de professores pode ser entendido como uma matriz de crenças e suposições acerca da natureza e das finalidades da escolarização, do ensino, dos professores e da sua formação as quais conferem o perfil a formas específicas de práticas na formação de professores (Popkewitz, Tabachnik e Zeichner, 1979:52, cit por Esteves, 2002: 82).

Zeichner (1993) considera a existência de pelo menos quatro modelos de formação: **o tradicional, o centrado nas competências, o personalista e o orientado para a investigação**, sendo que, de acordo com o modelo mais tradicionalista, os professores se formam por imitação do mestre, copiando-lhe a arte e o engenho através de procedimentos mais ou menos artesanais; o professor formado de acordo com o modelo centrado nas competências é fundamentalmente treinado por meio de estratégias e/ou técnicas, treino este feito muitas vezes de forma isolada ou não contextualizada, até atingir o melhor da sua performance nas respectivas técnicas.

Os programas que Zeichner (1993) denomina de personalista vêem o professor em formação como pessoa, ao contrário dos anteriores que o perspectivam como técnico; são os professores-pessoas que precisam de se desenvolver harmoniosamente a nível profissional e pessoal, havendo neste caso uma consciência muito forte e dados de investigação a provar que estas duas vertentes de ser professor andam intimamente ligadas, correspondendo a

uma maior maturidade pessoal uma maior maturidade profissional. Neste ponto de vista a função da formação deve ser a de ajudar a pessoa a tornar-se eficaz, o que só poderá acontecer se ela tiver também uma visão positiva de si mesma e se sentir segura e aceite.

Por último, na categorização de Zeichner (1983) surgem-nos os modelos orientados para a investigação, distinguindo-os dos anteriores a assunção do professor como investigador da sua própria prática. O professor deve ser dotado de uma atitude investigativa e crítica, consumidor crítico da investigação feita por outros (Zeichner, 1993). Segundo Estrela "a necessidade de introduzir uma dimensão investigativa na formação inicial dos professores é cada vez mais sentida, constituindo a sua falta um dos pontos críticos identificados por Bushberger (2000) na análise que faz das políticas de formação da União Europeia", (Estrela 2002:25).

Numa perspectiva de superação de antagonismos de sujeito-objecto, teoria-prática, pensamento-acção surgem modelos orientados para a pesquisa Zeichner (1983) e modelos centrados na análise Ferry (1983).

Segundo Ferry (1983) uma vez que as situações são cada vez mais complexas e instáveis, a formação dos professores deverá incidir na promoção da sua capacidade de analisar as situações profissionais. A atitude de questionamento crítico deverá estender-se, também, à análise das consequências morais e sociais do seu ensino. Assim, refere:

Os modelos que eu, pela minha parte, proponho (...) caracterizam, esquematizando-as, três tipos de práticas de formação. A referência ou a variável referenciada como princípio dessa categorização não é nem a meta da formação, nem os seus objectivos, nem a estrutura do dispositivo, nem a natureza dos conteúdos, mas o tipo de processo, a sua dinâmica formativa, o seu modo de eficiência (Ferry, 1983: 48-49)

Segundo Ferry (1983), a actividade profissional exige o desenvolvimento de uma problemática da formação baseada na relação do sujeito com as situações educativas nas quais está envolvido, incluindo a situação da sua autoformação

Segundo Estrela, a lógica de desenvolvimento curricular subjacente aos modelos centrados na análise é dupla, pois se "por um lado, há competências e saberes pré-definidos de que o futuro professor se deverá apropriar para poder actuar em situações de ensino; por outro

lado, há um currículo aberto no que se refere aos problemas que irão ser objecto de pesquisa e que decorrem dos interesses dos estudantes, tornando-se a pesquisa um instrumento de uma dialéctica das relações teoria-prática que mutuamente se confrontam e se questionam” Estrela (2002:24).

Uma orientação refere-se a um conjunto de ideais acerca das finalidades da formação de professores e dos meios para as alcançar. Idealmente, uma orientação conceptual inclui uma perspectiva sobre o ensino e sobre a aprendizagem e uma teoria acerca de como se aprende a ensinar. Tais ideias deveriam nortear as actividades práticas da formação dos professores, tais como o planeamento do programa, o desenvolvimento do curso, a instrução, a supervisão e a avaliação (Feiman-Nemser, 1990: 220).

Segundo Esteves (2002) esta terceira definição aproxima-se de uma tentativa de compromisso entre os aspectos dominantes nas duas anteriores.

Quase todos os autores que se empenharam no esforço de clarificação mediante a construção dos modelos, são unânimes em afirmar que nenhum deles se encontra no estado puro, quando muito, observar-se-á, em cada caso específico uma tendência dominante que aproxima mais cada prática de um modelo teórico do que dos restantes.

Como refere Helena Ralha-Simões, “*as estratégias formativas beneficiam em ser híbridas com uma coerência própria e contextualizada, relativamente aos contributos teóricos e metodológicos diversos que englobam*” (1993: 46). Tavares reforça esta ideia ao afirmar que “*em princípio, todas as abordagens, os processos e estratégias são bons e poderão ter lugar em diferentes momentos dos percursos de formação, tendo em conta a natureza das matérias, os estilos dos sujeitos e os níveis de formação ou de informação*” (Tavares, 1997: 67).

No que diz respeito à formação de professores, o grande objectivo e a maior ambição de qualquer sistema educativo, deve ser prepará-lo para trabalhar o mais eficazmente na escola actual. Neste sentido, é importante optar por modelos que melhor respondam aos novos desafios.

3.3. Conhecimentos e competências para um ensino eficaz

Dentro da comunidade educacional, quando se fala em ensino eficaz, tem-se verificado uma diversidade assinalável no respeitante à sua definição. Conforme refere Arends, (1995) alguns autores têm definido o professor eficaz como uma pessoa que tem fascínio pela aprendizagem e que domina superiormente um conteúdo escolar específico. Outros têm defendido que o professor eficaz é o que é capaz de estabelecer uma boa relação com os alunos e contribuir para a criação de um meio aceitante e facilitador do desenvolvimento pessoal. Outros ainda, defendem que o professor eficaz é aquele que consegue canalizar a energia dos alunos para a construção de uma ordem social mais justa e humana.

Geralmente, quando se fala em educação e falamos sobre os professores é frequente usarmos os termos de professor eficaz, professor competente, para nos referirmos a uma mesma situação. Medley distingue quatro conceitos que frequentemente são confundidos: ***a eficácia do professor, a actuação do professor, a competência em sentido global, e as competências em sentido analítico.***

Em relação à actuação do professor – o que o professor faz no seu trabalho – ela não depende apenas da competência, mas igualmente da situação concreta em que o professor trabalha, onde variáveis de diversas outras naturezas interferem.

Quanto à eficácia do professor – o efeito que a actuação do professor tem nos alunos – ela é igualmente dependente, em parte, do contexto, e em especial dos próprios alunos.

Quanto à definição de ***competências a adquirir***, que deve ser clara no programa de formação, Medley (cit. por Esteves, "2002: 115) sugere cinco tipos ou campos de inscrição dessas competências:

- competências no domínio do conhecimento;
- competências em destrezas e habilidades;
- competências relativas à tomada de decisão;
- competências de concretização (performance) em situação (real ou simulada);
- competências de resolução de problemas em situação interactiva de ensino.

O esforço para conferir objectividade ao domínio complexo da(s) competência(s) dos professores e da sua avaliação não deixa, no entanto, de receber algumas críticas. Houston (1985; cit por Esteves, 2002: 116) faz duas críticas principais: *"A especificação de competências foi criticada porque tais listas atomizavam o processo de ensino do professor. Os professores não ensinam usando competências isoladas, mas num contexto e usando de forma integrada um certo conjunto de skills e conhecimentos (...) Mais: limitar os objectivos àqueles que permitem acções ou resultados observáveis pareceu limitar o desenvolvimento de profissionais cujas características pessoais os podiam orientar para uma larga gama de práticas de ensino bem sucedidas"*.

Segundo Alarcão (1998), a noção de competência profissional educativa do professor, num passado não muito distante, foi considerada como um conjunto de microcompetências acumuláveis, válidas por si só, independentemente do contexto do seu desempenho, de tal modo que, uma vez aprendidas, a sua transferência era quase automática para a vida profissional. Este conceito teve a sua expressão em movimentos de raiz positivista, tendo como convicção de que a formação por competências, seria a resposta para a formação de professores competentes e eficazes no seu desempenho, confundindo-se competências com desempenho.

Como refere Alarcão, este conceito de competência reflecte uma perspectiva atomística, analítica, tecnicista e descontextualizada do conhecimento e da actuação, considerando a mesma autora *"que o desempenho de qualidade não resulta apenas do domínio de certos conhecimentos e da sua tradução em acção, mas é o rosto visível de uma competência pessoal, global, interactiva, de natureza ecológica, caracterizada não tanto pela presença de determinados elementos, mas sobretudo pela sua interactividade e pela sua capacidade de mobilização em situação, isto é, na interacção com o meio ambiente"*(1998: 49).

Ainda segundo a mesma autora, *"A competência profissional implica um conhecimento situado na acção, holístico, criativo, pessoal, construído, um conhecimento que depende, entre outras coisas, da capacidade do profissional para apreciar o valor das suas decisões e as consequências que delas ocorrem"*(Alarcão, 1996: 18-19).

Assim sendo, não faz muito sentido pensar em listas estáticas de competências, a não ser que sejam perspectivadas na sua interactividade, ou seja, não pensar apenas em listas, mas antes em desempenhos em contexto.

Messick (1984) faz a *distinção entre competência e desempenho*: *Competência* refere-se ao que uma pessoa sabe e teoricamente será capaz de fazer, enquanto que *desempenho competente* se refere ao que de facto uma pessoa faz nas circunstâncias reais. "A *competência compreende a estrutura do conhecimento e as capacidades, enquanto que o desempenho competente implica também os processos de acesso a essas estruturas, a sua utilização e, além disso, um conjunto de factores afectivos, motivacionais, de atenção e de estilo próprios que influenciam e determinam a forma de agir*" (Messick, 1984, cit por Alarcão 1998: 49).

Nesta perspectiva, Alarcão conclui que a competência global de um professor não só se vê como também se sente, não só se observa como também se pressente. "*O que se vê e que pode observar-se é a manifestação da competência na actuação do ser que é o professor através do seu desempenho em situação*" (Alarcão 1998: 49).

Segundo Arends, o ensino eficaz requer, no mínimo, indivíduos academicamente capazes, proficientes nas matérias que devem ensinar, e que se preocupam com o bem-estar das crianças e dos jovens. Implica também que os professores sejam capazes de obter resultados respeitantes aos resultados escolares e à aprendizagem social dos alunos. Estas características são pré-requisitos para o ensino, mas são insuficientes sem a concomitância de quatro atributos de ordem superior: (1995: 10)

- Os professores eficazes dominam o **conjunto de conhecimentos existentes** relativo ao ensino e à aprendizagem, utilizando-o como guia da ciência e arte da prática docente.
- Os professores eficazes dominam um **repertório** de práticas educativas (modelos, estratégias e procedimentos), estando aptos a utilizá-las no ensino das crianças e no trabalho com adultos em contexto escolar.
- Os professores eficazes têm uma atitude e competências para abordar todos os aspectos do seu trabalho de uma forma **reflexiva**, democrática e orientada para a resolução de problemas.

- Os professores eficazes encaram o “aprender a ensinar” como um **processo contínuo**, sendo dotados da atitude e competências necessárias à optimização das suas capacidades docentes e das escolas onde trabalham.

O primeiro atributo refere-se ao **domínio de um conjunto de conhecimentos** que permite ao professor actuar de uma forma mais esclarecida e eficaz do que a maioria das pessoas. Lee Schulman fez o estudo dos diferentes tipos e modalidades de conhecimento que os professores têm e que configuram a sua estrutura epistemológica. Na síntese publicada no *Thirrd Handbook of Research on Teaching* (1989), Schulman chegou à conclusão que a investigação didáctica havia esquecido uma questão de grande importância para a análise dos processos de ensino: o estudo do conteúdo do ensino, ou seja, o conhecimento que os professores têm dos conteúdos de ensino e do modo como estes conteúdos se transformam em ensino. A investigação que Shulman e os seus colaboradores vêm desenvolvendo tem justamente como objectivo estudar o que sabem os professores sobre os conteúdos que ensinam, onde e quando adquirirem esses conteúdos, como e porquê se transformam esses conteúdos durante a formação de professores e como devem ser utilizados no ensino concreto na sala de aula.

Lee Schulman (1987) tentou organizar os domínios mais importantes do conhecimento para os professores em sete categorias: (cit por Arends, 1995: 11)

- 1- *Conhecimento do conteúdo*, ou conhecimento acerca das matérias particulares a ensinar, como a Matemática, Inglês ou História.
- 2- *Conhecimento do conteúdo pedagógico*, ou seja, a amálgama especial de conteúdos e pedagogia que é exclusivamente dos professores; a sua forma particular de compreensão profissional.
- 3- *Conhecimento acerca dos alunos* e características destes.
- 4- *Conhecimento pedagógico geral*, com particular destaque para os princípios e estratégias gerais de gestão e organização da sala de aula que parecem transcender as matérias específicas.

- 5- *Conhecimento de contextos educativos*, desde o trabalho em grupo ou na sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos distritos escolares, até às características das comunidades e diferentes culturas.
- 6- *Conhecimento de currículos*, com particular relevo para os materiais e programas que estão em vigor.
- 7- *Conhecimento dos fins, objectivos e valores educativos*, bem como das suas bases filosóficas e históricas.

Dos diferentes conhecimentos, o de maior interesse do ponto de vista didáctico é o conhecimento de conteúdo pedagógico, uma vez que representa uma combinação entre o conhecimento da matéria e o conhecimento do modo de a ensinar. Este tipo de conhecimento não pode ser ensinado nas instituições de formação de professores, uma vez que passa pela construção pessoal do professor ao confrontar-se com o processo de transformar em ensino o conteúdo aprendido durante o seu percurso formativo.

As categorias 3, 4 e 5 são também particularmente importantes, pois correspondem a um vasto corpo de conhecimentos que conduz à compreensão sobre o modo como os alunos aprendem, quais os factores motivacionais associados com a aprendizagem, a forma como a liderança pode ser exercida com vista à gestão de contextos educativos complexos e, mais particularmente, sobre as relações existentes entre as expectativas e comportamentos do professor e resultados dos alunos.

Quanto ao atributo que refere o **reportório de práticas eficazes** é exigido aos professores, independentemente do nível a que ensinam, das matérias específicas que leccionam ou do tipo de escolas em que trabalham, o desempenho de três importantes funções: as *funções executivas do ensino* (que instruem directamente os alunos); as *funções interactivas do ensino* (que trabalhem conjuntamente com os colegas, pais e outros agentes) e as *funções organizacionais do ensino* (que trabalhem como membros de uma organização).

O terceiro atributo atribui a eficácia do professor à sua **capacidade para enfrentar situações complexas** “com uma atitude de resolução de problemas, aprendendo a arte de ensinar mediante uma reflexão aturada sobre a sua prática” (Arends, 1995: 18).

O pensamento reflexivo é uma capacidade que não aparece espontaneamente, mas que pode desenvolver-se, requerendo condições favoráveis para que tal aconteça. As estratégias de formação reflexiva articulam-se com princípios de formação que Flávia Vieira (1994) define como: enfoque no sujeito, enfoque nos processos de formação, problematização do saber e da experiência, integração teoria e prática, introspecção metacognitiva.

Segundo Alarcão, *"a reflexão baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento, na busca da verdade e da justiça. Sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante; une a cognição e afectividade num acto específico, próprio do ser humano"*(1996:175).

Ao estudar a actuação dos profissionais Schon (1983) distingue entre *reflexão na acção* e *sobre a acção* como formas de desenvolvimento profissional. No primeiro caso os profissionais reflectem no decurso da própria acção sem a interromperem, embora com brevíssimos instantes de distanciamento. No segundo caso reconstroem mentalmente a acção, a posteriori, para a analisarem.

O último atributo remete a eficácia do **aprender a ensinar como um processo contínuo**, que se verifica ao longo de toda a carreira. Como refere Arends, para que os professores se tornem progressivamente mais competentes é necessário que estejam atentos ao seu próprio processo de aprendizagem e ao desenvolvimento das suas características e competências específicas. *"Aprender a ensinar consiste num processo de desenvolvimento que se desenrola ao longo de toda a vida, durante o qual se vai gradualmente descobrindo um estilo próprio, mediante reflexão e pesquisa críticas"* (Arends, 1995:19).

O ensino reveste-se de componentes que dependem de um conjunto complexo de apreciações individuais, baseadas em experiências pessoais e, por isso, não pode ser exclusivamente determinado pelo conhecimento científico. Parece existir algo de arte no ensino, como refere Schon, *"existe um elemento ineludível de arte em toda a prática profissional, é igualmente verdade que os bons engenheiros, professores, cientistas, arquitectos e gestores manifestam, por vezes, algo de artístico nas suas actividades quotidianas. Mesmo que a arte não seja invariante, explícita e ensinável, parece, contudo, que, pelo menos para alguns indivíduos, ela é aprendível"* (Schon 1983:18).

Para Nathaniel Gage ensinar é uma arte, a qual descreve da seguinte forma: *Enquanto arte instrumental, o ensino é algo que se afasta de receitas, fórmulas ou algoritmos. Requer improvisação, espontaneidade, o lidar com múltiplas possibilidades relativas à forma, ao estilo, à cadência, ao ritmo e à adequabilidade, de modos tão complexos que mesmo os computadores seriam, em princípio, incapazes de o fazer, tal como não seriam capazes de realizar o que uma mãe faz com uma criança de cinco anos ou de proferir as palavras que um amante dirige à sua bem-amada* (Gage, 1984; cit por Arends, R. 1995: 1).

Espontaneidade, cadência e ritmo são pois, notemo-lo, algumas das palavras escolhidas por Gage para descrever a arte de ensinar. Segundo Arends (1995), estas palavras descrevem alguns componentes do ensino que a investigação não pode avaliar adequadamente, mas que não deixam de constituir características importantes de uma prática competente, fazendo parte integrante da sabedoria dos professores experientes.

Como refere Schon, a arte da prática profissional pode ser "*aprendível*", mas para que tal aconteça é necessário que a experiência seja acompanhada de uma reflexão e análise aprofundadas. A aprendizagem de atitudes e competências reflexivas e de resolução de problemas é um processo complexo que requer muito tempo. Aprender a ensinar consiste num processo de desenvolvimento que se desenrola ao longo de toda a vida, durante o qual se vai gradualmente descobrindo um estilo próprio, mediante reflexão e pesquisa crítica e que contribuem para a sabedoria dos professores experientes.

Os modelos de desenvolvimento conceptualizados por Sprinthall e Theis-Sprinthall, Fuller e Feiman-Nemser sugerem que aprender a ensinar consiste num processo de desenvolvimento, no qual cada indivíduo se movimenta através de estádios que são inicialmente simples e concretos, tornando-se, posteriormente, mais complexos e abstractos.

Fuller (1969) identificou três **Estádios Relativos à Preocupação** pelos quais os professores passam ao longo da carreira.

1. Preocupações de sobrevivência

Preocupam-se com a sua adequação interpessoal e com o facto de os seus alunos e supervisores gostarem deles. Preocupam-se bastante com o controle na sala de aula, temendo não estar à altura da tarefa.

2. Preocupações relativas a situações de ensino

Nesta fase a atenção e energia do professor começam a incidir na situação concreta de ensino, (pressões de tempo inerentes ao ensino e com algumas das cruas realidades da sala de aula, tais como o excesso de alunos, falta de material pedagógico e, possivelmente, com o seu repertório limitado de estratégias de ensino).

3. Preocupações relativas aos alunos

Segundo Fuller, só nesta altura é que os professores acedem a questões de ordem superior, começando igualmente a questionar-se acerca das necessidades sociais e emocionais dos estudantes, com o facto de serem justos, e com a necessidade de ajustar as estratégias e materiais de ensino às necessidades dos estudantes.

A utilização dos modelos de desenvolvimento podem ajudar a diagnosticar o nível de preocupação e de desenvolvimento do professor. Tal conhecimento pode auxiliar os professores a aceitarem a ansiedade e preocupações dos anos iniciais e, acima de tudo, planear experiências de aprendizagem que contribuam para o seu crescimento cognitivo e emocional e facilitem a sua progressão para níveis de funcionamento mais avançados e complexos.

Alguns teóricos do desenvolvimento, tais como Hunt (1970, 1974; cit por Arends, 1995), defendem que o crescimento é resultante da interacção entre o nível de desenvolvimento de uma pessoa e as suas condições ambientais. Quando as condições não são adequadas o processo de aprendizagem sofre um atraso, daí a necessidade de proporcionar ambientes e experiências adequadas ao nível de preocupação e desenvolvimento correspondente. Muitas vezes exige-se aos formandos/futuros professores competências para as quais ainda não estão preparados, como por exemplo, a diferenciação pedagógica na sala de aula, sem dúvida uma necessidade inquestionável mas, para que ela aconteça é preciso que haja uma adequação das estratégias e materiais de ensino às necessidades dos alunos. Segundo Fuller, o professor só está preparado para aceder a essa preocupação no 3º estágio e, para que tal aconteça é preciso que conheçam bem os seus alunos de modo a ajustarem o ensino às suas reais necessidades sociais, culturais e académicas.

CAPÍTULO II

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO INICIAL

Para a grande maioria dos estudantes do ensino superior, o estágio no final do curso é habitualmente caracterizado como uma fase exploratória, pautado por sentimentos de euforia, expectativa, entusiasmo e ansiedade. O tão ansiado contacto com o mundo real, o poder pôr em prática os modelos teóricos aprendidos, o aprender a ser e a estar numa determinada profissão, são alguns dos factores explicativos desses sentimentos.

Tendo em conta a importância e as expectativas atribuídas ao estágio, devem ser tidos em conta alguns esforços e acauteladas algumas medidas pelas entidades responsáveis pelos estágios por forma a garantir a promoção de experiências significativas e exemplificativas da realidade, no sentido de se promoverem as competências necessárias ao desempenho autónomo e eficaz destes futuros profissionais (Alarcão, 1996; Amaral *et al.*, 1996; Ryan *et al.*, 1996; Espiney, 1997).

Para a melhoria da formação, há que ter em conta o contexto pedagógico, ou seja, o terreno da prática. Yinger citado por Pérez Gómez (1995:111) reforça esta ideia ao dizer que “o processo de formação de professores deve começar pelo estudo e análise do acto de ensinar”. E acrescenta que “nos programas de formação, o conhecimento deve reportar-se à prática e ao conjunto de problemas e interrogações que surgem no diálogo com as situações conflituosas do quotidiano educativo”.

Assim, as práticas pedagógicas devem constituir-se como verdadeiras oportunidades de integração teórico-prática, onde, através de uma relação dialéctica, se pratique a teoria e se teorize a prática, implicando esta integração a existência de equipas de trabalho constituídas por formadores de ambas as instituições, no seio das quais frutifique a troca de saberes e de vivências (Zeichner, 1993; Praia, 1991; Oliveira & Terça, 1991).

Segundo Amiguiño (1992), é fundamental centrar a formação na prática para inverter a tradicional separação hierárquica entre teoria e prática, nos planos curriculares de formação, onde esta última é normalmente relegada para segundo plano e a que se reservam tempos incomparavelmente menores. No entanto, a experiência e estudos sobre modelos de formação revelam obstáculos a uma formação que valorize a prática, por um lado, e proponha a possibilidade de nela se construir o conhecimento profissional, por outro. Alguns concebem, mesmo, o estágio como uma etapa distinta da sua formação existindo um hiato existente entre a formação inicial, de cariz fundamentalmente teórico, e o período de estágio, com um cariz eminentemente prático

Preocupado com a problemática do desajustamento teórico-prático na formação inicial de professores, G. Mialaret (1981: 106) aponta para um plano de formação por estágios, " que procura não desligar a teoria da prática e que introduz progressivamente o jovem educador no ambiente das aulas, pois sabemos que num determinado momento é necessário trocar o laboratório de aprendizagem pelo contacto com os alunos". Assim, estabelece uma tríplice divisão de estágios de modo a haver um progressivo empenhamento e responsabilização do futuro professor na vida prática: *i)* Período de sensibilização (estágio I); *ii)* Período de aprendizagem de métodos e técnicas pedagógicas (estágio II); *iii)* Período de responsabilização (estágio III).

No entanto, Mialaret (1981) observa que os Estágios não constituem por si só elementos da formação, para que tal aconteça devem ser acompanhados por certos ensinamentos teóricos de modo que as ligações entre teoria/prática sejam correctamente asseguradas. Assim, é importante que sejam acauteladas, preventivamente, a possibilidade de ocorrência de situações mais difíceis ou oportunidades formativas mais pobres por parte de alguns estágios e estagiários.

A natureza do contributo das práticas pedagógicas na formação do professor dependerá da natureza do processo de supervisão a que estas práticas foram sujeitas. Nesse sentido, é necessário mover esforços com vistas à conceptualização e organização dos estágios de uma forma mais estruturada e intencionalizada.

Factores como a duração, o tipo de acompanhamento, a avaliação ou as formas de articulação com as restantes componentes do curso deverão ser devidamente ponderados.

1. FORMATOS DOS ESTÁGIOS CURRICULARES

Segundo Ryan e colaboradores (1996) a forma como se concebe e estrutura o estágio parece depender do nível de definição do que se pretende atingir. Assim, tendo em conta a duração, a definição dos objectivos, dos intervenientes envolvidos no estágio e do apoio dado aos estagiários, podem-se diferenciar 3 tipos de estágio: os estágios em exclusividade e de longa duração; os estágios múltiplos e de curta duração; os estágios em tempo parcial, (Caires & Almeida, 2000).

1.1. Os estágios em exclusividade e de longa duração

Estes estágios têm habitualmente lugar nos anos terminais do curso. A maior parte dos cursos que em Portugal adopta este modelo de estágio prevê a realização do estágio apenas no último ano do curso e nestes casos, o tempo passado na instituição de estágio é complementado com algumas idas à Universidade, habitualmente com a periodicidade semanal ou quinzenal. Para além das horas estipuladas de permanência na instituição de estágio, os alunos têm que assistir a aulas ou a "Seminários", habitualmente reservados à apresentação e discussão de alguns suplementos teóricos na área da investigação e da intervenção, sendo assegurados por académicos ou por profissionais na área.

Para além dos "Seminários", os estágios implicam, ainda em alguns cursos, espaços para a discussão e reflexão sobre as experiências desenvolvidas pelos alunos nos respectivos locais de estágio, vulgarmente designados de "Supervisão". Entre "Seminários" e "Supervisão" existem diferenças, não só em termos do tipo de conteúdos abordados e do como se encontram estruturados mas, na dinâmica formativo-desenvolvimental que acarretam. De uma maneira geral os grupos que participam nos "Seminários" são maiores e decorrem com uma estrutura semelhante a uma aula. A supervisão é normalmente realizada em grupos mais pequenos, ou individualmente, procurando-se um acompanhamento mais intencional e personalizado dos alunos.

Uma das vantagens deste modelo prende-se com a possibilidade de o aluno vivenciar, na totalidade, o que é estar dentro de uma organização e participar nas diferentes experiências

relacionadas com a sua área de trabalho. No entanto, não foi encontrada qualquer investigação que confirmasse a superioridade deste modelo (Ryan *et al.*, 1996).

1.2. Os estágios múltiplos e de curta duração

Este tipo de estágio é caracterizado por pequenos períodos de permanência na instituição, alternados por períodos de formação na Universidade. Em alguns casos o estágio ocorre dentro dos seguintes moldes: 3 semanas na Universidade, seguidos por 1 semana na instituição de estágio, podendo-se repetir e aumentar o tempo de permanência na instituição.

Uma outra versão deste modelo é a permanência de alguns períodos em instituições de estágio, ao longo do curso. Segundo Caires (2001), o objectivo desta versão é permitir aos alunos tempo para reflectir sobre os problemas encontrados na prática, desenvolver competências de resolução de problemas e avaliar possíveis resultados das medidas tomadas, de modo a garantir uma melhor integração dos conteúdos teóricos, assim como a consolidação das aprendizagens destes alunos.

1.3. Os estágios em tempo parcial

Este tipo de estágio estende-se por um semestre ou um ano lectivo, podendo existir vários blocos de estágio, de duração curta, e ocorrendo em simultâneo. De acordo com Pienaar (1985; cit. Por Ryan *et al.*, 1996), este modelo permite maiores oportunidades para a articulação entre a teoria e a prática na medida em que a experiência dos alunos pode ser utilizada nas aulas. Uma outra vantagem tem a ver com o facto de os alunos poderem ter um maior acompanhamento dos seus projectos na medida em que têm um contacto mais regular com os professores da Universidade. Os professores da Universidade, neste tipo de estágio, têm, também, mais contacto com a prática na medida em que podem acompanhar mais de perto o trabalho dos alunos nas instituições de estágio. No entanto, este modelo exige dos alunos um ritmo elevado de trabalho e é vivenciado de uma forma intensa e difícil.

2. TIPOLOGIAS DE ESTÁGIOS CURRICULARES

De acordo com Ryan e colaboradores (1996), podem ser identificadas várias formas de conceptualizar a interacção entre a componente teórica dos primeiros anos do curso e o estágio. De seguida, quatro formas vão ser descritas: i) o estágio como capacitação de aprendiz; ii) o estágio orientado pelos objectivos académicos; iii) o estágio com preocupações desenvolvimentais; iv) o estágio privilegiando a articulação de conhecimentos e competências, (Caires & Almeida, 2000).

2.1.O estágio como capacitação de um aprendiz

Um dos principais objectivos deste tipo de estágio é o domínio, por parte do aluno, de algumas competências práticas importantes na sua área profissional e a gradual conquista de um maior à vontade no papel e tarefas que tem de desempenhar. Para alcançar tais objectivos é necessário garantir a passagem do aluno por um contexto específico em que possa fazer a sua aprendizagem profissional. Neste tipo de estágio a aprendizagem é concebida como essencialmente activa, experiencial e indutiva, devendo por isso, passar pelo contacto e manipulação directa da realidade. Uma vez que o estágio é desenvolvido num contexto real de trabalho, cabe ao supervisor da instituição a principal responsabilidade pela modelagem, observação e orientação do aluno, sendo atribuído um papel secundário ao supervisor da Universidade.

2.2. O estágio orientado pelos objectivos académicos

Neste tipo de estágio, a aprendizagem é concebida para ser realizada em “instituições educacionais especializados”. Ao longo do estágio espera-se que o aluno adquira e aplique correctamente os conhecimentos que foi aprendendo ao longo do seu percurso académico e que sejam relevantes sob o ponto de vista profissional. Ao contrário do que acontece no tipo de estágio atrás referido, aqui é à Universidade que cabe a maior responsabilidade na indução progressiva do aluno no Mundo do Trabalho. O supervisor da instituição de estágio tem um papel secundário, ao qual se pede, essencialmente, é a cedência de um “espaço” onde o

aluno possa aplicar os conhecimentos anteriormente adquiridos, assegurando assim a articulação entre a teoria e a prática, e o desenvolvimento cognitivo do aluno (Ryan *et al.*, 1996).

2.3. O estágio com preocupações desenvolvimentais

Neste estágio, a aprendizagem é vista numa perspectiva de crescimento pessoal, o que pressupõe a reflexão de aluno sobre o impacto das suas experiências de vida na sua prática profissional ou o estudo de casos. Aqui, o supervisor da instituição de estágio é quem assume a responsabilidade em termos do acompanhamento do aluno. A criação das condições necessárias à promoção do desenvolvimento pessoal do aluno, de modo que este resolva as suas próprias crises pessoais, para que esteja melhor preparado para ajudar os outros a resolver as suas, é uma das principais responsabilidades do supervisor. Nas áreas sociais e humanas é geralmente onde se aplica este modelo, sobretudo, nos cursos e profissões envolvendo as relações interpessoais e as relações de ajuda (por exemplo, Medicina, Psicologia, Serviço Social e Formação de Professores).

2.4. O estágio privilegiando a articulação de conhecimentos e competências

Segundo (Turney, 1987 cit. por Ryan *et al.*, 1996), o que se pretende, essencialmente, através do estágio é permitir aos alunos que avaliem criticamente as práticas em curso com base nos seus conhecimentos teóricos e empíricos, e que desenvolvam a sua capacidade de auto-análise. De acordo com este modelo, a principal tarefa do estágio consiste em desenvolver relações entre a aprendizagem cognitiva e experiencial e, entre a teoria e a prática. Neste processo, o aluno, a Universidade e o supervisor da instituição trabalham conjuntamente na concretização de tais objectivos. De acordo com este modelo a inserção profissional do aluno, passa pela demonstração de algumas destrezas profissionais (conhecimentos, aptidões e valores) e pela reflexão pessoal sobre as mesmas.

O estágio visto nesta perspectiva concebe “a prática profissional” como um espaço privilegiado de aprendizagem e, por isso, deverá ser fortemente contemplada no plano de estudos de qualquer curso, surgindo como um dos organizadores centrais, quer da

aprendizagem prática, quer da teórica (Schon, 1990). O que se pretende é que o curso seja estruturado em torno de uma série de competências básicas que são desenvolvidas simultaneamente nas actividades que têm lugar na Universidade e fora dela. Turney, (1987 cit. por Ryan *et al.*, 1996) sugere uma série de experiências profissionais supervisionadas que deverão ter lugar em três domínios de actuação do professor: a sala de aula (ensinar as crianças); a escola (contribuir para desenvolver as regras da escola) e a comunidade escolar (interagir com os pais). Os papéis essenciais em cada um destes domínios devem ser identificados, de modo a serem promovidas experiências com vista à sua execução. Segundo o autor, tais actividades devem ser planeadas de acordo com as necessidades dos estagiários.

3. A SUPERVISÃO DAS PRÁTICAS

3.1 Conceito de Supervisão

A supervisão está essencialmente relacionada com a orientação pedagógica na formação inicial. Durante um longo período a supervisão do estágio pedagógico e/ou da prática pedagógica foi relegada para um plano secundário relativamente às restantes componentes curriculares da formação de professores. Isabel Alarcão refere mesmo que o estágio tem sido considerado " *o parente pobre de todas as disciplinas, actividade que os docentes universitários não vêem reconhecida nem nas horas que lhe dispensam nem no prestígio com que essa actividade é vista*". Refere, ainda, que as instituições de formação de professores não têm sabido dar " *o justo valor à dimensão prática da formação profissionalizante como núcleo de desenvolvimento construtivo e pessoal do futuro professor*" (1996b: 26).

Como refere Maia (2000: 6) " *a supervisão, cujo objecto é a prática pedagógica, desempenha um papel essencial em todo o processo de formação, pelo que deverá ocorrer de forma contínua e dinâmica e assentar numa construção pessoal de atitudes e saberes, de modo que cada formando desenvolva o seu próprio estilo de ensino, baseado numa atitude reflexiva, investigativa, de auto-confiança e responsabilidade*".

Segundo Simões e Ralha Simões (1990: 181), o processo de supervisão não se deve resumir a " *uma mera modificação de comportamentos ou à transmissão de conhecimentos, de procedimentos e de atitudes*" mas deve também " *proporcionar condições de desenvolvimento*

peçoal” e implementar estratégias que conduzem a uma “maior eficácia do professor através da activação do seu desenvolvimento pessoal”(1990: 180).

Isabel Alarcão e José Tavares definem *“supervisão como o processo em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”* e tem por objectivo *“o desenvolvimento profissional do professor”*(1987: 18).

A supervisão como processo *“inscreve-se fundamentalmente na mesma estrutura subjacente a qualquer processo de ensino/aprendizagem em que o desenvolvimento, o ensino e a aprendizagem emergem como elementos inseparáveis”* (Alarcão & Tavares, 1987: 50). A supervisão é, assim, encarada como a *“oportunidade de aquisição e desenvolvimento do conhecimento prático do professor”*(Blanco & Pacheco, 1991: 598).

Vieira (1993:28) define supervisão como sendo *“uma actuação de monitoragem sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação”*.

Enquanto a definição de supervisão apresentada, em 1987, por Isabel Alarcão e José Tavares, nos remete para as ideias de processo e de desenvolvimento pessoal e profissional, a definição apresentada por Flávia Vieira (1993) remete-nos para dois procedimentos da supervisão: a reflexão e a experimentação. A reflexão e a experimentação surgem como dois procedimentos que têm lugar no mundo da prática, que permitem fazer experiências, cometer erros, tomar consciência dos mesmos e tentar de novo de modo diferente, os quais levam a uma conquista progressiva de autonomia e descoberta de potencialidades. Segundo Ponte, a reflexão e experimentação, não se restringem ao mundo da prática, uma vez que a reflexão parte sempre do confronto duma prática com um quadro de referência teórico. *“Um professor reflexivo vive permanentemente num ciclo, da prática e da teoria à reflexão, para voltar de novo à teoria e à prática”* (1994: 11).

A supervisão, entendida como um processo de desenvolvimento pessoal e profissional vem ao encontro da formação, entendida como um processo contínuo ao longo de toda a vida, pois como refere José Tavares *“o ser humano é, na realidade, um ser inacabado cuja obra de tornar-se pessoa não pode terminar nunca ao longo de toda a sua existência”*(1993: 16).

3.2. Modelos de supervisão

É da dialéctica entre teoria e a prática que surge cada um dos modelos de supervisão. A supervisão entendida como um processo que liga a teoria à prática, onde "*a investigação educacional fornece o suporte necessário para a planificação da prática*" (Zeichner, 1995: 121) e a supervisão entendida como um processo que liga a prática à teoria, de modo que os alunos possam empenhar-se "*em pesquisas sobre o ensino, utilizando a investigação-acção colaborativa*" (Zeichner, 1995: 127).

Como nos refere João Ponte (1994), numa tentativa de sistematização das práticas de supervisão, poder-se-ão definir dois grandes grupos: um com características comportamentalistas, de cariz pragmático e que perspectiva o ensino como uma ciência aplicada – *Modelo de Racionalidade Técnica*, e o outro que se centra na reflexão sobre a acção educativa com vista à resolução de problemas concretos e que assenta em pressupostos da teoria construtivista e desenvolvimentista – *Modelo de Racionalidade Prática*.

A racionalidade técnica baseia-se "*numa definição exhaustiva e minuciosa dos comportamentos, capacidades e conhecimentos a adquirir*" (Simões & Ralha-Simões, 1997: 40-41) e "*opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma praxis reflexiva*" (Nóvoa, 1995: 27).

O modelo da racionalidade prática de supervisão caracteriza-se por um assumir, por parte do supervisando, a responsabilidade pelo seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional, "competindo ao supervisor proporcionar um terreno fértil para o auto-desenvolvimento do professor" (Oliveira, 1992: 15). Nesta perspectiva a supervisão ocorre no "contexto de uma relação interpessoal significativa, emocionalmente carregada, onde é percebida e experienciada a segurança, a confiança e o apoio" (Soares, 1995: 145) e, deste modo, o supervisor partilha com os supervisandos os seus conhecimentos na construção das soluções para os problemas emergentes da prática da sala de aula.

3.2.1. Modelo de racionalidade técnica

Segundo Gómez (1995), no modelo da *racionalidade técnica*, a actividade do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa

de teorias e técnicas científicas. Para serem eficazes, os profissionais da área das ciências sociais devem enfrentar os problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação.

Nas últimas décadas, a formação de professores tem sido concebida segundo esta concepção linear e simplista dos processos de ensino, abrangendo normalmente dois grandes componentes:

- um componente científico-cultural, que pretende assegurar o conhecimento do conteúdo a ensinar;
- um componente psicopedagógico, que permite aprender como actuar eficazmente na sala de aula.

No componente psicopedagógico é preciso distinguir duas fases principais: na primeira, adquire-se o conhecimento dos princípios, leis e teorias que explicam os processos de ensino-aprendizagem e oferecem normas e regras para a sua aplicação racional; na segunda, tem lugar a aplicação na prática real ou simulada de tais normas e regras, de modo a que o docente adquira as competências e capacidades requeridas para uma intervenção eficaz.

Com uma ou outra adaptação, a maioria dos programas de formação de professores integram-se dentro deste esquema, na medida em que se baseiam no modelo de racionalidade técnica ou instrumental.

As instituições de formação de professores, apoiadas no modelo da racionalidade técnica, baseiam os seus princípios de formação em três pressupostos: a investigação académica contribui para o desenvolvimento de conhecimentos profissionais úteis; o conhecimento profissional ensinado nas instituições de formação de professores prepara o aluno/futuro professor para os problemas e exigências do mundo real da sala de aula; a ligação hierárquica e linear, que se estabelece entre o conhecimento científico e as suas aplicações técnicas, tende a criar o convencimento de que há uma relação linear entre as tarefas de ensino e os processos de aprendizagem (Gomez, 1995). Assim, organizam um conjunto de acções pontuais de formação, dirigidas à capacitação individual, tentando desenvolver "*programas de formação que incentivem as competências dos professores e que providenciem o seu treinamento*" (Ralha-Simoes, 1993: 49) sem ter em conta uma visão estratégica do

desenvolvimento dos recursos humanos nem a personalidade e a experiência dos respectivos profissionais.

No modelo da racionalidade técnica, o supervisor é entendido como autoridade única, com uma competência indiscutível, detentor dos conhecimentos, oriundos da investigação e da experiência, juiz do pensamento e actuação do aluno/futuro professor, a quem dá lições de bom profissionalismo (Vieira, 1993). Este modelo assenta em pressupostos que estão associados ao "*estatuto de superioridade e de poder*"(Oliveira, 1992: 14) por parte do supervisor e uma "*atitude de passividade por parte do formando face ao seu processo de formação*"(Oliveira, 1992: 15).

Limites da racionalidade técnica

Neste modelo, o aluno/futuro professor aprende através da aquisição de conhecimentos impostos do exterior, legitimados pela existência de especialistas ou peritos em determinados saberes científicos e profissionais. O supervisor é detentor do saber e poder e ao supervisionando corresponde sempre o não-saber e o não-poder.

Este modelo programa as mudanças, ao nível individual ou colectivo, prevendo a aquisição de requisitos, previamente identificados, necessários para uma adaptação à posteriori às mudanças externamente induzidas, logo não contempla a preparação do futuro professor para a mudança das práticas. Este processo legitima a sobrevalorização da anterioridade da formação académica, relativamente à acção e à mudança (Canário, 1997).

Nesta perspectiva, a formação de professores é entendida fundamentalmente como um processo de socialização e indução profissional na prática quotidiana da escola, não se recorrendo ao apoio conceptual e teórico da investigação científica. Com este modelo corre-se o perigo de facilmente se reproduzir vícios, preconceitos, mitos e obstáculos epistemológicos acumulados na prática empírica.

Segundo Doyle (1985) e Gómez (1983), há duas razões fundamentais que impedem a racionalidade técnica ou instrumental de representar, por si só, uma solução geral para os problemas educativos: em primeiro lugar, porque qualquer situação de ensino, quer seja no âmbito da "estrutura das tarefas académicas" ou no âmbito da "estrutura de participação social", é incerta, única, variável, complexa e portadora de um conflito de valores na definição

das metas e na selecção dos meios; em segundo lugar, porque não existe uma teoria científica única e objectiva, que permita uma identificação unívoca de meios, regras e técnicas a utilizar na prática.

3.2.2. Modelo de Racionalidade Prática

A crítica generalizada à racionalidade técnica levou ao surgimento de um modelo de formação do futuro profissional que incluía uma forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais, o modelo da racionalidade prática.

Este modelo *"parte da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos"* (Gomez, 1995: 102).

O professor, ao intervir na escola, enfrenta problemas de ordem prática, por vezes de extrema complexidade, que requerem um tratamento singular de acordo com as características do contexto. O êxito do professor depende essencialmente da sua capacidade de resolver problemas práticos, através da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica (Yinger, 1986; cit. Por Gómez, 1995). Esta capacidade, a que Schon (1983, 1990) chama *conhecimento prático*, é vista como um processo de *reflexão-na-acção* ou como *um diálogo reflexivo*.

Quando o professor reflecte *na e sobre* a acção converte-se num investigador na sala de aula: afastado da racionalidade instrumental, o professor não depende das técnicas, regras e receitas derivadas de uma teoria externa, nem das prescrições curriculares impostas do exterior pela administração ou pelo esquema preestabelecido no manual escolar. *"O conhecimento académico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos activados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência"* (Gómez, 1995: 103)

Na vida profissional, o professor defronta-se com múltiplas situações para as quais não encontra respostas pré-elaboradas e que não são susceptíveis de ser analisadas pelo processo clássico de investigação científica. A *criação* e *construção* de uma nova realidade obrigam a ir para além das regras, factos, teorias e procedimentos conhecidos e disponíveis: *"Na base desta perspectiva, que confirma o processo de reflexão na acção do profissional, encontra-se uma concepção construtivista da realidade com que ele se defronta"* (Schon, 1990: 36).

O profissional competente actua reflectindo na acção, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade. Não há realidades objectivas passíveis de serem conhecidas; as realidades criam-se e constroem-se no intercâmbio psicossocial da sala de aula. Nesta perspectiva, assume-se definitivamente que nas situações decorrentes da prática não existe um conhecimento profissional para cada caso-problema, que teria uma única solução correcta.

Segundo Gómez (1995), o *pensamento prático* do professor não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido. Ao ter em consideração as características do pensamento prático do professor obriga-nos a repensar, não só a natureza do conhecimento académico mobilizado na escola e os princípios e métodos de investigação *na* e *sobre* a acção, mas também o papel do professor como profissional e os princípios, conteúdos e métodos da sua formação. Nesta perspectiva parece ser necessário desencadear uma mudança radical dos programas de formação de professores e para promover a qualidade do ensino.

É preciso criar espaço para um novo tipo de investigação sobre a vida complexa na sala de aula, sobre o *pensamento prático* do professor. *"A prática como eixo do currículo da formação deve permitir e provocar o desenvolvimento das capacidades e competências implícitas no conhecimento-na-acção, próprio desta actividade profissional; das capacidades, conhecimentos e atitudes em que assenta tanto a reflexão-na-acção, que analisa o conhecimento-na-acção, como a reflexão sobre a acção e sobre a reflexão-na-acção. Todas estas capacidades, conhecimentos e atitudes não dependem da assimilação do conhecimento académico, mas sim da mobilização de um outro tipo de conhecimento produzido em diálogo com a situação real"* (Gómez, 1995: 111).

Numa visão construtivista da pessoa, é ao indivíduo que cabe o papel central de se construir e identificar, o que significa, segundo Pineau (1989), assumir o duplo papel de sujeito,

assumindo nas suas próprias mãos o poder de formação, e objecto, uma vez que o desenvolvimento do próprio sujeito é o objecto da formação. O profissional reflexivo constrói de forma pessoal o seu próprio conhecimento profissional.

Exigências da Racionalidade Prática

O modelo da racionalidade prática parte da análise das práticas, as preocupações dos professores centram-se na aprendizagem dos alunos nas salas de aulas, e não no processo de aprender a ensinar, o que exige a criação de condições necessárias e suficientes que conduzam a uma observação devidamente cuidada da parte dos supervisores das práticas pedagógicas.

Para a renovação das práticas de supervisão, Zeichner defende, em primeiro lugar a identificação de “um conjunto de obstáculos à aprendizagem do professor que podem pôr em causa o valor educativo do practicum” (1993: 55, 1995: 119).

Zeichner (1993, 1995) apresenta alguns dos obstáculos à aprendizagem do professor, tais como:

- A anterior visão do estágio pedagógico e/ou prática pedagógica como uma aprendizagem não mediada e não estruturada, a aprendizagem do ensino por osmose;
- A ausência de um currículo explícito para o estágio pedagógico e/ou prática pedagógica e de uma ligação estreita entre as aprendizagens na instituição de formação inicial de professores e as escolas;
- A qualidade irregular da supervisão do estágio pedagógico e/ou prática pedagógica e a falta de preparação formal quer dos orientadores universitários, quer dos orientadores das escolas;
- O estatuto inferior do processo de supervisão nas instituições de formação inicial, o que resulta com frequência numa exiguidade de recursos para o processo de supervisão e num acréscimo de trabalho para os docentes universitários envolvidos na supervisão de professores;

3.3. Cenários de supervisão das práticas

Segundo Oliveira (1992), as diferentes abordagens, partem de pressupostos teóricos distintos relativamente aos conceitos de ensino, de professor, de formação de professores, do papel da supervisão e dos estilos de intervenção do supervisor. De acordo com as diferentes perspectivas em que nos coloquemos, temos diferentes visões ou cenários de formação. Alarcão & Tavares (1987) fazem referência a seis diferentes formas, correspondentes a outras tantas visões ou cenários possíveis:

No cenário de imitação artesã a tarefa de “ensinar a ser professor” é entendida como a transmissão de um modelo e o “aprender a ser professor” como o desafio de imitar um bom e experiente professor. Esta perspectiva consistia em colocar os futuros professores a praticar com o mestre, aquele que sabia como fazer, transmitindo-o ao discípulo. Este cenário assentava na ideia da existência de bons modelos e na perpetuação dessas qualidades através da imitação.

O cenário da aprendizagem pela descoberta guiada pressupõe uma estratégia de formação em que o futuro professor tenha conhecimento dos modelos teóricos e tenha a oportunidade de observar diferentes professores em diferentes situações ainda antes de iniciar o estágio pedagógico. Segundo J. Dewey, os candidatos a professor deviam observar vários professores em interacção com os alunos, não com a preocupação de imitarem o professor, mas com o objectivo de observarem a maneira como o professor e o aluno reagem um ao outro. O objectivo principal da formação de professores para Dewey era fazer do professor “a thoughtful and alert student of education” (1974:220) capaz de observar, intuir e reflectir (cit por Alarcão & Tavares, 1987:23). Dewey defendia que a prática pedagógica se seguisse à teoria e fosse gradual, começando pela simples observação, passando pela participação progressiva em tarefas de ensino cada vez mais complexas até à responsabilidade total pelo ensino praticado, actividade que não devia ser sujeita a uma supervisão muito rígida de modo a permitir que o professor desenvolvesse a imaginação e o espírito de auto-crítica.

O cenário behaviorista surgiu da necessidade de identificar as competências de maior utilidade para o futuro professor e de desenvolver um programa de treino dessas mesmas competências. Dentro deste cenário, nos anos 60, surgiu o micro-ensino como uma técnica

psicopedagógica para treinar determinadas competências ligadas ao ensino/aprendizagem em situações de mini-aulas e que posteriormente o futuro professor analisaria a sua actuação pedagógica de acordo com a competência que queria treinar. O perigo desta prática do micro-ensino reside na descontextualização das competências, ou seja, é feito o treino de competências isoladas sem existir interrelação umas com as outras.

O cenário clínico tem como objectivo principal melhorar a prática de ensino dos professores, a prática de ensino na sala de aula é tomada como ponto de partida sobre a qual se procede a uma análise conjunta dos fenómenos ocorridos, o que implica um espírito de colaboração entre o supervisor e o professor e entre este e os seus colegas e uma actividade que englobe a planificação e avaliação conjuntas para além da observação e da análise. Como referem Alarcão & Tavares (1987), o modelo clínico caracteriza-se pela colaboração entre professor e supervisor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensino. A ideia de colaboração é um elemento-chave neste modelo, devendo o supervisor assumir a atitude de um colega que está na disposição de apoiar e ajudar a ultrapassar as dificuldades sentidas pelos formandos. “Na análise dos dados, no encontro pós-observação o formando deve ter um papel muito activo, uma vez que só através do significado dos dados é que se sentirá comprometido com o ensino que praticou e o ensino que deseja praticar. O papel do supervisor consiste em ajudá-lo e a analisar os dados, a atribuir-lhes significado e a tomar decisões relativamente à acção a seguir” Alarcão & Tavares (1987:33-34). Vários autores convergem em concepções semelhantes do processo prático de formação de professores, que denominam clínica (Clark, 1986; Jackson, 1986).

O cenário psicopedagógico descrito a partir dos trabalhos de Stones (1984, Cit. Por Alarcão & Tavares, 1987) dá grande importância ao processo de ensino / aprendizagem, sendo que no entender daquele autor, o objectivo final reside no desenvolvimento da capacidade de resolver problemas e tomar decisões conscientes que permitam uma adaptação e acomodação às exigências da vida e do meio ambiente. A tomada de decisões e a resolução de problemas devem ter por base um corpo coerente, integrado e hierarquizado de conceitos, técnicas e atitudes.

Segundo Stones, todos os professores ensinam conceitos, a adquirir e desenvolver capacidades, habilidades ou técnicas, independentemente da disciplina a ensinar ou do nível etário a que se destine. Neste cenário o objectivo principal da supervisão é apoiar os futuros

professores no desempenho das funções de ensinar, fazendo uso de um conjunto de princípios psicopedagógicos, apoiados em teorias de autores que estudaram as leis do desenvolvimento e da aprendizagem, como Piaget, Bruner, Vygotsky, Luria, Skinner, Gagné, Carl Roger, Ausubel e outros.

Embora, o modelo de Stones se aproxime do modelo clínico, enquanto resolução dos problemas da prática docente, ele aborda, essencialmente, a relação da prática pedagógica com a componente psicopedagógica de índole teórica. Stones propõe que entre a aquisição de conceitos ou conhecimentos (saber) sobre o acto pedagógico e a prática desse mesmo acto com vista ao desenvolvimento do saber-fazer haja uma fase de observação de actuações pedagógicas ao vivo ou em gravação de modo que o futuro professor possa identificar exemplos positivos e negativos dos conceitos em estudo e, assim, aprofundar os próprios conceitos antes de tentar pô-los em prática. Stones vê a formação inicial psicopedagógica dos professores como passando por três fases: conhecimento, observação e aplicação. A supervisão da prática pedagógica tem por base uma relação dialéctica entre a teoria e a prática, devendo a teoria informar a prática pedagógica e esta iluminar os quadros teóricos. O ciclo de supervisão da prática pedagógica, neste modelo, desenvolve-se em três etapas: a) preparação da aula com o formando; b) discussão da aula; c) avaliação do ciclo de supervisão.

O cenário pessoalista dá grande relevo ao desenvolvimento do ser, da pessoa. Apesar de neste cenário existirem manifestações e influência de diferentes correntes, como a psicologia diferencial, a psicologia cognitiva, a psicologia do desenvolvimento, etc., todas elas partilham a ideia da importância do desenvolvimento da pessoa do professor. *"Nesta perspectiva, a formação de professores deve ter em conta o grau de desenvolvimento dos formandos, às suas percepções, sentimentos e objectivos; deve organizar experiências vivenciais e ajudar os professores a reflectir sobre elas e as suas consequências assim como sobre as percepções que delas têm os intervenientes, sobretudo o próprio professor. É uma perspectiva cognitiva, construtivista em que o auto-conhecimento seria a pedra angular para o desenvolvimento psicológico e profissional do professor"* Alarcão & Tavares (1987: 41-42).

Para além destes seis cenários de supervisão das práticas pedagógicas identificados por Alarcão & Tavares em 1987, a ênfase que nos últimos anos tem vindo a ser colocada em alguns conceitos, sugere-nos a identificação de outros dois, que passamos a nomear: **cenário reflexivo e cenário ecológico.**

O cenário reflexivo decorre da enorme importância que, na última década, tem sido atribuída à reflexão enquanto estratégia fundamental para a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores (Moreira & Alarcão, 1997; Vieira, 1994, 1993; Zeichner, 1993, 1995; Schon, 1995; Gómez, 1995; Alarcão, 1991; entre outros).

As realidades pedagógicas são únicas e complexas não existindo para elas a resposta, mas uma diversidade de respostas, entre quais o professor optará, através da sua capacidade reflexiva e prática, de acordo com a situação concreta e, também, com a ajuda dos conhecimentos teóricos adquiridos.

Moreira & Alarcão (1997, citando Brubacher et al., 1994) referem que a formação reflexiva ajuda os professores a libertarem-se de comportamentos impulsivos e rotineiros e a agir, pelo contrário, de modo deliberado e intencional, ou seja, de forma inteligente.

O cenário ecológico prende-se com a importância conferida aos contextos ou meio ecológico, enquanto componente de grande complexidade, que facilita, condiciona ou neutraliza qualquer processo de desenvolvimento e de aprendizagem (Tavares, 1997, 1992). Esta perspectiva adquire um impulso singular em Bronfenbrenner (1979), o qual apresenta uma nova concepção do desenvolvimento da pessoa, com realce para a interação que se estabelece entre esta e o meio que a envolve.

Sá-Chaves (1997), Oliveira-Formosinho (1997), Alarcão & Sá-Chaves (1994), Portugal (1994, 1992), são alguns dos autores que, entre nós, adaptaram esta perspectiva bronfenbrenniana ao contexto da supervisão de professores.

Nem todos os cenários se excluem mutuamente, encontrando-se até, pelo menos no que respeita a alguns deles, vários motivos de intercepção e de complementarização. A supervisão é uma actividade que não se coaduna facilmente com uma perspectiva única, devendo, pelo contrário, apelar a diferentes estilos devido à complexidade do processo.

Como refere Oliveira (1992) não é plausível encontrar qualquer abordagem de supervisão no seu estado puro e totalitário, em virtude de o contexto concreto da supervisão envolver uma multiplicidade de factores de complexidade diferenciada que se interrelacionam num dinamismo caracterizado por exigências inesperadas e situações ambíguas.

4. A FIGURA DO SUPERVISOR DAS PRÁTICAS

Em qualquer processo de supervisão, a figura do supervisor assume especial destaque, elemento-chave a quem compete ajudar o professor a desenvolver-se como pessoa e como profissional. Assim, todas as funções e competências do supervisor visam maximizar as capacidades pessoais e profissionais do futuro professor.

São objectivos do supervisor desenvolver nos formandos, não só a capacidade de identificar e aprofundar conhecimentos relacionados com o ensino, mas também de resolver problemas e de tomar as decisões mais adequadas tendo em conta o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

4.1. As funções e competências do supervisor

Vieira (1993), distingue duas formas clássicas de perspectivar o supervisor: ***uma prescritiva e uma perspectiva colaborativa.***

Numa perspectiva prescritiva, "o supervisor é entendido como autoridade única, juiz do pensamento e actuação do professor, a quem dá lições de bom profissionalismo, servindo frequentemente como modelo a seguir"(Vieira, 1993: 30).

Numa perspectiva colaborativa, "o supervisor surge como um colega com mais saber e experiência, receptivo por excelência ao professor que orienta, co-responsabilizando-se pelas suas opções, ajudando-o a desenvolver-se para a autonomia através da prática sistemática de reflexão e da introspecção"(Vieira, 1993: 30). É de acordo com este ponto de vista que Vieira (1993: 33) concebe as seguintes funções do supervisor: *informar, questionar, sugerir, encorajar, avaliar.*

Ainda nesta perspectiva, Isabel Alarcão fala em ***supervisor reflexivo***, caracterizando-o como "o formador que é detentor das três atitudes básicas identificadas por Dewey (abertura de espírito, responsabilidade e empenhamento) analisa, numa postura prospectiva, interactiva e retrospectiva, as implicações da sua actuação não só ao nível técnico e prático, mas também crítico ou emancipatório, para ser o agente do desenvolvimento autonomizante do professor"(1996a: 8).

Embora a supervisão seja ainda sinónimo de punição ao ser conotada com “controle”, “chefia”, “inspecção” e “avaliação” a maioria já a reconhece como “orientação”, “reflexão”, “observação”, “análise”, “cooperação”, “informação” e “suporte” da prática pedagógica. Segundo Maia (2000) *“para o desempenho de todas estas tarefas o supervisor é o elemento essencial ao desenvolvimento e aprendizagem do formando, sendo-lhe exigido não só um domínio dos conteúdos programáticos mas também um conhecimento relacionado com Ciências de Educação e as didácticas ou metodologias de ensino”* (Maia, 2000: 16).

De acordo com Alarcão (1996b: 19) *“o orientador desempenha fundamentalmente três funções: abordar os problemas que a tarefa coloca, escolher na sua actuação as estratégias formativas que melhor correspondem à personalidade e aos conhecimentos dos formandos com quem trabalha e tentar estabelecer com eles uma relação propícia à aprendizagem”*.

Segundo Amaral e colaboradores (1996), a responsabilidade pelo desenvolvimento pessoal e profissional do aluno deverá ser protagonizada pelo próprio aluno. Ao supervisor cabe apenas a orientação do processo. O papel do formador/supervisor não é o de ensinar mas o de facilitar a aprendizagem do aluno, ou seja, o de ajudá-lo a aprender (Alarcão, 1996b; Oliveira, 1992; Lalande & Abrantes, 1996).

Na forma com se encontra organizada a supervisão desde os aspectos “estruturais”, ligados à forma como se encontra organizada a supervisão (duração, números de alunos por supervisor, estilo de supervisor...), Oliveira (1992) dá grande importância às dimensões pessoais e relacionais, como por exemplo, as características pessoais do supervisor e do formando, o tipo de relação que se estabelece entre ambos, o “clima” da supervisão, os processos de grupo, etc.

4.2. A pessoa do supervisor / dimensão Pessoal e Interpessoal

As relações interpessoais que se estabelecem entre o supervisor e o supervisando começam, muitas vezes, por ser de constrangimento, inibição e de defesa de parte a parte. O supervisor, consciente destas condições de algum desequilíbrio emocional do formando *“deverá ter como grande prioridade no processo de supervisão, a construção de um clima*

afectivo-relacional propício ao desvanecimento desta situação de tensão " (Oliveira, 1992: 17).

Cabe ao supervisor estabelecer gradual e progressivamente, uma atmosfera afectivo-relacional positiva de entreajuda recíproca e implementar o diálogo, ou a comunicação, no processo de supervisão. O diálogo deverá ser organizado de modo *"a ajudar os formandos a desenvolver o pensamento reflexivo sobre a sua prática, a relacionar conhecimentos teóricos com as situações práticas e a construir um estilo de actuação"* (Oliveira, 1992: 18-19).

É necessário criar entre o supervisor e o supervisando uma relação *"que iguala na dimensão da personalidade antes de os diferenciar na dimensão da profissionalidade"* (Sá-Chaves 1996: 38). Quando não existe uma relação próxima entre o supervisor e os formandos, estes evitam procurar ajuda nos seus supervisores, procurando essa ajuda noutros professores. K. Tellez (1992), a partir de uma investigação com 128 professores principiantes, concluiu que os estagiários pedem ajuda a professores experientes que consideram amigos e protectores, independentemente de serem seus orientadores oficiais.

O clima relacional entre o supervisor e o supervisando parece ser um dos factores primordiais de todo o processo de supervisão. Como refere Cecília Galvão, *"numa situação de estágio, as relações de desigualdade existentes entre orientadores e formandos, podem caracterizar uma relação de cooperação forte ou fraca"* (1996: 72). A dimensão pessoal e interpessoal na formação aparece com um dos elementos chave de todo o processo de supervisão. Como refere José Tavares, *"não se podem pensar os processos de desenvolvimento e de ensino-aprendizagem independentemente da rede de relações pessoais e interpessoais que se entretecem"* (1996: 86).

Uma relação de supervisão envolve, no mínimo, duas pessoas adultas cujas atitudes, expectativas e emoções são factores de crucial importância para que o processo de supervisão promova o desenvolvimento pessoal e profissional do supervisando. Hoje, não basta saber e saber fazer é fundamental saber ser, a dimensão pessoal surge, assim, como um dos elementos estruturantes de todo o processo de formação. Deste modo, as relações entre o supervisor e o supervisando pressupõem uma dimensão interpessoal que se traduz numa relação *"recíproca, assimétrica, dialéctica, triádica, autêntica e verdadeira"* (Tavares, 1996: 55) entre duas ou mais pessoas.

Os supervisores constroem e partilham o conhecimento com os supervisandos tendo em conta não só aquilo que sabem mas também aquilo que são, pois cada supervisor faz algo de único e por isso *"quem ensina, ensina não só conhecimentos, mas a sua própria pessoa envolvida nesses conhecimentos"* (Formosinho, 1994: 111). Assim, pode-se dizer que a promoção do desenvolvimento do supervisando surge, em parte, como consequência do desenvolvimento do supervisor. A investigação tem sugerido que professores/supervisores com um nível de desenvolvimento mais elevado *"tendem a ser mais reflexivos, empáticos, receptivos às necessidades dos alunos, usam uma grande variedade de modelos de ensino, colocam-se mais facilmente na perspectiva e papel dos outros, são mais eficazes como professores e recorrem mais à inovação nos seus processos de ensino"* (Silva & Cardoso, 1993: 37).

A criação de um clima de confiança no grupo deverá constar entre uma das preocupações do supervisor (Oliveira, 1992; Amaral et al., 1996; Ramos & Gonçalves, 1996). Uma vez criadas tais condições, a partilha, discussão e gestão dos sucessos e angústias contidos nas narrativas de cada um, poderão, constituir um importante factor de apoio, crescimento e aprendizagem. O sentimento de poder contar com o outro surge em consolidação de uma relação pautada por uma grande empatia e capacidade de diálogo, bem como por alguma cumplicidade nas formas de pensar e de agir que, por vezes surgem entre ambos.

De acordo com McNally e colaboradores (1994), a dimensão afectiva/ relacional acaba, muitas vezes, por se sobrepor às "insuficiências" que se possam registar em termos da própria supervisão. Nestas circunstâncias a falta de feedback é mais tolerada, a observação de um mau desempenho por parte do supervisor são re-interpretadas pelo aluno como um bom pretexto para se sentir mais auto-confiante e as queixas relativas aos obstáculos encontrados na prática são assumidos como "ossos do ofício" (Caires, 2001: 84)

A supervisão parece depender mais de uma componente relacional do que propriamente das responsabilidades formais ou da área específica do profissional em causa. É a componente emocional e psicossocial que se encontra mais valorizada no discurso dos alunos quando se referem à figura do supervisor (McNally et al., 1994; 1997; Galvão, 1996). Tendo em conta tais evidências, McNally e colaboradores (1994) e Galvão (1996) apelam para que os benefícios da "amizade", como uma componente da supervisão, não sejam descurados quando se pensa, por exemplo, na formação dos supervisores.

No que toca a investigações sobre o acompanhamento do supervisor revelam alguma incongruência no modo como é concebida a figura do supervisor e a importância do papel por este desempenhado. Se por um lado alguns autores o concebem como de primordial importância, colocando a questão em termos de o estágio sem uma supervisão adequada não cria condições para o desenvolvimento profissional (Sprinthall & Sprinthall, 1992), outros atribuem-lhe uma menor importância. Alguns estudos, apontam a influência dos supervisores como diminuta (Zeichner, 1980; Emans, 1983; cit. por Oliveira, 1992).

Apesar de para alguns autores, a ausência de um supervisor ter possíveis ganhos em termos do desenvolvimento e aprendizagem do estagiário, uma vez que de acordo com Isaacson (1981; cit. por Arends, 1995) um dos aspectos positivos desta situação é o facto do indivíduo possuir um maior espaço de manobra para construir o seu próprio rumo, sendo decisiva a sua assertividade e o seu espírito de iniciativa, a verdade é que a ausência do supervisor não corresponde à situação ideal, é importante que ambos estejam presentes, pois o facto de o aluno saber que pode contar com o seu apoio e orientação poderá ser de grande importância.

De acordo com investigações realizadas com alunos e indivíduos já licenciados, a qualidade da supervisão que os alunos recebem durante o estágio é habitualmente apontada como o factor mais determinante da qualidade desta experiência (Duquette, 1994; Galvão, 1996; Toohey *et al.*, 1996).

Segundo Caires (2001) a figura do supervisor e o papel por ele desempenhado durante a experiência de estágio pode ter um impacto determinante em termos da qualidade das vivências e das aprendizagens realizadas pelo aluno ao longo desta etapa.

5. O PROCESSO DE SUPERVISÃO

O processo de supervisão é um processo de formação profissional, em que se pretende o desenvolvimento do professor, e onde é pressuposta a existência de uma aprendizagem e de uma aquisição de conhecimentos, de competências e atitudes, mas a ênfase dada a cada um destes componentes pode variar consoante o tipo de estágio ou curso. A este processo está geralmente associado a observação e o “fantasma” da avaliação.

Quando se fala em supervisão há algumas questões que se levantam de imediato: **o que se vai observar, como e para quê? O que se vai avaliar e como? Quem observa e quem avalia?**

Um dos problemas que se põe ao Supervisor é saber como mover-se neste processo/acção, que estratégias de observação pode/deve utilizar: será necessário proceder a uma observação sistemática, utilizar um instrumento devidamente válido ou bastará recorrer ao método menos sofisticado de tirar notas? Alarcão & Tavares (1987).

Em consequência das múltiplas concepções, assim como da diversidade de objectivos e resultados a atingir, são também várias as formas de observação e métodos de avaliação subjacentes aos estágios. Independentemente do tipo de estágio, a preocupação entre os responsáveis deverá ser a existência de uma definição clara do que se pretende observar e a identificação de modelos e critérios de avaliação que melhor se adequem à estrutura e natureza dos estágios, que traduzam com algum rigor o valor e competência de cada um dos alunos futuros professores (Caires, 2001).

5.1. A observação das práticas

Segundo Damas e De Ketele (1985), observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objectivo terminal ou organizador e dirigido sobre um objecto para dele recolher informações. A observação é um processo que requer um grau de atenção que pode variar entre perceber, entrever, ver, olhar, vigiar. A observação é um meio de representar a realidade, não a própria realidade e, como tal, pressupõe um processo de mediação que pode ser feito através de diversos sistemas de observação e de representação.

Segundo Estrela (1984), a observação de situações educativas continua a ser “um dos pilares da formação de professores” uma vez que a prática de ensino em sala de aula é, em grande parte, responsável pelo desenvolvimento profissional do professor.

Vieira (1993: 41) afirma que “*uma forma de objectivar a observação de aulas e acentuar a sua dimensão descritiva consiste em definir objectivos de observação*”, podendo a observação tornar-se inútil se não conduzir a fiéis descrições do que se observa.

Em termos de processo é importante definir a forma como se vai perspectivar a observação. Estrela (1984) subdivide a observação em **observação ocasional, observação sistemática e observação naturista**.

Na observação ocasional, o investigador observa de forma espontânea os factos que ocorrem. Não há planeamento por parte do observador, ou seja, os aspectos a observar não são previamente determinados. Os registos dos comportamentos e das situações que lhe deram origem deverão ser descrições detalhadas, rigorosas e fiéis.

Na observação sistemática, também designada de “estruturada” ou “planeada” recorre sistematicamente a instrumentos de registo das observações. Todos os itens são previamente estabelecidos.

As técnicas de observação sistematizada sugeridas por Postic têm por mérito e por finalidade analisar um estágio que convém interpretar sob uma perspectiva clínica. *“A observação clínica dos comportamentos pode aproveitar a estrutura hierarquizada de sinais, tal como foi elaborada pela via experimental para melhor decifrar o comportamento de um indivíduo, ou seja, para aliar os sinais à situação que ele vive”* (Postic, 1990:323). O próprio professor pode constatar o desequilíbrio que existe entre as funções que desejaria assumir e as que na realidade assume, e determinar os ajustamentos que deverá realizar na sua acção.

Postic é um defensor convicto da utilização de grelhas de análise, argumentando que *“o observador ou o grupo de observadores tem necessidade saber o que observar e como fazê-lo”* o autor acrescenta ainda que *“apenas críticas objectivas permitem ao indivíduo aderir verdadeiramente aos resultados da observação e definir com os seus observadores a orientação a dar à sua acção”* (Postic, 1990: 17).

Conforme refere Alarcão & Tavares (1987) nas últimas décadas, sobretudo nos anos 60 e 70, houve a preocupação de construir instrumentos de observação de modo a torná-la mais válida, objectiva e fiel. Surgiram então instrumentos *“ para analisar a estrutura lógica das aulas (Bellack, 1966); a interacção na sala de aula (Flanders, 1970); o discurso da aula (Sinclair et al., 1974); a interacção não-verbal (Galloway, 1962); os comportamentos do professor (Medley e Mitzel, 1963), a observação dos actos pedagógicos (Postic, 1977)”* citados por Alarcão & Tavares (1987: 104).

No entanto, o mais frequente é que o(s) supervisor(es) construam os seus próprios instrumentos tendo em conta a facilidade de aplicação e adequação à situação, para além da objectividade, validade e fidelidade da observação, uma vez que a maior parte dos instrumentos acima mencionados, devido à sua complexidade, são de difícil aplicação e adaptação às necessidades de observação da prática pedagógica nas circunstâncias em que ela é realizada pelos supervisores.

Alguns utilizadores deste tipo de observação têm-se mostrado críticos, quanto à possibilidade de objectivar e quantificar fenómenos tão complexos como os que constituem a variedade de factores que intervêm na interacção de um professor com os seus alunos na sala de aula (Alarcão & Tavares, 1987:108).

Na observação naturalista há a preocupação em registar tudo o que se passa na sala de aula, sem seleccionar dados. Obtém-se um registo exaustivo e preciso de comportamentos e atitudes evidentes em determinado período de tempo. Segundo Amaral et al., (1996) o grande objectivo da observação naturalista é obter um registo, o mais exaustivo possível, de modo a chegar-se à explicação do porquê e do para quê, analisando o como.

De acordo com este tipo de observação, o observador não entra na sala de aula com categorias previamente definidas, leva antes consigo uma ideia geral do que quer observar e regista sem preocupações de categorizar ou medir imediatamente. Por vezes confunde-se observação com interpretação, uma vez que são duas actividades que estão intimamente relacionadas, poderíamos até dizer, como refere (Alarcão & Tavares, 1987:103) que *"a observação compreende duas fases: registo do que se vê e interpretação do sentido do que se viu"*.

Seja qual for a forma de observação, esta deve ter sempre a finalidade de ajudar o formando no seu processo de formação. A observação, segundo Wittrock (1989), é "um fenómeno multifacetado" e deve constituir um processo consciente que possa ser explicado de modo que a outras pessoas seja possível avaliar a sua adequação e compreender o processo. O formando só poderá ter plena consciência de si próprio e da sua actuação se a observação contribuir para uma análise objectiva as suas práticas, de modo a compreender o que fez, por que fez, através de um processo de reflexão sobre a sua acção. A observação só faz sentido se conduzir a um espaço de reflexão, entre os supervisores e formandos, sobre as práticas observadas.

Segundo Alarcão, é entre a observação, a acção e a reflexão sobre as mesmas que o aluno vai alargando o seu leque de competências e reformula o seu modo de pensar, interpretar e agir sobre o real. Importa, por isso, favorecer a *"reflexão, levantamento e verificação de hipóteses, experiência de ter cometido erros, consciência da necessidade e do valor da ajuda dos outros assim como do aperfeiçoamento constante..."* (1996b: 18).

O apoio, feedback e reflexão conjunta acerca dos *comos* e *porquês* da sua prática são motivo de elevados níveis de satisfação, para além de fortes potenciadores da aprendizagem e maturação do aluno, capacitando-o cada vez mais para a auto-reflexão. Esta auto-reflexão, segundo alguns autores (Alarcão, 1996b; Amaral *et al.*, 1996) terá um papel particularmente importante para o estagiário na medida em que lhe permitirá uma gradual compreensão de si próprio neste novo papel, bem como, da profissão que está preste a iniciar.

Postic refere que *"uma formação equilibrada esforça-se por conciliar a aprendizagem da acção pedagógica, a reflexão sobre finalidades e os métodos, a tomada de consciência das condições da relação pedagógica, o conhecimento psicológico e sociológico dos alunos, o aperfeiçoamento pessoal do professor, tudo isto de uma maneira simultaneamente coordenada e centrada sobre o indivíduo em formação"*, (1990: 15).

5.2. Avaliação das práticas

De acordo com as diferentes concepções e objectivos a atingir, são também diferentes as filosofias e métodos de avaliação subjacentes ao estágio. Na tentativa de definir como se podem avaliar os estágios e, em particular, que aspectos do desempenho dos alunos devem ser considerados, foram encontrados cinco modelos de avaliação distintos: *i)* o modelo de frequência ou presencial; *ii)* o modelo de registo de actividades; *iii)* o modelo das competências gerais; *iv)* o modelo das competências específicas; *v)* o modelo do currículo negociado (Caires, 2001: 27).

5.2.1. O modelo de frequência ou presencial

Segundo este modelo, a avaliação dos estagiários traduz-se basicamente por uma avaliação qualitativa e de carácter informal. Para que a realização do aluno seja considerada "satisfatória", basta que este frequente o local de estágio e que o seu supervisor na instituição dê o parecer favorável à sua prestação. Uma abordagem deste tipo leva a pensar que a instituição educacional não vê o estágio como uma parte fundamental na formação dos alunos, mas como uma componente extra. *"O valor deste último prende-se mais com a oportunidade de se socializar o aluno no Mundo do Trabalho e de aumentar as suas possibilidades de emprego, através da experiência e dos contactos que vai estabelecendo durante este período"* (Caíres, 2001: 28).

5.2.2. O modelo de registo de actividades

Neste modelo a avaliação é feita através de um registo do tipo de actividades que vão sendo realizadas ao longo do estágio. A avaliação baseia-se essencialmente neste registos, nalguns relatórios de autoavaliação feitos pelo aluno ou em relatórios elaborados pelo supervisor da Universidade e/ou da instituição de estágio. Algumas vezes, essa informação é complementada com algumas visitas do supervisor da Universidade à instituição de estágio onde tem a oportunidade de observar o desempenho do aluno em qualquer actividade em que este estiver envolvido na altura, uma vez que na maioria das vezes, as visitas não são estruturadas de forma a observar o desempenho do aluno numa determinada tarefa.

Em termos práticos, algumas instituições parecem ter adoptado este estilo descritivo pelo facto de o uso de registos permitir-lhes, de alguma maneira, organizar uma experiência de aprendizagem mais estruturada e possibilitar-lhes uma apreciação do trabalho dos alunos. Tendo em conta que as instituições oferecem oportunidades de aprendizagem diferentes, os registos podem documentar e ponderar o que pode ser muito diferente nas experiências dos alunos.

5.2.3.0 modelo das competências gerais

Para dar mais clareza e coerência à avaliação procurou-se especificar as competências que o plano de actividades do estágio deveria promover nos alunos. Para além das competências técnicas, incluem também competências interpessoais, como a capacidade de trabalhar em equipa e estabelecer uma boa relação com outros profissionais, e competências intelectuais, como pensamento crítico e analítico.

Ao serem identificadas as competências exigidas na prática específica do local de estágio do aluno, mais facilmente podem ser devidamente desenvolvidas e avaliadas. As vantagens deste modelo de avaliação, passam pelas possibilidades criadas de integração da parte prática com a teórica e, por outro lado, pelas possibilidades dos estudantes tomarem consciência daquilo que é esperado que venham a realizar no estágio.

De acordo com Toohey e colaboradores (1996, cit por Caires, 2001: 30), *"um dos potenciais problemas inerentes a este modelo avaliativo decorre das dificuldades do supervisor em determinar o que constitui realmente evidência de que se está perante um desempenho satisfatório em face de uma descrição bastante genérica das competências a desenvolver"*.

5.2.4. O modelo das competências específicas

Neste modelo, as competências-chave e as tarefas que se espera que o estagiário venha a desenvolver no seu estágio são, à partida, especificadas. Na organização dos estágios é necessário assegurar que os alunos possam confrontarem-se com um leque variado de situações promotoras de aprendizagem o que implica a colocação dos alunos em vários locais/instituições. A realização das diferentes tarefas e papéis previamente estabelecidos será avaliada no local de estágio podendo ser qualificada em termos qualitativos ou quantitativos. Esta avaliação é frequentemente complementada com a apresentação de um relatório escrito e/ou por um exame/defesa oral.

Segundo Caires (2001), um dos aspectos positivos deste modelo é o facto de ser tomado em consideração o contexto e as condições em que decorre o estágio, o tipo de actividades desenvolvidas e o elevado grau de validade e de aceitação por parte dos alunos.

Segundo a mesma autora, as desvantagens deste modelo são as exigências que implica em termos de organização dos estágios, uma vez que é necessário assegurar que todos os alunos possam contactar com o maior número de experiências possível, o que obriga a um elevado nível de influência da Universidade sobre os locais de estágio, o que nem sempre acontece. Nas situações em que a articulação Universidade-Instituição de estágio é deficiente, a organização de um estágio baseado neste modelo é muito difícil.

5.2.5. O modelo do currículo negociado

A ideia de um currículo individualmente negociado, estruturado e avaliado através de um contrato de aprendizagem deriva das teorias da educação de adultos de Malcom Knowles (1975, 1991; cit. por Toohey *et al.*, 1996). Neste modelo, todos os aspectos do estágio são negociados entre o supervisor da Instituição, o supervisor da Universidade e o aluno, nomeadamente, os objectivos da aprendizagem que o aluno tem que seguir, as actividades a realizar, as pessoas da Instituição e da Universidade que podem ser chamadas a dar algum tipo de apoio ou acompanhamento, o tipo de aquisições que o estudante tem que dar provas de ter realizado, as pessoas que irão avaliar o seu estágio, e os próprios critérios de avaliação. Uma das vantagens deste modelo, apontada por Toohey e colaboradores (1996), tem a ver com a negociação de responsabilidades entre os supervisores da Universidade e da Instituição aquando da colocação dos estagiários, o que obriga a que os compromissos estabelecidos entre ambos sejam cumpridos.

Como refere Caires & Almeida (2000: 236) *“a identificação de modelos e critérios de avaliação que melhor se adequem à estrutura e natureza dos estágios, e que traduzam com algum rigor o valor e a competência dos estagiários, deverá constituir uma preocupação constante entre os responsáveis”*. No entanto, embora a avaliação do estágio seja uma componente importante a ter em conta na sua dimensão mais formal, é preciso ter cuidado para não cair no extremo ao considerá-la como a dimensão central do estágio. A sua excessiva valorização poderá perverter os objectivos desta etapa de formação. Segundo Galvão (1996), a sobrecarga de trabalho e a excessiva centração na dimensão avaliativa poderão conduzir a uma maior superficialidade no modo como os estagiários encaram a sua aprendizagem (muito centrada num resultado final), e a uma centralização das suas preocupações no cumprimento dos requisitos mínimos estabelecidos pela avaliação.

Apesar de muitas instituições optarem por um destes modelos de avaliação, parece ser de toda a vantagem a combinação de elementos dos diferentes modelos.

5.3. Alguns obstáculos ao processo de supervisão das práticas pedagógicas

Os modelos de supervisão e os critérios de avaliação do estágio decorrem da forma como este está organizado. A **definição clara do que se pretende observar, a definição do que se pretende avaliar, o conhecimento e a aferição de critérios de avaliação entre os diferentes intervenientes, a disponibilidade de tempo e a formação dos supervisores para fazer o devido acompanhamento dos formandos, os locais de estágio e as relações institucionais Universidade/ escolas de estágio** são alguns dos factores importantes a ter em conta, caso contrário podem se tornar verdadeiros obstáculos a um processo de supervisão que vise o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos futuros professores.

Há estágios em que parece não haver uma definição clara do perfil de professor que se pretende atingir, o que condiciona à partida a definição clara daquilo que se pretende observar, o que por sua vez conduz a uma indefinição do que se vai avaliar. Por vezes, a finalidade da observação e os critérios de avaliação não são muito claros nem para os alunos nem para os supervisores. Quando existem vários supervisores com formações diferentes, o problema parece acentuar-se, torna-se difícil haver um entendimento entre os diferentes supervisores sobre o que vão e como vão avaliar, não existindo uma definição e aferição de padrões de avaliação consistentes, o que compromete à partida todo o processo de supervisão.

Um outro procedimento que tem vindo a ser largamente utilizado é o recurso a grelhas de avaliação onde estão especificados os critérios a adoptar na apreciação do desempenho dos alunos. Apesar da importância desta metodologia para o aumento da consciência entre os diferentes avaliadores, a verdade é que também esta traz algumas dificuldades acrescidas, nomeadamente em termos das formas distintas como supervisores usam estas grelhas.

Embora o uso das grelhas de avaliação seja bastante útil por possibilitarem uma análise concreta do desempenho tido pelo formando, é importante que os itens a avaliar sejam sujeitos a constantes reajustes, de acordo com as necessidades do formando, e serem cada

vez mais específicos e exigentes. Os itens a avaliar deverão ser previamente discutidos, clarificados e reformulados com os formandos.

Muitas vezes, torna-se difícil arranjar locais de estágio para os alunos e nem todos reúnem as condições ideais. Existem casos em que o contacto entre o supervisor da Universidade e o da Instituição de estágio é de tal forma limitado que acaba por fazer com que os supervisores da Universidade tenham pouca influência sobre as experiências desenvolvidas pelos alunos no local de estágio.

O supervisor deve deixar espaço ao formando para experimentar, criar e reflectir, de modo a ajudá-lo a desenvolver-se pessoal e profissionalmente, no entanto, a rapidez a que se sucedem as semanas de prática pedagógica, levam, por vezes, o supervisor a adoptar um estilo mais directivo, prescritivo e utilitário, contrário ao desenvolvimento da autonomia, indispensável ao desenvolvimento do formando.

A opção do supervisor entre uma perspectiva de formação como aplicação da ciência e uma formação como prática reflexiva, nem sempre é fácil, uma vez que nas situações práticas, entram em jogo alguns factores que se relacionam com o tempo reduzido de que dispõe quer para supervisionar as intervenções educativas dos formandos, quer para realizar as sessões de reflexão indispensáveis a um processo de racionalidade prática.

O supervisor, muitas vezes, é levado a dominar-se por um modelo de cariz comportamentalista, que como nos diz Oliveira (1992), assenta em pressupostos que estão associados ao estatuto de superioridade e de poder por parte do formador, tendo a tendência a assumir-se como detentor dos conhecimentos, manifestando uma atitude directiva e prescritiva no processo de supervisão. Ao estudante, é reservado o papel de receptor da informação que lhe é transmitida, assumindo uma atitude de passividade, resignação e dependência face ao seu processo de formação. Nesta situação os formandos não se envolvem pessoalmente no processo de uma forma comprometida, responsável, criativa e desafiadora, de acordo com a qual seriam impelidos a arriscar inovações, a tomar decisões e descobrir por si próprio as melhores formas de actuação, ao contrário, limitam-se a imitar o modelo do supervisor-cooperante ou a concretizar da forma mais fiel possível, aquilo que o supervisor da universidade lhe recomendou que deve fazer e como deve fazer.

A avaliação é, de facto, uma das grandes dificuldades com que se depara o supervisor, *"apesar da ênfase dada à avaliação contínua, em que é tido em conta o esforço, a evolução e a competência que o aluno foi dando mostras ao longo do estágio, a verdade é que, na grande parte das vezes, o "grosso" da nota é fundamentado numa avaliação mais formal que tem lugar no final do estágio"* Caires (2001:80).

Muitos dos problemas decorrentes da avaliação, parecem, em parte, derivar de uma incapacidade de conciliar as práticas de avaliação tradicionais com o tipo de resultados esperados a nível de estágio. O tipo de avaliação mais praticado nos meios académicos (fortemente promotora de uma avaliação baseada no conhecimento e em métodos que permitam a comparação e a ordenação dos alunos em termos do seu desempenho por notas) coloca sérios obstáculos à avaliação dos estágios.

Para além da questão do que deve ser avaliado e como deve ser avaliado, outra questão que se põe é quem deve assumir a responsabilidade da avaliação dos alunos. O supervisor da escola de estágio tem sido por várias vezes considerado como a pessoa mais indicada para avaliar o estágio do aluno, uma vez que é ele que acompanha mais de perto o trabalho por este desenvolvido ao longo da sua permanência naquela instituição. Yarrow (1992, cit. por Toohey *et al.*, 1996) reforça ainda que, pelo facto de ser o seu local de trabalho, é a pessoa que tem mais legitimidade para estabelecer qual o tipo de postura e desempenho mais adequados àquele contexto específico. No entanto, há quem coloque sérias dúvidas relativamente à entrega desta responsabilidade a este supervisor, reportando-se especificamente à sua formação. Outra questão levantada é a ambiguidade inerente ao facto de ser simultaneamente avaliador e "colega" do aluno, o que poderá retirar alguma da isenção necessária a uma avaliação que se quer "rigorosa" (Duquette, 1994; Toohey *et al.*, 1996).

Em consequência dos problemas referidos, muitas Universidades acabaram por optar pela responsabilização de toda, ou grande parte da avaliação dos estagiários. Muitas vezes esta situação torna-se pouco exequível nos casos em que o ratio alunos/supervisor é muito elevado, ou quando os alunos são colocados em várias escolas e muito afastadas da Universidade.

O conhecimento dos obstáculos ao processo de supervisão que podem condicionar o desenvolvimento profissional dos alunos futuros professores, pode tornar-se uma base de

informação importante na concepção dos estágios, tendo em conta que muitos dos factores referidos podem ser ultrapassados, se houver vontade da parte dos responsáveis no sentido de desenvolverem as medidas necessárias para que os estágios se tornem verdadeiros espaços de experimentação e reflexão, contribuindo para que o *pensamento prático* do professor possa ser aprendido.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

1. OBJECTO E OBJECTIVOS DE ESTUDO

A definição dos objectivos do estágio não parece ser motivo de grande dificuldade entre os responsáveis, havendo um razoável consenso relativamente àqueles que deverão ser os principais resultados/aprendizagens a ter lugar durante esta etapa. Daresh (1990; citado por Ryan et al., 1996) salienta os seguintes: a aplicação das competências e conhecimentos adquiridos ao longo do curso a um contexto prático, o alargamento do repertório de competências e conhecimentos do aluno através da sua participação numa série de experiências práticas; o ensaio de um compromisso com uma carreira profissional; a identificação das áreas (pessoais e profissionais) mais fortes e aquelas que necessitam de algum aperfeiçoamento; ou ainda, o desenvolvimento de uma visão mais realista do Mundo Profissional em termos daquilo que lhe é exigido e que oportunidades lhe poderá oferecer.

O estágio pedagógico, por se concretizar na escola em contacto com os alunos, continua a ser o elemento mais valorizado tanto pelos professores em formação como em exercício, em relação às diferentes componentes do currículo formativo. A definição do estágio, como uma experiência de formação estruturada e como um marco fundamental na formação e preparação dos alunos para a entrada no mundo profissional, tem sido uma noção largamente difundida entre académicos, entidades empregadoras e os próprios alunos (Alarcão, 1996; Caires & Almeida, 1997; Pires, 1998; Ryan *et al.*, 1996; Veale, 1989). Apesar de assim considerado pelos diferentes actores envolvidos neste processo, alguns autores têm referido as limitações que as práticas de ensino têm como formação de Professores (Zeichner, 1990) e (Feiman e Buchmann, 1988).

Zabalza fala de “hipertrofia funcional” para se referir ao facto de que se espera demasiado das práticas, que os professores em formação têm expectativas pouco realistas em relação a elas, quando na realidade “as práticas não são a prática no sentido restrito, mas apenas uma aproximação à prática, as práticas são uma simulação da prática, e não se pode esperar que elas gerem esse conhecimento prático que deriva da prática” (Zabalza, 1989, cit por Garcia, 1999: 98).

De acordo com Alarcão (1996b), o estágio continua a ser o “parente pobre” de todas as disciplinas, não tendo até ao momento sido dada a atenção necessária à reflexão sobre este espaço de formação dos adultos.

Constituirá, então, o estágio uma etapa que vise assegurar experiências significativas no sentido de promover o desenvolvimento de competências necessárias ao desempenho autónomo e eficaz dos formandos, futuros profissionais? Ou será o estágio apenas uma etapa necessária à obtenção do diploma, sem grande oportunidade de reflexão e questionamento?

Tendo em conta a importância atribuída por alguns autores a esta etapa do percurso dos indivíduos, quer pelo significativo contributo que poderá dar em termos do seu desenvolvimento profissional e pessoal (Caires & Almeida, 1997; 1998; Espiney, 1997; Lacey, 1977; McNally *et al.*, 1994; 1997; Ryan *et al.*, 1996), quer pelos “perigos” ou efeitos negativos que tal experiência poderá acarretar (Caires & Almeida, 1998; Cole & Knowles, 1993; Silva, 1997; Johnston, 1994; Machado, 1996), várias medidas devem ser preventivamente tomadas, uma vez que, se indevidamente estruturada e/ou acompanhada, poderá ter implicações negativas no desenvolvimento e aprendizagem destes alunos e na forma como, no futuro, irão encarar a profissão escolhida (Alarcão, 1996b; Cole & Knowles, 1993; Machado 1996; Ryan *et al.*, 1996; Schon, 1990).

Segundo estes autores, a definição clara dos objectivos a atingir com o ano de estágio e, sobretudo, a forma como é organizada a Prática Pedagógica (a duração, o tipo de acompanhamento e a avaliação do estágio) tendo em conta a operacionalização das metas a atingir, parece ser da máxima importância, caso contrário, corremos o risco de não passar apenas de intenções, que embora correctas, podem não passar disso mesmo. Segundo Ryan e colaboradores (1996), a forma como se concebe e estrutura o estágio parece variar de acordo com a amplitude e o grau de definição dos resultados da aprendizagem esperados. Assim, quanto mais definidos estão os objectivos do estágio, maiores são, à partida, os seus níveis de estruturação, assim como os níveis de investimento realizado por parte dos diferentes agentes envolvidos.

A organização da Prática Pedagógica, conforme refere Cunha, parece ser uma organização vertical, longa e muito hierarquizada, constituída pelos supervisores, cooperantes e alunos. “Os supervisores e cooperantes **dão** o estágio e os alunos **recebem** o estágio (Cunha, 2000: 77).

Mas será que o que os supervisores e cooperantes querem **dar** é o mesmo que os alunos **querem e necessitam receber**?

A prática Pedagógica é um processo que implica um jogo de relações entre os diferentes elementos que a constituem, logo, para que se torne uma etapa formativa parece-nos desejável que sejam equacionadas as aspirações, os desejos, as dificuldades e preocupações dos indivíduos em situação. Assim, no acompanhamento das práticas, devem ser ponderadas questões, tais como:

- Quais as necessidades / dificuldades dos formandos?
- Que competências necessitam desenvolver?
- Que tipos de apoio esperam / necessitam?
 - O que vão observar os formadores e com que finalidade?
- Quais os aspectos que valorizam?
- Como são estruturadas as sessões de acompanhamento da prática?
- A que reflexão querem os formadores conduzir os formandos e que processos utilizam para a provocar e desenvolver?
 - Que interacções estabelecem entre si e que tempos têm atribuídos nos horários para que essas interacções sejam possíveis?
- Como e por quem são avaliadas as práticas?

Tendo em conta as questões levantadas pretende-se com este estudo perceber como é que os diferentes actores envolvidos na formação inicial de professores do 1º ciclo (formandos, professores cooperantes, orientadores / coordenadores, tutores) percebem a finalidade, a organização, a dinâmica de funcionamento e a avaliação da Prática Pedagógica nas duas instituições de formação, seleccionadas para o referido estudo, as competências a desenvolver nos formandos e dificuldades sentidas por estes no início da intervenção prática.

Por outro lado, embora apenas na perspectiva dos formandos, procurou-se compreender como estes percebem a profissão “professor” na sua dimensão profissional, pessoal e social e a formação recebida nos três primeiros anos de curso.

São objectivos deste estudo:

- Perceber como os formandos percebem a profissão de professor.
- Saber como é que os formandos percebem a formação recebida até ao ano de estágio e a sua articulação com o mesmo.
- Identificar as expectativas dos formadores e formandos acerca das competências e conhecimentos a adquirir na Prática Pedagógica.
- Identificar quais as percepções dos formadores e formandos acerca das dificuldades sentidas por estes últimos no início da Prática Pedagógica.
- Conhecer as percepções dos formadores e formandos sobre a organização, funcionamento e avaliação da Prática Pedagógica.
- Conhecer as expectativas dos formandos sobre os formadores e vice-versa.
- Identificar modelos e práticas de supervisão por parte dos orientadores/ coordenadores, tutores e cooperantes.
- Identificar críticas à organização e funcionamento da Prática Pedagógica no ano de estágio e sugestões para o seu melhoramento.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

É fundamental que qualquer investigação obedeça a procedimentos organizados, que conduzirão a uma maior eficiência na busca do saber. São esses procedimentos que se vão descrever neste capítulo, dando conta dos caminhos percorridos e dos instrumentos empregues para atingir os objectivos propostos. Assim, iremos classificar e caracterizar o estudo, descrever as técnicas utilizadas para a sua posterior análise e os procedimentos de recolha de dado.

No presente trabalho recorreu-se a metodologias de natureza essencialmente descritivas e qualitativas no quadro de uma aproximação exploratória ao objecto de estudo, abordando-o de forma global e sem hipóteses pré-definidas em relação ao objecto de estudo. Tratou-se, pois, de a partir dos pontos de vista dos sujeitos envolvidos tentar apreender a orgânica da Prática Pedagógica na sua complexidade e na sua dinâmica e tentar compreender as regularidades e as contradições que lhes fossem porventura inerentes. Espera-se que este estudo constitua um pequeno contributo para a compreensão e reflexão sobre a componente

prática do 4º ano dos cursos de formação inicial de professores do 1º ciclo, e, provavelmente, para alterações sectoriais de modelos e/ou práticas institucionais.

Para ir ao encontro do objecto e dos objectivos deste estudo, foi analisada, quer a documentação escrita que consubstancia as orientações institucionais (planos de estudo, directrizes para a Prática Pedagógica e instrumentos de avaliação da Prática Pedagógica), quer as opiniões dos actores implicados (formandos do último ano do curso, orientadores/coordenadores, tutores e professores cooperantes), pelo que foram utilizadas a análise documental e entrevistas semi-directivas.

3. AMOSTRA

Participaram neste estudo duas instituições públicas de formação de professores do 1º ciclo, uma numa Região Autónoma e a outra na Região da Grande Lisboa, onde foram analisados os documentos referentes ao ano de estágio, formandos e formadores das respectivas instituições. A selecção destas duas instituições deveu-se ao conhecimento prévio da sua diferente organização do estágio e a uma maior relação de proximidade física e social por parte da entrevistadora.

A estratégia adoptada na recolha da amostra passou, numa primeira etapa, pelo contacto com os Directores das instituições de formação a fim de apresentar os principais contornos do estudo (objectivos, intervenientes e procedimentos de recolha). Esta primeira abordagem tinha também como objectivo obter o consentimento dos Directores à concretização do estudo.

Obtidas as devidas autorizações, foram então contactados os responsáveis directos pela organização e acompanhamento dos estágios (orientadores e coordenadores). Junto destes foi recolhida informação sobre a estrutura dos estágios (duração e tipo de acompanhamento do estágio) de forma a conhecer melhor o funcionamento de cada uma das instituições.

A amostra dos formandos e formadores foi assim constituída:

- As duas orientadoras da Instituição da Região Autónoma e as duas coordenadoras da Instituição da Região da Grande Lisboa foram seleccionadas por inerência de funções, na

qualidade de supervisoras representantes do ano de estágio das duas turmas existentes em cada uma das instituições. Cada uma das orientadoras / coordenadoras é responsável por uma turma.

- Os dez formandos foram seleccionados entre os dez primeiros voluntários das duas turmas existentes em cada uma das instituições.

- As oito professoras cooperantes de cada instituição foram seleccionadas em função da sua disponibilidade voluntária. Da Instituição da Região Autónoma participaram cooperantes de duas escolas e que colaboram com as duas orientadoras. Da Região da Grande Lisboa participaram cooperantes de duas escolas e que colaboram com uma das coordenadoras.

- Os oito professores tutores, figura que existe apenas na instituição da Região da Grande Lisboa foram seleccionados com base na representação das diferentes áreas curriculares do 1º ciclo para acompanhamento do estágio, para cada turma. Participaram tutores das duas equipas de modo a abarcar as diferentes áreas curriculares.

Realizaram-se reuniões com os intervenientes no processo da Prática Pedagógica, separadamente, aos quais se forneceram as informações e os esclarecimentos sobre o objecto e objectivos do estudo em causa, sendo garantida a total confidencialidade das opiniões emitidas.

Apresenta-se de seguida o Quadro 1 com a constituição da amostra com os respectivos códigos.

Quadro 1 – Constituição da amostra

Instituição da Região Autónoma (Instituição A)			Instituição da Região da Grande Lisboa (Instituição L)			
Formandos	Cooperantes	Orientadores	Formandos	Cooperantes	Coordenadores	Tutores
10	8	2	10	8	2	8
AA	CA	OA	AL	CL	COL	TL

4. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

4.1. Entrevista

De entre os vários modelos de entrevista, optámos pela entrevista semi-directiva ou semi-estruturada (Fontana & Frey, 1994; Léssard-Hérbert *et al.*, 1994; Ghiglione, & Matalon, 1993), a qual, centrada no entrevistado, confere uma relativa importância à estandardização, preocupando-se sobretudo com a própria informação: o entrevistador domina os temas sobre os quais tem de obter reacções por parte do inquirido, mas a ordem e a forma como os introduzirá são deixados ao seu critério, sendo apenas fixada uma orientação para o início da entrevista (Ghiglione, & Matalon, 1993). Prevendo embora a construção de um guião orientador (Estrela, 1984; Ghiglione, & Matalon, 1993), este constitui-se fundamentalmente como um apoio ao entrevistador e não como um registo exaustivo e rigoroso a seguir, de questões a colocar ao entrevistado.

A opção pela técnica da entrevista semi-directiva teve os seguintes pressupostos justificativos:

- Poder permitir uma exploração muito livre das opiniões dos entrevistados (não recorrendo a questões fechadas), mas criando temas orientadores relativamente aos quais se pretende que a atenção dos entrevistados se dirija;
- Incidir sobre campos com os quais o entrevistado, pela sua experiência e pela sua cultura, esteja familiarizado;
- Poder permitir a clarificação das opiniões expressas pela interacção imediata entre entrevistador e entrevistado;
- Ser exequível face ao número de pessoas a entrevistar e ao tempo disponível para o fazer.

Dado que este estudo é exploratório, as questões postas não decorreram de hipóteses prévias que se pretendesse testar. Utilizaram-se, por isso, entrevistas semi-directivas o que nos permitiu, simultaneamente, alcançar os tópicos considerados essenciais para este estudo e ter a possibilidade de formular perguntas complementares relativas a todos os aspectos

que se revelassem úteis à compreensão das opiniões, percepções e pontos de vista dos entrevistados.

Para que a entrevista fosse produtiva, tornava-se necessário prepará-la cuidadosamente, adequando-a aos objectivos a que nos tínhamos proposto, o que obrigou a uma reflexão cuidada na elaboração do instrumento a utilizar. Como refere Estrela (1984), a definição clara dos objectivos é a questão essencial na preparação de uma entrevista, permitindo uma maior maleabilidade na escolha dos processos a utilizar.

As entrevistas a efectuar aos formandos e formadores das duas instituições onde decorreu o estudo tinham como objectivo principal conhecer o modo como tanto os formadores como os formandos se posicionavam relativamente aos objectivos, organização, funcionamento e avaliação da Prática Pedagógica. Interessava-nos, especificamente, verificar que perspectivas/expectativas tinham; que grau de convergência ou divergência de perspectivas e expectativas se manifestava entre eles, dentro da mesma instituição, e entre as duas instituições.

A preparação da entrevista foi operacionalizada através da construção de um guião orientador, o qual foi sendo reformulado à medida que se realizava a pesquisa teórica sobre o assunto em estudo. Estas reformulações centraram-se essencialmente na adequação às especificidades de cada um dos sectores (formandos, orientadores / coordenadores, tutores e professores cooperantes).

Na organização do guião procurou-se tornar possível a recolha de dois tipos de dados: informações acerca da organização, funcionamento e avaliação da Prática Pedagógica, com vista à clarificação/explicação dos dados fornecidos pelos documentos disponibilizados nas duas instituições; e, sobretudo, as opiniões e percepções dos formadores e formandos sobre: *i)* as informações atrás referidas; *ii)* as competências a adquirir e as dificuldades sentidas pelos formandos, no início da Prática Pedagógica; *iii)* as expectativas dos formandos face aos formadores e vice-versa; *iv)* as alterações na organização e funcionamento da Prática.

Relativamente aos formandos, criaram-se questões específicas para saber como percebiam a profissão de professor e como avaliam a formação recebida nos três primeiros anos do curso.

Elaborou-se então os guiões das entrevistas (ver anexo I), em torno dos seguintes temas:

- **Função do estágio**

Perceber qual a finalidade da Prática Pedagógica nesta etapa de formação.

- **Competências a desenvolver.**

- Conhecer quais as competências que os formadores julgam que devem ser desenvolvidas nos formandos.

- Conhecer quais as competências que os formandos pensam que necessitam desenvolverem.

- **Dificuldades sentidas no início do estágio.**

Saber quais as maiores dificuldades manifestadas / sentidas pelos formandos no início da Prática Pedagógica do ponto de vista dos formandos e formadores.

- **Supervisão das práticas**

Saber qual a finalidade da observação, aspectos valorizados pelos diferentes intervenientes e conhecer a reacção manifestada pelos formandos a essa observação.

- **Acompanhamento das práticas**

Saber qual o tipo de acompanhamento efectuado pelos formadores aos formandos durante a prática pedagógica, mais especificamente na planificação e reflexão da intervenção prática.

- **Avaliação das práticas**

Conhecer os critérios definidos para a avaliação da prática pedagógica e os instrumentos utilizados por todos os intervenientes. Outra questão a saber é quem é o responsável pela avaliação do desempenho dos formandos e qual o peso atribuído a cada um dos intervenientes na avaliação.

- **Expectativas dos formandos face aos formadores.**

Pretende-se saber o que os formandos esperam dos formadores no processo da prática pedagógica (apoio logístico, formativo, relacional) e saber como os formadores percebem as expectativas que os formandos têm a seu respeito.

- **Expectativas dos formadores face aos formandos**

Pretende-se saber o que é que os formadores esperam dos formandos e saber como estes percebem essas expectativas.

- **Crítica ao funcionamento e organização da Prática Pedagógica**

Saber quais os aspectos mais críticos no sentido de os diferentes intervenientes evidenciarem alguns aspectos a alterar.

Temas específicos para os formandos:

- **Percepção da profissão docente.**

Pretende-se conhecer e compreender como os formandos percebem a profissão de professor.

- **Percepção da formação recebida nos três anos de curso.**

Pretende-se conhecer a perspectiva dos formandos sobre a formação recebida nos três primeiros anos de curso relativamente ao plano de estudos, ao funcionamento das disciplinas e importância das práticas pedagógicas ao longo do curso.

As questões colocadas nas entrevistas foram adaptadas às sequências discursivas dos diferentes entrevistados aquando da realização das entrevistas.

As entrevistas ocorreram entre o mês de Outubro de 2003 e 1 de Abril de 2004 e distribuíram-se por três fases. A 1ª fase foi para fazer o estudo piloto das entrevistas. Ao verificarmos que os formandos mostravam algum desconhecimento de alguns dos temas propostos, optámos por fazer as entrevistas após o início da intervenção prática, de modo que cada formando tivesse, no mínimo, o equivalente a uma semana efectiva de intervenção prática, uma vez que os formandos funcionam em par pedagógico na sala de aula e em semanas alternadas.

A ocorrência das datas da 2ª e 3ª fases tem a ver com as diferentes datas de início da intervenção prática em cada uma das instituições de formação seleccionadas, garantido que os formandos se encontrassem numa fase inicial de intervenção, nas duas instituições de formação em estudo.

1ª Fase

A primeira fase serviu para testar a adaptabilidade do guião da entrevista aos diferentes intervenientes e decorreu na segunda quinzena de Outubro de 2003. Nesta fase participaram quatro alunas do 4º ano do curso de formação de professores do Ensino Básico Português e Francês e uma professora tutora do mesmo curso da Escola Superior de Educação e uma professora cooperante do 1º ciclo da Região de Lisboa.

2ª Fase

A segunda fase decorreu entre meados de Novembro e meados de Dezembro de 2003, na Região Autónoma. Nesta fase foram efectuadas as entrevistas referentes à amostra da da Instituição da Região Autónoma (formandos, professores cooperantes e orientadores).

3ª Fase

A terceira fase decorreu entre meados de Janeiro e 1 de Abril de 2004. Nesta fase foram efectuadas as entrevistas referentes à amostra da Escola Superior de Educação da Região da Grande Lisboa (formandos, professores cooperantes, coordenadores e tutores).

As entrevistas foram realizadas num ambiente propício à gravação e decorreram num clima de boa disposição e à vontade e todas elas foram registadas através de gravação áudio, com o devido consentimento dos entrevistados, a quem foram explicitadas as razões de tal necessidade. Foram feitas de acordo com o local escolhido pelos entrevistados e segundo a sua disponibilidade de tempo.

As entrevistas aos formandos foram feitas, na sua maioria, nas instituições de formação, embora algumas tenham ocorrido nas escolas de estágio. Estas entrevistas tiveram a duração média de noventa minutos.

As entrevistas aos professores cooperantes realizaram-se nas suas escolas e tiveram a duração média de sessenta minutos.

As entrevistas aos orientadores, coordenadores e tutores efectuaram-se nas instituições de formação e a sua duração variou entre noventa e cento e vinte minutos.

Segundo os pressupostos da entrevista semi-directiva, procurou-se ser o menos formal possível, dando a palavra ao entrevistado, evitando coarctar a sua expressão e não restringindo demasiado a temática abordada. Salvaguardou-se a possibilidade de alargamento dos temas propostos, desde que ao fazer esse alargamento o entrevistado não se afastasse dos objectivos estabelecidos. Procurou-se que as entrevistas não assumissem uma forma compartimentada, tentando manter uma certa articulação nas perguntas.

Procurou-se ter alguns cuidados, para os quais vários autores nos chamam a atenção (Ghiglione & Matalon, 1993; Ferreira, 1990; De Landsheere, 1986; Estrela, 1984; entre outros): perante situações em que os inquiridos manifestaram dificuldades em responder às perguntas colocadas, a entrevistadora mostrou compreensão perante esses impasses e tentou fornecer pistas no sentido de ajudar ao desbloqueamento das situações; sempre que necessário, utilizaram-se formas diferentes de colocar a mesma pergunta; procurou-se responder a todas as dúvidas que os entrevistados foram colocando; procurou-se fazer apenas uma pergunta de cada vez; depois de cada resposta, procurou-se fazer uma pausa para dar aos entrevistados a oportunidade de reflectir sobre o que disseram e, eventualmente, completar melhor as respostas fornecidas; manteve-se sempre, para com os entrevistados, uma atitude de empatia, acolhendo, apreciando e respeitando os seus pontos de vista.

4.2. Elaboração dos protocolos das entrevistas

Terminada a realização das entrevistas, foram as mesmas transcritas, mantendo a linguagem original, as pausas, as indecisões, as repetições e as redundâncias. Numa segunda fase deste processo de fixação do texto, foram então efectuadas algumas pequenas correcções, embora com bastante cautela para em nada alterar o pensamento expresso pelos entrevistados. Estas alterações consistiram essencialmente na eliminação de algumas repetições, isto é, de algumas expressões ou palavras que os entrevistados repetiam enquanto organizavam o seu pensamento. Os verdadeiros nomes dos entrevistados foram substituídos pelos nomes de código que lhes foram atribuídos, os quais foram mantidos ao longo de todo o trabalho.

Para o tratamento da informação recolhida foram utilizadas técnicas qualitativas e quantitativas. Apesar do estudo e das técnicas de recolha de informação terem sido definidos como qualitativos, isso não impede que na análise se utilizem elementos quantitativos. Aliás,

parece ser uma tendência a combinação das duas perspectivas, isto é, a utilização simultânea de abordagens qualitativas e quantitativas num mesmo estudo, na tentativa de se complementarem. Segundo a definição clássica de análise de conteúdo proposta por Berelson (1952, cit. por Esteves, 2002: 220) " A análise de conteúdo é uma técnica de investigação para a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação".

Para tratar a informação recolhida através das entrevistas, recorreremos à análise de conteúdo. As análises de conteúdo a que se procedeu orientaram-se no sentido de alcançar o maior grau possível de rigor, sabendo que as categorias seleccionadas nunca são passíveis de valor universal.

Realizámos uma análise temática do conteúdo das mensagens, o que significa que as unidades de registo são unidades semânticas resultantes de uma operação sobre o sentido, de modo a isolar o tema respectivo.

De acordo com Daval (1963: 490-491), "*a análise de conteúdo designada como temática, ou seja, a que toma em consideração não uma unidade de superfície ou de duração, nem uma palavra ou, mais frequentemente, um signo mas o tema como unidade de conteúdo, revelar-se-á mais fecunda; a mais difícil de ser bem conduzida, mas a mais apta a reproduzir as intenções do autor do texto*"

A fidelidade da categorização é o principal problema metodológico que se coloca à análise de conteúdo temática, especialmente quando se segue um procedimento aberto ou indutivo de criação das categorias a partir do material empírico com que se trabalha, tornando-se quase impossível não cometer erros ou não cair em interpretações subjectivas.

A análise das entrevistas passou por um processo de sistematização, classificação e categorização. O procedimento que se adoptou para garantir, até onde foi possível, a fidelidade da categorização que será apresentada adiante, definiu-se pelos seguintes passos:

Começou-se por ler e reler várias vezes os protocolos das entrevistas organizados por grupos / instituição, ou seja, todos os formandos, cooperantes e orientadores da Instituição A e todos os formandos, cooperantes, coordenadores e tutores da Instituição L. A partir de múltiplas leituras dos protocolos das entrevistas, emergiram algumas categorias que foram

sendo sucessivamente alteradas, à medida que iam sendo feitos aprofundamentos e clarificados aspectos que no início do estudo eram pouco evidentes e ambíguos.

Procurou-se, a partir de quadros empiricamente construídos, simplificar a informação contida em todas as entrevistas organizadas por grupos de intervenientes. Utilizaram-se várias cores para o primeiro tratamento de categorização, correspondendo uma cor para os núcleos de sentido pertencentes à mesma categoria.

As categorias emergiram, por aproximações sucessivas, das repetidas leituras realizadas sobre algumas daquelas entrevistas que melhor corresponderam às informações esperadas, embora tendo por base os temas orientadores que figuram no guião. Procedeu-se do mesmo modo para a definição dos indicadores. O critério de tratamento para todas as entrevistas foi o mesmo.

A fixação definitiva da categorização foi o produto de um processo demorado que incluiu a criação grelhas de análise a partir das respostas dadas a cada questão por cada grupo de intervenientes nas duas instituições.

A análise de conteúdo foi um processo repleto de fazer e desfazer, passando por sucessivas reformulações, onde o desânimo e a desmotivação estiveram muitas vezes presentes nesta fase de estudo.

4.3. Recolha documental

Quanto à recolha de dados, foi solicitada aos orientadores e coordenadores das duas instituições a documentação no que respeita à organização, orientações e avaliação da prática pedagógica do 4º ano do curso de formação de professores do 1º. Assim, este *corpus* documental é constituído pelos planos de estudos, documentos referentes à organização e orientações da Prática Pedagógica em cada instituição e instrumentos de avaliação das práticas pedagógicas (ver anexos II, III, IV e V).

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Como atrás se referiu, recorreu-se a documentação das duas instituições, não para fazer uma análise aprofundada dos mesmos, mas antes para recolher informação no que respeita ao plano de estudos, à forma como está organizada a Prática Pedagógica relativamente ao seu funcionamento, aos critérios e instrumentos utilizados na avaliação da Prática Pedagógica, nas duas Instituições. Em resultado dessa pesquisa sistematiza-se:

Na Instituição A o plano de estudos do curso integra quatro componentes de formação: Linguagem, Informação e Comunicação; Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Educação onde está integrada a Prática Pedagógica. A disciplina de Projecto e Prática Pedagógica I inicia-se no 2º semestre do 2º ano com a carga horária de 3h. No 3º ano têm a disciplina de Projecto e Prática Pedagógica II e III no 1º e 2º semestre, respectivamente, com a carga horária de 4h (ver anexo II).

No 4º ano a disciplina Prática Pedagógica é anual e tem uma duração de 12h. Esta carga horária inclui a planificação, a execução e a reflexão da prática pedagógica. A Prática Pedagógica desenvolve-se em dois momentos. O 1º momento decorre entre Outubro e Dezembro e o 2º momento de Fevereiro a Maio. No 2º momento os formandos trocam de turma (ano de escolaridade). A execução prática é feita 2 dias por semana (2ª e 3ª feira).

Os critérios e instrumentos de avaliação são elaborados pelas orientadoras e uma docente da Instituição de formação. Existem três fichas de avaliação, com parâmetros para avaliar a planificação, a execução e a reflexão. Estes instrumentos foram distribuídos por todos os formandos e professores cooperantes do 4º ano (anexo IV).

Na Instituição L o plano de estudos do curso integra três componentes de formação: Científico-Metodológica; Ciências da Educação e Intervenção Educativa /Pratica Educativa. A disciplina de Intervenção Educativa é uma disciplina anual que se desenvolve desde o 1º ano, aumentando a carga horária ao longo curso (I.E.I 3h, I.E.II-4h, I.E.III-4h, I.E. IV-12h), (ver Anexo III).

A Intervenção Educativa IV no 4º ano está organizada em três fases. A 1ª fase corresponde a um período de observação de 6 semanas, no 1º período, e desenvolve-se numa sala de aula do 1º ciclo. A 2ª fase desenvolve-se ao longo de cerca de 12 semanas completas e coincide com o 2º período. A 3ª fase decorre na Instituição de formação e é essencialmente

para a elaboração do Relatório Final descritivo e fundamentado das actividades desenvolvidas, (Anexo III).

Os critérios e instrumentos de avaliação são elaborados pelas 2 equipas de supervisão do 4º ano. Cada equipa é constituída por 8 docentes (1 coordenador e 7 docentes em representação das áreas curriculares do 1º ciclo). Na altura em que foram feitas as entrevistas, apenas uma equipa tinha distribuído um instrumento com os parâmetros de avaliação da Intervenção Educativa aos respectivos formandos e professores cooperantes. A outra equipa ainda não tinha definido um instrumento de avaliação, (ver anexo V).

No que se refere à recolha de informações através de entrevistas semi-directivas, as respostas dadas a cada uma das questões colocadas aos formandos e formadores (professores cooperantes, orientadores / coordenadores, tutores e formandos) foram tratadas de modo independente. Para melhor facilidade de leitura e análise, os resultados serão apresentados por grandes temas aglutinadores. Apresentaremos em 1º lugar os resultados respeitantes aos formadores (orientadores/coordenadoras, tutores e professores cooperantes) nas duas instituições e em segundo lugar os resultados respeitantes aos formandos, nas duas instituições.

Tendo por base a análise dos planos de estudos, dos documentos referentes às orientações sobre a organização, funcionamento e avaliação da Prática Pedagógica nas duas Instituições de Formação e as informações recolhidas, através das entrevistas, começou-se por fazer a caracterização no que respeita aos aspectos organizacionais e funcionamento, acompanhamento da Prática Pedagógica e sua avaliação, nas duas Instituições de Formação de professores do 1º ciclo.

Assim, construiu-se um primeiro quadro que caracteriza a **organização e funcionamento** das duas instituições onde foram contemplados os seguintes aspectos: Plano de estudos; Duração/organização da actividade prática; Relação instituição de formação / escolas de estágio; Funções das orientadoras / coordenadoras; Formação das orientadoras / coordenadoras; Critérios de selecção das cooperantes; Número de supervisores; Número de formandos.

Um segundo quadro aborda como se processa o **acompanhamento da Prática Pedagógica** (planificação, regularidade de observação e reflexão).

Um terceiro quadro diz respeito à **avaliação da Prática Pedagógica** (critérios, instrumentos utilizados e pesos atribuídos na avaliação pelos diferentes intervenientes)

1. ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ao analisar o Quadro 2 podemos constatar diferenças notórias na organização e funcionamento da Prática Pedagógica nas duas instituições.

Quadro 2 - Organização e Funcionamento

Organização e Funcionamento da Prática Pedagógica				
	Instituição A		Instituição L	
Plano de estudos/Disciplinas	Prática Pedagógica (Anual) 15h (planificação 3h / execução da prática 10h / reflexão 2h) Seminário (proj.de Invest) (Anual)4h Proj. e interv. Educacional (S1) 3h Ética e Deont. Profissional (S2) 2h Opção (S2) 2h (Antropologia Cultural/ Informática/Sociologia da Família)		Intervenção Educativa IV (Anual) 12h Projecto Interdisciplinar e Metodologias Integradas (Anual) 6h Seminário de reflexão (Anual) 1,5h Introd. à Investig. em Educação (S1) 2h Formação Pessoal e Social (S1) 2h Necessidades Educativas Especiais (S1) 3h	
Duração/organização da actividade prática	As duas primeiras semanas da prática é para observação / adaptação à turma.		De 13 de Outubro a finais de Novembro (2ª e 6ª feira). A meio da observação uma semana inteira	
	2 dias por semana 2ª e 3ª feira durante o ano lectivo 1º Momento de Outubro a Dezembro (troca de turma) 2º Momento de Fevereiro a Maio.		5 dias por semana durante o 2º período (de 5 de Janeiro a 2 de Abril) A meio do período interromperam uma semana para reflexão do trabalho desenvolvido	
Relação Instituição / Escolas de estágio	Existência de um protocolo entre a Instituição A e três escolas da Região Autónoma dos Açores. Estágios em 2 escolas.		Depois de seleccionadas as cooperantes é que é feito um protocolo com as escolas. Estágios em 6 escolas	
Funções das orientadoras / coordenadoras	Seleção das cooperantes Responsável por uma turma nas disciplinas: Prática Pedagógica (planificação/execução /reflexão) Seminário (projecto de investigação)		Seleção das cooperantes Responsável por uma turma nas disciplinas: Intervenção Educativa IV Projecto Interdisciplinar e Metodologias Integradas Seminário de reflexão Tutores na equipa de tutoria do 4º ano	
Critérios de selecção das cooperantes	Fixação dos professores (efectivos nas escolas) Anos de escolaridade que leccionam (prioridade para os 1ºanos e 4º anos) Já tenham exercido funções como cooperante. Disponibilidade.		Disponibilidade e vontade para ser cooperante. Capacidade de interacção com os formandos e formadores.	
Formação das Orientadoras / Coordenadoras / Tempo de serviço como orientadora / coordenadora	OA1-MagistérioPrimário/ Licenciatura/ Mestrado -13 Anos OA2-MagistérioPrimário/ Licenciatura/ - 14 Anos		COL1 – Magistério Primário/ Licenciatura/ Mestrado – 1º ano COL2 – Curso de professores do Ensino Básico Matemática e Ciências / Mestrado – 2º ano	
Número de supervisores	2 Orientadoras 15 Cooperantes		2 Coordenadoras 14 Tutores 28 Cooperantes	
Número de formandos /Nº alunos por turma	30 Alunos -2 Turmas (16+14)		56 Alunos – 2 Turmas (28+28)	
Número de alunos por turma/cooperantes /escolas por orientadores / coordenadoras	O 1 16 Alunos 8 Cooperantes 1 Escola	O2 14 Alunos 7 Cooperantes 1 Escola	COL1 28 Alunos 14 Cooperantes 3 Escolas	COL2 28 Alunos 14 Cooperantes 3 Escolas

Relativamente ao **Plano de Estudos**, para além das disciplinas do 4º ano serem diferentes, a disciplina de Prática Pedagógica / Intervenção Educativa IV, embora sendo uma disciplina anual, tem uma carga horária semanal diferente nas duas Instituições.

Na Instituição A, a carga horária semanal é de 15h e inclui a planificação (3h), a execução (10h) e a reflexão (2h), sendo da total responsabilidade das orientadoras o acompanhamento de todas as componentes desta disciplina.

Na Instituição L, a Intervenção IV tem uma carga semanal de 12h, e embora seja da responsabilidade das coordenadoras, tem a colaboração de uma equipa constituída por oito professores, em representação das diferentes áreas curriculares do 1º ciclo, para cada turma.

Quanto à **duração/organização da actividade Prática** as diferenças são bastante notórias, tanto pela forma como estão organizadas, como pela sua duração.

Na Instituição A, a Prática é desenvolvida ao longo de todo o ano lectivo (2ª e 3ª feira), com apenas uma pausa no mês de Janeiro, a partir da qual os formandos mudam de sala de estágio. Faz parte da organização da Prática Pedagógica os formandos mudarem de sala, ou seja, os que estiveram em salas do 1º ou 2º ano mudam para salas do 3º ou 4º ano e, vice-versa. As práticas iniciam-se em meados de Outubro e as duas primeiras semanas são dedicadas à observação / adaptação da turma onde vão trabalhar.

Na Instituição L, a Intervenção Educativa IV é desenvolvida em três fases:

A 1ª fase corresponde a dois dias de observação (2ª e 6ª feira), durante um período de seis semanas, de meados de Outubro a finais de Novembro, em que os formandos vão observar / conhecer os modos de organização e funcionamento da escola e da turma onde vão desenvolver a sua intervenção. É com base nesta observação que os formandos elaboram o seu projecto de intervenção.

A 2ª fase corresponde a um período intensivo de intervenção (5 dias por semana) e desenvolve-se durante o 2º período lectivo, com uma pausa de uma semana a meio deste processo.

A 3ª fase decorre na Instituição L e é para a realização do relatório final de estágio.

No que respeita à relação **Instituição / Escolas de estágio** existem também diferenças. Enquanto que a **Instituição A** tem um protocolo com 3 escolas para o desenvolvimento da Prática Pedagógica, a **Instituição L** não tem nenhum protocolo pré-estabelecido com qualquer escola, sendo este efectuado após a selecção das cooperantes.

Das três escolas que têm protocolo com a Instituição A, a Prática Pedagógica apenas funciona em duas, sendo apontados, pelas orientadoras, os seguintes motivos: *proximidade da instituição formadora, maior facilidade na gestão da observação / acompanhamento dos alunos / cooperantes, continuidade de um trabalho já existente com estas escolas e pelo horário praticado (regime normal).*

Quanto às **funções das orientadoras/ coordenadoras**, apesar de nas duas Instituições terem a seu cargo a selecção das cooperantes e serem responsáveis pela disciplina de Prática Pedagógica / Intervenção Educativa IV, têm ainda outras funções.

Na **Instituição A**, a disciplina de Seminário é da responsabilidade das orientadoras e tem por objectivo o desenvolvimento de um trabalho de investigação sobre aspectos vividos na prática. Esta disciplina é anual e tem uma carga horária de 4 h semanais.

Na **Instituição L**, a disciplina de Seminário de Reflexão é da responsabilidade das coordenadoras e o seu funcionamento depende da organização de cada uma das coordenadoras. Utilizando os códigos apresentados no quadro1, uma das coordenadoras da Instituição L (COL1) refere que realiza o Seminário de Reflexão, uma vez por semana, nos locais de estágio com a participação dos formandos das respectivas escolas, algumas cooperantes, conforme a sua disponibilidade, e normalmente um professor da equipa. A COL2 realiza o Seminário de Reflexão na Instituição de formação, uma vez por semana, com a participação de todos os formandos da turma (28) e alguns tutores. Os temas tratados no Seminário de Reflexão decorrem das necessidades sentidas pelos formandos na prática. A avaliação desta disciplina é feita com base na participação dos formandos no Seminário e numa reflexão escrita individual, realizada semanalmente, sobre a sua intervenção prática. É, também função das coordenadoras coordenar a equipa de tutores, de modo a criar as condições necessárias para a comunicação e interacção entre os diferentes intervenientes (formandos, cooperantes e tutores). As duas coordenadoras fazem parte das equipas de

tutores, uma em cada equipa, a COL1 não em representação de uma área específica, mas ao nível da integração curricular, e a COL2 em representação da área de Ciências.

Quanto aos **critérios de selecção dos cooperantes** existem procedimentos diferentes que decorrem do tipo de organização e funcionamento Prática Pedagógica nas duas Instituições.

Na Instituição A, a sua selecção restringe-se às duas escolas seleccionadas à partida, e é feita segundo os seguintes critérios: a *leccionação de diferentes anos de escolaridade*, indo as prioridades para os 1º anos e 4º anos de escolaridade, de modo a garantir aos formandos diferentes contextos de aprendizagem, *fixação às escolas*, de modo a garantir uma continuidade de trabalho, *professores que já tenham desenvolvido funções de cooperante*. Vejamos algumas razões emitidas por uma das orientadoras:

" Nós privilegiamos que os alunos formandos tenham contacto com o 1º ano e 4º ano de escolaridade porque verificamos que são as realidades mais opostas (...) Privilegiamos também professores que já tenham trabalhado connosco e que tenham uma certa ligação, e se disponibilizem a trabalhar com os nossos formandos (OA2).

Na Instituição L, a sua selecção é feita, tendo em conta, essencialmente, a disponibilidade e a vontade dos professores cooperantes para aceitarem e colaborarem neste processo de formação. Outro aspecto apontado é a proximidade geográfica entre as escolas e a Instituição e a necessidade de concentrar o maior número possível de cooperantes na mesma escola, por questões de gestão de tempo no acompanhamento dos alunos.

Vejamos alguns critérios apontados na selecção das cooperantes por uma das coordenadoras:

" Nunca é tarefa fácil e depois tentamos concentrar o mais possível dentro da mesma escola para nos facilitar a gestão do tempo (...)O critério de selecção das cooperantes é mais na base da disponibilidade das pessoas e na vontade de ser cooperante, não estou à procura de um modelo, não procuro uma cooperante que trabalhe com o modelo X ou Y, mas que se disponibilizem a ser cooperantes, umas vezes acertamos e outras vezes não acertamos" (COL2).

No que respeita à **formação das orientadoras/coordenadoras** não existem diferenças muito significativas, mas quanto ao **tempo de serviço nas funções que desempenham**, as diferenças são muito grandes.

As duas orientadoras da **Instituição A**, OA1 e OA2, fazem a orientação da Prática Pedagógica há 13 e 14 anos, respectivamente, nesta Instituição desde que foram criados os cursos de formação de professores do 1º ciclo, ano lectivo 1988/89.

Na **Instituição L**, é o 2º ano em exercício da COL1, sendo este o 1º ano com funções de coordenação da equipa do 4º ano do curso de formação de professores do 1º ciclo. A COL2 há 7 anos que é docente nesta Instituição e este é o 2º ano que exerce funções de coordenação da equipa do 4º ano do curso de formação de professores do 1º ciclo.

Quanto ao **número de supervisores** e **número de formandos**, conforme se pode constatar pelo quadro, as diferenças são muito grandes, uma vez que a Instituição L apresenta quase o dobro de formandos e mais do dobro dos supervisores da Instituição A.

A figura de tutores existe apenas na Instituição L, onde há 16 tutores, distribuídos por duas equipas (7 tutores e uma coordenadora para cada turma).

2. ACOMPANHAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Na Instituição A, como já foi referido anteriormente, a disciplina Prática Pedagógica contempla todo o processo do acompanhamento da Prática desde a Planificação, à Execução e à Reflexão, tendo tempos e locais definidos para cada uma das etapas, ao contrário do que acontece **na Instituição L** em que a disciplina de Intervenção Educativa IV apenas contempla a execução.

Através das entrevistas feitas aos coordenadores, tutores e professores cooperantes da Instituição L, tentou-se saber como se processava o acompanhamento da prática nesta Instituição.

Tendo por base os dados recolhidos, construiu-se o Quadro 3 que reflecte o acompanhamento que é feito pelos supervisores aos formandos na planificação, observação e reflexão, em cada uma das Instituições. Conforme se pode verificar pelo quadro existem diferenças notórias.

Quadro 3 - Acompanhamento da Prática Pedagógica

Acompanhamento da Prática Pedagógica		
	Instituição A	Instituição L
Planificação	As duas turmas reúnem três horas, na Instituição A, com as respectivas orientadoras, para planificarem o trabalho da semana seguinte. Os conteúdos são dados pelas cooperantes.	Os formandos fazem a planificação para a semana e enviam-na por e-mail, no fim-de-semana, para a coordenadora e todos os tutores. As coordenadoras e tutores procuram dar apoio quando solicitados. Alguns formandos juntam-se com os professores cooperantes para fazer a planificação.
Observação	Observação de todos os alunos nos dois dias de intervenção semanal, mas nem sempre é possível.	Observação de todos os alunos, sempre que possível, todas as semanas. Os tutores tentam observar actividades respeitantes à sua área, mas nem sempre é possível. Dificilmente observam todos os alunos durante o tempo de estágio.
Reflexão das Práticas	Reflexão realizada no local de estágio, terça-feira após as aulas, com a participação dos alunos estagiários organizados por anos de escolaridade (grupo dos 1º anos e grupo dos 4º anos), com as respectivas cooperantes. A orientadora uma semana participa num grupo e na semana seguinte no outro grupo.	Após a observação há uma pequena conversa com o formando. A cooperante pode estar ou não. Os tutores, sempre que possível fazem uma reflexão após a observação, mas pode não acontecer. Algumas cooperantes, ao fim do dia, conversam um bocadinho com os formandos.

Na **Instituição A**, cada uma das orientadoras reúne com os seus formandos, na Instituição de formação, nas manhãs de quarta-feira (3h), para planificar as actividades da semana seguinte. Os alunos neste espaço têm a possibilidade de pôr questões, de trocar ideias, de tirar dúvidas com a orientadora, tendo a colaboração dos colegas. Depois desta planificação em conjunto, os formandos têm que formalizar a sua planificação num documento escrito e que é da responsabilidade individual do formando que vai intervir na turma naquela semana.

Alguns dos formandos, antes da sua intervenção, mostram as planificações às cooperantes e pedem-lhes algumas opiniões, mais especificamente sobre actividades práticas e elaboração de fichas de trabalho para os alunos.

É interessante perceber a importância que é dada a esta etapa através das respostas das orientadoras e cooperantes.

"Este momento de planificação, eu penso que é um momento bastante rico de aquisição de conhecimentos porque há muita troca e há uma conceptualização das coisas que se vão fazer, não é um fazer só por fazer, elas próprias procuram fundamentar, porque eu também as questiono nesse sentido(...) Eu penso que isto obriga-os a ir buscar conhecimentos que foram adquiridos ao longo do curso, e que muitas vezes ficam numa prateleira meia esquecida" (OA2).

"Na sexta-feira estamos disponíveis para os receber, para nos mostrarem o material preparado a nível das fichas, ver se está ajustado aos conteúdos, se o nível de dificuldades é muito elevado ou não"(CA4)

Na Instituição L a planificação é da responsabilidade dos formandos, podendo estes solicitar apoio aos formadores (coordenadores, tutores, cooperantes).

"Os alunos têm os nossos contactos, os nossos e-mail e pontualmente reunimos com eles"
(TL5)

"Nós estipulamos um horário de atendimento que não funciona minimamente, se calhar, as áreas mais solicitadas neste momento têm sido matemática e português, são ainda as áreas mais valorizadas no 1º ciclo"(COL1).

Quanto à **observação das Práticas** o que ressalta é que tanto numa instituição como noutra, as orientadoras e as coordenadoras mostraram alguma dificuldade em observar todos os alunos todas as semanas, principalmente na Instituição L devido ao número elevado de alunos, à sua dispersão pelas escolas e ao horário de atendimento ser insuficiente. Dificilmente os tutores conseguem observar todos os alunos durante o tempo dedicado à Intervenção Prática.

" São 28 alunos, 14 grupos, distribuídos por três escolas, eu esforço-me por ver todos os grupos durante a semana, mas muitas vezes não consigo"(COL2)

Os Formandos *"mandam até sábado as planificações para a semana seguinte para a equipa toda e depois cada um tenta encaixar-se ou ver este ou aquele grupo que vai trabalhar mais na sua área, o que não quer dizer que isso aconteça, muitas vezes isso não acontece, ou às vezes, sou eu mesmo que solicito para irem ver determinado grupo"* (COL1)

"Nem sempre é fácil conciliar os nossos horários para podermos ir observar os alunos" (TL6)

Relativamente aos tutores parece haver dificuldades em observar actividades específicas da sua área, embora a sua função não seja apenas a observação específica da sua área, mas antes a possibilidade de haver um olhar mais global sobre as práticas.

"Os tutores nem sempre vão ver coisas respeitantes às suas áreas, porque, de facto, não se privilegia propriamente a área, embora, se tente dar resposta a esse nível, não estão aqui especificamente só para tratar da sua área " (COL1).

"Claro que os tutores preferem e tentam, como os alunos mandam o plano por e-mail, ir observar a sua área, mas nem sempre isso é possível, porque houve alterações no plano, ou por outra coisa qualquer, o professor está lá, não deixa de ver outra coisa, isso acontece muitas vezes" COL2).

Como podemos ver pelo quadro **a reflexão da prática** na Instituição A é feita nos locais de estágio, terça-feira à tarde, após as aulas, com formandos (3 a 4 grupos de estagiários), organizados por anos de escolaridade (1º e 2º anos / 3º e 4º anos), as respectivas cooperantes e a orientadora. As orientadoras, por indisponibilidade de tempo, intercalam semanalmente a sua presença nos grupos, ou seja, uma semana acompanham os grupos de estagiários que têm os 1º e 2º anos e na outra semana os grupos que têm os 3º e 4º anos. A reflexão obedece a uma ordem de participação, primeiro fala o formando que leccionou naquela semana, depois fala o colega de estágio, a cooperante e por último a orientadora.

É interessante ver como as orientadoras e algumas cooperantes se pronunciam sobre os momentos de reflexão e da sua importância.

"O que nós pretendemos, que é um aspecto fundamental, é que o formando tome consciência do que fez, por que fez, o que poderia alterar, com que outras estratégias e de que outras formas poderia abordar o mesmo (...) ver se eles são capazes de ir mais fundo nas questões, de estabelecer ligações até com as teorias que já aprenderam, porque acreditamos que a partir daí se eles forem capazes de fazerem isto também são capazes de fazer aprendizagens porque estão atentos, estão despertos" (OA1).

"Há alunos que são como esponjas que absorvem muito bem aquilo que nós falamos na reflexão e reformulam a sua prática a partir dessa reflexão, o que eu penso que é muito bom" (OA2).

"O sentido da reflexão é também uma aprendizagem, toda a gente tem os seus erros, os seus enganos, é preciso é que reconheça e que faça uma melhoria, que haja uma mudança e que interiormente sinta essa necessidade e queira, isso é muito importante num professor, num aluno, porque errar é fácil" (CA5)

Na Instituição L, não existe nenhum espaço nem modelo definido para reflectir sobre a prática. Cada um dos supervisores efectua esta etapa de acordo com a disponibilidade e oportunidade do momento.

"O que eu procuro fazer é observar do início ao intervalo e aproveito o intervalo para fazer a reflexão daquilo que vi, a cooperante às vezes está outras vezes não" (COL2).

"Às vezes, consegue-se fazer essa reflexão a seguir, outras vezes não... nós vivemos aquela contradição de querer pôr em prática um modelo com determinado tipo de coerência e depois vivemos as dificuldades de o implementar...acho que o ideal seria sempre que se vai observar, no momento a seguir conseguir haver alguma discussão com os estagiários, umas vezes

acontece, outras vezes não acontece, ocorre só dois ou três dias depois, ou no seminário que é uma semana depois” (TL8)

“Nós normalmente fazemos uma reflexão, a que está a dar aulas diz como é que lhe correu, como é que acha que foi a sua prestação, a colega também e depois eu dou a minha opinião” (CL7)

Tendo em conta o descrito e as opiniões emitidas parecem existir algumas falhas no acompanhamento da Prática dos formandos, na Instituição L, talvez devido ao facto de na organização da Prática Pedagógica não terem sido acauteladas no acompanhamento da Prática as etapas da planificação e reflexão, como acontece na Instituição A.

3. AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

No que respeita à **Avaliação da Prática Pedagógica**, os critérios e instrumentos de avaliação foram construídos nas Instituições de Formação, embora existam diferenças quanto aos procedimentos na sua elaboração, divulgação e utilização.

Quadro 4 - Avaliação da Prática Pedagógica

Avaliação da Prática Pedagógica		
	Instituição A	Instituição L
Construção dos critérios de avaliação da prática pedagógica	Construção dos critérios de avaliação (grelhas) pelas orientadoras e a supervi-sora das escolas do 1º ciclo. As grelhas de avaliação (planificação, execução e reflexão) são entregues aos alunos e cooperantes.	Construção dos critérios de avaliação (grelhas) pela equipa (coordenadora e tutores). Todos os intervenientes têm as mesmas grelhas (formandos, cooperantes e tuto-res). As grelhas de avaliação estão ainda em construção. Foi distribuída aos tutores uma ficha para a avaliação da execução, para aqueles que a quisessem usar. Os instrumentos para avaliação da execução não foram entregues aos alunos nem aos cooperantes.
Intervenientes e pesos atribuídos a cada um na avaliação de Prática Pedagógica	A planificação é avaliada pelas orienta-doras com o peso de 20%. A execução e a reflexão têm o peso de 50% para as orientadoras e 30% para as cooperantes.	A execução é avaliada por toda a equipa com maior peso da coordenadora. A avaliação da cooperante é apenas consultivo

Na Instituição A os critérios de avaliação foram construídos pelas duas orientadoras e uma docente que pertence à instituição e que tem como funções a supervisão das escolas do 1º ciclo. A avaliação da Prática Pedagógica é feita através dos registos efectuados em grelhas, segundo parâmetros definidos para as três etapas, planificação, execução e reflexão. As grelhas foram entregues aos formandos e cooperantes no início do ano lectivo.(Anexo IV).

A nota da planificação é da total responsabilidade das orientadoras e a nota da execução e reflexão é dada pelas orientadoras e pelas cooperantes, embora com uma percentagem menor da parte das cooperantes. As cooperantes fazem uma avaliação quantitativa, correspondente a 30% no peso final da classificação. A avaliação das orientadoras na planificação corresponde a 20% e na execução a 50%.

Na Instituição L as duas equipas não conseguiram chegar a um consenso quanto à definição de critérios e instrumentos a utilizar na avaliação da intervenção prática. Na equipa à qual pertence a COL1 existe uma grelha com parâmetros de avaliação, a qual, foi distribuída por todos os intervenientes (formandos, tutores e cooperantes). (Anexo V)

"Têm todas as mesmas grelhas, os alunos, os tutores e a cooperante. As grelhas têm várias colunas e eles vão preenchendo ao longo das semanas e, sobretudo, serve para eles irem se apercebendo do seu percurso... Essas grelhas foram construídas pela equipa em interação com a outra equipa, nem sempre se consegue esse consenso, porque já é muito difícil encontrar um consenso dentro da equipa, porque as concepções são muito diferentes e, portanto, as duas equipas não têm a mesma grelha" (COL1).

Na equipa à qual pertence a COL2, até à data da entrevista, os parâmetros de avaliação da prática não tinham sido entregues aos formandos e aos professores cooperantes. Aos tutores foram distribuídas umas fichas de avaliação, para aqueles que as quisessem usar.

"Os alunos não têm esta ficha porque como nós andámos a remodelar a outra ficha e perdemos muito tempo até chegar a uma mais pequenina, mais sintética, eles não têm, foi uma falha, mas realmente não foi em tempo útil e depois também não distribuí. Não sei se os alunos têm consciência dos parâmetros por que estão a ser avaliados, era bom que tivessem" COL2

São intervenientes na avaliação da prática os tutores e a coordenadora, tendo esta maior peso, uma vez que a coordenadora observa todos os alunos, o que nem sempre acontece relativamente aos tutores. A participação da cooperante na avaliação é apenas no sentido de dar um parecer sobre o percurso de cada formando.

"A avaliação da cooperante não é propriamente em termos de peso quantitativo (...) não está estipulado em termos de ponderação porque apesar de todos termos a mesma grelha não temos todos a mesma perspectiva sobre as coisas e não poderíamos correr o risco" COL1

A classificação final da disciplina Intervenção Educativa IV resulta dos processos e produtos de avaliação desenvolvidos ao longo da intervenção e ainda do relatório final descritivo das actividades realizadas.

4. ENTREVISTAS AOS FORMADORES DAS DUAS INSTITUIÇÕES

Tendo em conta os resultados obtidos que decorreram da análise das opiniões e percepções dos formadores aos temas abordados, apresentam-se os quadros seguintes onde constam as categorias, os indicadores que emergiram das unidades de registo analisadas, a sua frequência e respectiva percentagem.

Temas orientadores

Tema 1 – Função do estágio

Tema 2 – Competências a desenvolver no estágio

Tema 3 – Dificuldades sentidas no início do estágio

Tema 4 – Supervisão das práticas

Tema 5 – Expectativas dos formandos face aos formadores.

Tema 6 – Expectativas dos formadores face aos formandos.

Tema 7 – Olhar crítico sobre a organização e funcionamento da Prática Pedagógica no 4º ano (ano de estágio).

4.1. "Função do estágio"

Pretende-se com este tema perceber qual a finalidade e importância atribuída à Prática Pedagógica no 4º ano (ano de estágio) pelos formadores (orientadores / coordenadores, tutores e professores cooperantes), nas duas instituições.

Os indicadores integrados no âmbito deste tema organizam-se em três categorias: **Socialização, Prática profissional e Reflexão profissional.**

Com podemos observar pelo quadro 5, a 1ª categoria é a que tem maior número de menções, parecendo prevalecer a ideia de que o estágio é um ***espaço de confronto com a realidade***, onde os formandos tomam consciência das necessidades e exigências da profissão docente.

"Acho que é uma aproximação e adaptação às escolas e uma experiência com uma duração mais alargada" (TL6)

"Aperceberem-se da realidade que vão ter... perceberem o que é estar à frente de uma sala de aula.(CL4)

"É aqui que eles tomam contacto com a realidade "escola", se bem que a realidade "escola" não é sempre a mesma em todos os lugares"(CA2).

"A função do estágio é permitir-lhes um contacto directo, o mais próximo possível com a realidade que eles vão enfrentar" (OA1)

Quadro 5 - Tema 1 "Função do estágio"

Categorias	Indicadores	Ori./coord. N=2 %		Tut. N=8 %	Cooperante N=8 %	
		I.A	I.L		I.A	I.L
Socialização	Contacto / Confronto com a realidade	2 100%	1 50%	4 50%	4 50%	4 50%
Preparação profissional	Preparação para assumirem a realidade profissional	1 50%	1 50%	2 25%	5 62,5%	4 50%
	Possibilidade de porem em prática saberes e competências adquiridos ao longo do curso de forma acompanhada	1 50%	0 0%	4 50%	0 0%	3 37,5%
	Relacionar teoria e prática com possibilidades de reflexão.	0 0%	0 0%	2 25%	0 0%	1 12,5%
	Possibilidade de experimentar	0 0%	0 0%	0 0%	1 12,5%	0 0%
	Aprender a lidar com o imprevisto	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	1 12,5%
Reflexão profissional	Desenvolver a competência reflexiva	0 0%	1 50%	2 25%	0 0%	0 0%

Na 2ª categoria a ***preparação para assumirem a realidade profissional*** é o indicador que também reúne muitas menções, sobretudo da parte dos orientadores/coordenadores e dos professores cooperantes, talvez, por ser aquele que refere o estágio como um espaço privilegiado para a aquisição de conhecimentos e competências para o desempenho da profissão.

"Prepará-los o melhor que sejam capazes, para que eles no próximo ano venham a ser capazes de assumirem as suas funções, que sejam capazes de assumir uma turma" (COL2).

"Eu penso que a função do estágio é prepará-los para o mundo real que eles vão encontrar na sua vida " (OA2).

"Contacto com os alunos, saber lidar com os alunos, confrontarem-se com a realidade, saberem estar com eles, inclui-los no ensino / aprendizagem" (CL7)

A **Possibilidade de porem em prática saberes e competências adquiridos ao longo do curso de forma acompanhada** é um dos indicadores que reúne mais menções da parte dos tutores, contrariamente ao indicador anterior.

"Permitir aos alunos uma situação de prática supervisionada que lhes permita pôr em prática alguns dos saberes e competências que foram desenvolvendo durante os três anos de curso" (TL7)

"Dar-lhes a possibilidade de aplicarem os conhecimentos que adquiriram ao longo destes anos e pô-los em prática em função dos níveis etários que vão ter em sua frente " (OA1).

"Poderem pôr na prática aquilo que aprenderam na teoria" (CL4)

A terceira categoria tem apenas 3 menções o que nos leva a pensar que o **desenvolvimento de um pensamento reflexivo** é ainda pouco considerado como sendo uma das funções das práticas. Parece-nos, no entanto, pertinente mencionar a resposta de uma das coordenadoras ao tema proposto.

"É que eles mergulhem completamente na prática (...) numa perspectiva de construção de um pensamento reflexivo, de um pensamento pedagógico sobre o que é isto de ser professor e como é que eu posso me prefigurar como professor (...) perceber que ser professor não implica levar na manga um conjunto de materiais e de receitas, mas descobrir esta postura reflexiva e a importância dela para uma gestão da profissão, da prática e, sobretudo, da aprendizagem dos meninos" (COL1).

É interessante verificar que a função do estágio como **possibilidade de experimentar, aprender a lidar com o imprevisto e relacionar a teoria e prática com possibilidade de reflexão** é muito pouco evidenciada, o que revela que a prática ainda é pouco entendida como um espaço de experimentação e de reflexão sobre acção desenvolvida. Tendo em conta a maioria das opiniões dos formadores, leva-nos a pensar a da Prática Pedagógica ainda é muita vista numa perspectiva de racionalidade técnica, onde há um primeiro momento para adquirir conhecimentos académicos e um segundo momento para aplicação dos conhecimentos adquiridos à realidade prática.

4.2. "Competências a desenvolver"

Pretende-se saber com este tema quais as competências essenciais que os formadores acham que devem ser desenvolvidas nos formandos, nesta etapa de formação. Relativamente a este tema, os indicadores remeteram-nos para quatro categorias de competências que devem ser desenvolvidas nesta etapa do curso.

Quadro 6 - Tema 2 "Competências a desenvolver"

Categorias	Indicadores	Ori./coord. N=2 %		Tut. N=8 %	Cooperantes N=8 %	
		I.A	I.L	I.L	I.A	I.L
Processo ensino / aprendizagem	Saberem como as crianças aprendem e saberem organizar actividades de modo a que a criança aprendam melhor.	0 0%	0 0%	1 12,5%	0 0%	1 12,5%
	Domínio dos conteúdos pedagógicos / metodologias / didácticas	2 100%	0 0%	0 0%	4 50%	0 0%
	Domínio dos conteúdos programáticos do 1º ciclo.	2 100%	0 0%	0 0%	2 25%	0 0%
	Gestão integrada do currículo / interdisciplinaridade entre os conteúdos.	0 0%	1 50%	2 20%	0 0%	0 0%
	Perceberem que a disciplina de Educação Física é um contributo específico para o desenvolvimento das competências motoras das crianças.	0 0%	0 0%	1 10%	0 0%	0 0%
	Estarem atentos ao que os alunos aprendem ou não /saber avaliar.	0 0%	0 0%	2 25%	0 0%	0 0%
	Conseguirem transferir os planos teóricos para a prática / operacionalizar conhecimentos.	0 0%	0 0%	2 25%	0 0%	0 0%
	Desenvolver a capacidade / atitude de pesquisa para resolução de qualquer situação.	0 0%	0 0%	2 25%	0 0%	0 0%
	Saber planificar.	0 0%	0 0%	3 37,5%	0 0%	0 0%
	Capacidade de observar.	0 0%	0 0%	1 12,5%	0 0%	1 12,5%
	Autonomia /confiança.	0 0%	0 0%	0 0%	2 25%	0 0%
	Capacidade de relacionar teoria /prática.	0 0%	0 0%	1 12%	0 0%	0 0%
Organização e gestão da classe	Gerir uma sala de aula /Resolução de problemas / Gestão da diversidade/ Desenvolver atitudes de respeito, partilha com os alunos.	2 100%	2 100%	3 37,5%	4 50%	8 100%
Interrelacionais	Relações com a comunidade escolar (alunos pais, professores, auxiliares).	0 0%	0 0%	1 12,5%	2 25%	0 0%
Reflexão	Competências de reflectir sobre a acção.	0 0%	1 50%	2 25%	2 25%	1 12,5%

Como se pode verificar pelo Quadro 6 a categoria com mais menções é a que diz respeito à **organização e gestão da classe** e onde se incluem aspectos como a gestão do espaço e do tempo, a gestão do grupo turma, resolução de problemas, relações de respeito e partilha.

"A questão da gestão da turma, uma visão ao mesmo tempo global e particular que é das coisas mais difícil" (COL1)

"Gestão do espaço da sala, não só o espaço físico, mas também o espaço de tempo, tentarem começar a perceber como é que podem tirar partido das diferentes situações que ocorrem dentro da sala de aula para trabalharem as diferentes áreas"(TL1)

"Terem consciência dos problemas com que se podem deparar e de alguma forma procurarem formas de os resolver, que é uma competência extremamente importante, serem capazes de resolver problemas que lhes surjam"(OA2).

"Saberem como é que podem gerir o grupo turma e manter o clima de aula com alguma estabilidade" (TL7)

"Serem capazes de terem autoridade, de respeitarem os alunos e de se saberem respeitar, sem isto não nenhuma estratégia que avance"(CA2)

"A relação com os alunos e saber gerir o grupo (...) se não houver boa relação com os alunos e não souberem gerir o grupo, o resto não vai funcionar"(CL6)

"Aperceberem-se da realidade das crianças..., o estar atento ao que se está a passar... aperceberem-se do que é exigido dentro de uma sala e saber dar resposta a todos os meninos e isso é muito difícil"(CL2)

Na categoria que engloba competências ligadas ao **processo ensino/aprendizagem** verifica-se uma grande dispersão pelos diferentes indicadores, relativamente aos tutores, sendo o mais mencionado por estes o **saber planificar**.

Saber planificar... saberem definir o modo como pensam desenvolver as actividades.TL5

"Competências muito técnicas no sentido de saberem como planificar a sua acção pedagógica"(TL7)

Nesta categoria há dois indicadores que são apenas referidos pelas duas orientadoras e alguns professores cooperantes da Instituição A e que se referem ao **domínio dos conteúdos pedagógicos /metodologias e didácticas** e ao **domínio dos conteúdos programáticos do 1º ciclo**.

"Dominar os conteúdos programáticos do 1º ciclo, isso é fundamental (...) Outra coisa fundamental é como ensinar a ler e escrever" (OA2).

"Ter rigor científico, linguagem matemática, oral, escrita e estudo do meio, não podem falhar" CA1

"As competências pedagógicas e didácticas" CA3

Na categoria que remete para competências **interrelacionais** no que se refere a **relações com a comunidade escolar** apenas um tutor e duas cooperantes da Instituição A a mencionam.

"A questão da relação com as famílias, acho que é um outro aspecto que devia haver e parece que não há talvez por falta de tempo" (TL5)

"O saber estar na comunidade escolar, porque não são só os alunos, são os outros professores, auxiliares"(CA4)

Apesar de esta categoria ser muito pouco referida, parece-nos, no entanto, um aspecto relevante a ter em conta na formação de professores, uma vez que a função do professor não se pode restringir apenas ao micro sistema da sala de aula.

Quanto à categoria que diz respeito ao desenvolvimento da **competência de reflectir sobre a acção** é muito pouco referida no discurso dos formadores, conforme se pode verificar no quadro 6, o que nos leva a pensar que a capacidade de análise e de reflexão sobre as práticas é ainda uma competência negligenciada na formação de professores

"A grande competência de reflectir sobre a acção (...) de identificar os aspectos que criaram obstáculo a determinada aprendizagem, perceber por que aconteceu assim. e tentar perspectivar a acção prospectiva" (COL1)

"Capacidade de reflectir sobre o que está a acontecer"(CL1)

"Olharem para o que fizeram e perceberem algumas lacunas e alguns aspectos positivos e como é que podem desenvolver estratégias no sentido de melhorar os aspectos mais lacunares e também os aspectos positivos" (TL7)

Exceptuando a categoria que remete para competências relacionadas com a organização e gestão da classe, na qual se verifica uma convergência de opiniões entre os diferentes intervenientes, nas outras categorias e respectivos indicadores nota-se alguma discrepância, sobretudo, em relação aos tutores.

4.3. "Dificuldades sentidas no início do estágio"

Pretende-se saber com este tema quais as maiores dificuldades sentidas nos formandos no início da Intervenção Prática do 4º ano.

Quadro 7 - Tema 3 "Dificuldades no início do estágio"

Categorias	Indicadores	Ori./coord. N=2 %		Tut. N=8 %		Cooperante N=8 %	
		I.A	I.L	I.L	I.A	I.L	I.L
Processo ensino / Aprendizagem	Formalização / Gestão da planificação	0 0%	1 50%	2 25%	0 0%	1 12,5%	1 12,5%
	Domínio dos conteúdos / didáticas da matemática	2 100%	1 50%	2 25%	2 25%	3 37,5%	3 37,5%
	Conhecimento científico	0 0%	1 50%	4 50%	0 0%	0 0%	0 0%
	Domínio dos conteúdos pedagógicos do 1º ciclo	2 100%	0 0%	0 0%	4 50%	2 25%	2 25%
	Adequação da linguagem ao nível das crianças.	2 100%	0 0%	0 0%	1 12,5	1 12,5%	1 12,5%
	Comunicação oral e escrita (cometem erros a nível da língua portuguesa).	0 0%	0 0%	1 12,5%	0 0%	0 0%	0 0%
	Saber explorar os materiais	1 50%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
	Gestão de recursos /uso do quadro	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	2 25%	2 25%
	Saber escutar as crianças e integrarem os contributos dos alunos na condução da actividade.	1 50%	0 0%	1 12,5%	1 12,5%	0 0%	0 0%
	Gerir /lidar com o imprevisto	0 0%	0 0%	1 12,5%	2 25%	1 12,5%	1 12,5%
	Avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos	0 0%	0 0%	1 12,5%	0 0%	0 0%	0 0%
	Preparação de actividades e materiais na área de Expressão Plástica	0 0%	0 0%	1 12,5%	0 0%	0 0%	0 0%
Organização e gestão da classe	Gestão da turma	2 100%	1 50%	6 75%	5 62,5	6 75%	6 75%
	Controle da turma /disciplina	2 100%	1 50%	3 37,5%	2 25%	4 50%	4 50%
	Atendimento de crianças com N. E.E.	0 0%	1 50%	1 12,5%	2 25%	0 0%	0 0%
Reflexão profissional	Questionar / analisar o seu trabalho	0 0%	0 0%	1 12,5%	0 0%	0 0%	0 0%

No que respeita a este tema, as respostas remeteram-nos para vários indicadores que organizámos em três categorias: **Processo ensino / Aprendizagem; Organização e gestão da classe e Reflexão profissional.**

Conforme o Quadro 7, na 1ª categoria os indicadores que aparecem com mais relevância são os que dizem respeito ao **conhecimento científico**, ao **domínio dos conteúdos / didáticas da matemática** e ao **domínio dos conteúdos pedagógicos do 1º ciclo**. É interessante verificar que nestes 2 últimos indicadores há uma convergência de opiniões entre as orientadoras e algumas cooperantes da Instituição A. Segundo alguns formadores, as

dificuldades parecem dever-se a um aprofundamento deficiente e desajustado das didáticas às necessidades do 1º ciclo, mais especificamente nas didáticas da Língua Portuguesa e Matemática.

"Nem sempre os docentes da didáctica estão suficientemente despertos para a realidade a que se destina, a maioria deles na sua quase totalidade não têm nenhuma espécie de contacto com o 1º ciclo e, portanto, isto é de alguma forma um obstáculo (...)um didacta da Matemática e de Língua Portuguesa a sua formação é disciplinar, é uma licenciatura nestas áreas, de uma forma geral nunca tiveram contacto com o 1º ciclo"(OA1)

"O que eu acho é que elas deviam ter lá no seu currículo uma disciplina que as ensinasse a didáctica da Língua Portuguesa, da matemática. Elas têm muita dificuldade"(CA2).

"Não sei se é tanto em termos de carga horária ou se é a forma como as metodologias e as didáticas são abordadas porque acontece muito eles chegarem agora e dizerem que não percebem nada de matemática"(COL1).

"Na matemática, é o eterno problema... é aquela área que, se calhar, não conhecem muito bem o que é que têm de fazer em matemática a nível do 1º ciclo, quais as competências que os alunos têm de adquirir" (CL5).

O **conhecimento científico** é um indicador apenas referido pelos tutores e uma das coordenadoras, talvez por estes serem especialistas das áreas específicas e, por isso, estarem mais preocupados com o domínio dos conteúdos das suas disciplinas.

"Em relação à minha área eu acho que as pessoas sabem muito pouco de ciências" (TL2)

"Têm lacunas ao nível dos conhecimentos científicos, ou seja, não basta saber pedagogia, têm que saber como utilizar essa pedagogia" (TL4)...

Organização e gestão da classe é a categoria que reúne mais menções, embora se note uma maior concentração no que respeita ao indicador **gestão da turma / atendimento dos alunos**, talvez por este ser o indicador que aglutina uma diversidade de atitudes e competências no que respeita à gestão complexa e imprevisível da dinâmica de sala de aula, ou seja, saber lidar com as crianças, gerir a diversidade, saber gerir comportamentos, saber como apoiar as crianças, saber como orientar os trabalhos dentro da sala, gerir o espaço, conseguir manter a turma atenta.

Estas competências transcendem o conhecimento das matérias específicas e exigem o domínio de estratégias gerais de gestão e organização de sala de aula e que se podem enquadrar no domínio de um conhecimento pedagógico geral.

"Uma das dificuldades deles é como é que eu vou lidar com estes alunos, como é que vou criar um clima de aula em que aquilo que eu quero dinamizar e quero que eles aprendam possa acontecer. Lidar com o imprevisto, lidar com a diversidade dos alunos, essa é uma grande dificuldade"(TL5)

"A maior dificuldade que eu vejo é a dificuldade em falarem para uma turma e não só para uma criança ou duas... a forma como gereim o próprio espaço que têm, a sala de aula... Dificuldade em captar-lhes a atenção"(CA4).

O indicador **controle da turma / disciplina** refere-se especificamente a dificuldades ligadas à gestão de situações de disciplina. Apesar de não ter tantas menções como o anterior, não deixa de reflectir uma dificuldade significativa, como se pode verificar pelas respostas dadas a esta questão.

"Têm muito medo do comportamento dos alunos...têm algum receio que os alunos não os respeitem"(CA2)

"Têm medo de perder o controle da turma, de alguns momentos de indisciplina"(CL3)

"O maior medo delas é exactamente enfrentarem a turma, as questões de disciplina... no saber gerir a turma"(CL6)

É interessante verificar que as referências ao controle da turma e indisciplina não surgem como uma dificuldade, mas sim como um medo/receio, o que nos leva a crer que nesta fase a grande preocupação dos formandos, na opinião dos formadores, é de sobreviver à situação, ou seja, terem o controle da turma, para que os deixem pôr em prática as tarefas a que se propõem. Esta preocupação remete-nos para os estádios de Fuller relativos à preocupação, sendo o **estádio da sobrevivência**, um dos primeiros.

O indicador **atendimento a crianças com Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.)**, apesar de ser um dos aspectos mais complexos a nível de atendimento e, por isso, de grande dificuldade, mostra poucas menções, talvez porque nem todas as salas tenham alunos com

N.E.E. e as que os apresentam, têm apoio especializado, daí que a maioria dos formandos, nesta fase, não se tenha confrontado com essa dificuldade.

4.4. "Supervisão das Práticas"

Com este tema pretende-se saber qual a finalidade da supervisão dos formadores quando vão observar os formandos, como é que os formadores percebem a reacção dos formandos às suas observações, quais os aspectos que valorizam mais e menos quando observam as práticas dos formandos, quais os aspectos que os formadores acham que formandos valorizam mais e menos nas suas práticas.

Quadro 8 - Tema 4 "Supervisão das Práticas"

Categorias	Indicadores	Ori/Coord. N=2 %		Tutor N=8 %	Cooperantes N=8 %	
		I.A	I.L	I.L	I.A	I.L
Finalidade da observação	Verificar o trabalho que os alunos fazem e questionar os processos que utilizam na resolução das tarefas.	1 50%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
	Verificar se são capazes de integrarem os contributos dos alunos na condução da actividade.	1 50%	1 50%	0 0%	2 25%	1 12,5%
	Verificar se dominam os conteúdos / perceber o rigor das abordagens em termos científicos.	1 50%	1 50%	2 25%	5 62,5%	2 25%
	Verificar a comunicação oral e escrita correcta e adequada às crianças	0 0%	0 0%	2 25%	4 50%	2 25%
	Ajudar /Orientar /dar sugestões	0 0%	0 0%	1 12,5%	4 50%	2 25%
	Ver se as crianças aprendem	1 50%	0 0%	0 0%	1 12,5%	0 0%
	Avaliar	0 0%	0 0%	0 0%	3 37,5%	0 0%
	Verificar a capacidade de organização e gestão da turma	2 100%	1 50%	5 62,5%	3 37,5%	3 37,5%
	Observar o que está a ser feito para ajudar a reflectir no sentido de melhorar	0 0%	1 50%	0 0%	0 0%	1 12,5%
	Observar a interacção /relação com as crianças	0 0%	0 0%	1 12,5%	3 37,5%	1 12,5%
	Observar o empenho das formandas	0 0%	0 0%	0 0%	1 12,5%	0 0%
	Verificar se dominam as didácticas	0 0%	0 0%	0 0%	1 12,5%	0 0%
	Observar como utiliza o material / actividades /estratégias	0 0%	0 0%	1 12,5%	1 12,5%	0 0%
	Observar actividades relacionadas com a área disciplinar do tutor.	0 0%	0 0%	6 75%	0 0%	0 0%
	Conhecer a escola e as salas (contextos de trabalho)	0 0%	0 0%	1 12,5%	0 0%	0 0%
	Perceber como é que os miúdos reagem às propostas feitas para possíveis alterações nas disciplinas teóricas.	0 0%	0 0%	1 12,5%	0 0%	0 0%
	Levar para seminário aspectos importantes observados na prática	0 0%	0 0%	1 12,5%	0 0%	0 0%
Reacção à	Nervosismo / desconforto (no início)	2	2	3	0	0

observação		100%	100%	37,5%	0%	0%
	Descontracção / à vontade	0 0%	0 0%	2 25%	8 100%	8 100%
	Depende dos formandos	0 0%	0 0%	3 37,5%	0 0%	0 0%
Aspectos que valoriza mais na supervisão	Correcção e adequação da linguagem oral e escrita às crianças.	1 50%	0 0%	2 25%	3 37,5%	2 25%
	É gradual e em função do aluno	1 50%	1 50%	0 0%	0 0%	0 0%
	Conhecimento científico / transmissão correcta dos conteúdos	2 100%	0 0%	5 62,5%	3 37,5%	2 25%
	Relação / Interacção com as crianças	2 100%	0 0%	1 12,5%	5 62,5%	5 62,5%
	Verificação / sistematização dos trabalhos realizados com os alunos	2 100%	0 0%	2 25%	0 0%	0 0%
	Adequação / Gestão da planificação	0 0%	1 50%	0 0%	2 25%	0 0%
	Organização e gestão da sala de aula	2 100%	2 100%	5 62,5%	4 50%	4 50%
	Conseguir lidar com situações imprevistas	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	1 12,5%
	Os materiais /estratégias que utiliza	0 0%	1 50%	2 25%	0 0%	0 0%
	A capacidade de pensar estratégias de formação diferentes da professora cooperante	0 0%	0 0%	1 12,5%	0 0%	1 12,5%
	Porem os meninos a pensar e a aprender / disponibilizar fontes de informação.	0 0%	0 0%	2 25%	0 0%	0 0%
	A capacidade de reflexão	0 0%	0 0%	1 12,5%	0 0%	1 12,5%
Aspectos que valoriza menos na supervisão	Falta de à vontade na turma (no início)	1 50%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
	O uso de material sofisticado	1 50%	0 0%	0 0%	3 37,5%	1 12,5%
	Má utilização/organização do quadro	0 0%	1 50%	0 0%	1 12,5%	0 0%
	O controle da turma / disciplina	0 0%	1 50%	2 25%	1 12,5%	0 0%
	Cumprimento do plano	0 0%	0 0%	1 12,5%	2 25%	3 37,5%
	Alguns disparates /erros /falhas	0 0%	0 0%	2 25%	1 12,5%	3 37,5%
	A quantidade de informação que querem passar	0 0%	0 0%	0 0%	1 12,5%	0 0%
	Diferenciação pedagógica	0 0%	0 0%	0 0%	1 12,5%	0 0%
	A noção correcta da sequencia dos conteúdos do programa do 1º ciclo	0 0%	0 0%	1 12,5%	0 0%	0 0%
	Depende do contexto em que ocorrem	0 0%	0 0%	1 12,5%	0 0%	0 0%
	Não me ocorre nada	0 0%	0 0%	2 25%	0 0%	0 0%
Aspectos que, na opinião dos formadores, os formandos valorizam mais na suas intervenções	Conseguir cumprir o plano	1 50%	1 50%	1 12,5%	3 37,5%	5 62,5%
	O controle da turma/O bom comportamento dos alunos	1 50%	1 50%	5 62,5%	3 37,5%	3 37,5%
	Materiais /actividades	1 50%	1 50%	2 25%	2 25%	0 0%
	Se os alunos compreendem / aprendem o que lhes ensinam	0 0%	0 0%	0 0%	1 12,5%	1 12,5%
	Se conseguem envolver e motivar a turma toda	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	1 12,5%
	Os comentários dos alunos	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	1 12,5%
	A relação pedagógica	0 0%	0 0%	1 12,5%	0 0%	0 0%
	Depende dos formandos	0 0%	0 0%	1 12,5%	2 25%	0 0%
Aspectos que, na	Questionar as crianças	1 50%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%

opinião dos formadores, os formandos valorizam menos nas suas intervenções.	Planificação / fundamentação do trabalho prático	1 50%	0 0%	1 12,5%	0 0%	0 0%
	A forma como os alunos estão sentados e sossegados	0 0%	1 50%	1 12,5%	0 0%	0 0%
	Hábitos de trabalho e organização dos alunos / do caderno	0 0%	1 50%	1 12,5%	0 0%	1 12,5%
	Verificar se os alunos aprendem ou não	0 0%	1 50%	5 62,5%	2 25%	1 12,5%
	A arrumação da sala	0 0%	0 0%	0 0%	1 12,5%	0 0%
	O que os alunos já sabem	0 0%	0 0%	0 0%	1 12,5%	0 0%
	A diferenciação pedagógica	0 0%	0 0%	0 0%	1 12,5%	0 0%
	Os trabalhos de casa	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	1 12,5%
	Alguns trabalhos realizados no manual	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	1 12,5%
	Desconhecimento / Indefinição	0 0%	0 0%	0 0%	3 37,5%	4 50%

Relativamente ao tema da Supervisão das Práticas, ao olharmos para o Quadro 8, o que se verifica é uma grande dispersão de indicadores nas várias categorias, o que nos leva a pensar na não existência de uma definição clara e de entendimento do que se vai observar entre os diferentes formadores, estando o objecto de observação dependente da sensibilidade de cada supervisor, o que conduz necessariamente a análises e avaliações diversificadas das práticas pedagógicas.

Na categoria **Finalidade da observação**, um dos indicadores mais privilegiado pelas orientadoras, coordenadoras, tutores e alguns cooperantes é o que diz respeito à **capacidade de organização e gestão da turma**, apesar de a maioria dos tutores referirem como primeira finalidade a **observação da sua área**.

"Ver a relação que o estagiário estabelece com a turma, se ele está atento às crianças, se ele escuta aquilo que eles dizem (...) ver se eles dominam o conteúdo que estão a ensinar (...) como gerem conflitos que surgem no meio da turma (...) Como gerem o espaço e o tempo, se eles estão preocupados em estar atentos à forma como as crianças reagem às propostas de trabalho, " (OA1)

"Capacidade de gestão da turma, por outro lado, a capacidade de integrarem os contributos dos alunos na condução da actividade" (COL1).

"Como é que as coisas funcionam em termos de dinâmica geral, essa é a preocupação primeira... estratégias que utiliza, o modo como as desenvolve, olho para a interacção entre eles e os próprios alunos, olho para o tipo de discurso, como o adequam aos alunos, olho para a correcção científica, os materiais que utilizam"(TL5)

"Eu, nos momentos que vou observar tento ir sempre a actividades de expressão plástica, também para as ajudar (...) Quando, por qualquer razão, não é possível observar actividades de expressão plástica, e isso já tem acontecido, observo a correcção dos conteúdos que estão a ser abordados, a maneira de estar das alunas com a turma, essencialmente é isso" (TL6).

O 2º indicador com mais menções é o que refere **o domínio dos conteúdos**, sendo os professores cooperantes da Instituição A que o mais mencionam, seguindo-se a **correcção da comunicação oral e escrita, a ajuda** e, também a finalidade de **avaliar**, embora esta esteja associada a um sentido construtivo.

"Que haja rigor, que não haja erros a nível da Língua Portuguesa, da Matemática" (CA8).

"Ver se eles conseguem transmitir aquilo a que se propuseram, saber conversar com as crianças, saber ouvi-las, ver se a informação que está a ser transmitida é rigorosa, quer oral e escrita" (CA6).

"Tem sempre um sentido de avaliá-las, num sentido positivo de melhorar " (CA5)

"Ver o que elas precisam de melhorar para as ajudar... o importante é reflectirmos porque não correu bem e como podemos fazer para a próxima para correr melhor" (CL2).

Na **Reacção dos formandos à observação** é percebido algum constrangimento porque, na opinião dos formadores, as idas do supervisor da Universidade às escolas de estágio estão muitas vezes associadas a observação/avaliação da prática.

Como podemos verificar pelo quadro as orientadoras e coordenadoras e alguns tutores percebem nervosismo e algum desconforto durante as suas observações, ao contrário do que acontece com as professoras cooperantes que referem que os formandos se sentem à vontade perante as suas observações, devido ao clima de proximidade e à vontade que se vai criando desde o início.

Segundo Capel (1997), tendo em conta o desgaste psicológico provocado pela situação de ansiedade e preocupação dos estudantes e as consequências que dele podem advir, torna-se necessário que a supervisão decorra, desde o início, por forma a manter no nível mínimo o grau de ansiedade e preocupação. Para que as preocupações e ansiedades sejam tratadas

logo que surjam, os supervisores precisam de ter consciência das crises psicológicas pelas quais os estudantes passam.

"Eu sinto que a princípio, quando entrava, eles ficavam um bocadinho nervosos (...) cada vez que entro ultimamente, não sinto grande constrangimento" (COL1)

"No início, perante a minha observação, eu noto que eles ficam mais tensos porque é a professora que vem da Universidade e que os vai avaliar... gradualmente e ao longo das sessões eu tenho verificado que até já nem dão conta... elas começam a tomar gosto em que eu veja aquilo que elas estão a desenvolver e dão muito valor ao espaço de reflexão em que eu estou" (OA2).

"A reacção deles é sempre uma reacção que se percebe de algum desconforto" (TL4)

"Reagem com menos medo da minha observação, com menos receio (...) vêem-nos mais como amigas, uma pessoa a quem elas podem sempre recorrer para as ajudar" (CA6).

"Em relação a mim penso que estão à vontade, porque como estão todos os dias comigo, acaba por haver uma relação muito próxima" (CL6).

É interessante verificar que alguns tutores referem que não sentem nervosismo da parte dos formandos quando observam, associando-o ao facto de já terem sido seus alunos, o que faz com que já exista um conhecimento entre eles e um melhor entendimento das expectativas esperadas da parte de cada um, alertando mesmo para a importância de as equipas de supervisão serem constituídas por docentes que já tenham trabalhado com os alunos.

"Eu não sinto que haja naquilo que observo um estado de nervosismo, talvez porque eu sempre observei alunos que já tinham sido meus alunos... acho que na formação da equipa era importante que fossem professores que já conhecem os alunos (...) o facto de terem sido professores deles, existe já uma relação de conhecimento entre eles e o próprio professor e sabem o que é que é esperado, sabem o que é que o professor valoriza, e eu penso que isso é bastante bom" (TL5)

"Eu acho que nós conseguimos estabelecer com alguns estagiários um certo tipo de relação que permite dizer muita coisa, criticar, discutir com grande à vontade, e outros não, e às vezes, não conhecemos suficientemente os alunos para saber, exactamente na altura certa, o que dizer. Neste momento, eu defendo que o acompanhamento destas intervenções deve ser por alguém que já tenha alguma relação com eles, isso é fundamental... nós os conhecemos melhor em termos do relacionamento que vamos ter com eles, como também, eles conhecem melhor as nossas ideias sobre aquele assunto, acho que devia ser uma condição para trabalhar com as intervenções do 4º ano" (TL8)

Na categoria **Aspectos mais valorizados na supervisão dos formadores**, um dos indicadores mais mencionados por todos é o que se refere à **organização e gestão de sala de aula**, talvez por ser o indicador que engloba mais situações.

"As preocupações que ele tem com a relação com a criança, com o atendimento que ele faz à criança, a verificação dos trabalhos que ele faz, tudo isto são aspectos extremamente importantes e que são prioritários" (OA1)

"A gestão em todos os seus aspectos, desde a gestão do tempo e do espaço, da disciplina, de como eles se dirigem às crianças, como propõem a actividade, se é de uma forma perceptível ou não é, o que lhe está a ser pedido, o tipo de tarefa, o tipo de ficha que passam ao aluno" (COL2)

"Que estejam atentas às crianças, ao ritmo delas... há momentos que são muito, muito ricos e é importante que elas saibam gerir" (CL2)

Um dos indicadores muito mencionado pelos tutores é o que se refere ao **conhecimento científico**, o que nos leva a pensar que os docentes das áreas curriculares continuam a privilegiar a dimensão académica.

"Tenho uma enorme preocupação na correcção científica" (TL4)

" O conhecimento científico... a capacidade que têm de face a esse conteúdo saberem organizar a situação de aprendizagem de forma que os alunos, de forma diversa, aprendam, e não de forma homogénea" (TL7)

Na categoria **Aspectos menos valorizados na supervisão dos formadores**, alguns dos indicadores referenciados pelos formadores devem-se ao facto de serem considerados aspectos difíceis numa primeira etapa do desempenho profissional, como por exemplo, o à vontade na turma, o controlo da turma, a diversidade pedagógica, alguns erros científicos.

"Há aspectos que numa 1ª fase são aceites como benefício da dúvida e que são aspectos que estão relacionados com falta de à vontade na turma e depois à medida que o ano avança e o número de intervenções aumenta deixam de ser tão desculpáveis" (OA1)

"A disciplina é um aspecto que eu tenho que ter em conta imensos factores... chega a ser muito angustiante para os nossos estagiários não conseguirem, por vezes, controlar a disciplina, e temos que os apoiar, o mais possível" (COL2)

"Valorizo pouco se elas não conseguem controlar a turma, até certo nível, a turma também não é delas, se calhar, os alunos olham para elas como estagiárias que ainda não sabe e isso tudo influencia" (TL1)

"Um trabalho diferenciado e coordenar os grupos todos... não dou grande valor porque eu sei que é muito difícil" (CA8)

"Eu preocupa-me que haja erros científicos, mas não os valorizo como tal, um erro científico tem é que depois na reflexão ser considerado como um momento de pôr em causa o erro e também com uma preocupação de que na próxima vez se prepare melhor (TL8)

"Se forem erros que não induzam os meninos em erro eu não dou grande importância, depois falamos sobre o assunto e pronto"(CL7)

Na categoria **Aspectos que, na opinião dos formadores, os formandos valorizam mais nas suas intervenções**, os indicadores mais mencionados referem-se ao **controlo da turma/disciplina e o cumprimento do plano**.

"Para mim, na fase inicial, a grande preocupação deles é de não serem capazes de segurar a turma e depois é serem capazes de ensinar, ou seja, transmitir aquilo que eles pensaram dar, cumprir o que estava no plano"(OA1).

"O comportamento dos alunos, e ficam, às vezes, muito aflitos quando há um ou outro que se começa a portar mal, portanto, eu acho que eles balizam muito o correu bem, correu mal por este tipo de reacções dos meninos" (COL1).

"Acho que eles estão muito preocupados em ter o controlo da turma"(TL6)

" Valorizam muito o cumprimento plano, em seguir os tempos que lá estão, porque elas sabem que os tutores podem aparecer e querem fazer a actividade na hora programada"(CL3)

Na categoria **Aspectos que, na opinião dos formadores, os formandos valorizam menos nas suas intervenções** o indicador que aparece com sendo o menos valorizado diz respeito à **verificação das aprendizagens dos alunos**.

"A avaliação porque têm dificuldade, tanto no aspecto formal, como na prática, eles valorizam menos porque é um aspecto que ainda não dominam... esquecem-se de verificar se os alunos aprenderam ou não, isso é geral" (COL2).

"Valorizam menos os aspectos científicos e o que os alunos efectivamente aprenderam... eles centram mais a sua intervenção neles próprios e descentram-na dos alunos" (TL4).

"Ainda estão pouco sensíveis às questões dos conhecimentos, ou seja, eu acho que há grandes dificuldades em valorizar e perceber se os alunos estão avançar em termos de conhecimentos" (TL8)

"Ainda não estão preparados para avaliar o que os alunos aprenderam" (CA4)

Os aspectos mais e menos valorizados pelos formandos remetem-nos, mais uma vez, para os estádios de Fuller relativos à preocupação, ou seja, o facto de conseguirem controlar a turma e cumprir as tarefas do plano são a sua primeira grande preocupação, logo muito valorizado. Os formandos estão ainda muitos centrados em si próprios, num estágio de sobrevivência, daí a verificação das aprendizagens dos alunos ser um aspecto que ainda não conseguem dominar, e por isso, parecer ser menos valorizado.

4.5. "Expectativas dos formandos face aos formadores"

Com este tema pretende-se perceber como é que os formadores percebem as expectativas que os formandos têm a seu respeito.

Quadro 9 - Tema 5 " Expectativas dos formandos face aos formadores"

Categorias	Indicadores	Ori/Coor. N=2 %		Tut. N=8 %	Cooperante N=8 %	
		I.A	I.L	I.L	I.A	I.L
Apoio a nível pessoal /emocional	Compreensão / Disponibilidade / /Amizade	2 100%	2 100%	3 37,5%	3 37,5%	4 50%
Apoio a nível profissional	Orientações / respostas para problemas práticos/ tirar dúvidas.	2 100%	1 50%	6 75%	8 100%	5 62,5%
	Abertura para porem em prática aquilo que defendem.	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	1 12,5%
	Informações acerca dos alunos.	0 0%	0 0%	0 0%	2 25%	0 0%
	Receitas	0 0%	0 0%	3 37,5%	0 0%	0 0%

Na categoria **Apoio a nível profissional** o indicador **Orientações / respostas para problemas práticos/ tirar dúvidas** é aquele que mostra maior número de menções e maior convergência de opiniões nas duas instituições, o que parece revelar unanimidade na percepção dos formadores quanto ao tipo de apoio esperado pelos formando.

"Acho que eles esperam imenso...eu acho que eles esperam apoio a vários níveis, a nível profissional, sobretudo, como fazer no 1º ciclo, desde partilha de experiências da professora de 1º ciclo que eu sou" (COL1)

"Esperam que perante as solicitações delas e pedidos, eu lhes dê apoio, algumas recomendações, pistas de trabalho, lhes sugira eventuais materiais" (TL5)

"Eu penso que eles esperam de mim que eu os ajude, o máximo possível, na planificação, na execução, na resolução dos problemas deles" (OA2)

"Que eu tenha tempo para planificar com elas para lhes tirar dúvidas, que as ajude na maneira de abordar os assuntos nesta faixa etária" (CL3)

"Lhes dê muitas sugestões, que eu as ajude a procurarem material para trabalharem" (CA3)

Alguns tutores indicam que, para além de orientações, os formandos esperam **receitas**.

"Eles querem receitas na área de educação física como em qualquer uma das outras áreas" (TL4)

"Eles esperam muito receitas mágicas para resolver situações particulares, como é que eu faço?" (TL7).

A categoria **Apoio a nível pessoal /emocional**, apesar de mostrar um menor número de menções, parece-nos importante. É interessante verificar que existe convergência de opiniões da parte das orientadoras e coordenadoras nas duas instituições relativamente ao apoio esperado pelos formandos a nível relacional.

A dimensão relacional parece ter um papel fundamental no desenvolvimento e envolvimento dos formandos no estágio, no sentido de se evitarem situações de desconforto, tendo em conta que nesta etapa os formandos passam por momentos de grande tensão e fragilidade.

"Esperam de mim franqueza e transparência na forma de actuar com eles, que eu colabore com eles... ser capaz de os ouvir, ser capaz de lhes tirar as ansiedades, que eu os tranquilize quando a excitação interior deles é muito grande" (OA2).

"Eu penso que eles esperam que tenha disponibilidade para os ouvir, para os apoiar, para os ajudar a ultrapassar muitas barreiras que eles encontram e, muitas vezes, relacionadas com a relação entre as pessoas, às vezes entre colegas, às vezes entre estagiária e cooperante, às vezes entre a estagiária e a escola, às vezes entre algum elemento da equipa, é raro, mas

pode acontecer... estão à espera de uma pessoa para conversar e chorar, às vezes, é muita ansiedade junta” (COL2).

“Esperam que eu os elogie para lhes dar algum sentimento de força, quando fazem coisas bem feitas.(TL1)

“Esperam também algum suporte em termos relacionais, emocionais, alguém que esteja ao lado deles e que não esteja meramente numa postura avaliativa, mas também numa postura mais formativa, de ajudar a melhorar porque a errar também se aprende, o importante é fazer qualquer coisa para melhorar”(TL7).

O medo, as expectativas, o não saber como agir, são comuns à maioria dos formandos quando se vêem, pela primeira vez, em frente de uma turma de alunos. É, por isso, de extrema importância que os supervisores tenham a percepção e sensibilidade a estas fragilidades dos formandos, de modo a criarem um clima de apoio mútuo, de modo a prepará-los para irem enfrentando as primeiras dificuldades e ganharem autoconfiança para que se sintam cada vez mais seguros nas decisões que tomam.

4.6. “Expectativas dos formadores face aos formandos”

Com este tema pretende-se saber o que é que os formadores esperam dos formandos.

Como podemos verificar pelo Quadro 10 as expectativas acerca dos formandos dispersam-se por vários indicadores, principalmente no que respeita aos tutores. O indicador que remete para a expectativa de que os formandos **sejam bons profissionais** é o que reúne o maior número de menções, notando-se alguma convergência nas expectativas das orientadoras e cooperantes da Instituição A e entre as cooperantes das duas instituições. Este indicador é o mais mencionado pelas cooperantes, talvez, por estar mais ligado à actividade prática, referindo-se, essencialmente, a conhecimentos, capacidades e atitudes profissionais que o professor deve manifestar no exercício da profissão docente.

“Espero que elas adquiram competências para serem professoras...competências pedagógicas, didácticas e cívicas” (CA3)

Espero que eles ganhem experiência (...) este pouco tempo seja suficiente para eles terem consciência do trabalho que desenvolvem e que no futuro saibam ser melhores professores do que eu, tenham outras ideias inovadoras (CA7)

"Espero que saiam diferentes, mais seguras, com uma capacidade de comunicar diferente (...) que se sejam bons profissionais" (CL1).

"Que se tornem profissionais com a componente humana e científica bem desenvolvida" (AO2).

Quadro 10 - Tema 6 Expectativas dos formadores face aos formandos"

Categorias	Indicadores	Ori/Coord. N=2 %		Tut. N=8 %		Cooperante N=8 %	
		I.A	I.L	I.L	I.A	I.L	I.L
Qualidades pessoais/profissionais	Responsabilidade /empenho / motivação	1 50%	0 0%	1 12,5%	1 12,5%	2 25%	
Desenvolvimento profissional	Se preocupem a continuar a aprender	1 50%	0 0%	3 37,5%	0 0%	0 0%	
	Sejam capazes de reflectir sobre a acção e sobre si próprios	1 50%	1 50%	0 0%	1 12,5%	2 25%	
	Que arrisquem	0 0%	0 0%	1 12,5%	0 0%	0 0%	
	Que sejam bons profissionais	2 100%	1 50%	1 12,5%	4 50%	4 50%	
	Sejam inovadores / criem o seu próprio estilo	0 0%	0 0%	1 12,5%	0 0%	0 0%	
	Que integrem a Expressão Plástica com as outras áreas	0 0%	0 0%	1 12,5%	0 0%	0 0%	
	Que sejam capazes de desenvolver estratégias para trabalhar com crianças com Necessidades Educativas Especiais	0 0%	0 0%	1 12,5%	0 0%	0 0%	
	Que procurem mais apoio da equipa de tutores.	0 0%	0 0%	1 12,5%	0 0%	0 0%	
	Que trabalhem em equipa	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	1 12,5%	
	Espero que transmitam aprendizagens aos miúdos	0 0%	0 0%	0 0%	1 12,5%	0 0%	
	Que sigam as nossas orientações	0 0%	0 0%	0 0%	1 12,5%	0 0%	

Os indicadores que remetem para as expectativas dos formadores relativamente aos formandos ***se preocuparem a continuar a aprender e que sejam capazes de reflectir sobre a acção e sobre si próprios***, embora tenham poucas menções, reflectem da importância da continuidade no investimento na aprendizagem profissional e no desenvolvimento de uma atitude reflexiva ao longo da vida. Como refere Cunha (2000: 80) "A formação de um professor não se inicia nem termina com a formação inicial".

"Que se preocupem fundamentalmente em continuar a aprender, em terem gosto por uma perspectiva autocrítica, estarem receptivos a críticas, tentar compreender o que fez e

porque fez e tentar descobrir novas formas de o fazer e procurar novos desafios e sejam capazes de investir na sua própria formação” (OA1).

“Esta grande competência que é a reflexão sobre a acção e sobre si próprios...exijo muito deles como pessoas, não só como futuros professores, mas tento passar-lhes muito esta minha convicção de que professor é pessoa e, portanto, nesta formação inicial não se formam só professores técnicos, estamos também a reflectir sobre nós próprios e, de facto, muitas vezes é na prática, na relação com os meninos que muita coisa se joga e se percebe” (COL1)

Eu espero é que fiquem muito inquietas, e que sobretudo pensem que aquilo que fizeram aqui foi uma situação episódica e que a formação delas está, sobretudo, lá fora e no modo como elas vão encarar a sua profissão e como vão procurar respostas para proporcionar aos alunos a melhor das aprendizagens possível”(TL5)

“Eu estou à espera que alguns destes alunos sejam profissionais com um bom sentido do seu desenvolvimento profissional... venham pedir ajuda, que apareçam em encontros de professores, que neste momento é o que existe para eles irem avançando no seu desenvolvimento profissional, estou à espera que alguns venham fazer mestrados na escola” (TL8)

4.7. " Olhar Crítico aofuncionamento do ano de Estágio (4º ano)"

Este tema inclui as referências a aspectos que deviam ser melhorados e alterados na intervenção prática. Os indicadores evidenciados organizaram-se em 6 categorias: **Número de supervisores/Constituição, Duração/Organização da actividade prática, Acompanhamento das práticas, Avaliação das Práticas, Plano de estudos e Relações Institucionais / Professores Cooperantes.**

Conforme se pode observar no Quadro11, verifica-se uma unanimidade de opiniões nas duas instituições relativamente às duas últimas categorias: **Plano de estudos e Relações Institucionais / Professores cooperantes** o que nos indica serem estes os aspectos mais críticos na organização do ano de estágio.

Quadro 11 - Tema 7 " Olhar Crítico ao funcionamento do ano de Estágio"

Categorias	Indicadores	Ori/Coor. N=2 %		Tut. N=8 %	Cooperante N=8 %	
		I.A	I.L	I.L	I.A	I.L
Número de supervisores /constituição	Necessidade de mais orientadoras /coordenadoras.	2 100%	1 50%	0 0%	0 0%	0 0%
	Equipa (menos tutores)	0 0%	1 50%	3 37,5%	0 0%	3 37,5%
	Devia haver duas equipas (8 tutores cada) por turma.	0 0%	1 50%	0 0%	0 0%	0 0%
	Devia haver uma maior definição / clarificação da função do tutor	0 0%	0 0%	1 12,5%	0 0%	0 0%
	A equipa devia ser constituída por professores que já conhecem os alunos.	0 0%	0 0%	2 25%	0 0%	0 0%
	Os tutores deviam ter experiência do 1º ciclo	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	7 87,5%
Duração /Organização da actividade prática	Deviam ter mais dias de prática	2 100%	0 0%	0 0%	8 100%	0 0%
	A intervenção devia ser diluída ao longo de todo o ano lectivo.	0 0%	1 50%	4 50%	0 0%	0 0%
	Dias de observação (2ª e 6ª feira)	0 0%	2 100%	8 100%	0 0%	8 100%
	Deviam ter contactos com diferentes anos de escolaridade, essencialmente com o 1º ano.	0 0%	2 100%	6 75%	0 0%	8 100%
	O estágio devia ser orientado não só para situações de sala de aula, mas também para outras actividades de escola.	0 0%	0 0%	0 0%	1 12,5%	2 25%
Acompanhamento das práticas	Necessidade de disponibilidade para encontros de reflexão em pequeno grupo (formandos, tutores e cooperante).	0 0%	2 100%	4 50%	0 0%	4 50%
	Horário de atendimento para o acompanhamento das práticas.	0 0%	1 50%	5 62,5%	0 0%	0 0%
	Os tutores deviam ficar mais de apoio de retaguarda.	0 0%	0 0%	1 12,5%	0 0%	4 50%
	Os tutores deviam ir apenas observar a sua área.	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	5 62,5%
Avaliação das práticas	Necessidade de definição /aferição/ clarificação dos critérios de avaliação das práticas.	0 0%	1 50%	6 75%	0 0%	8 100%
	Alteração dos pesos atribuídos na avaliação dos professores cooperantes	0 0%	2 100%	8 100%	5 62,5%	6 75%
Plano de estudos	Não deviam ter disciplinas teóricas no 4º ano (devia decorrer tudo da prática)	2 100%	2 100%	4 50%	8 100%	8 100%
	Devia existir um projecto de formação de professores do 1º ciclo.	0 0%	0 0%	2 25%	0 0%	0 0%
	Devia haver um 5º ano / ano zero.	0 0%	0 0%	4 50%	0 0%	0 0%
	Necessidade de uma revisão dos programas das diferentes disciplinas.	0 0%	0 0%	2 25%	0 0%	0 0%
Relações Institucionais / Professores cooperantes	Necessidade de formação às cooperantes / definição do papel da cooperante	2 100%	2 100%	8 100%	5 62,5%	6 75%
	Necessidade de uma parceria entre as Instituições de formação/ Ministério da Educação e as escolas onde se faz a prática.	2 100%	2 100%	5 62,5%	1 12,5%	4 50%

A categoria **Relações Institucionais / Professores cooperantes** é aquela que mostra maior convergência de opiniões nas duas instituições e reflecte os aspectos mais frágeis e complexos na organização da intervenção prática. Os dois indicadores desta categoria evidenciam a dificuldade em arranjar escolas para o desenvolvimento dos estágios e a

difficuldade em conseguir docentes com formação adequada para a função de cooperantes. Os problemas de formação do professor cooperante parecem estar associados à falta de projectos de formação entre as Escolas e as Instituições de Formação e, também, à mobilidade dos professores nas Escolas, o que dificulta a continuidade de trabalho com os professores cooperantes.

Parece ser urgente a criação de parcerias entre as Instituições de Formação e o Ministério de Educação, no sentido de se desenvolverem protocolos com Escolas e a criação de vagas específicas para a colocação de professores para o desempenho específico da função de cooperantes, o que pressupõe outro tipo de relações entre as Instituições de Formação e as Escolas.

É interessante verificar que nas opiniões das orientadoras e coordenadoras há referências às antigas escolas anexas, como necessidade de criar pólos formadores, com colocações especiais de professores, onde os direitos e deveres deviam, à partida, serem definidos, o que obrigaria a uma explicitação de funções das cooperantes e das Instituição de Formação, o que contribuiria, certamente, para uma melhor definição de um perfil de desempenho de todos os intervenientes no processo de estágio.

"Eu lembro-me das velhas escolas do magistério, existia aquele concurso em que as pessoas colocadas naquelas escolas sabiam especificamente que iam ter aquela função, à partida quando lá chegavam não havia possibilidade de recusa, inclusivamente os magistérios podiam interferir de alguma forma na formação e no trabalho a desenvolver (...)Repensar esta orgânica era bom, porque assim nós nunca podemos de forma alguma fazer grandes alterações"(OA1).

"Eu acho que devia fazer parte do protocolo uma formação específica para os cooperantes, não tenho dúvidas(...)Exigia um trabalho mais intensivo e sistemático, quase que precisamos de voltar às escolas anexas, ter escolas formadoras e aqueles professores serem parceiros"(COL1).

"Se calhar o ideal era haver um projecto de formação para determinadas escolas de modo a conseguirmos ter uma bolsa de cooperantes. Teria que haver um empenhamento completamente diferente entre a ESE e as escolas"(COL2).

"Fazer uma parceria entre as escolas de formação, o Ministério e a Inspeção era fundamental e isso podia ser tentado. Escolas que fizessem acordo de estágio com as ESEs tinha à partida um apoio grande por parte da Inspeção, a Inspeção dizia claramente o que é preciso que se passe nessa escola, havia também alguma protecção daquela escola se elas sentissem que

havia reconhecimento da qualidade, no fundo era uma escola que tinha quase um selo de qualidade”(TL3).

A necessidade de formação adequada e uma selecção mais criteriosa dos professores para o desempenho da função de cooperante é um dos aspectos críticos na formação inicial de professores.

"O receber estágio não pode ter como única condição querer receber, acho que isso tem que ser muito repensado... Que tipo de formação, eu não sei dizer muito bem (...) eu penso que devia haver um trabalho com as cooperantes de modo a haver uma relação com a Instituição (...) No fundo o que se procura é uma sala de portas abertas e mais nada (...) agora estão a fazer algumas formações pontuais e dão créditos, já é alguma coisa, mas penso que é uma situação que tinha de ser muito repensada”(CL1).

"Primeiro devíamos ter formação e depois então, sermos professoras cooperantes (...) Sinto às vezes dúvidas em saber onde é que começa e acaba a minha responsabilidade, se aquilo que lhes estou a transmitir é realmente aquilo que devo. Nós fazemos com base na experiência, acho que devíamos fazer com base em objectivos mesmo concretos, sabendo exactamente o que estamos a fazer e o que estamos a avaliar”(CA6)

"Devia haver um critério na selecção dos cooperantes, mas é impossível (...) tentámos para o Ministério estabelecer algum acordo de forma a haver uma selecção de cooperantes mais adequada, assim temos que estar sempre dependentes das boas vontades e portanto os professores são muito simpáticos em aceitarem o estágio, mas eu acho que devia ser mais do que isso. Podia-se dar a volta a esta situação com alguma compensação e com formação de modo que isso fosse valorizado, acho que era essencial, mas nós não podemos fazer nada sem o Ministério”(TL2).

As questões relacionadas com a formação específica em termos de supervisão, conforme sugere Isabel Alarcão *"poderiam ser ultrapassáveis se, em redor de cada uma das instituições de formação de professores, se constituíssem equipas formativas e se os orientadores de estágio tivessem uma preparação especial, pertencessem, eventualmente a um quadro profissional especializado, trabalhassem em contacto e sintonia com a instituição de formação não só em actividades de formação inicial mas também de divulgação, investigação e formação contínua"* (1996b:27).

A categoria **Plano de estudos** é aquela que reúne, também, uma grande unanimidade de opiniões no que respeita ao primeiro indicador, e que refere que ***não deviam constar***

disciplinas teóricas no 4º ano. Esta opinião reforça a ideia de que o 4º ano devia ser um ano essencialmente prático com o acompanhamento da equipa.

"No 4º ano, se calhar, elas poderiam ficar mais libertas para se dedicarem quase única e exclusivamente à sua prática" (OA2).

"No 4º ano com esta equipa multidisciplinar deveria decorrer tudo da prática e há um manancial imenso (...) Devia ficar um ano só para prática com o acompanhamento da equipa" (COL1)

"Neste momento os alunos estão muito dispersos porque têm que entregar os trabalhos dessas três disciplinas, e isso, preocupa-os e ocupa-os muito tempo" (COL2).

Relativamente aos outros indicadores, eles são apenas mencionados pelos tutores. Nota-se um número maior de menções no que se refere à indicação de **um ano zero**, de modo a garantir o acompanhamento dos formandos /futuros professores em início de carreira, em articulação com a Escola e a Instituição de Formação.

Quanto aos outros indicadores desta categoria **necessidade de revisão dos programas e necessidade da existência de um projecto de formação de professores para o 1º ciclo**, apesar de apenas terem duas menções, parecem-nos pertinentes pelas questões de fundo que levantam no que respeita à falta de um projecto de formação com uma definição clara do tipo de perfil de professor que se pretende formar, o que passaria pela necessidade da Instituição definir a sua própria filosofia, e o que conduziria, certamente, a alterações nas orgânicas institucionais.

"O próprio plano curricular reflecte relações de força ou das áreas, ou dos departamentos, ou de pessoas, as cargas de cada componente, o modo como são abordadas ao longo do curso, o número de horas, eu penso que a análise da cultura de uma Instituição deste tipo deveria começar exactamente pelos planos curriculares e ver de que modo as áreas, os departamentos e as pessoas estão nestes planos curriculares e como estão (...), se há um aspecto forte que devia ser preservado e valorizado era a ideia de projecto de formação de professores de 1º ciclo, em que fosse bem claro o tipo de perfil que era esperado formar através de um curso desta natureza" (TL5)

Na categoria **Número de Supervisores**, o primeiro indicador é o único mencionado pela Instituição A, todos os outros são apenas referidos pela Instituição L.

A necessidade de mais orientadoras/coordenadoras de modo a haver um acompanhamento mais aprofundado e sistemático da prática, de acordo com as necessidades dos alunos, é referida pelas duas orientadoras da Instituição A e por uma coordenadora da Instituição L.

"São muitos alunos por orientador e dificulta o trabalho de todas as naturezas. Dificulta o trabalho na planificação porque são oito que têm de falar, explicar e com os quais tempos que reflectir o trabalho que vai ser feito, as metodologias e estratégias a utilizar. Não há tempo para fazer uma análise e acompanhamento adequado e necessário a todos os alunos porque há alunos que necessitam de mais atenção do que outros (...) Já na reflexão nós temos que partir os grupos, numa semana os cooperantes ficam os grupos de 1º ano e eu fico com os do 4º ano e na semana a seguir ao contrário (OA1).

"Ter menos grupos, era óptimo, para mim era muito mais confortável eu sentia-me muito melhor porque tinha oportunidade de fazer um acompanhamento muito mais sistemático aos alunos, eu penso que este número de alunos era suficiente para se dividir por duas pessoas" (COL2).

O 2 e 3º indicador prendem-se com a constituição da equipa de tutores na Instituição L e como se pode constatar as opiniões entre as duas coordenadoras são divergentes. Enquanto que uma das coordenadoras refere que devia haver duas equipas para cada turma, a outra coordenadora acha que oito tutores é um número excessivo, opinião também defendida por 3 tutores e 3 cooperantes. As equipas são constituídas por pessoas com percursos de formação e pensamentos muito diferentes o que torna por vezes difícil colocar todos esses formadores numa mesma filosofia de formação, tornando-se necessário uma definição muito clara do tipo de perfil de professor que se pretende.

"Para já uma grande mudança que eu fazia era reduzir esta equipa que eu acho que é imensa, é de facto muito difícil coordenar as acções e tantas pessoas (...) ainda não se encontrou o tal consenso se isto é uma representação das áreas ou se é de facto um conjunto de pessoas que tentam ter um olhar multifacetado sobre uma mesma realidade e isso traduz-se nesta ambivalência (...) não deveriam ser mais de 6 pessoas, mas quando se vai ver quem vai integrar e quais são as áreas, aqui jogam-se fortemente as pressões das áreas, jogam-se muitos factores para além da própria prática" (COL1).

"Eu não mexia na equipa (...) acho que tem funcionado bem a equipa como está, se calhar, é criar duas equipas para uma turma" (COL2)

"A equipa do 3º ano é muito mais eficaz porque são quatro pessoas no total, aqui são oito, acho que o número é impeditivo de uma maior capacidade de resposta... isto tem a ver com

atribuição de horas a cada área, portanto podemos andar a inventar e a imaginar soluções melhores, mas chegados a Junho, Julho, quando se atribuem os horários há uma pressão dentro da ESE para existir ali um tutor de cada área porque são horas que são atribuídas àquela área e isso é muito difícil alterar”(TL3).

Quanto à necessidade de uma **maior definição da função do tutor**, apesar de ter apenas uma menção, parece-nos pertinente a sua referência, uma vez que parece reflectir alguma indefinição e falta de consensos quanto ao desempenho de cada um.

"Os alunos têm que lidar com diferentes tutores e com diferentes entendimentos da sua função (...) gostava que se clarificasse melhor a função do tutor (...) há dois entendimentos, há quem entenda que os professores tutores devem ir em funções próximas da do coordenador e há outro entendimento dos tutores que diz que não, que cada um vai, embora possa fazer essas apreciações mais gerais, vai pensando na sua disciplina (...), mas isto é o que não é pacífico ainda na equipa”(TL3).

Relativamente à indicação da **equipa ser constituída por professores que já conhecem os alunos** parece-nos ser um aspecto relevante no acompanhamento da intervenção prática dos formandos, no sentido de haver já uma relação estabelecida entre os formandos e formadores e um melhor entendimento das expectativas de ambas as partes.

"Neste momento, eu defendo que o acompanhamento destas intervenções deve ser por alguém que já tenha alguma relação com eles, isso é fundamental (...) nós os conhecemos melhor em termos do relacionamento que vamos ter com eles, como também, eles conhecem melhor as nossas ideias sobre aquele assunto, acho que devia ser uma condição para trabalhar com as intervenções do 4º ano”(TL8).

O indicador que refere que os **tutores deviam ter experiência do 1º ciclo** é bastante relevante devido ao número de ocorrências, representando a grande maioria das cooperantes. Espiney (1997), sublinha a necessidade de quem orienta os estágios estar a par do que se faz na prática e de não estar meramente ligado aos saberes académicos.

"O que eu sinto é que há professores que chegam à sala de aula e, mesmo eu, que já dou aulas há 17 anos, incomoda-me um pouco as intervenções deles, porque eles vão à procura de uma actividade completamente fora de um contexto que é o 1º ciclo, que é a monodocência (...) a pessoa que coordena devia ter uma grande experiência do 1º ciclo e sobre as pessoas que estão a observar, tenho-me questionado um bocado”(CL1).

"É fundamental os tutores terem experiência do 1º ciclo porque senão é só a parte científica, e isso, é nas aulas, não digo que sejam professores do 1º ciclo, mas que devem ao menos terem-se debruçado sobre metodologias de trabalho utilizadas no 1º ciclo, senão não sei o que é que vêm cá fazer, a nível científico, é suposto que já tenham adquirido os conhecimentos nas aulas" (CL6).

Na categoria **Duração / Organização da actividade prática**, o indicador ***mais uma manhã de prática*** ocorre apenas na Instituição A porque os alunos têm apenas 2 dias de intervenção prática (2ª e 3ª feira) e existe uma convergência de opiniões entre as orientadoras e as cooperantes. As cooperantes são unânimes em achar que dois dias é pouco tempo, apontando a maioria para três dias, à semelhança do que acontecia quando fizeram estágio. As duas orientadoras acham que a questão de tempo é relativa, porque mais tempo não significa necessariamente melhor prática, daí que apontem para apenas mais uma manhã com o objectivo de fazerem a síntese do trabalho realizado nos dois dias. As duas orientadoras privilegiam a existência de um espaço físico para a planificação e reflexão da prática referindo a importância destas etapas no desenvolvimento do desempenho profissional dos formandos.

"Colocaria mais uma manhã, no máximo, e seria não para introduzir nada de novo, mas para fazer uma síntese das aprendizagens que eles fizeram ao longo dos dois dias (...) faltava-lhes espaço para planificarem com qualidade, para arranjar o material (...) eu penso que a prática sim senhor, faz todo o sentido, mas tem de ser sempre acompanhada de uma parte escrita para obrigar a pessoa a centra-se e a pensar naquilo que vai fazer e por que é que vai fazer, porquê aquelas opções? Eu penso que tem de existir um espaço de um tempo físico disponível" (OA2).

Nesta categoria os indicadores ***Dias de observação (2ª e 6ª feira)*** e ***Contacto com diferentes anos de escolaridade*** destacam-se na Instituição L, pelo número de ocorrências, revelando-se como pontos críticos na organização da actividade prática nesta instituição.

Todos discordam da opção dos ***Dias de observação (2ª e 6ª feira)***, por estes corresponderem ao início e fim da semana, não havendo, por isso, a noção de continuidade das rotinas da semana. Esta opção não teve por base qualquer objectivo pedagógico, foi uma imposição a nível de horário, o que reflecte falhas ao nível do plano de estudo e distribuição de cargas horárias.

"A escolha de 2ª e 6ª feira para observação não foi opção nossa, a nível de horário já está assim estipulado (...) Neste momento começamos a perceber algumas falhas no plano de estudos, só que uma coisa são as intenções e as percepções das pessoas e outra coisa é a operacionalização disso, que em termos estruturais é muito mais difícil de tornar coerente, mais uma vez isto exigia uma grande reflexão ao nível da escola e uma tomada de decisões de política de escola, que eu acho que, de facto, não existe" (COL1).

"Os dois dias que eles vão é pouco e não lhes dá a noção da continuidade, das rotinas da semana (...) Eles depois tiveram uma semana intensiva de observação, acho que deveriam ter mais semanas intensivas" (COL2).

O indicador **Contacto com diferentes anos de escolaridade** também aparece com um elevado número de ocorrências o que reflecte ser um aspecto importante a ter em conta, revelando a importância da passagem de todos os formandos pelos diferentes anos de escolaridade, principalmente pelo 1º ano. As coordenadoras referem que tentam gerir as práticas de modo que os alunos diversifiquem experiências de aprendizagem, mas nem sempre é possível, porque a distribuição dos alunos é feita de acordo com a oferta de cooperantes. É interessante verificar que este aspecto está salvaguardado na organização da Instituição A, uma vez que os anos de leccionação são um dos critérios para a selecção das cooperantes.

Eu também acho importante a passagem de todos pelo 1º ano, mas é onde temos menos oferta de cooperantes" (COL1).

"Acho que é muito importante, principalmente um 1º e um 4º ano, ou um 1º e um 3º ano, ou um 2º e um 4º ano, vamos tentando que seja assim, mas nem sempre é possível (...) Há esse cuidado, mas nem sempre é possível, porque a distribuição é feita perante a oferta que temos" (COL2).

O indicador **Alargamento do tempo de intervenção** é apenas mencionado por uma das coordenadoras e 4 tutores. Apesar de defenderem que os alunos devem ter a noção da gestão da semana, daí a opção das práticas estarem organizadas por semanas, acham que seria mais benéfico para os formandos a intervenção ser desenvolvida durante todo o ano lectivo, logo desde o início, com algumas pausas pelo meio, em vez de estar concentrada apenas no 2º período.

"Eu acho que é importante eles terem a noção da semana, da gestão de uma semana e da continuidade deste trabalho, senão eles não têm a percepção de como as coisas vão evoluindo

(...) possivelmente, alargava o tempo de intervenção com alguns momentos de pausa pelo meio e mais tempo nas escolas, logo desde o início" (COL1).

"Eu acho que o ideal era estarem durante um ano inteiro ligados a uma sala de aula com um determinado tipo de organização que permitisse o ir e vir, com momentos mais intensivos e com momentos menos intensivos" (TL8).

Relativamente ao último indicador que refere que ***o estágio devia ser orientado não só para situações de sala de aula, mas também para outras actividades de escola***, apesar de mostrar poucas menções, parece ser um aspecto importante a ter em conta na organização dos estágios, uma vez que o desempenho profissional de um professor não se resume apenas a uma sala de aula, mas sim a toda uma dinâmica de actividades e relações na comunidade escolar.

A categoria **Acompanhamento da Prática** tem 4 indicadores e todos eles são apenas referidos pela Instituição L. O primeiro indicador ***Necessidade de disponibilidade para encontros de reflexão*** é o que tem mais menções, reflectindo algumas falhas a nível da organização da prática no sentido de haver falta de momentos para fazer a reflexão com o grupo de estágio e a participação das cooperantes.

"Eu acho que devia haver mais tempo para fazer a reflexão com os alunos, mas também não sei muito bem como, porque também não é muito fácil nós conseguirmos cooperantes que estejam disponíveis para estarem na reflexão. Em termos da organização da prática não sei onde é que íamos arranjar mais tempo" (COL2).

"Eu penso que devia haver momentos de reflexão semanal em grupos mais pequenos, as estagiárias, eu e a coordenadora e os tutores que vieram observar, porque eu não tenho a noção do que eles vieram observar e há muito pouca comunicação. Acho que devia haver uma maior partilha entre todos" (CL7).

"Deveria haver o cuidado por ter seminários em pequenos grupos, porque realmente estarem todos ao mesmo tempo não é produtivo para eles, fazerem seminários por anos de escolaridade, isso também é importante porque se calhar as dificuldades que sente um grupo numa turma de 1º ano são completamente diferentes daquelas que sente um grupo que tem um 4º ano" (TL6).

O segundo indicador ***Horário de atendimento para o acompanhamento das práticas*** prende-se essencialmente com a falta de disponibilidade de horário para um acompanhamento mais sistemático e eficaz das práticas. É de referir que a COL1, para além do acompanhamento do 4º ano faz, também, o acompanhamento das práticas de outros anos lectivos.

"Eu acho que devia ficar só disponível para o estágio e dava e sobrava (...) é absolutamente absorvente para quem quer fazer um trabalho de acompanhamento sistemático e profundo, eu tenho 14 grupos e faço questão de ver os 14 grupos todas as semanas, e depois ver as reflexões de todos, e depois ainda tenho três seminários das três escolas e, para além desses seminários, sempre que me é solicitado, ou então sou eu que peço para reunir com um grupo e com a cooperante, ou um grupo vem ter comigo porque precisa de ajuda" (COL1).

"O horário que temos de atendimento é perfeitamente incrível porque no 4º ano o tempo que existe é distribuído pela equipa, como nós somos muitos ficamos com 50 horas para cada um, o que não permite de todo fazer um acompanhamento desejável" (TL7).

Os dois últimos indicadores, dizem respeito às funções dos tutores. Quatro cooperantes acham que **os tutores deviam ficar mais de apoio de retaguarda** na preparação das aulas práticas e 5 cooperantes defendem que **os tutores deviam apenas ir observar a sua área**, o que contribuiria para uma reflexão da prática mais adequada e a um melhor conhecimento das necessidades e dificuldades dos formandos.

"Acho que os tutores deviam estar mais de apoio de retaguarda porque elas necessitam, eu acho que as didácticas deviam ser mais exploradas com sentido prático, porque agora é que estão a sentir a dificuldade de como abordar determinados conteúdos" (CL2)

"Os tutores deviam estar mais na preparação das aulas porque por vezes elas têm dúvidas em como abordar determinados conteúdos e penso que o tutor aí podia ser uma ajuda... o ano de estágio devia ter tempos de preparação de aulas com os tutores" 8CL5).

"A nível de observação ou vêm ver aquilo que prepararam ou então não faz muito sentido estar um professor de música ou de ciências ver outra área e fazer uma reflexão que às vezes é pouco adequada" (CL4).

"Deveriam era vir ver aquilo que está mais directamente ligado às suas áreas, o que nem sempre tem acontecido, aí era importante, porque era uma maneira de depois eles poderem saber o que lhes haviam de transmitir para depois elas trabalharem na prática" (CL8).

Na categoria **Avaliação das Práticas**, o indicador que diz respeito a **necessidade de definição e aferição de critérios da avaliação das práticas** apenas é mencionado na Instituição L pela maioria dos tutores e pela totalidade dos professores cooperantes. Parece não existir um entendimento quanto à definição de qual deve ser o perfil de saída dos formandos, entre os diferentes formadores, assim como, a unanimidade de critérios de avaliação relativamente à supervisão das práticas.

"A nível da equipa acho que devia haver uma aferição de critérios de observação porque nós somos todos muito diferentes e fazemos observações muito diferentes. Acho que era importante clarificar os critérios" (TL6).

"Em termos dos níveis de exigência, nós somos muito diferentes e é muito difícil aí encontrarmos um consenso (...) também temos na nossa cabeça um perfil de desempenho diferente, portanto, a maneira como olhamos para os alunos e para os produtos dos alunos também é diferente (...) Penso que esta é a grande lacuna deste curso, não haver critérios bem definidos e a definição de qual é o tipo de professor que nós queremos formar" (TL7).

"Era bom haver uma reflexão conjunta sobre o que é que vamos avaliar, termos todos a noção do que devemos todos avaliar e como" (CL5).

Quanto a ***Alteração dos pesos atribuídos na avaliação dos professores cooperantes*** todos os tutores e coordenadoras e a maioria das cooperantes da Instituição L são unânimes em considerar que a avaliação da cooperante deveria ter uma importância consideravelmente maior se os estágios fossem organizados de outra forma e se o professor cooperante tivesse formação para as funções que desempenha.

"Se o cooperante tivesse formação e a organização fosse diferente, com certeza, que o professor cooperante devia ter outro peso na avaliação (...) eu preciso da opinião do professor cooperante porque realmente não estou lá o tempo todo, quem lá está é o professor cooperante," (COL2).

"Se as cooperantes tivessem formação teriam que ter um peso importante na avaliação, porque estão sempre com as alunas" (TL1)

"Nos moldes em que o estágio está organizado acho que não podiam ter mais, mas se fosse noutros moldes e as cooperantes tivessem formação para a função que desempenham, aí acho que deviam ter um peso muito maior, porque são elas que estão diariamente com as alunas" (TL6).

É interessante verificar algumas das observações feitas pelas cooperantes que colaboram com a Instituição L, confirmando a necessidade de formação e de uma organização diferente dos estágios de modo a serem criadas condições para terem uma maior participação na avaliação das Práticas.

"Para nós termos mais peso nessa avaliação, naturalmente devíamos ter outra formação e, se calhar, ter outro tipo de papel, de intervenção mesmo no meio da equipa, porque realmente nós a nível de equipa de trabalho encontramos-nos no início, encontramos-nos no final e nos

seminários. Se calhar, o papel que nós desempenhamos aqui não é valorizado como devia ser, porque realmente os outros professores não estão cá, enquanto que nós estamos sempre e acompanhamos todo o processo”(CL2).

"Os professores cooperantes tinham que ser seleccionados, não é eu ofereço-me e acabou, não pode ser assim, tinham que haver alguns critérios para a selecção dos professores cooperantes, tinham que ter formação e nesse sentido era um trabalho mais sério (...) tinha que haver um envolvimento muito maior dos cooperantes em todo o processo e assim haveria condições para a cooperante ter maior peso na avaliação, neste momento não há, apesar de sermos nós que estamos mais tempo com elas".(CL6).

"Eu acho que a nível da avaliação as coisas deviam ser organizadas doutra maneira e nós devíamos ter um peso maior, porque no fundo somos nós que acompanhamos todo o processo e a evolução delas. Eu não faço ideia que reflexão é que elas fazem no papel. Eu sinto que nós servimos para emprestar a turma e pouco mais”(CL8).

A maioria das cooperantes, da Instituição A acham que deviam ter uma percentagem igual ou maior do que a orientadora, uma vez que são elas que acompanham todo o processo de evolução dos formandos no desenvolvimento da prática.

" Na minha opinião o desempenhar da orientadora seria aperfeiçoar campos científicos para as quais eu não tenho preparação e ela tem, mas na avaliação dos alunos acho que devia ter mais peso porque elas estão connosco desde as 9h da manhã até às 15 h, inclusive os intervalos" (CA1).

"Eu acho que a orientadora devia ter 50% para a planificação e nós 50% para a prática...a parte da execução devia ser nossa, nós é que estamos aqui todo o dia, nós vemos, nós conhecemos o andamento delas, nós vemos quando é que elas estão a fugir, quando estão mais seguras, inseguras, e por isso devia ser 50% / 50%" (CA7).

5. SÍNTESE COMPARATIVA DAS OPINIÕES DOS FORMADORES

Tendo presente tudo quanto ficou registado ao longo da apresentação da análise dos dados referentes aos formadores, entende-se oportuno apresentar como síntese, as semelhanças e diferenças entre as duas Instituições de formação.

De entre os aspectos referidos evidenciam-se ***grandes diferenças quanto à organização e funcionamento das práticas educativas nas duas Instituições***, o que se vem a reflectir no olhar crítico sobre a organização e funcionamento da Prática Pedagógica.

Quanto ao tema **olhar crítico sobre a organização e funcionamento da Prática Pedagógica no 4º ano**, salientam-se como muito críticos, nas duas instituições, os aspectos que dizem respeito ao ***Plano de estudos***, no que concerne a ***necessidade de 4º ano ser só dedicado à Prática***, à ***necessidade de formação adequada para os professores cooperantes e à sua maior participação na avaliação da Prática Pedagógica***.

A figura do professor cooperante parece não ser ainda suficientemente reconhecida e valorizada quanto à função que desempenha na estrutura de formação inicial dos futuros professores. O problema de formação não adequada e a indefinição de funções do professor cooperante é um problema que se arrasta há anos, continuando a ser reduzida ou quase inexistente uma formação específica para a supervisão da Prática Pedagógica. Continua a existir uma articulação insuficiente entre os supervisores das Instituições de Formação de professores e as escolas de estágio.

No que se refere, ainda, ao olhar crítico **na Instituição L**, é dada muita evidência aos aspectos que dizem respeito aos ***dias de observação***, como sendo pouco adequados, à ***necessidade dos formandos contactarem com diferentes anos de escolaridade*** e à ***aferição e clarificação dos critérios de avaliação da Prática Pedagógica***. Os professores cooperantes são muito críticos relativamente à ***falta de conhecimento da realidade do 1º ciclo*** manifestada pelos tutores. O ***acompanhamento das práticas*** é, também, um dos aspectos que manifesta algumas falhas devido ao facto de haver pouca disponibilidade dos formadores para fazer um acompanhamento mais sistemático aos formandos na planificação e na reflexão das práticas.

É interessante verificar que os aspectos que aparecem como mais críticos na Instituição L parecem estar acautelados na organização da Prática Pedagógica na Instituição A.

Quanto aos temas abordados (função do estágio, competências a desenvolver, dificuldades sentidas, supervisão das práticas, e expectativas dos formandos face aos formadores e dos formadores face aos formandos) não existem diferenças notórias. É interessante verificar que, apesar dos planos de estudos serem diferentes, não há grandes discrepâncias nas opiniões dos respectivos formadores quanto às dificuldades dos formandos nas duas instituições, verificando-se uma maior relevância de dificuldades em três dos domínios mais importantes do conhecimento para professores (Lee Schulman, 1978): **Conhecimento do conteúdo, Conhecimento do conteúdo pedagógico e Conhecimento Pedagógico geral.**

6. ENTREVISTAS AOS FORMANDOS DAS DUAS INSTITUIÇÕES

Apesar de o nosso estudo se centrar essencialmente na Prática Pedagógica do 4º ano e o nosso grande objectivo fosse perceber com é que os formadores e formandos percebem esta etapa de formação, foi também nossa intenção compreender qual a percepção que os formandos têm da profissão de “professor”, e como avaliam, de uma forma global, a formação recebida nos três primeiros anos do curso.

Os temas que abordam a Prática Pedagógica pretendem cobrir o tipo de conhecimentos e competências que querem desenvolver para responder às necessidades profissionais, as maiores dificuldades sentidas no início da intervenção prática, como percebem a supervisão, acompanhamento e avaliação da Prática Pedagógica feita pelos formadores, as expectativas face aos formadores e vice-versa e as alterações que acham que deviam ser feitas ao funcionamento e organização da Prática Pedagógica.

Temas orientadores

Tema 1 **“Imagem da profissão”**

Tema 2 **“Imagem da formação recebida nos três anos de curso”**

- Subtemas 2.1 *“Plano de estudos – disciplinas”*
- 2.2 *“Funcionamento das disciplinas”*
- 2.3 *“Plano de Estudos-Práticas Pedagógicas”*

Tema 3 **“O que quero aprender no ano de estágio”**

Tema 4 **“Dificuldades sentidas no início da prática”**

Tema 5 **“Supervisão das Práticas”**

- Subtemas 5.1 *“Supervisão das práticas pelos formadores”*
- 5.2 *“Aspectos a valorizar na supervisão das práticas pelos orientadores, tutores/ coordenadores e professores cooperantes”*

Tema 6 **“Acompanhamento das Práticas”**

Tema 7 **“Avaliação das Práticas”**

Tema 8 **“Expectativas dos formandos face aos formadores”**

Tema 9 **“Expectativas dos formadores face aos formandos”**

Tema 10 **“Crítica ao funcionamento e organização da Prática Pedagógica no 4º ano (ano de estágio)”.**

6.1. "Imagem da profissão"

Pretende-se com este tema conhecer e compreender como é que os alunos percebem a profissão de professor.

Quadro 12 - Tema 1 "Imagem da profissão"

Categorias	Indicadores	Inst.A N=10 %	Inst.L N=10 %
Dimensão profissional	Exigência a nível de conhecimentos nas várias áreas e resposta às várias necessidades das crianças dentro e fora da sala	4 40%	1 10%
	Exige reflexão, estudo e pesquisa	0 0%	4 40%
	Trabalhosa / cansativa / desgastante	2 20%	6 60%
Dimensão social	Profissão pouco respeitada / pouco valorizada / pouco reconhecida socialmente	2 20%	2 20%
Dimensão pessoal	Criatividade / gosto pelas crianças / dinamismo / paciência / maturidade	3 30%	3 30%
	Responsabilidade / modelo na formação pessoal da criança	3 30%	3 30%

Este tema remeteu-nos para três dimensões da profissão e que se enquadram em três categorias: **a dimensão profissional, a dimensão social e a dimensão pessoal.**

Como se pode verificar pelo Quadro 12, a dimensão profissional é aquela que reúne mais menções, talvez por ser aquela que engloba conhecimentos, capacidades e atitudes profissionais que o professor deve manifestar. Inclui, também, as referências ao esforço que as tarefas profissionais exigem, ao desgaste emocional que o exercício da profissão provoca e à diversidade de situações que o professor é confrontado e faz.

As respostas distribuem-se pelos diferentes indicadores sendo o indicador que refere a **Exigência a nível de conhecimentos nas várias áreas e resposta às várias necessidades das crianças dentro e fora da sala**, o mais mencionado pelos formandos da Instituição A. Os indicadores que referem ser uma profissão que **exige reflexão e pesquisa** e como sendo **Trabalhosa / cansativa / desgastante** são mais mencionados pelos formandos da Instituição L, este último, talvez por estar aliado ao facto de a intervenção educativa nesta instituição se concentrar toda no 2º período, 5 dias por semana, ao contrário do que acontece com os formandos da Instituição A, uma vez que só têm intervenção educativa dois dias por semana, durante o ano lectivo e, por isso, não sentem essa pressão.

É interessante perceber como os formandos percebem a diversidade de papéis que são esperados no desempenho da profissão, e que de certa maneira os assusta.

"O professor é pai, o professor é mãe, é enfermeiro, é psicólogo, e é isso que me assusta porque tem que ser tudo aquilo que as crianças precisam naquele momento" (AA2)

"Exige muito trabalho fora da escola, de preparação, de estudo, de construção de materiais e acho que é muito desgastante e cansativo...é estar completamente envolvida com aquelas crianças, com aquele sítio, com aquela escola, com aquele meio, o que retira grande parte do dia e da noite" (AL5).

"Acho que é uma profissão que exige muito... há pessoas que vão para casa depois do trabalho, nós estamos na profissão sempre, acho que se tem de saber muito..., e gostar muito..., e exige um grande compromisso" (AL3).

"Acho que é uma profissão que obriga a pesquisar, a estudar e, que acima de tudo, exige muita reflexão" (AL2).

A categoria **dimensão social** é pouco mencionada pelos formandos e, aqueles que a referem têm uma ideia da profissão como sendo pouco reconhecida socialmente e pouco respeitada

"Acho que o professor primário era muito respeitado (...) a minha professora impressionava, agora apesar da postura da professora os alunos não respeitam"(AA6)

"É uma profissão pouco reconhecida para o que realmente se faz, que é formar pessoas, formar cidadãos (...) é uma profissão que envolve uma pressão brutal nos dias de hoje" (AL6).

A categoria **dimensão pessoal** inclui as referências a disposições pessoais que os professores devem manifestar na acção e na relação com as crianças e a importância da pessoa do professor como modelo na formação pessoal das crianças.

"Tem de ser muito responsável com as crianças e pelo facto de estar a formar futuros cidadãos, tem de ser uma pessoa serena... é uma profissão que exige grande maturidade" (AL8)

"O professor tem que ser uma pessoa muito aberta, muito criativa, acima de tudo que goste de lidar com pessoas, com crianças"(AA5).

"Acho que o professor é um modelo... é uma pessoa que marca muito, eu lembro-me perfeitamente da minha professora, acho que é um marco na nossa vida, acho que é uma

profissão de grande responsabilidade” (AA7)

A **dimensão pessoal** parece ter uma importância assinalável no desempenho da profissão, pelo que na formação inicial de professores parece ser de toda a importância investir no desenvolvimento pessoal dos formandos, tendo em conta a complexidade de situações com as quais o professor é, cada vez mais, confrontado e, por isso, necessitar de grande capacidade de adaptação a diferentes realidades e de ser capaz de gerir as tensões e conflitos inerentes à própria profissão.

6.2. "Imagem da formação recebida nos três anos de curso"

Este tema permite conhecer a perspectiva dos formandos sobre a formação recebida nos três primeiros anos de curso relativamente ao plano de estudos, ao funcionamento das disciplinas e à importância das práticas pedagógicas.

Relativamente a este subtema os indicadores enquadraram-se em 5 categorias: **apreciação global; disciplinas mais relevantes; disciplinas menos relevantes, áreas deficitárias; duração do curso.**

Como podemos verificar pelo Quadro 13, no que se refere à **apreciação global**, todos os formandos da Instituição A e alguns da Instituição L acham que o curso foi ***muito teórico***, no entanto, a maioria dos formandos (60%), desta última instituição, acham que houve um ***equilíbrio entre teoria e prática***.

"Foi muita teoria, muita formação pessoal e foi aquela desilusão de início...não era bem aquilo que eu esperava, fiquei com a ideia que aquilo não ia servir...eu achei muito teórico"(AA1)

"Aprendemos muita coisa que nem sempre temos hipótese de aplicar na prática, e depois faz-nos falta ter aprendido outras coisas. Eu agora tenho uma turma do 1º ano e tenho que ensinar as primeiras letras, ensinar a ler e escrever e eu nunca aprendi isso...este tipo de aprendizagens é que nos falta" (AA8)

"Acho que houve disciplinas que foram muito teóricas e que não vão servir de nada, ou podem servir, mas para a prática não"(AL4).

"Acho que está bem equilibrado a nível de teoria e de prática, acho importante começarmos desde o 1º ano termos contacto com a prática" (AL2).

Tema 2-Imagem da Formação recebida

Quadro 13 - Subtema 2.1 "Plano de estudos- disciplinas"

Categorias	Indicadores	Inst.A N=10 %	Inst.L N=10 %
Apreciação global	Muito teórico	10 100%	4 4%
	Equilíbrio na Teoria / prática	0 0%	6 60%
Disciplinas mais relevantes	Didáticas/ metodologias	9 90%	3 30%
	Práticas	8 80%	6 60%
	Psicologia da Educação	3 30%	0 0%
	Psicologia do Desenvolvimento da criança	3 30%	0 0%
	Língua Portuguesa	1 10%	2 20%
	As expressões	3 30%	1 10%
	Sociologia	1 10%	0 0%
	Iniciação à leitura e escrita	0 0%	7 70%
	Psicologia	0 0%	2 20%
	Pedagogia	0 0%	1 10%
	Necessidades Educativas Especiais	0 0%	1 10%
Disciplinas menos relevantes	Filosofia da Educação	2 20%	0 0%
	Inglês	1 10%	1 10%
	Cultura Contemporânea	1 10%	0 0%
	Comunicação e Expressão da Língua Portuguesa	1 10%	0 0%
	História de Portugal	1 10%	0 0%
	História dos Açores	1 10%	0 0%
Áreas deficitárias	Gestão curricular	0 0%	1 10%
	Administração escolar	0 0%	1 10%
	As expressões	0 0%	3 30%
Duração do curso	Maior duração (5 anos)	3 30%	3 30%

Quanto às **disciplinas mais relevantes** a grande maioria dos formandos das duas Instituições referem **as práticas e as didáticas /metodologias**, por serem as que estão mais ligadas à prática. Na Instituição L a maioria faz uma referência especial à didáctica da Iniciação à leitura e escrita.

"As disciplinas que eu achei que serviram mais foram as de didáctica, são as matérias daquilo que podemos fazer na prática"(AA1)

"Para mim as mais importantes foram as didáticas e as práticas pedagógicas, principalmente no ano passado, em que nós tivemos contacto com as crianças e tivemos oportunidade de ver determinados pormenores, como controlar uma turma, porque era assim e não de outra maneira e isso foi bastante importante (...)acho que me ajudaram a ver as coisas de maneira diferente, abriram-me outros horizontes"(AA10)

"Em termos de disciplinas, acho que a disciplina de metodologias de Iniciação à Leitura e à Escrita foi excepcional porque partiu-se quase sempre da prática e das coisas como são feitas na sala de aula para a teoria, e assim, pelo menos para mim, fez mais sentido, e penso que devia ser assim com mais disciplinas"(AL6).

Quanto às **disciplinas menos relevantes** a disciplina de **Inglês** é a única que é referida pelas duas Instituições.

Relativamente às **áreas deficitárias** aquela que aparece com mais menções (3) é a das **expressões**, na Instituição L.

Quanto à **duração do curso**, três formandos em cada uma das Instituições referem que o curso devia ter **maior duração (5 anos)**.

Quanto ao **funcionamento das disciplinas** (Quadro 14) os indicadores incluem-se em 4 categorias: **aprofundamento deficiente; leccionação desajustada às necessidades; carga horária diminuta; perfil dos docentes das disciplinas**.

No que se refere à **leccionação desajustada às necessidades**, um dos indicadores que aparece como muito relevante nas duas Instituições é o que diz respeito à disciplina da **Matemática**. A grande maioria dos formandos referem que o que aprenderam nesta disciplina está desajustado da realidade dos programas do 1º ciclo e, por isso, na prática, sentem muitas dificuldades.

"A matemática que tivemos no 1º e 2º ano é uma matemática que equivale, se calhar, ao 9º e 10º ano, está por aí, e que não me vai servir de nada para os miúdos, se calhar, o que devíamos ter era uma matemática que explicasse as contas de dividir, que é uma das grandes dificuldades" (AA3)

"As didáticas foram as que fizeram mais sentido no curso, mas mesmo assim, deviam ter sido mais viradas para o programa do 1º ciclo, e deviam ter tido mais carga horária, porque

há coisas que nós sentimos muita falta, essencialmente na matemática, a gente sabe fazer contas de dividir, mas a gente tem de explicar..., e não é nada fácil” (AA10)

”A matemática tem falhas brutais durante todo o curso, não está adaptado ao que nós vamos fazer lá fora, por exemplo, tivemos a trabalhar com programas de computador, um programa de construção de sólidos, programas em Inglês que não tem nada a ver com a realidade, não vamos para a escola ensinar geometria com programas de computador em Inglês, e estando com esses programas falha-nos todo o resto, acho que toda a turma tem dificuldades muito grandes na matemática e isso é uma grande falha do curso (AL5)

”A Matemática, nós até temos muito tempo de matemática, não é uma questão de tempo, acho é que o que nós fazemos nessa disciplina não vai ao encontro do que nós precisamos na prática (...)Acho que na disciplina de matemática devíamos ter tido mais trabalho prático de modo a abordar um leque de coisas que nos deixasse à vontade nos anos todos” (AL9).

Quadro 14 - Subtema 2.2. “Funcionamento das disciplinas”

Categorias	Indicadores	Inst.A N=10 %	Inst.L N=10 %
Aprofundamento deficiente	Didáticas / Metodologias	3 30%	2 20%
	Matemática	0 0%	3 30%
Leccionação desajustada às necessidades	Didáticas / Metodologias	1 10%	1 10%
	Matemática	9 90%	7 70%
	Português	1 10%	0 0%
	Ciências	2 20%	1 10%
	Desenvolvimento Curricular	2 20%	0 0%
	Psicologia	0 0%	2 20%
	Sociologia	0 0%	1 10%
	Pedagogia	0 0%	1 10%
	Gestão e produção de recursos humanos	0 0%	1 10%
Carga horária diminuta	Práticas Pedagógicas	10 100%	0 0%
	Metodologias	0 0%	2 20%
Perfil dos docentes das disciplinas	Necessidade de conhecimento da realidade do 1º ciclo	1 10%	9 90%
	Necessidade de trabalho de equipa entre professores	0 0%	4 40%

Um dos aspectos muito críticos na opinião dos formandos da Instituição L é a referência ao **perfil dos docentes** evidenciando a ***necessidade de conhecimento da realidade do 1º ciclo*** dos docentes. No ponto de vista dos formandos, o conhecimento da realidade do 1º

ciclo ou a falta dele, da parte dos formadores, contribui para a sua preparação, mais ou menos adequada, para poderem lidar com os contextos reais da prática. Segundo alguns formandos, no curso, existe um desfasamento entre a teoria e a prática.

"Os professores, que já foram professores do 1º ciclo, considero que me prepararam, os que nunca trabalharam com crianças do 1º ciclo, e que não são tão poucos como se possa pensar, acho que estão um bocado distantes da realidade do que é trabalhar com crianças e, por isso, nem sempre foram aulas enriquecedoras" (AL1).

"Há professores que claramente parecem que estão fora da realidade e deixam-nos também a nós fora da realidade, porque acreditamos no que estamos a aprender, de repente chegamos à prática e isto nunca poderia funcionar, nós não aprendemos o suficiente para podermos adaptar à prática, e parece que os professores não têm essa preocupação (...)Acho que há coisas que são exigidas no curso para as quais o curso não nos prepara"(AL9).

"Eu penso que nesta escola existe uma parte de professores que se apercebe e que sabe qual é a realidade do 1º ciclo, mas há uma grande parte que não sabe, posso estar completamente errado, mas tenho a noção que há professores que não sabem o que é uma sala do 1º ciclo e penso que isso tem grande influência na maneira de dar as aulas, porque às vezes pedem-nos para fazer coisas com as crianças que eles próprios não são capazes de fazer aqui, acho que existe um desfasamento entre a teoria e a prática" (AL6)

O aspecto mais crítico na Instituição A, mencionado por todos os formandos, é o que se prende com a **carga horária diminuta das práticas pedagógicas** ao longo do curso, havendo referência à necessidade de haver práticas pedagógicas desde o início do curso.

"O curso devia ser mais prático, acho que todos os anos deviam haver práticas (...) perceber que a escola está diferente do tempo em que nós lá estivemos"(AA2)

"Acho que estes momentos de prática foram o mais importante do curso, e penso que havia de haver mais, por exemplo, o meu irmão está em enfermagem e eles no 1º ano começam logo a ter prática e este é um curso que devia ser igual" (AA4)

Relativamente ao subtema **Plano de Estudos-Práticas Pedagógicas** ao olharmos para este Quadro 15 não há dúvida da relevância das práticas pedagógicas para a grande maioria dos formandos, nas duas instituições, considerando-as como **o mais importante e marcante do curso**, tanto pela positiva como pela negativa.

"Os momentos de prática foram o mais importante do curso (...) Acho que fiquei mais maduro e mais desperto para situações que envolvam a escola, as crianças, consegui ter uma melhor percepção de como dar aulas" (AA4)

"Acho que o que me marcou mais foram os estágios, tanto pela positiva como pela negativa, talvez por isso não me dê muita vontade de ir dar aulas, porque acho para ser uma boa professora tinha que despende de muitas horas de o meu dia, para além das horas que trabalho, e não me vejo a fazer isso já, acho que preciso de fazer mil coisas antes de fazer isso"(AL5)

"O que me marcou mais foi o primeiro contacto com a escola, no ano passado, acho que foi aí que eu me apercebi que ia ser professora, apesar de a gente fazer trabalhos relacionados com crianças não púnhamos em prática e aquilo acabava por ser tudo artificial" (AA8)

Quadro 15 - Subtema 2.3 "Plano de Estudos-Práticas Pedagógicas"

Categorias	Indicadores	Inst.A N=10 %	Inst.L N=10 %
A importância das práticas	Conhecimento / confronto com a realidade escolar	4 40%	3 30%
	Confirmação da opção profissional	3 30%	3 30%
	Possibilidade de articulação teoria/prática	1 10%	2 20%
	O mais importante /marcante no curso	8 80%	7 70%

É interessante verificar a importância das práticas no **conhecimento e confronto com a realidade escolar** e na **confirmação da opção profissional**, o que pode levar os formandos a confirmarem a sua opção ou, bem antes pelo contrário, a afastá-los da profissão, quando confrontados com as exigências da realidade prática.

A importância da prática como **possibilidade de articulação teoria/prática** é o que reúne menos menções, o que vem confirmar a ideia de que a prática não decorre da simples aplicação da teoria, a articulação só acontece se houver uma reflexão sistemática sobre a reflexão.

"Uma das coisas que me marcou mais foi o estágio, no ano passado, porque eu estava com um professor cooperante que me fazia pensar sobre aquilo que eu fazia, antecipava as nossas preocupações e inseguranças e a turma era espectacular..., eu gostei muito..., foi a vivência de estar numa turma, eu senti que pertencia ao grupo, que não era apenas uma estagiária, e isso marcou-me muito"(AL3)

"O que me marcou mais foi a prática e os seminários de reflexão, o facto de ir para a prática e depois reflectir com os meus colegas fez-me crescer bastante como pessoa e como futura profissional"(AL4)

Alguns discursos dos formandos alertaram para a importância da selecção dos contextos educativos para desenvolver a prática, levando-nos a pensar que os locais de estágio e os professores cooperantes podem ter um peso decisivo no maior ou menor desenvolvimento de competências profissionais.

6.3. "O que quero aprender no ano de estágio"

Com este tema pretende-se saber que tipos de conhecimentos e competências os formandos querem desenvolver.

Este tema inclui três categorias que dizem respeito ao **processo ensino/ aprendizagem; organização e gestão da classe e relação com a comunidade.**

Quadro 16 - Tema 3 "O que quero aprender no ano de estágio"

Categorias	Indicadores	Inst.A N=10 %	Inst.L N=10 %
Processo ensino / aprendizagem	Domínio dos conteúdos pedagógicos / estratégias / actividades	8 80%	5 50%
	Saber planificar	1 10%	1 10%
	Aprender a fazer / aplicar a iniciação à leitura e escrita	0 0%	1 10%
	Desenvolvimento da reflexão pedagógica	0 0%	2 20%
Organização e gestão da classe	Saber gerir a turma/disciplina.	5 50%	4 40%
Relação com a comunidade	Conhecer a organização da escola / Saber contactar com os pais / Saber lidar com o pessoal auxiliar	1 10%	1 10%

Conforme se pode verificar pelo Quadro 16, na categoria **processo ensino/aprendizagem**, o indicador que reúne mais menções dos formandos das duas instituições é o que refere a necessidade de aprender conhecimentos no **domínio dos conteúdos pedagógicos/ estratégias/actividades** como primeira prioridade, indo a segunda prioridade para a aquisição de competências referentes à **organização e gestão da classe**, mais especificamente na **gestão da turma/disciplina**.

O que eu preciso mesmo de saber, mesmo de aprender é como é que eu vou dar os conteúdos, o que é que eu posso fazer para dar esses conteúdos ou quais as actividades... que tipo de estratégias é que devo utilizar para dar determinado conteúdo, como é que vou motivar” (AA2)

Quero aprender estratégias, métodos e adquirir bases para quando eu for colocada ter capacidade para ter a minha turma sozinha, saber gerir a turma o tempo inteiro”(AA8)

Ganhar maturidade e sentir-me mais segura. Quero aprender a controlar a turma, técnicas de intervenção, saber o que se deve fazer ou não, em determinadas situações”(AA10).

“O que eu quero mesmo aprender são as metodologias e as estratégias que funcionam melhor com as crianças em qualquer situação de aprendizagem ou de conflito” (AL4)

“Tenho que aprender, em determinados momentos, a conseguir que os miúdos respeitem as regras, tenho que aprender a gerir os comportamentos, aprender a gerir melhor as diferenças de ritmos de cada um, o que eu sinto necessidade é de aprender as coisas pela prática” (AL2)

Partindo dos testemunhos dos formandos, parece que estes têm a percepção que se tiverem o domínio dos conteúdos, de estratégias e uma grande colecção de actividades na manga lhes resolve os problemas de gestão da turma. Esta noção parece estar veiculada à ideia de que quanto mais técnicas o professor possuir melhor consegue ultrapassar a imprevisibilidade da prática, o que corresponde à visão da prática como um espaço para aplicação de conhecimentos e não como um espaço de experimentação, análise e reflexão.

6.4. “Dificuldades sentidas no início da prática”

Com este tema pretende-se saber quais as maiores dificuldades sentidas pelos formandos no início da intervenção prática do 4º ano. Este tema inclui duas categorias **Processo ensino / Aprendizagem e Organização e gestão da classe**. (Quadro 17)

No **processo ensino /aprendizagem** o indicador com mais menções é o **domínio dos conteúdos pedagógicos**, onde as maiores dificuldades são remetidas, mais uma vez, para **a matemática**, onde os formandos referem sentirem-se mal preparados para responder adequadamente às necessidades reais com que se confrontam na prática.

"Também sinto muita dificuldade nas disciplinas de matemática e língua portuguesa, eu estudo os conteúdos, mas depois não sei muito bem como explicá-los, de modo que os alunos percebam" (AA9)

"Onde eu senti muitas dificuldades foi nos conteúdos da matemática, estratégias e actividades" (AL5).

"A grande dificuldade que eu senti foi em como abordar aqueles conteúdos, esmiuçar aquela matéria, isto nos momentos da matemática (...)sinto que não fui preparada para a maior parte das situações que acontecem agora"(AL8).

Quadro 17 - Tema 4 "Dificuldades sentidas no início da prática"

Categorias	Indicadores	Inst.A N=10 %	Inst.L N=10 %
Processo ensino / Aprendizagem	Domínio dos conteúdos pedagógicos	5 50%	5 50%
	Adequação / gestão da planificação	1 10%	3 30%
	Transmissão de valores aos alunos	1 10%	0 0%
	Gestão dos recursos	0 0%	1 10%
Organização e gestão da classe	Controle e gestão da turma / disciplina	7 70%	7 70%
	Gestão da diversidade pedagógica	3 30%	2 20%

A categoria que remete para aspectos que dizem respeito à **organização e gestão da turma** é aquela onde a maioria dos formandos das duas instituições sentem maiores dificuldades, principalmente no que se refere ao **controle da turma/disciplina**.

"As principais dificuldades são, sem dúvida, aquelas de controlar a turma, o mínimo barulho que façam já começo a ficar muito ansiosa e acho que tenho de controlar isso, o barulho e saber dominar a turma são as principais dificuldades, porque queremos que as coisas nos saiam direitinho, ali na perfeição" (AA1)

"A coisa que eu tenho mais medo é não controlar a turma (...)há sempre aquele burburinho porque os alunos não nos respeitam como respeitam a professora deles (...)se a gente não consegue controlar a turma não sei o que é que se vai passar" (AA4)

"A maior dificuldade é manter a disciplina dentro da sala, ter o controlo da turma"(AL6)

É interessante verificar que apesar de os formandos referirem, no tema atrás, como 1ª necessidade a aquisição de conhecimentos no domínio dos conteúdos pedagógicos, quando

se referem às maiores dificuldades sentidas no início da prática, vêm, em 1º lugar, as que dizem respeito ao **controle e gestão da turma**. Muitas vezes, o que o formando tinha idealizado como profissional não é concretizável, não pelo facto de não ter competências para tal, mas porque a realidade é algo diferente. A multiplicidade e a imprevisibilidade das situações que acontecem no contexto da prática geram a percepção de alguma confusão e de um quadro difícil de gerir e são motivo de grande desconforto por parte dos formandos, acabando por originar sentimentos de medo da perda de controlo da turma. Os formandos, só depois de estarem mais enquadrados nas exigências que lhe são colocadas no dia-a-dia é que começam a ter imagens mais contextualizadas e adaptadas à realidade.

De acordo com Fuller, só depois de ultrapassada esta etapa, “etapa da sobrevivência”, é que o formando começa a conquistar um maior à vontade e confiança em si próprio, bem como uma maior capacidade de dar resposta às situações imprevistas e de alguma ambiguidade. De acordo com a autora, neste momento o formando já está capaz de reflectir mais equilibradamente sobre a sua prática. Parece importante os formadores terem consciência das etapas de desenvolvimento profissional de modo a criarem as condições necessárias para que os formandos desenvolvam desempenhos competentes e adequados à realidade.

6.5. "Supervisão das práticas"

Com este tema pretende-se saber como é que os formandos percebem a supervisão das práticas dos diferentes formadores relativamente à finalidade, aspectos mais e menos valorizados e qual a reacção dos formandos à supervisão dos formadores. Pretende-se ainda saber quais os aspectos que os formandos achavam que deviam ser mais e menos valorizados pelos supervisores.

Como se pode verificar pelo Quadro 18 a maioria dos formandos da **Instituição A** associam a **finalidade da observação** dos orientadores à **avaliação**, o que conduz a uma **reacção** de **grande nervosismo**, ao contrário do que acontece com os professores cooperantes com os quais reagem de forma **descontraída**, associando a finalidade da sua observação a **apoio e ajuda**.

"Quando a orientadora está lá... eu sinto que é mesmo um momento de avaliação, e aquilo que eu estou fazendo é aquilo que ela está vendo e é por aquilo que eu estou a ser avaliada. Quando ela se vai embora, eu fico muito mais à vontade"(AA2).

"Ser observada já não me faz muita diferença, o facto de estar a ser avaliada, aí já faz diferença porque nós temos sempre aquele sentido, se eu vou cometer um erro a orientadora vai anotar e aquilo vai contar para a nota e a nota também é muito importante, infelizmente é (...)Em relação à cooperante e à minha colega já não me faz diferença porque eu sei que elas estão ali não para me avaliarem, mas para me ajudarem... é bom que esteja alguém à parte a ver para me chamar a atenção para eu corrigir, porque senão, posso cometer o mesmo erro" (AA3).

Com a cooperante já me sinto mais à vontade porque ela está lá sempre, mesmo que as coisas não corram bem a gente conversa, ela vê tudo, as partes boas e as menos boas" (AA9).

Relativamente à **Instituição L** a maioria dos formandos referem **desconhecimento e indefinição** quanto à finalidade da observação por parte dos tutores, quanto à finalidade da observação dos professores cooperantes as respostas dispersam-se pela **ajuda e apoio, ver a reacção dos seus alunos e se seguem o modelo pedagógico do professor cooperante**.

" Em relação aos tutores, depende, aqueles que me transmitiram ideias mais próximas das que eu tenho neste momento, eu acho que não vão lá numa de avaliar, vão mais de conversar sobre o que correu bem ou mal, como é que devíamos ter feito, os outros, se calhar, já vão mais numa só de avaliar, porque na mesma equipa há ideologias muito diferentes" (AL2).

"Temos dois tipos de professores, os que apenas se mantêm na ESE para nos ajudarem no ponto de vista programático, e vão optar por não nos observarem, e tem outros, que vêm às escolas observar, agora observar o quê, não sei precisar" (AL8)

"Acho que a finalidade da cooperante é diferente da dos tutores, primeiro porque é a turma dela e eu sinto que ela está mais a observar a turma e os alunos dela do que a mim, não a vejo como uma avaliadora, mas como um recurso dentro da sala" (AL5)

Quanto à reacção da observação dos professores cooperantes todos os formandos referem **descontracção**, uma vez que associam a sua observação a ajuda e, não a avaliação.

"Em relação à cooperante sinto-me bastante à vontade, ela ajuda-nos e apoia-nos muito" (AL4)

"Em relação à cooperante sinto-me à vontade, acho que ela não está ali para nos avaliar, penso que isso não é o objectivo dela" (AL7)

Tema 5 – Supervisão das Práticas

Quadro 18 - Sub-tema 5.1 “Supervisão das Práticas pelos formadores”

Categorias	Indicadoras	Orient.	Coo/Tut	Cooperantes	
		I.A N=10 %	I.L N=10 %	I.A N=10 %	I.L N=10 %
Finalidade da supervisão	Avaliação	8 80%	2 20%	1 10%	0 0%
	Ajuda / apoio	2 20%	0 0%	9 90%	4 40%
	Observação da reacção dos seus alunos	0 0%	0 0%	0 0%	4 40%
	Ver se seguimos o seu modelo pedagógico	0 0%	0 0%	0 0%	2 20%
	Desconhecimento / Indefinição	0 0%	7 70%	0 0%	0 0%
	Capacidade de Gestão de sala de aula e de aplicação dos conhecimentos adquiridos na ESE.	0 0%	1 10%	0 0%	0 0%
Reacção à supervisão	Nervosismo	10 100%	4 40%	0 0%	0 0%
	Descontracção	0 0%	0 0%	10 100%	10 100%
	Indiferença	0 0%	3 30%	0 0%	0 0%
	Depende da relação / postura dos professores tutores	0 0%	3 30%	0 0%	0 0%
Aspectos mais valorizados na supervisão	Rigor científico / conteúdos pedagógicos / estratégias	7 70%	0 0%	7 70%	0 0%
	Organização e gestão da sala de aula	5 50%	0 0%	5 50%	6 60%
	Correcção da linguagem	4 40%	0 0%	4 40%	0 0%
	Atendimento e gestão da diversidade	1 10%	0 0%	0 0%	0 0%
	Aspecto afectivo	1 10%	0 0%	0 0%	0 0%
	O empenho/ aprendizagem dos seus alunos	0 0%	0 0%	0 0%	2 20%
	Desempenho semelhante ao seu	0 0%	0 0%	0 0%	2 20%
	Desconhecimento / Indefinição	0 0%	10 100%	0 0%	0 0%
Aspectos menos valorizados na supervisão	Não sei /Valorizam tudo	5 50%	0 0%	5 50%	3 30%
	Uma estratégia menos criativa	2 20%	0 0%	2 20%	0 0%
	O nosso esforço	1 10%	0 0%	1 10%	0 0%
	Alguns erros	1 10%	0 0%	1 10%	1 10%
	Barulho na sala	1 10%	0 0%	0 0%	0 0%
	A relação com os alunos	0 0%	0 0%	1 10%	1 10%
	Conhecimento dos conteúdos	0 0%	0 0%	0 0%	1 10%
	Os processos	0 0%	0 0%	0 0%	1 10%
	A capacidade de arriscar	0 0%	0 0%	0 0%	2 20%
	Competências sociais	0 0%	0 0%	0 0%	1 10%
	Desconhecimento / Indefinição	0 0%	10 100%	0 0%	0 0%

Relativamente aos tutores as reacções dividem-se entre **nervosismo, indiferença, dependendo da postura dos tutores**. Alguns formandos, através dos seus testemunhos, revelam alguma dificuldade em lidar com uma equipa de oito professores e alguma insegurança devido ao facto de não saberem, ao certo, o que cada um pretende deles.

"A minha reacção acho que depende da relação que tenho com essa pessoa, depende da postura, claro que ao início fico sempre um bocadinho mais nervosa, mas depende essencialmente da postura das pessoas" (AL7)

"Em relação aos tutores, há tutores que para mim entrarem ou não entrarem, não dou por eles e não faz qualquer confusão que lá estejam, há outros que é diferente, e quando eles entram fico mais nervosa... Eu acho que a maior dificuldade do estágio... é ainda conciliar com tudo o que a equipa, de oito elementos, pretende de nós" (AL10)

Aspectos mais e menos valorizados pelos formadores, na opinião dos formandos

Na Instituição A, é interessante verificar que os aspectos mais e menos valorizados pelos orientadores e pelos professores cooperantes, percepcionados pelos formandos, são os mesmos. Relativamente aos **aspectos mais valorizados**, o indicador que reúne mais menções é o **rigor científico / domínio dos conteúdos** (7), seguindo-se a **organização e gestão da sala de aula** (5) e a **correção da linguagem** (4).

Por aquilo que eu ouço na reflexão a cooperante e a orientadora falam sempre no rigor científico e nas estratégias utilizadas (AA4).

Como na minha turma tenho 4 casos complicados, eu penso que a cooperante avalia, acima de tudo, a maneira como controlamos esses alunos e a turma, em geral. A orientadora acredito que ela também tem isto em conta, se conseguimos manter os alunos atentos e calmos, a correção da linguagem "(AA7)

Acho que valorizam muito o rigor científico, a linguagem, a nossa forma de dar a aula, as estratégias" (AA8).

A orientadora valoriza tudo, o vocabulário que eu uso, a maneira como estou a ensinar, a postura que eu assumi na aula, como é que resolvi algum conflito que surgiu entre os alunos. A cooperante acho que também valoriza o mesmo" (AA5)

Quanto aos **aspectos menos valorizados**, os formandos acham que os formadores valorizam tudo.

"Não sei, acho que elas valorizam tudo" (AA1)

"Acho que valorizam tudo e mais alguma coisa" (AA5)

A convergência entre os orientadores e professores cooperantes quanto aos aspectos mais e menos valorizados na supervisão, parecem dever-se à reflexão ser feita com a participação de todos os intervenientes, o que leva os formandos, através dos comentários feitos, a ficarem com uma ideia do que esperam deles.

Na Instituição L, os formandos acham que os aspectos mais valorizados pelos professores cooperantes são os que dizem respeito ao **controlo e gestão da turma** (6). Relativamente aos **menos valorizados** o mais referido é o **desconhecimento** (30%) e a **capacidade de arriscar** (20%).

"A cooperante valoriza a participação dos alunos, a dinâmica da turma, a capacidade de concentração dos alunos, a nossa forma de prestar atenção aos alunos, a forma como nos posicionamos na sala de aula, as chamadas de atenção aos alunos sobre as regras" (AL4)

"Acho que valorizam mais o facto de conseguirmos gerir a turma, de segurar a turma, e depois a actividade, se está bem planificada, se os miúdos perceberam " (AL5).

"Acho que o que eles valorizam menos é a nossa capacidade de pegar num momento e partir daí...não nos dão espaço para arriscar e acho que devíamos ser mais incentivados a arriscar" (AL3).

Quanto aos tutores, os formandos continuam a mostrar algum **desconhecimento e indefinição** quanto aos aspectos mais e menos valorizados pelos tutores.

"Todos os professores têm perspectivas diferentes e isso não tem sido nada bom para nós, o facto de termos que há perspectivas divergentes sobre a mesma coisa, e até que ponto a nossa perspectiva vai ser respeitada" (AL3).

"Os tutores, não sei bem..., depende de cada um" (AL7)

"Os tutores, não faço ideia... talvez a relação com os alunos, mas não sei" (AL9)

"Acho que é muito complicado falar de oito pessoas, mas eu acho que os erros são altamente valorizados no aspecto negativo" (AL10).

O desconhecimento e indefinição referida pelos formandos, na Instituição L, parecem estar associados à falta de feedback dado pelos tutores, o que consideram muito negativo. Segundo (Veenman, 1984; Alarcão, 1996; Galvão, 1996; Capel *et al.*, 1997), a ausência de feedback nesta etapa inicial, bem como a própria indefinição do papel do supervisor, poderão resultar em maiores níveis de ansiedade e num mais acentuado sentido de desorientação

Quadro 19 - Subtema 5.2 "Aspectos a valorizar na supervisão das práticas por todos os formadores"

Categorias	Indicadores	Inst.A N=10 %	Inst.L N=10 %
Aspectos que deviam ser mais valorizados na supervisão	Gestão da turma /Relação com os alunos	7 70%	7 70%
	Processo ensino / aprendizagem (conteúdos, didácticas, estratégias, actividades)	7 70%	2 20%
	O nosso esforço / empenho	2 20%	1 10%
	A correcção / adequação da linguagem	3 30%	2 20%
	Resolução de situações imprevistas	0 0%	3 30%
	Organização pessoal	0 0%	1 10%
Aspectos que deviam ser menos valorizados na supervisão	Os materiais	2 20%	0 0%
	Controlo da turma / Indisciplina	2 20%	2 20%
	Diferenciação pedagógica	1 10%	0 0%
	Erros / falhas	4 40%	8 80%
	O produto final / organização do dossier de estágio	1 10%	1 10%

Como se pode verificar no Quadro 19, no que se refere aos **aspectos que deviam ser mais valorizados** pelos formadores, os indicadores que reúnem mais menções dos formandos da Instituição A são os que dizem respeito ao **processo ensino /aprendizagem** (domínio dos conteúdos, didácticas, estratégias, actividades) e à **gestão da turma/ relação com os alunos**. Este último indicador reúne, também, mais menções da parte dos formandos da Instituição L.

"A parte da relação com os alunos porque um professor do 1º ciclo tem de descer ao nível dos alunos, quer na linguagem quer a nível dos comportamentos (...) saber os conteúdos, porque uma pessoa que não sabe os conteúdos não pode explicar esses conteúdos aos alunos" (AA3).

"O relacionamento que tem com os alunos (...), a maneira como explica a matéria, materiais que leva, as estratégias que usa"(AA5)

"A atitude que eu tenho perante a turma, perante o aluno, como é que eu giro os conflitos, como organizo as coisas, se sou dinâmica ou não, se eu dou atenção ao aluno individualmente e não só ao grupo" (AL5)

"A relação que temos com as crianças, a forma como nós comunicamos, a maneira como falamos com os alunos, as actividades que estamos a fazer e a sua sequência" (AL9)

Quanto aos **aspectos que deviam ser menos valorizados na supervisão, erros/falhas** é o indicador com mais menções dos formandos, havendo uma maior incidência de menções na Instituição L (8).

"Acho que é importante corrigirem os nossos erros e chamarem-nos à atenção, mas não deviam valorizar tanto" (AA8).

"Quando uma actividade não corre tão bem... não devem valorizar tanto a tarefa por si, mas valorizar o porquê e a nossa capacidade de ver o porquê" (AL3)

"Acho que as nossas falhas não deviam ser muito valorizadas... As nossas falhas devem ser tidas em conta, mas para reflectirmos e na próxima melhorarmos" (AL4).

Os testemunhos dos formandos parecem reflectir algum receio de que os erros sejam muito valorizados, talvez devida à indefinição do papel do supervisor no processo de supervisão. Segundo vários autores (Oliveira, 1992; Duquette, 1994; Galvão, 1996; McNally *et al.*, 1997), a eficácia das incursões do aluno pelo mundo profissional dependerá da quantidade e a qualidade do apoio e feedback dados pelo seu supervisor.

6.6. "Acompanhamento das Práticas"

Pretende-se saber como é que os formandos percebem o acompanhamento das práticas feito pelos formadores, relativamente à planificação e reflexão.

Como já foi referido atrás, a forma como está organizado o acompanhamento das práticas, nas duas instituições, no que se refere à planificação e reflexão das Práticas, é substancialmente diferente. Enquanto que na Instituição A, a disciplina de Prática Pedagógica inclui a planificação e a reflexão na sua carga horária, na Instituição L, estes aspectos não estão acautelados na Intervenção Educativa, o que faz com que os momentos de planificação e reflexão sejam feitos de acordo com a disponibilidade dos formandos e formadores.

Quadro 20 - Tema 6 "Acompanhamento das Práticas"

Categorias	Indicadores	Inst.A N=10 %	Inst.L N=10 %
Planificação das práticas	Momentos enriquecedores e de inter ajuda	10 100%	0 0%
	Realizada com a cooperante	0 0%	5 50%
	Depois de realizada é apresentada à cooperante que dá a sua opinião	0 0%	5 50%
	É enviada por e-mail para a coordenadora e tutores no fim-de-semana.	0 0%	10 100%
Reflexão oral das práticas	Momentos de aprendizagem	10 100%	0 0%
	Reflexão com a cooperante após as aulas	0 0%	5 50%

Na Instituição A, a forma como é feita a planificação e reflexão é considerada como adequada por todos os formandos. É interessante verificar como os formandos referem os momentos de planificação e reflexão como "momentos de aprendizagem".

"Na quarta-feira, de manhã, temos um momento de planificação em conjunto, onde nós expomos as nossas actividades, e acho que esse momento é muito enriquecedor, não só porque a nossa orientadora nos dá umas dicas, como os nossos colegas também nos dão algumas ideias, é muito enriquecedor" (AA6)

"Apresentamos ao grupo das estagiárias e à orientadora, se alguém tiver uma ideia ou não concordar diz e dá uma alternativa, há uma inter ajuda e colaboração entre o grupo, e isso é muito bom" (AA10)

"Para mim aquele momento de reflexão serve-me como um momento de aprendizagem porque as professoras dão dicas e elas têm uma larga experiência, sabem muito melhor do que nós o que fazer, as professoras cooperantes das nossas colegas também dão dicas e a gente vai anotando, a gente ali só aprende. O ambiente é bom e as críticas são no sentido construtivo" (AA4)

"Acho que a reflexão é importante porque às vezes há pontos que eu não reparei ou não tive consciência e depois quando a orientadora diz tomo consciência e tento corrigir. O ano passado a gente fartava-se de reflectir por escrito, este ano é muito melhor porque é oral... através dos erros das minhas colegas eu também aprendo...A reflexão e a planificação considero que são momentos de grande aprendizagem" (AA9).

Na **Instituição L**, a planificação é da responsabilidade dos formandos, podendo estes solicitar apoio aos tutores e professores cooperantes. Como se pode verificar pelos testemunhos dos formandos, alguns fazem a planificação em conjunto com a cooperante, outros fazem com o colega de estágio e, só depois de feita é que mostram à cooperante. No final de semana, todos os formandos enviam a planificação por e-mail para os coordenadores e tutores.

De acordo com os conteúdos gerais que temos que abordar naquela semana adequamos as coisas àquilo que achamos melhor e que pretendemos e depois apresentamos à professora cooperante que dá a sua opinião e passamos à intervenção" (AL1)

Fazemos uma planificação semanal em conjunto, a professora cooperante está sempre presente, tem sempre a preocupação em nos alertar para as questões que ela quer abordar e que acha que os alunos necessitam e construímos a planificação à volta disso" (AL8)

No sábado enviamos por e-mail o plano semanal para os tutores para saberem a que horas vamos fazer as diferentes actividades para lá irem nos ver" (AL5)

Quanto à reflexão, a sua execução parece estar dependente da disponibilidade dos professores cooperantes e tutores. Conforme testemunhos dos formandos, alguns referem que é feita, ao fim do dia, com a cooperante, outros não chegam a fazê-la. Segundo o modelo de seminário de reflexão, seguido nesta instituição, a reflexão da prática pode ser feita ou não, conforme as necessidades do momento. Nesta instituição todos os formandos fazem, obrigatoriamente, uma reflexão escrita semanal que é entregue à coordenadora e avaliada por esta. A reflexão escrita é um dos elementos que contam para a avaliação da Prática Pedagógica.

Os formandos que fazem a reflexão com os professores cooperantes, à semelhança do que acontece com os formandos da instituição A, consideram-na como um momento importante.

"No fim do dia fazemos uma reflexão com a cooperante e acho que isso funciona" (AL5)

Depois das aulas, todos os dias temos alguns momentos de reflexão com a cooperante, onde fazemos o balanço do dia e damos as nossas opiniões sobre o que aconteceu" (AL8)

"Com a cooperante, algumas vezes, fazemos diariamente, quando há oportunidade, no fim do dia... ela vai dizer se concorda, se não concorda, vai falar nos aspectos que lhe chamaram mais à atenção e pensamos também em formas de alterar isto. Acho que estes

momentos são muito importantes e tenho pena que não sejam mais, mas também não é possível, quer por ela, quer por nós, porque não temos muita disponibilidade” (AL10)

O modo como o supervisor “comenta” a actuação dos formandos parece ser um aspecto muito valorizado por eles. O reflectir em conjunto com o supervisor as diferentes alternativas de actuação, perante um dado problema, parece ser motivo de elevados níveis de satisfação, para além de constituírem fortes potenciadores de aprendizagens e de desenvolvimento de competências profissionais. O poder partilhar problemas com os colegas, material, informação, aprendizagem, parece ser uma estratégia eficaz para aliviar a grande tensão sentida pelos formandos nesta etapa. Segundo Lacey (1977), o processo de socialização ser feito em conjunto é altamente securizante para o aluno. O facto de terem alguém que se encontra na mesma situação e de, eventualmente, estar a vivenciar o mesmo tipo de dificuldades, já é algo securizante para o aluno.

6.7. “Avaliação das Práticas”

Este tema tem como finalidade saber: se os formandos tinham conhecimento dos critérios pelos quais estavam a ser avaliados, quais os intervenientes na avaliação e qual a opinião dos formandos sobre a avaliação do professor cooperante.

Quadro 21 - Tema 7 “Avaliação das Práticas”

Categorias	Indicadores	Inst.A N=10 %	Inst.L N=10 %
Conhecimento dos critérios de avaliação das práticas	Entrega dos critérios sem explicitação	10 100%	8 80%
	Desconhecimento dos critérios	0 0%	2 20%
Intervenientes avaliação das práticas	Conhecimento dos intervenientes na avaliação da prática	10 100%	2 20%
	Desconhecimento / indefinição dos intervenientes na avaliação da prática	0 0%	8 80%
Opinião sobre o peso atribuído à cooperante na avaliação	Concordância com menor peso atribuído à avaliação da cooperante	2 20%	3 30%
	Discordância com menor peso atribuído à avaliação da cooperante	8 80%	7 70%

Como se pode verificar pelo Quadro 21, todos os formandos da Instituição A e a grande maioria dos formandos da Instituição L referem que lhe foram entregues os instrumentos de avaliação, mas sem qualquer explicitação. Dois formandos desta última instituição referem que não lhes foi entregue instrumentos de avaliação para a intervenção, pelo que não fazem a mínima ideia como estão a ser avaliados.

"Só recebemos os parâmetros para fazer a reflexão escrita, não temos mais nenhuma grelha, não faço a mínima ideia de como estou a ser avaliada na prática. Acho péssimo porque não sei o que é esperado, só me resta eu concluir o que é que eu espero de mim e tentar atingir isso... Aqui, o que se valoriza mais são os produtos escritos... quem escrever melhor é quem é melhor avaliado"(AL9).

Como se pode verificar pelos testemunhos dos formandos, apesar de terem os instrumentos, sentem dificuldades em fazer a avaliação, referindo a necessidade de explicitações.

"Os critérios foram-nos dados mas não foram explicados... às vezes, tenho dificuldades em preencher, acho que deviam ser mais trabalhados connosco"(AA9)

"Foram-nos entregues as grelhas de avaliação, a mim, à minha colega e à cooperante e não foi nada discutido connosco, há aspectos nas grelhas que nós não sabemos muito bem como avaliar" (AL4)

"Temos umas grelhas que preenchemos semanalmente com umas cruzinhas, para autoavaliação e hetero avaliação e que entregamos à coordenadora, tenho a sensação que todas as semanas estamos a repetir a mesma coisa" (AL8)

Alguns formandos da Instituição L parecem mostrar alguma tensão acompanhada de algum descrédito na forma como vai ser feita a avaliação da prática, o que os leva a pensar que o que vai ser mais valorizado e determinante na avaliação final vão ser os produtos escritos.

"Temos umas grelhas para a avaliação da intervenção para cada semana, onde fazemos a nossa autoavaliação e a avaliação da nossa colega e entregamos à coordenadora...Penso que a nossa avaliação vai ter mais em conta os nossos projectos e os produtos do que o processo de aprendizagem ao longo das práticas, mas para isso as práticas tinham que ser mais acompanhadas e reflectidas"(AL6)

Quanto aos **intervenientes na avaliação**, a grande maioria dos formandos da Instituição L parecem desconhecer como se vai processar a avaliação e quem avalia.

"Penso que na avaliação entra um pouquinho a professora cooperante, entra bastante a professora coordenadora e os outros professores tutores fazem a sua avaliação em relação ao dossier de estágio" (AL1)

Penso que quem avalia o estágio são os tutores e a coordenadora, acho que a cooperante avalia só qualitativamente" (AL7)

Tenho a noção que a coordenadora é que tem a palavra final, penso que há tutores que têm mais peso na avaliação do que outro, a cooperante tem uma avaliação qualitativa” (AL8)

Quem tem mais peso na avaliação, não sei..., talvez a equipa de tutoria, não sei...Espero que a minha cooperante não tenha peso nenhum” (AL9)

Segundo os testemunhos dos formandos, o processo de avaliação das práticas pedagógicas parece estar um pouco negligenciado. A auto e hetero avaliação são processos aos quais se devem dar grande importância, uma vez que é através deles que os formandos se vão adequando àquilo que é pretendido deles, mas para isso os intervenientes têm que participar no processo, ter consciência dos caminhos a percorrer e qual a meta a atingir.

MacDonald (1979) defende que só a avaliação democrática reconhece aos avaliados o direito de controlar a disseminação da informação produzida a seu respeito, o que significa que o acesso e uso de dados devem ser com eles negociados.

Relativamente à **opinião dos formandos sobre o peso atribuído à avaliação do professor cooperante**, como se pode constatar, a grande maioria dos formandos, nas duas instituições, referem que deviam ter mais peso ou o mesmo que os outros supervisores, uma vez que são os professores cooperantes que têm maior conhecimento dos contextos educativos onde eles trabalham e acompanham todo o processo e, por isso, terem mais elementos para fazerem a avaliação da Prática Pedagógica.

“A cooperante é que está o dia todo, a orientadora pode apanhar a parte boa ou a parte má, enquanto a cooperante apanha os momentos todos, e por isso acho que era mais justo terem o mesmo peso na avaliação da nossa intervenção”(AA10)

Mesmo partindo do princípio que não existem cooperantes ideais, elas acompanham-nos melhor do que os tutores que vão lá esporadicamente, elas sabem as nossas ideias para a planificação das aulas, vêem o que fazemos, ouvem-nos a falar com as crianças, se calhar, devia ser atribuído um peso maior do que aquele que vai ser”(AL6)

Uma vez que a cooperante está sempre connosco, ela é que percebe muitas coisas que fazemos e a razão pela qual a fazemos porque conhece os alunos e se podemos reflectir com ela todo o trabalho desenvolvido, acho que devia ter maior peso na avaliação”(AL7)

Apesar de, habitualmente, serem dois ou mais os responsáveis pelo acompanhamento do estagiário, a verdade é que é sobre o professor cooperante que recai a maior fatia de responsabilidade, por ser ele a pessoa mais próxima do aluno e aquele que acompanha mais de perto o seu trabalho. Por este facto o professor cooperante é apontado por autores como Duquette (1994), Alarcão (1996) ou Toohey e colaboradores (1996) como a figura chave deste processo, logo parece que a sua participação em todo o processo de acompanhamento e avaliação da prática pedagógica deverá ser devidamente acautelado.

6.8. "Expectativas dos formandos face aos formadores"

Com este tema pretende-se saber o que é que os formandos esperam dos diferentes formadores.

Quadro 22 - Tema 8 "Expectativas dos formandos face aos formadores"

Categorias	Indicadoras	Orient.	Coo/Tut	Cooperantes	
		I.A N=10 %	I.L N=10 %	I.A N=10 %	I.L N=10 %
A nível pessoal /relacional	Relação afectuosa / compreensão / amizade	6 60%	3 30%	6 60%	0 0%
A nível profissional	Apoio / ajuda / orientações	6 60%	0 0%	6 60%	3 30%
	Maior disponibilidade para apoio na planificação	0 0%	0 0%	0 0%	3 30%
	Maior disponibilidade para reflectir.	0 0%	7 70%	0 0%	6 60%
	Espaço para gerir a turma sem intromissão da cooperante	0 0%	0 0%	0 0%	3 30%
	Possibilidade de experimentar	0 0%	0 0%	0 0%	1 10%
	Modelo pedagógico de acordo com o que aprendemos na ESE	0 0%	0 0%	0 0%	1 10%
	Maior organização dentro da equipa	0 0%	1 10%	0 0%	0 0%
	Disponibilidade para apoio de retaguarda	0 0%	4 40%	0 0%	0 0%
	Conhecimento da forma de trabalhar da cooperante	0 0%	1 10%	0 0%	0 0%
	Conhecimento/experiência do 1º ciclo.	0 0%	2 20%	0 %	0 0%
	Observação mais regular	0 0%	3 30%	0 0%	0 0%

Conforme o Quadro 22, é interessante verificar que a maioria dos formandos da **Instituição A** remetem as suas expectativas para aspectos que dizem respeito às **relações de afecto/compreensão/amizade** e para o **apoio/ajuda/orientações** na actividade profissional.

Através dos testemunhos dados pelos formandos parece haver uma resposta bastante satisfatória às suas expectativas, tanto da parte das orientadoras como parte dos professores cooperantes.

Da maneira que estão actuando, muito compreensivas e estão a dar todo o apoio que eu preciso e estão mostrando o seu lado afectivo, não só o lado profissional. Eu vejo a cooperante como uma amiga que me quer ajudar e vejo também um bocadinho a orientadora... sinto que estão a ser muito compreensivas, muito humanas" (AA2).

A orientadora, acho uma pessoa impecável, tanto a nível profissional como a nível pessoal, ela ajuda-nos imenso, dá-nos as dicas que precisamos, sabe dizer o que fizemos errado e como melhorar, e a nível pessoal, está lá, dá-nos apoio se vê uma carinha mais triste..." (AA7)

Relativamente à nossa orientadora acho que temos uma relação muito boa e no momento da planificação estamos à vontade para falar dos nossos medos, dos nossos receios, das nossas alegrias" (AA6)

Segundo McNally *et al.* (1994), uma das dimensões mais valorizadas pelo estagiário é a dimensão afectiva e relacional. O facto de os formandos sentirem que os formadores compreendem as suas dificuldades e vulnerabilidades e mostrarem sensibilidade e disponibilidade para a sua situação, parece constituir para eles uma das maiores fontes de apoio. O simples facto de sentir que o outro está disponível para qualquer dúvida que surja é, já de si, securizante para o aluno, como qualquer conselho ou pista que o supervisor lhe possa dar (MacNally *et al.*, 1997).

Na Instituição L a maioria dos formandos remetem as suas expectativas/desejos para que os Coordenadores/tutores e os professores cooperantes tivessem maior **disponibilidade para reflectirem**. Alguns formandos também referem o desejo que houvesse **maior disponibilidade para planificar** da parte do professor cooperante.

"A professora cooperante devia ter mais disponibilidade para planificar e reflectir connosco" (AL5)

"Em relação à cooperante que estivesse disponível para trabalhar connosco, que reflectisse connosco após as aulas, que nos ajudasse a perceber se as actividades que estamos a fazer são ou não adequadas" (AL7)

"Em relação aos professores tutores acho que a situação ideal seria eles pensarem em organizar os seminários não tanto numa perspectiva da parte deles, mas mais numa perspectiva da nossa parte, no fundo que pensassem mais no nosso trabalho e no nosso tempo, que organizassem os espaços das reflexões tendo em conta as nossas necessidades, e tentarem observar devidamente as situações de aula, um dia lectivo ou uma actividade toda para depois nos ajudarem a reflectir, e não só pedacinhos" (AL4)

Relativamente aos tutores, alguns formandos esperavam mais **disponibilidade de apoio de retaguarda** e uma **observação mais regular das práticas**.

Gostava que a equipa de tutoria fosse mais organizada dentro dela, porque há muitas ideias opostas e acho que eles próprios não se entendem muito bem, depois gostava que houvesse mais disponibilidade de toda a equipa de tutoria e não só de um ou dois elementos que se desdobram para toda a gente, enquanto os outros nem por isso" (AL2)

"Gostaria que houvesse uma regularidade na observação, que houvesse reflexão sobre as intervenções... é pena é que não aconteça" (AL9)

Dos tutores gostaria que tivessem abertura, dedicação, disponibilidade, que tivessem um bocadinho de psicólogos, de amigos" (AL6)

Como se pode verificar pelos testemunhos dos formandos da instituição L, parece haver algum descontentamento quanto à forma como está a decorrer o acompanhamento da Prática Pedagógica, o que os leva a desejarem maior disponibilidade dos supervisores no acompanhamento deste processo.

6.9. "Expectativas dos formadores face aos formandos "

Com este tema pretende-se saber quais são as expectativas que os formandos percebem que os formadores têm sobre si.

Relativamente a este tema é interessante verificar como os formandos, sobretudo, na Instituição L, percebem diferentes expectativas nos formadores das Instituições de Formação (coordenadores e tutores) e dos professores cooperantes.

Como se pode verificar pelos testemunhos dos formandos parece que os professores cooperantes estão mais preocupados com seus alunos e, por isso, esperam que os formandos

cumpram o programa e que, sobretudo, **não haja prejuízos para as aprendizagens dos seus alunos.**

"A cooperante está mais preocupada com os conteúdos e com os seus alunos... o que ela espera de nós é que sejamos capazes de ensinar os alunos e que eles aprendam" (AA10).

Acho que a cooperante espera que haja harmonia dentro da sala, que eu tenha uma boa relação com os miúdos e espera que eu cumpra o programa" (AL5).

Acho que a cooperante está mais preocupada com a turma e está receosa das nossas falhas, espera que estejamos atentas às questões que ela levanta como essenciais e espera que não destabilizemos a turma" (AL8).

Quadro 23 - Tema 9 "Expectativas dos formadores face aos formandos "

Categorias	Indicadoras	Orient.	Coo/Tut	Cooperantes	
		I.A N=10 %	I.L N=10 %	I.A N=10 %	I.L N=10 %
Desenvolvimento profissional	Capacidade de gestão da turma	3 30%	2 20%	3 30%	0 0%
	Atinja os objectivos da cadeira da prática pedagógica	2 20%	0 0%	2 20%	0 0%
	Trabalho / esforço / dedicação	1 10%	2 20%	1 10%	1 10%
	Evolução / formação	2 20%	0 0%	2 20%	0 0%
	Siga os seus conselhos	0 0%	0 0%	2 20%	0 0%
	Que os seus alunos aprendam	0 0%	0 0%	2 20%	3 30%
	Não tem grandes expectativas a nosso respeito	0 0%	0 0%	0 0%	2 20%
	Que cumpra o programa	0 0%	0 0%	0 0%	3 30%
	Que tenha boa relação com os alunos	0 0%	0 0%	0 0%	1 10%
	Que não lhe estrague a turma	0 0%	0 0%	0 0%	2 20%
	Capacidade de reflexão	0 0%	2 20%	0 0%	1 10%
	Pôr em prática o que nos ensinaram	0 0%	2 20%	0 0%	0 0%
	Implemento do projecto que nos propusemos fazer	0 0%	1 10%	0 0%	0 0%
	Altas expectativas	0 0%	2 20%	0 0%	0 0%
	Que sejamos professores responsáveis e competentes	2 20%	1 10%	2 20%	0 0%

Quanto aos outros formadores, parece haver da parte dos formandos, a percepção de que estão mais preocupados com a sua formação.

"Acho que elas esperam que eu tenha um processo de evolução e que no final eu consiga ser professora com responsabilidade, com competência e é isso que espero também conseguir" (AA3)

"Acho que a orientadora está mais preocupada com a nossa formação e espera que quando sairmos do curso sejamos bons professores (AA10)

"Acho que os tutores até gostavam de ter a garantia que, no fim do ano, quando saíssemos daqui, íamos ser bons professores... deve ser isso que eles esperam" (AL9)

Na instituição A nota-se uma convergência nas expectativas percebidas pelos formandos sobre o que os orientadores e professores cooperantes esperam de si, o que nos leva a pensar que o facto de a reflexão ser feita em conjunto contribui para que haja um maior ajustamento e clarificação nas metas a atingir pelos diferentes supervisores e um maior conhecimento daquilo que é esperado dos formandos.

6.10. "Olhar Crítico ao funcionamento do ano de Estágio (4º ano)"

Este tema tem por finalidade saber quais os aspectos mais críticos apontados pelos formandos no sentido de serem alterados.

Este tema, à semelhança do que aconteceu no tratamento dos dados dos formadores, inclui seis categorias: **Número de supervisores/Constituição, Duração/Organização da actividade prática, Acompanhamento das práticas, Avaliação das Práticas, Plano de estudos e Relações Institucionais / Professores Cooperantes.**

Como se pode constatar pelo Quadro 24 os formandos das duas instituições são muito críticos nos aspectos que dizem respeito à **avaliação das práticas** e ao **plano de estudos**.

Relativamente à **avaliação das práticas**, a totalidade dos formandos referem a necessidade de uma **maior explicitação dos critérios de avaliação da prática**

"Eles deram-nos as grelhas e agora fazem isso e pronto. Acho que deviam ser explicados, o que vamos fazer, porque é que vamos fazer..., no mínimo dos mínimos" (AA5)

"Foram-nos entregues as grelhas de avaliação, a mim, à minha colega e à cooperante e não foi nada discutido connosco, há aspectos nas grelhas que nós não sabemos muito bem como avaliar" (AL4)

"Conheço os critérios, deram-nos uma grelha com os critérios de avaliação, mas não foram discutidos, ninguém nos perguntou se achávamos que aquilo era o mais importante ou não, são exactamente os critérios de avaliação que me deixam tensa em algumas situações" (AL8).

Quadro 24 - Tema 10 " Olhar Crítico ao funcionamento do ano de Estágio"

Categorias	Indicadores	Inst.A N=10 %	Inst.L N=10 %
Equipa de supervisão /constituição	Devia haver mais orientadoras	1 10%	0 0%
	Não há necessidade de tantos tutores	0 0%	4 40%
	Os tutores deviam ter noção do trabalho do 1º ciclo	0 0%	6 60%
Duração e organização da prática	Devia haver mais dias de prática	6 60%	0 0%
	Dias de observação (2ª e 6ª feira não foram os melhores dias)	0 0%	7 70%
	Devia haver contactos com diferentes anos de escolaridade e o 1º ano devia ser obrigatório.	0 0%	5 50%
	O estágio devia ser orientado não só para situações de sala de aula, mas também para outras actividades de escola.	0 0%	1 10%
Acompanhamento das práticas	A equipa de tutores devia estar mais disponível para apoio de retaguarda	0 0%	5 50%
	Os tutores deviam estar mais disponíveis para irem observar as práticas	0 0%	6 60%
	Organização dos seminários de modo a haver reflexão com os tutores e cooperantes	0 0%	10 100%
Avaliação das práticas	Explicitação dos critérios de avaliação das práticas	10 100%	10 100%
	Maior participação da cooperante na avaliação	8 80%	9 90%
Plano de estudos / Funcionamento	As cadeiras teóricas do 4º ano deviam ter sido dadas nos anos anteriores / O ano de estágio devia ser só para a intervenção prática	10 100%	10 100%
Relações institucionais/ Formação de cooperantes	Mais cuidado na selecção das escolas para estágio	0 0%	5 50%
	Mais cuidado na selecção das cooperantes	0 0%	8 80%
	A ESE devia fazer formação específica aos professores cooperantes	0 0%	5 50%

A grande maioria dos formandos referem que o professor **cooperante devia ter maior participação na avaliação da prática**, uma vez que é este que acompanha todo o processo.

"Quem tem mais peso na avaliação é a orientadora e eu acho que devia ser ao contrário porque a orientadora vai lá meia hora ver a aula e a cooperante está lá todo o dia connosco... a cooperante como está mais tempo devia ter mais peso na avaliação"(AA4)

"Acho que se as coisas funcionassem bem a avaliação da cooperante devia ter um peso superior, porque está, todos os dias, a toda hora, a observar-nos, a ver-nos, está dentro da sala de aula, conhece a turma, sabe as limitações, sabe até que ponto podemos ir, acho que devia ter um papel mais importante na avaliação"(AL5)

Quanto ao **Plano de estudos** a totalidade dos formandos acham que ***as disciplinas do 4º ano deviam ter sido dadas nos anos anteriores*** e que ***o 4ºano devia ser totalmente dedicado à prática***. Alguns formandos chegam mesmo a sugerir a ideia de um 5ºano só para estágio.

"Eu acho que as cadeiras teóricas do 4º ano deviam ser espalhadas pelo curso, ou faziam um curso de 5 anos, porque o estágio exige muito" (AA3)

"No 4º ano não devíamos ter disciplinas, devíamos ter só prática e seminário (AA9)

"Acho que as cadeiras que temos no 4º ano deviam estar integradas nos anos anteriores... Creio que era necessário fazer uma reorganização das disciplinas (AL1).

"Acho que no ano de estágio não devia haver disciplinas teóricas, devíamos ter apenas apoio das metodologias," (AL8)

Relativamente à categoria que diz respeito à **duração e organização da prática** a maioria dos formandos da Instituição A, acham que deviam ter ***mais dias de prática***.

"Acho que devíamos ter um ano só para o estágio e nesse caso podíamos dar mais um ou dois dias por semana, mas dedicarmo-nos só ao estágio" (AA8)

"Se o 4º ano fosse só prática, em vez de segunda e terça, podíamos também ter quarta e quinta-feira, e na sexta vínhamos à Universidade para o seminário e para tirar dúvidas com a orientadora, acho que assim era melhor para nós" (AA9)

Quanto à **organização da Prática Pedagógica** os formandos da **Instituição L** são muito críticos, essencialmente, no que se refere aos ***dias de observação***, achando-os pouco adequados.

"Em 13 de Outubro iniciamos o estágio e íamos observar 2ª e 6ª feira até 30 de Novembro...2ª e 6ª feira não são os melhores dias para observar porque 2ª feira é um dia

de planificação da semana e 6ª feira de avaliação da semana, acho que era melhor irmos duas semanas inteiras” (AL5)

“Acho que não foram os melhores dias, porque à sexta-feira os miúdos já estão muito cansados, e depois porque não dá para ter a noção da sequência das actividades, penso que seria melhor dois dias seguidos... Acho que o período de observação faz sentido, quando se reflecte sobre aquilo que observámos e quando se constrói o projecto a partir da nossa reflexão, a questão é quando observamos, construímos o projecto e depois não podemos pôr em prática, aí deixa de fazer sentido” (AL7)

Metade dos formandos da Instituição L, também refere **a necessidade de contactos com diferentes anos de escolaridade**, sugerindo a ideia de que todos os formandos deviam contactar com o 1º ano.

“Os alunos deviam passar por uma experiência do 1º ano, eu só tive quatro dias no 1º ano de curso, apesar de ser muito pouco, se calhar deram para pensar em algumas situações que vi e reflectir sobre as mesmas, e tenho a noção de quem não passou por essa situação não consegue realizar através das coisas que os professores dizem na sala de aula. A teoria não consegue superar essa falha” (AL8)

Acho que a ESE devia ter uma preocupação que não tem, já que temos um curso de quatro anos, então por que não permitir aos alunos da ESE que passem pelos 4 anos de escolaridade do 1º ciclo... Acho que o ideal era passarem todos pelo 1º ano” (AL10)

A categoria que diz respeito ao **acompanhamento das práticas** tem 3 indicadores que parecem reflectir aspectos muito críticos na Instituição L, uma vez que só os formandos desta instituição é que os referem. Um dos aspectos muito crítico, mencionado por todos os formandos, é o que se prende com **a forma como estão organizados os seminários de reflexão**, considerando que “*como estão organizados são uma perda de tempo*”. Todos os formandos acham que a reflexão é muito importante e, como tal, devia ser bem organizada de modo que, efectivamente, houvesse um espaço de reflexão das práticas com todos os intervenientes. Assim, os formandos sugerem que os seminários sejam organizados de modo a terem mais tempo, serem constituídos por grupos mais pequenos e por anos de escolaridade. Acrescentam, ainda, que os tutores e professores cooperantes deviam estar sempre presentes na reflexão. Alguns formandos chegam mesmo a referir que uma reflexão oral bem feita dispensaria a reflexão escrita.

"A organização dos seminários de reflexão é uma das grandes falhas do estágio... Acho que a equipa de tutores devia estar sempre presente nos seminários, era importante contarmos com o apoio de cada área, acho que os seminários deviam ter mais tempo de modo a todos os grupos poderem expor as suas dificuldades e dúvidas" (AL4)

"Acho que os seminários de reflexão deviam ser organizados por grupos mais pequenos, por exemplo, reunir por anos de escolaridade" (AL6)

Acho que os seminários de reflexão deviam ser melhor organizados de modo a haver uma verdadeira reflexão. Acho que uma reflexão oral bem feita com todos os intervenientes na observação dispensava completamente a reflexão escrita" (AL8)

"Como os seminários estão organizados são uma perda de tempo, se calhar, os professores que estiveram responsáveis por nós na elaboração do projecto podiam se manter responsáveis por nós e acompanhar a nossa prática e reflectir connosco, eram dois neste caso. Se as cooperantes quisessem ajudar e cooperar deviam estar nas reflexões" (AL9)

Um dos indicadores, também muito crítico, é o que se refere à **observação dos tutores**. 60% dos formandos acham que os tutores deviam ter mais disponibilidade para irem observar, essencialmente, as actividades que dizem respeito à sua área específica, de modo a ajudá-los a reflectir.

"Temos oito tutores que nos vão observar e devia haver um esforço da parte deles para irem observar-nos, sobretudo, nos momentos relacionados com a área deles para nos dizerem o que acharam bem ou mal" (AL7)

"A observação dos tutores, acho que quando vão lá deviam ficar durante uma actividade inteira e ajudar-nos a reflectir" (AL4)

"Outra falha é a dos tutores darem aulas, logo não estão disponíveis para observar e isso assusta os estagiários porque não sabe como vai ser avaliado" (AL8)

Outro indicador crítico é o que considera que **a equipa devia estar mais disponível para apoio de retaguarda**.

Acho que os tutores deviam estar mais de apoio de retaguarda, para quando temos dúvidas específicas de determinadas áreas, e não tanto para observação" (AL6)

Os tutores deviam ficar mais como apoio de retaguarda, nove pessoas a observar não se justifica (AL5)

A categoria sobre a **equipa de supervisão /constituição** inclui 3 indicadores. Os indicadores que são alvo de algumas críticas referem-se ao número elevado de tutores e à sua formação, considerando ***não haver necessidade de tantos tutores*** e que estes ***deviam ter noção do trabalho do 1º ciclo***.

"Em termos de equipa acho que não havia necessidade de haver uma equipa tão grande porque são oito pessoas completamente diferentes que se têm de gerir entre elas e depois quando não chegam a consenso, esse resultado tem que passar para nós, acaba por serem demasiadas pessoas envolvidas num processo, que se calhar, seria mais rico com menos pessoas" (AL10)

"Acho que era preferível haver menos tutores, com experiência de 1º ciclo, tendo os professores das áreas específicas de apoio de retaguarda" (AL1)

Na categoria **Relações Institucionais/formação das cooperantes** inclui 3 indicadores apenas mencionados pelos formandos da instituição L que remetem para os aspectos que deviam ser alterados no que respeita à necessidade de: haver ***mais cuidado na selecção das escolas para estágio***, ser feita ***formação específica aos professores cooperantes*** e haver ***mais cuidado na selecção dos professores cooperantes***.

"Era fundamental a ESE fazer formação às cooperantes... A partir do momento que não se faz formação às cooperantes começa-se logo a descorar e penso que as cooperantes não são muito tidas em conta, são um bocado caçadas e metidas à força" (AL6)

"Acho que a Faculdade devia ter mais cuidado na selecção das escolas e das cooperantes, porque os professores aqui ensinam-nos uma coisa e supostamente o estágio é um período de experimentação, ora se chegamos ao estágio e não podemos experimentar o que aprendemos aqui é um bocadinho mau e deixa de ter sentido, porque estamos ali para pôr em prática o projecto da professora e não o nosso projecto" (AL7)

"Acho que a escola devia ser muito mais criteriosa na selecção das cooperantes... o objectivo de termos uma prática que nos ajudasse a aprender é totalmente descorado... Se as cooperantes tivessem uma formação como deve ser e houvesse uma selecção criteriosa, naturalmente, não eram necessários os tutores" (AL9)

Os testemunhos dos formandos parecem indiciar alguma falta de cuidado, da parte da instituição formadora, na formação dos professores cooperantes e na selecção dos contextos educativos onde os formandos desenvolvem a prática.

7. SÍNTESE COMPARATIVA DAS OPINIÕES DOS FORMANDOS

Tendo por base a análise de dados referentes aos formandos, à semelhança do que se fez com os formadores, apresentam-se em síntese as semelhanças e diferenças entre as duas instituições.

Relativamente ao tema “**Imagem da profissão**”, as opiniões divergem um pouco no que respeita à **dimensão profissional**: enquanto que os formandos da Instituição A têm a percepção da ***exigência de conhecimentos a vários níveis para responder às várias necessidades das crianças dentro e fora da sala***, a maioria dos formandos da Instituição L percebem a profissão como ***trabalhosa, cansativa e desgastante***, embora refiram, contudo, a ***exigência de reflexão, estudo e pesquisa***.

Quanto aos temas “**O que quero aprender no estágio**” e “**Dificuldades sentidas no início do estágio**”, não existem diferenças notórias entre os formandos das duas Instituições. As referências relativamente ao que querem aprender concentram-se, prioritariamente, ***nos conhecimentos do domínio dos conteúdos pedagógicos***, e logo de seguida, ***na organização e gestão da turma***. Relativamente às dificuldades sentidas as referências são as mesmas, embora surjam na ordem inversa: a maioria dos formandos revela que as maiores dificuldades/medos são as de ***não conseguirem ter o controle da turma/ situações de indisciplina***.

Quanto ao tema “**Imagem da formação recebida nos três anos de curso**”, apesar dos planos de estudos serem diferentes nas duas instituições, as críticas da maioria dos formandos são dirigidas à ***leccionação desajustada e inadequada das disciplinas***, sobretudo na ***disciplina de matemática***, onde referem que sentem muitas dificuldades quando se confrontam com as exigências da realidade prática. São ainda apontadas, pela maioria dos formandos, a ***Prática Pedagógica*** como sendo a disciplina ***mais relevante e importante*** do curso, referindo a necessidade de uma formação mais prática e mais próxima das realidades e das exigências profissionais.

Partindo da análise do plano de estudos das duas Instituições de formação, verificou-se a existência de maior carga horária teórica na Instituição A do que na Instituição L, na qual se constata a existência de práticas pedagógicas desde o 1º ano, o que não acontece na

Instituição A. Talvez por essa razão, os formandos da Instituição A considerem a distribuição da Prática Pedagógica, ao longo do curso, como pouco adequada.

Relativamente às diferenças mais notórias, salientam-se os aspectos que dizem respeito à **organização e funcionamento da Prática Pedagógica nas duas instituições**, essencialmente, no que se refere ao ***número de supervisores, à duração e ao processo de acompanhamento das práticas***. Segundo o testemunho da maior parte dos formandos das Instituição L, parece haver a percepção de alguma falta de organização e articulação entre os diferentes elementos da equipa de supervisão, e que parece reflectir-se no desconhecimento quase total do que os formadores vão observar e do que valorizam mais e menos nas suas observações.

Quanto ao **acompanhamento das práticas**, as diferenças são bastante notórias no que respeita à forma como se processa a planificação e a reflexão da Prática Pedagógica. Tendo em conta as opiniões dos formandos, parece existir um grau elevado de satisfação no modo como se processa o acompanhamento das práticas na instituição A (planificação e reflexão das Práticas), o que não acontece na Instituição L, em que os formandos são muito críticos, sugerindo a ***necessidade de maior disponibilidade dos tutores para apoio de retaguarda, para a observação e para a reflexão das práticas. Os seminários de reflexão*** são muito criticados por todos os formandos da Instituição L, reflectindo a necessidade e desejo de uma outra organização, de modo a haver uma efectiva reflexão sobre as práticas pedagógicas que, segundo os formandos, parece ser essencial para o seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Na Instituição L aparecem ainda outros aspectos muito críticos no que respeita aos ***dias de observação, à necessidade de contactos com diferentes anos de escolaridade, a um maior cuidado na selecção das cooperantes e escolas para estágio e à formação específica para os professores cooperantes***. Outro aspecto muito referido pelos formandos é a ***falta de noção da realidade do 1º ciclo por parte dos tutores***.

Na Instituição A, o aspecto mais crítico é o que remete para a distribuição das práticas ao longo do curso e a duração das práticas no 4º ano, havendo a sugestão para ***alargar os dias de prática para 3 a 4 dias por semana*** e a existência de ***práticas pedagógicas desde o 1º ano***.

Relativamente à **avaliação das Práticas**, enquanto que os formandos da Instituição A mostram conhecimento de como que se vai processar e quais os intervenientes na avaliação, os formandos da Instituição L revelam desconhecimento/ indefinição de como e por quem vão ser avaliados. No entanto, a maioria dos formandos das duas instituições referem a ***necessidade de uma maior explicitação dos critérios de avaliação*** e de uma ***maior participação do professor cooperante na avaliação da Prática Pedagógica***.

Quanto às semelhanças nas duas instituições, o que se verificou é que ambas são muito críticas relativamente ao **plano de estudos**, em que sugerem que ***o 4º ano não devia ter disciplinas teóricas e devia ser apenas para a Intervenção Educativa***.

No que respeita às **expectativas dos formandos face aos formadores** parece haver uma resposta muito satisfatória da parte dos formandos da Instituição A, relativamente ao que eles esperavam, ***relação afectuosa/ Compreensão/ amizade e Apoio/ajuda/ orientações***. Os formandos da Instituição L remetem mais as suas expectativas/desejos para que houvesse, da parte dos formadores, ***maior disponibilidade para planificarem e reflectirem com eles***.

8. SÍNTESE COMPARATIVA DAS OPINIÕES FORMANDOS - FORMADORES

Na análise de dados dos formadores e formandos fez-se a comparação entre as duas instituições. Vamos, em seguida, tentar fazer o cruzamento dos elementos essenciais relativos a formandos e formadores, postos em evidência nas análises e sínteses anteriores.

Instituição A

Relativamente ao que os formandos **querem aprender no estágio** e **às competências que os formadores acham que devem ser desenvolvidas** parece haver alguma convergência no que respeita ao ***domínio dos conteúdos pedagógicos*** e nos aspectos que se prendem com ***a organização e gestão da sala de aula***.

Quanto às **dificuldades sentidas pelos formandos no início da intervenção prática**, a totalidade dos orientadores, a maioria dos professores cooperantes e dos formandos remetem para aspectos que se prendem com ***o controle e gestão da turma/disciplina e no domínio dos conteúdos pedagógicos***.

No tema **"Supervisão das Práticas"**, no que respeita à **finalidade da supervisão** dos formadores, a maioria dos formandos associa a ***supervisão dos orientadores à avaliação*** e a dos ***professores cooperantes à ajuda e apoio***. Apesar de, segundo os orientadores, a sua finalidade não ser avaliar, percebem esse sentimento da parte dos formandos. Embora metade dos professores cooperantes confirmem a finalidade percebida pela maioria dos formandos (ajuda e apoio), alguns professores cooperantes referem que também têm a finalidade de avaliar, o que parece não ser percebido pelos formandos.

Quanto à **reação** de ***nervosismo*** e de ***descontracção*** sentidas pelos formandos relativamente observações dos orientadores e professores cooperantes, respectivamente, estes mesmos sentimentos também são percebidos pelos formadores.

Relativamente aos **aspectos mais valorizados pelos formadores** na supervisão, parece existir um ajustamento entre o que é percebido pelos formandos e os aspectos valorizados pelos formadores, sobretudo no que se refere aos orientadores. Talvez esta relação se deva ao facto de a planificação ser sempre realizada com o orientador e, por isso,

levar os formandos a ficarem com uma ideia mais objectiva dos aspectos mais importantes para o orientador.

Quanto aos aspectos que a maioria dos **formandos acha que devem ser mais valorizados pelos formadores** consideram dever ser a ***gestão da turma/ Relação com os alunos*** é interessante verificar que também são mencionados como **mais valorizados** pelos orientadores e professores cooperantes. Relativamente aos **aspectos que deviam ser menos valorizados**, alguns dos indicadores mencionados pelos formandos são coincidentes com alguns dos indicadores mencionados pelos formadores.

Segundo os testemunhos dos formandos e formadores, a forma como é feito o **acompanhamento das Práticas** parece ser alvo de grande satisfação o que nos leva a pensar que esta instituição tem a noção da importância da planificação e da reflexão como dois momentos indispensáveis na preparação, antecipação e consciencialização da prática com vista a um desenvolvimento pessoal e profissional. Pode-se dizer que a forma como é feita a supervisão aproxima-se de um cenário clínico. Há uma tentativa de observação estruturada, com base na utilização de grelhas de análise organizada por parâmetros de avaliação para a planificação, a execução e para a reflexão.

Na **Avaliação das Práticas**, um dos aspectos bastante relevante tanto da parte dos formandos como da parte dos professores cooperantes é o que se refere ao ***peso atribuído à avaliação da prática pelo professor cooperante***, sendo a grande maioria de opinião que o professor cooperante tenha uma maior participação na avaliação, uma vez que é este que está sempre presente no acompanhamento da prática.

Nas **expectativas dos formandos face aos formadores**, as expectativas esperadas e desejadas são percebidas pelos formadores e corroboradas por estes.

As **expectativas dos formadores face aos formandos** são as que se referem ao ***empenho e desenvolvimento profissional***, sobretudo da parte dos orientadores. No entanto, apesar de os formandos também percepcionarem essas expectativas sobre eles, referem que os formadores esperam que eles ***sejam capazes de gerir a turma e que atinjam os objectivos da cadeira***. Relativamente aos professores cooperantes, alguns formandos percepcionam que estes esperam que eles ***sigam os seus conselhos*** e que os ***seus alunos aprendam***.

Os aspectos mais críticos referidos pela maioria dos formadores e formandos são os que referem o **plano de estudos**, propondo que ***o ano de estágio fosse unicamente para intervenção prática*** e a ***duração das práticas, sugerindo mais dias de prática por semana.***

Instituição L

Relativamente ao que os formandos **querem aprender no estágio** as referências vão, essencialmente, para o ***domínio dos conteúdos*** e os aspectos que se prendem com ***a organização e gestão da sala de aula.***

Quanto às **competências que os formadores acham que devem ser desenvolvidas**, as coordenadoras e os professores cooperantes remetem, sobretudo, para ***capacidades de organização e gestão da classe.*** As referências dos tutores são muito díspares, parecendo faltar alguma coordenação entre eles e indefinição quanto ao perfil de professor a formar.

Quanto às maiores **dificuldades sentidas pelos formandos no início da intervenção prática**, há convergência entre formandos e formadores nos aspectos que dizem respeito a ***o controle e gestão da turma/disciplina.***

No tema **"Supervisão das Práticas"**, no que respeita à **finalidade da supervisão e aspectos mais e menos valorizados pelos coordenadores e tutores**, para além de não haver convergência entre eles, o que ressalta é o sentimento de indefinição/desconhecimento por parte dos formandos sobre o que estão a ser observados. Relativamente aos professores cooperantes e aos formandos, há alguma convergência nas percepções no que respeita aos **aspectos mais valorizados** e que se prendem com a ***organização e gestão da sala de aula.***

Quanto à **reacção de descontração** sentida pelos formandos relativamente à observação dos professores cooperantes, este mesmo sentimento também é percebido por estes. As reacções de ***nervosismo*** ou ***à vontade*** manifestadas pelos formandos, relativamente aos coordenadores e tutores e, percebidas por estes, parecem estar associadas à ***postura dos formadores*** e às ***relações já existentes entre os formandos e formadores.***

Quanto aos aspectos que a maioria **dos formandos acha que devem ser mais valorizados pelos formadores** consideram dever ser *gestão da turma/ Relação com os alunos*, verifica-se que estes aspectos são, também, mencionados pelos formadores, sobretudo, pelos professores cooperantes, como **mais valorizados**. Relativamente aos **aspectos que deviam ser menos valorizados**, o indicador com mais referências da parte dos formandos é o que diz respeito a **erros/falhas**, também referido por alguns professores cooperantes e tutores, embora não em número significativo.

Segundo os testemunhos dos formandos e formadores, o **acompanhamento da Prática Pedagógica** parece revelar algumas falhas na sua organização, não existindo uma definição clara dos objectivos e das estratégias para os operacionalizar. A planificação da prática e a reflexão sobre a prática é feita de acordo com a disponibilidade, a formação e a sensibilidade de cada um dos intervenientes, pelo que dificilmente se pode enquadrar em qualquer modelo de supervisão. A observação das práticas por parte dos tutores parece ser de cariz ocasional, sendo feita conforme a sua disponibilidade, de forma espontânea, sem haver um planeamento detalhado do que vão observar. O acompanhamento das práticas é um dos temas mais criticado pelos formandos e formadores, sendo relevante a *necessidade de se criar condições para haver uma reflexão sobre as práticas, com todos os intervenientes*. A equipa de supervisão, como está constituída, parece ser pouco operacional devendo, haver uma definição mais clara das funções do tutor.

Os formandos e formadores são muito críticos relativamente à **Avaliação da Prática Pedagógica**, alertando para a necessidade de uma maior definição, explicitação e aferição dos critérios de avaliação. Tanto os formandos, como os formadores, são da opinião que *o professor cooperante devia ter uma maior participação na avaliação da Prática Pedagógica*, uma vez que é este que está sempre presente e acompanha todo o processo da intervenção prática dos formandos.

Nas **expectativas dos formandos face aos formadores** não são as mesmas do que as percebidas pelos formadores. A maioria dos formandos o que espera/deseja é *maior disponibilidade dos formadores para reflectirem com eles sobre as práticas*.

Quanto às **expectativas dos formadores face aos formandos**, os formandos percebem expectativas diferentes relativamente aos coordenadores/tutores e aos professores cooperantes. Os formandos sentem que os professores cooperantes estão mais

preocupados com a sua turma, esperam, fundamentalmente, é que cumpram o programa e que os seus alunos aprendam.

Um dos aspectos, também muito criticado pela maioria dos formadores e formandos refere-se ao **plano de estudos** (existência de disciplinas teóricas no 4º ano) sugerindo que ***o ano de estágio devia ser unicamente para intervenção prática.***

Outros aspectos que surgem como críticos apontados pelos formandos e formadores são os que remetem para a selecção dos locais ***de estágio*** e a ***necessidade de formação específica para os professores cooperantes.*** A maioria é unânime em considerar que o ***professor cooperante devia ter maior participação na avaliação, se tivesse formação adequada.***

CONCLUSÕES E REFLEXÕES FINAIS

Tendo em conta a síntese comparativa das opiniões dos formandos e formadores das duas instituições, constatou-se que existem *diferenças notórias* quanto à **organização e funcionamento da Prática Pedagógica nas duas instituições**, sobretudo no que se refere ao ***número de supervisores, à duração, à avaliação e ao acompanhamento das práticas***, essencialmente, no que respeita à forma como se processa ***a planificação e reflexão da Prática Pedagógica***.

Apesar de existirem *diferenças* nos **planos de estudos**, mais especificamente na distribuição da carga horária da disciplina de Prática Pedagógica, ao longo do curso, é interessante verificar que *os formandos das duas instituições são críticos quanto à leccionação de algumas disciplinas*, sobretudo da **matemática**, achando-a *desajustada e inadequada às exigências da realidade prática*. A maioria dos formandos das duas instituições acha que a **Prática Pedagógica** é a ***disciplina mais relevante e importante*** do curso.

Quanto ao que os **formandos querem aprender** e às **competências que os formadores acham que devem ser desenvolvidas** *não existem diferenças notórias*, salientando-se o ***domínio do conteúdo pedagógico e o domínio pedagógico geral***. Relativamente às **dificuldades percebidas pelos formadores e sentidas pelos formandos**, *as diferenças também não são relevantes*, havendo uma convergência nos aspectos relacionados com ***a organização e gestão da sala de aula***, muito especialmente no que se refere ao ***controle da turma e disciplina dos alunos***.

Tendo em conta as críticas apontadas por todos os intervenientes das duas instituições, verificou-se uma convergência de opiniões quanto à necessidade de alteração de alguns aspectos e que fazem referência ao **plano de estudos** (organização do ano de estágio e fraco reconhecimento da importância da prática pedagógica), à necessidade de haver **uma formação específica para os professores cooperantes** e **maior participação na avaliação da prática pedagógica** e à necessidade de uma **reestruturação na colaboração entre as escolas de formação e escolas de estágio** de modo a haver um estreitar de relações que possa contribuir para a criação de escolas com vista a um efectivo desenvolvimento profissional.

Apesar de este estudo ter apenas um carácter exploratório e, por isso, os resultados obtidos não poderem ser generalizados a outras Instituições de Formação de Professores, verificou-se, no entanto, que os aspectos críticos apontados nas duas instituições que fizeram parte da amostra aproximam-se de alguns dos problemas existentes na formação inicial de professores, referidos na literatura.

Hoje em dia, quando se fala na formação de professores, é frequente ouvir discursos apontando para modelos de racionalidade prática, que se centram na reflexão sobre a acção educativa, com vista à resolução de problemas concretos, tendo por base pressupostos das teorias construtivista e desenvolvimentista. No entanto, passar do “dizer ao fazer” não é tarefa fácil, a opção por certo tipo de modelos de formação obriga a formas estruturadas de actuação distintas.

Para formar em métodos activos é preciso praticá-los, caso contrário, podemos tornar pouco credíveis determinadas práticas pedagógicas aconselhadas aos formandos, quando a forma como os instruímos nega o discurso que utilizamos. Parece que, em muitos casos, ainda continua a ser verdade que a distância entre *“o que se diz e o que se pratica continua a ser excessivamente gritante”* (Estrela, 1995: 45).

Como refere Perrenoud (1993: 19) *“quando se pensa num **currículum** de formação inicial, uma das questões principais consiste em saber se nos reportamos a práticas pedagógicas **ideais** (maestria, racionalidade, objectivos claros, transposição inteligente, contrato didáctico inovador, pedagogias activas e diferenciadas, avaliação formativa, etc.) ou a práticas **efectivas**, ou seja, as que podem ser observadas, hoje, na sala de aula”*. É necessário encontrar um equilíbrio entre “realismo conservador e idealismo ingénuo”, caso contrário a formação inicial de professores corre o risco de ser pouco convincente, incutindo *“uma imagem idealizada fundamentando-se sobre normas de excelência que encarnam o que o professor **deve fazer ou o que deve ser**, sem lhe ensinar a fazer as suas tarefas nas condições reais de exercício”* (Esteve e Fracchia, 1989:39).

Ensinar é confrontar-se com um grupo heterogéneo, mas regra geral as didácticas não falam nos vários domínios em que o professor tem que actuar, nomeadamente nos aspectos que se prendem com a gestão de sala de aula, diferenciação pedagógica, gestão de conflitos, as didácticas falam de um aluno “médio” que na realidade não existe. Segundo Perrenoud (1993), a formação inicial de professores continua a ser pensada para alunos “de sonho”,

curiosos, activos, cooperantes e pacíficos, parecendo esquecer que os alunos têm estádios de desenvolvimento, atitudes e personalidades, heranças culturais e relações com a língua e com o saber muito diferentes.

A verdade é que os programas de formação inicial de professores não têm sido capazes de se adaptar às mudanças operadas no papel do professor, nas escolas e na sociedade actual. As instituições de formação de professores não têm conseguido diminuir o intervalo entre as teorias ou modelos de formação que defendem e os processos de formação que, na realidade, praticam, existindo um desfasamento entre o que propõem, em teoria, e o que praticam como estratégia. Na realidade, o que parece continuar a praticar-se são estratégias de formação que se enquadram no modelo de racionalidade técnica, onde a actividade do profissional é sobretudo instrumental e dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação de teorias e técnicas científicas. Dentro desta concepção, os programas de formação abrangem, normalmente, duas grandes componentes: uma componente científico-cultural, que pretende assegurar o conhecimento do conteúdo a ensinar e uma componente psicopedagógica, que permite aprender como actuar na sala de aula. Nesta perspectiva, a profissão docente parece caracterizar-se pela justaposição de uma competência académica (domínio dos saberes) e de uma competência pedagógica (domínio da transmissão dos saberes), o que não é verdade.

Os planos de estudos continuam a estar organizados em torno de disciplinas tradicionalmente aceites como devendo estar presentes num programa de formação. As disciplinas são ministradas separadamente e parte-se do princípio que os seus efeitos cumulativos contribuirão para o desenvolvimento dos conhecimentos e competências profissionais necessárias para o desempenho da função docente. Continua a existir um lugar e um tempo para aprender e um lugar e um tempo para fazer. Continua a haver um distanciamento entre os responsáveis pela componente de formação científica e os responsáveis pela componente de formação pedagógica, o que faz com que estas duas componentes funcionem em compartimentos estanques e, por vezes, opostos. Parece continuar a prevalecer a ideia de que a teoria se transfere para a prática por um processo de dedução. Os aspectos práticos e estritamente profissionais na preparação da formação docente parecem continuar a ser negligenciados na formação inicial de professores.

Tendo como objectivo a promoção de níveis de desempenho profissional mais eficaz parece necessário uma revisão dos planos de estudos que segundo Schon (1993) deviam abarcar uma forte componente prática, o que parece não acontecer.

Formar professores significa prepará-los para enfrentar situações “imprevistas” e agir tendo em conta os constrangimentos que caracterizam a acção pedagógica numa sala de aula. Seria impensável e inútil dar aos formandos uma longa lista de acontecimentos possíveis, acompanhados por uma reacção aconselhada. A reacção adequada depende de vários elementos que só se podem apreciar em situação, os conhecimentos constroem-se na acção e na interacção e só são realmente úteis se forem mobilizáveis na acção.

A Prática Pedagógica, vista nesta perspectiva, não pode passar apenas pela atribuição de horas na carga horária, pressupõe uma outra organização e um acompanhamento diferente de todo o processo, passando pela existência de um *espaço*, sob a forma de reuniões, onde o formando em conjunto com o supervisor tenha a oportunidade de planificar as suas actividades, de esclarecer as suas dúvidas, trabalhar os seus medos e reflectir sobre a sua actuação. Como defende Oliveira (1992), é neste *espaço* que o aluno aprende a desenvolver o pensamento reflexivo sobre a sua prática, a relacionar conhecimentos teóricos com as situações práticas e a construir um estilo pessoal de actuação. Ganhos em termos da auto-confiança, auto-imagem e auto-conhecimento do aluno são também registados por Silva (1997) em resultado da existência deste espaço de planeamento e reflexão.

A prática, assim entendida, parte da análise das práticas nas salas de aula, o que exige uma selecção cuidada de locais para estágio, uma formação/preparação adequada, quer dos orientadores universitários, quer dos orientadores das escolas e a criação das condições necessárias que conduzam a uma observação devidamente cuidada por parte dos supervisores das práticas pedagógicas.

Há vinte e cinco anos atrás, pelo menos, altura em que fiz estágio, o problema em conseguir escolas para estágio e professores que aceitassem ser cooperantes já era uma tarefa difícil, arranjar um local de estágio que aceitassem bem os futuros professores era praticamente uma questão de sorte. A verdade é que hoje, por incrível que pareça, as coisas não são muito diferentes. Parece que ainda não se conseguiu uma articulação suficientemente estreita entre as instituições de formação e as escolas de estágio, nem professores cooperantes com formação e que queiram fazer o acompanhamento das práticas nas escolas.

O professor cooperante, por ser a pessoa que acompanha todo o processo evolutivo dos formandos na actividade prática, é uma “peça-chave” na aprendizagem e no desenvolvimento do estagiário, pelo que deve ter uma formação adequada, ser alguém com competência para observar, avaliar e classificar. No entanto, parece que, ainda hoje, há resistências quanto ao reconhecimento da importância do papel do professor cooperante no processo de formação de professores e, talvez por isso, o problema de formação adequada e a definição de funções do professor cooperante continuam a ser descuradas. As instituições de formação ainda não encontraram uma articulação suficientemente “formativa” entre os supervisores das Instituições de Formação de professores e as escolas de estágio, de modo a proporcionarem a emergência de núcleos de estágio que contribuam para um desenvolvimento profissional mais eficaz.

Huberman (1989) refere mesmo que grande parte dos problemas que se colocam à formação inicial dos professores se relaciona com a natureza frequentemente disfuncional das relações entre as instituições de ensino superior responsáveis pela formação inicial e as escolas onde os alunos-futuros professores realizam as práticas pedagógicas. Este conflito entre a universidade e a escola resulta, possivelmente, da tendência que os professores da universidade têm para valorizar a teoria em detrimento da prática e da tendência contrária dos professores das escolas. No fundo, o que parece ser necessário é a criação de Escolas formadoras em que as relações entre os supervisores e os professores cooperantes sejam mais estreitas, *“diluindo choques entre a teoria e a prática e vendo nessa relação uma experiência unificadora fundamental para a progressiva construção do conhecimento”* (Cunha, 2000:81).

Uma das propostas dos movimentos que estudam o *“practicum”* é a criação de escolas específicas do sistema oficial, a que Zeichner (1993, 1995) chama de *“escolas de desenvolvimento profissional”*, defendendo que as mesmas devem surgir onde os desafios são reais, ou seja, onde estão presentes os problemas económicos e sociais característicos das sociedades em que vivemos. A formação de professores em escolas com estas características tem como objectivo preparar os futuros professores para ensinar todas as crianças, tendo em vista uma sociedade mais justa e democrática.

A criação de *escolas clínicas* ou de *desenvolvimento profissional* pressupõe a existência de escolas com uma forte ligação à universidade e um total envolvimento em actividades

conjuntas de formação e investigação. Nestas escolas, os formandos não limitariam a sua experiência apenas ao interior da sala de aula, estariam mais próximos das actividades da escola e teriam a possibilidade de trabalhar com diferentes professores e observarem diferentes práticas. Neste modelo, a supervisão é geralmente feita ou pelo pessoal docente ou pelo pessoal universitário que está na escola por um período relativamente considerável e não como um visitante ocasional. Nestas escolas, o progresso dos alunos/futuros professores é assumido por toda a escola e os professores cooperantes sentem-se responsáveis por todos os estudantes universitários daquela escola.

A implementação destas escolas requer uma maior preocupação relativamente à formação em supervisão do corpo de docentes e uma transferência de responsabilidades para as escolas de formação, estabelecendo uma maior integração entre o "*lugar de aprender*" e o "*lugar de fazer*" (Barroso, 1997: 74).

Esta proposta vem ao encontro do modelo de formação centrada na escola, desenvolvido em Portugal no quadro da formação contínua de professores. Isto é, "*uma formação que faz do estabelecimento de ensino o lugar onde emergem as actividades de formação dos seus profissionais, com o fim de identificar problemas, construir soluções e definir projectos*" (Barroso, 1997: 74). Este modelo reflecte a vontade de mudança das práticas, centrando-o na escola e não no professor.

Em suma, como refere Bolívar (1997: 81), "*o estabelecimento de ensino, para além de um lugar de trabalho, só será a unidade básica de formação e inovação se, no seu seio, houver lugar para uma aprendizagem institucional ou organizativa*".

Dentro desta perspectiva, parece ser necessário uma maior abertura das escolas às instituições superiores de formação e vice-versa, o que nos leva a pensar que é necessário fazer uma reestruturação urgente na organização dos cursos de formação dos professores do 1º ciclo.

Há já alguns anos que a maioria daqueles que estão ligados à educação vêm sentindo que a qualidade do ensino tem que melhorar, mas, para que tal aconteça, a formação de professores tem que conseguir implementar mudanças efectivas no que respeita às práticas. Estamos conscientes de que as dificuldades no sistema educativo são muitas e que fazer alterações consistentes em termos institucionais é uma tarefa difícil e que requer alguma

obstinação, mas continuarmos a refugiar-nos nas palavras ou tentar esconder os obstáculos, de pouco adianta. *"Numa sociedade pluralista, onde o consenso não funciona por si só, onde se confrontam múltiplos interesses e múltiplas estratégias, a mudança do sistema educativo é necessariamente um longo percurso, um empreendimento em relação ao qual enviar um homem à lua é uma brincadeira de crianças"*(Perrenoud 1993:113).

De facto, qualquer alteração no sistema educativo implica um empreendimento a longo prazo que não se coaduna com uma simples "brincadeira de cadeiras" em que, conforme se joga, se pode ficar sentado ou de pé, sendo que as alterações dependem daqueles que conseguem ganhar assento. Sendo o desenvolvimento e a justiça social de uma Nação o espelho da sua educação, é fundamental existir uma convergência de princípios orientadores em torno de um projecto de educação que tenha em conta as realidades sociais e culturais do presente, mas numa perspectiva de futuro. Caso contrário, corremos o risco de perpetuar as maleitas do passado e do presente. Para instituir a mudança não basta a força das ideias, é necessário coerência e um projecto de formação que crie as condições necessárias para que se operacionalizem as mudanças desejadas.

Este estudo veio reforçar o que muitos autores têm vindo a apontar como limitações ou falhas na formação inicial de professores, bem como as consequentes alterações necessárias. Gostaríamos que, apesar de limitado, ele possa contribuir para repensar a formação inicial de professores do 1º ciclo e para efectivas alterações das práticas. Seria vantajoso que outros estudos de caso fossem realizados, de modo a confirmar ou informar os tópicos mais relevantes das conclusões deste estudo, de modo a sentir mais urgente a necessidade de introduzir mudanças nos modelos de formação. A reestruturação das orientações de formação no ensino Superior, decorrente do processo de Bolonha, é uma ocasião única que não pode perder-se.

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, M. M.**(2000) A Prática pedagógica – um espaço privilegiado nos currículos de formação inicial? *Educare-Educere*, 2000, 8, 173-177.
- Alarcão, I.** (1998), Revisitando a Competência dos professores na sociedade de hoje. *Aprender nº 21*- Novembro, 46-50.
- Alarcão, I.** (1996). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão (Org.) *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* Porto: Porto Editora, 171-188.
- Alarcão, I.** (1996a). Prefacio. In I. Alarcão (Org.) *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* Porto: Porto Editora, 7-8.
- Alarcão I.** (1996b). Reflexão sobre o Pensamento de D, Schon e os programas de Formação de Professores. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, 9-39.
- Alarcão, I.**(1993) *Formar-se para formar*, Aprender nº 15 Julho 1993.
- Alarcão, I. & Sá-Chaves, I.** (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In J. Tavares (Ed), *Para intervir em educação – Contributos dos colóquios CIDInE*: Aveiro, 201-232.
- Alarcão, I. & Tavares, I.** (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica*. Coimbra: Livraria Almedina, 18-50.
- Altet, M.** (1994) *La Formation Professionnelle des Enseignants: analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Paris : PUF
- Alves, F.** (2001) *O Encontro com a realidade docente: ser professor principiante*. I. I. Educacional, Ministério da Educação.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A. & Ribeiro, D.** (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.) *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto Editora, 89-122.

- Amiguinho, A.** (1992). Viver a formação- construir a mudança. In A. Nóvoa e Th. Popkewitz,(org)., *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: EDUCA – Instituto das Comunidades Educativas.
- Amiguinho, A., Valente, A., Correia, H.& Mandeiro, M. J.** (1997). Formar-se no projecto e pelo projecto. In R. Canário (Org.), *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora. 101-106.
- Arends, R.** (1995) *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal, L.da
- Barroso, I.** (1997). Formação, Projectos e Desenvolvimento Organizacional. In R. Canário (Org.), *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, 61-78.
- Blanco E. e Pacheco J. A.** (1991). O Pensamento do Professor. Contributos para a Formação de Professores. In Sociedade da Educação, org., *Ciencias da Educação em Portugal – Situação Actual e Perspectivas*. Porto: Ed. Sociedade Portuguesa de C.as da Educação, 594-601.
- Bolívar, A.** (1997). A escola coma organização que aprende. In R. Canário (Org.), *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, 79-100.
- Breuse E.** (1984). Formation des Enseignants Centrée sur la Personne. In A. Abraham, ed., *L'Enseignant est une Personne*. Paris: Les Éditions ESF, 144-153
- Bronfenbrenner, U.** (1979). *The ecology of human development by nature and design*. Cambridge: Havard University Press.
- Caires, S.** (2001). *Vivências e Percepções do estágio no Ensino Superior*, Edicação: Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino Aprendizagem, UM, Execução gráfica: Lusografe
- Caires, S. & Almeida, L. S.** (2000), Os estágios na formação dos estudantes do ensino superior: tópicos para um debate em aberto. *Revista Portuguesa de Educação*, 13 (2), 219-241
- Caires, S. & Almeida, L. S.** (1998). Estágios curriculares: Avaliação das vivências e percepções na transição do meio académico para o mundo de trabalho. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 3 (1), 83-96.

- Caires, S. & Almeida, L. S.** (1997). Vivências e percepções do estágio: Adaptação à instituição e variáveis associadas. *Revista de Estudios de Investigación en Psicología e Educación*, 1, 33-40
- Caires, S. & Almeida, L. S.** (1996). Avaliação de estágios curriculares. Contributos para operacionalização de uma escola. In L. Almeida, S. Araújo, M. Gonçalves, C. Machado & M. Simões (Eds). *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, Vol. IV, Braga:APPORT, 61-68.
- Canário, R.** (1997). Formação e Mudança no Campo da Saúde. In R. Canário (Org.), *Formação e Situações de Trabalho Porto*: Porto Editora, 117-146.
- Capel, S. A.** (1997). Changes in students' anxieties and concerns after their first and second teaching practices. *Educational Research*, 39, 2.
- Carrolo, C.** (1997). Formação e Identidade Profissional dos Professores. In Estrela, M. T. (Org), *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação.
- Cole, A. L. & Knowles, J. G.** (1993). Shattered Images. Understanding expectations and realities of field experiences. *Teaching and Teacher Education*, 9(5/6), 457-471.
- Correia, José Alberto (1989)**, *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto: Edições Asa
- Cortesão, L.** (2000). *Ser Professor: Um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Edições Afrontamento, LDA, Porto.
- Costa, F.C.** (1991). A investigação sobre a eficácia Pedagógica. *Inovação*, 4,1, 9-27.
- Cunha, A. C.**(2000) "Novos" Estudantes, "Novas" Práticas Pedagógicas. *Educare-Educere*, 2000 (1), 7, 73-82.
- Damas e De Ketele**, (1985). *Observar para avaliar*, Livraria Almedina, Coimbra.
- Daval, R.** (1963), *Traité de Psychologie Sociale*, Tome 1: Siences Humaines et Psychologie Sociale, Les Méthodes, Paris, P.U.F..

- De Landsheere, G.** (1986), *A Investigação experimental em pedagogia*, Lisboa: Dom Quixote.
- Dewey, J.** (1989). *Cómo Pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J.** (1974) The relation of Theory to Practice in Education. In Archambault, D. (ed.) *John Dewey on Education. Selected Writings*. Chicago, University of Chicago Press, 313-338.
- Doyle, W.** (1985). "Learning to teach: Na emerging direction in research on preservice teacher education". *Journal of Teacher Education*, 36 (1).
- Duquette, C.** (1994). The role of the cooperating teacher in a school-based teacher education program: Benefits and concerns. *Teaching & Teacher Education*. 10(3), 345-353.
- Espiney, L.** (1997). Formação inicial/formação continua de enfermeiros. Uma experiência de articulação em contexto de trabalho. *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, Colecção Ciências da Educação.
- Esteve J. M.** (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher.
- Esteve J. M.** (1992a). Mudanças Sociais e Função Docente. In A. Nóvoa, ed., *Profissão Professor*. Porto Editora, 93-124.
- Esteve J. M.** et **Fracchia, A. F. B.** (1989). Le Malaise des Enseignants. *Education & Pédagogies*, n1, 33-48.
- Esteve J. M.**, ed. (1984). *Professores en Conflicto*. Madrid: Narcea.
- Esteves, M. M.** (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores*. I.I. Educacional, Ministério da Educação.
- Esteves, Manuel; Rodrigues, Ângela** (1993), *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora
- Estrela A.** (1992). Formação Contínua de Professores: uma Experiência para a Inovação Educacional. In A. Nóvoa e Th. Popkewitz, eds., *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: EDUCA – Fac. De Psic. De C.as da Educação, Universidade de Lisboa, 43-46.

- Estrela, A.** (1984). *Teoria e prática de observação de classes – Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, M. T.**(2002). Modelos de Formação de professores e seus Pressupostos conceptuais, *Revista de Educação*, vol. XI, nº 1, 2002 Departamento de Educação da F.C.U.L. ,17-28.
- Feiman-Nemser, S.** (1990). " Teacher preparation: structural & conceptual alternatives" In *Handbook of Research on Teacher Education* (W.R. Houston, ed.). New York: Macmillan, 212-233.
- Feiman-Nemser, S.; Buchman, M.** (1988). Lagunas de las Prácticas de Enseñanza de los Programas de Formación del Profesorado. In L. M. Vilar Angulo (ed.), *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores*. Alicante, 301-314.
- Ferreira, V.** (1990). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 165-196.
- Ferry, G.** (1983). *Le Trajet de la Formation: entre la theorie e la pratique*. Paris : Dunod.
- Fontana, A. & Frey, J.** (1994). Interviewing, the art of science. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. USA: Sage Publications.
- Formosinho, J.** (1994). Representações, reflexão apoiada e mudança. In R. d'Espiney & R. Canário (Orgs.), *Uma Escola em Mudança com a Comunidade*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 105-115.
- Fuller, F. F.** (1969). Concerns of American teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 29, 325-349.
- Galvão, C.**(1996). Estágio Pedagógico – Cooperação na Formação. *Revista de Educação*, vol. VI, nº 1, 1996, 71-87.
- Garcia , C. M.**(1995).Formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa, ed., *Os professores e a sua Formação*. Lisboa: Publ. D. Quixote, I. I. Educacional, 93-114.

- Garcia , C. M.**(1999).*Formação de professores - para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, LDA.
- Geer B.** (1982). Ensinar. In Sérgio Grácio e S. Stoer, eds., *Sociologia da Educação II – A Construção Social das Práticas Educativas*. Lisboa: Livros Horizonte, 189-203.
- Ghiglione, R. & Matalon, B.** (1993). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Lisboa: Celta Editora.
- Gómez. A. P.** (1995). O Pensamento Prático do Professor: A Formação do Professor como Profissional Reflexivo. In A. Nóvoa, ed., *Os professores e a sua Formação*. Lisboa: Publ. D. Quixote, I. I. Educacional, 93-114.
- Gómez. A. P.** (1983). Paradigmas en la investigatción didácticas. In *La enseñanza, su teoría y su práctica*. J.Gimeno & A.I.Perez Gómez, eds. Madrid: Akal.
- Hollingsworth, S.** (1995). Teachers as researches. In L. W. Anderson (org.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Cambridge, U. K., Cambridge University Press, 2ª ed.
- Huberman, H.** (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Johuston, S.** (1994). Conversations with student teachers - Enhancing the dialogue of learning to teach. *Teaching & Teacher Education*, 10, (1), 71-82.
- Lacey, C.** (1977). *The socialization of teachers*. London: Methuen.
- Lalanda, M. C. & Abrantes, M. M.** (1996). O Conceito de reflexão em J. Dewey. In I. Alarcão (Ed.), *Fomação Refllexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Aveiro: CIDinE.
- Lessard-Hérbert, M., Goyette, G. & Boutin, G.** (1994). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, J.A.** (1996). O Papel de Professores nas Sociedades Contemporâneas. *Educação Sociedade e Culturas*, nº 6, Edições Afrontamento, LDA Porto, 47-72
- MacDonald, B.** (1979). Evaluation and the control of education. In D. Tawney (Ed.), *Curriculum evaluation today: trends and implications*. London: MacMillan.

- Machado, C.** (1996). Tornar-se professor - da idealização à realidade. Dissertação para a obtenção do grau de Doutor em Psicologia, na especialidade de Psicologia Educacional. Universidade de Évora.
- Maia, M. F.**(2000) A Supervisão da prática pedagógica – uma prática reflexiva. *Educare-Educere*, 2000 (1), 1, 5-19.
- Malglaive, G.** (1997). Formação e saberes profissionais: Entre a teoria e a prática. In R. Canário (Org.), *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação.
- Martin, D.** (1997). Mentoring in one's own classroom: An exploratory study of contexts. *Teaching and Teacher Education*, 13 (2), 183-197.
- McNally, J, Cope, P., Inglis, B. & Stnmach, I.** (1997). The student teacher in school: Conditions for development. *Teaching and Teacher Education*, 13 (5), 485-498.
- McNally, J, Cope, P., Inglis, B. & Stronach, I.** (1994). Current realities in the student teaching experience: A preliminary inquiry. *Teaching and Teacher Education*, 10 (2), 219-231.
- Mialaret G.** (1981). *A Formação dos Professores*. Coimbra: Livraria Almedina, 107-114.
- Moreira, M. A. & Alarcão, I.** (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá- Chaves (Org.) *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora, 120-138.
- Nóvoa, A.** (1995). Formação de professores e formação docente. In A. Nóvoa (Coor), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, 13-33.
- Nóvoa A.** (1992). A Reforma Educativa Portuguesa: Questões passadas e presente sobre a Formação de Professores. in A. Nóvoa e Th. Popkwitz, eds., *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: EDUCA – Fac.de Psic. E das C.as da Educação, Universidade de Lisboa, 47-55.
- Nóvoa A.** (1992a). O Passado e o Presente dos Professores. In A. Nóvoa, ed., *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 9-32.

- Nóvoa A.** (1991). Concepções e práticas de formação contínua dos professores. In *Formação contínua dos professores realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 15-38.
- Nóvoa A.** (1989). Profissão: Professor. Reflexões Históricas e Sociológicas. *Análise Psicológica*. 1-2-3 (VII), 435-456.
- Oliveira, L.** (1992). O clima e O diálogo na supervisão de professores. *Cadernos CIDInE*, 5, 13-22.
- Oliveira, L. & Terça, O.** (1991). Supervisão da prática pedagógica e desenvolvimento da reflexão crítica. In L. S. Almeida, E. Sousa, & R. A. Santiago (Eds.), *Ação educativa: análise psico-social*. Leiria: ESEL/APPORT, 157-166.
- Oliveira-Formosinho, J.** (1997). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de educadoras de Infância. *Inovação*, 10, 1.
- Perrenoud, P.**(1994). La formation des enseignants entre théorie et pratique. Paris : Editions Harmattan.
- Perrenoud, P.**(1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação Perspectivas sociológicas* – Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.
- Pires, A. L.O.** (2000). *Desenvolvimento Pessoal e Profissional – Um estudo dos Contextos e Processos de Formação das novas Competências Profissionais*, Ministério da Educação, Coleção Pensar Educação nº 19.
- Pires, C.** (1998). Estagiar, um verbo irregular. In *Notícias Magazine*, Nº 317; 21 de Junho
- Pombo, O.** (1993). Para um Modelo Reflexivo de Formação de Professores. *Revista de educação*, vol. III, nº2, Dez., 37-45.
- Ponte, J. P.** (1994). O Desenvolvimento profissional do professor de Matemática. *Educação e Matemática*, 31,9-12 e 20.
- Portugal, G.** (1992). Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner. Aveiro: CIDInE.

- Portugal, G.** (1994). Contextos como facilitadores do desenvolvimento: suas características. In J. Tavares (Ed.), *Para intervir em educação - Contributos dos colóquios CIDInE*. Aveiro: CIDInE.
- Postic M.** (1990). *Observação e Formação de Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Praia, J. F.** (1991). Dificuldades intrínsecas da formação inicial. Formação contínua como resposta. In *Ciências da Educação em Portugal: situação actual e perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Ralha-Simões, H.** (1993). Estádios do Ego e Competência Educativa como Vectores de Desenvolvimento do Professor. *Dissertação de doutoramento*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ramos, M. A. & Gonçalves, R. E.** (1996). As narrativas auto-biográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática da supervisão. *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Aveiro: CIDInE.
- Roy, M.** (1984). Formé à la Stabilité pou vivre l'Instabilité . In Ada, Abraham, ed. , *L'Enseignant est une Personne*. Paris : Les Editions ESF, 56-62.
- Ryan, G., Toohey, S. & Hughes, C.** (1996). The purpose, value and structure of the practicum in the higher education: A literature review. *Higher Education*, 31, 355-377.
- Sa-Chaves, I.** (1996). Supervisão Pedagógica e Formação de Professores: A Distância entre Alfa e Omega. *Revista de Educação*, 1, 37-42.
- Sá-Chaves, I.** (1997). A formação de professores numa perspectiva ecológica. Que fazer com esta circunstância? Um estudo de caso na Universidade de Aveiro. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora, 107-118.
- Schon, D.** (1995) Formar Professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa, ed., *Os professores e a sua Formação*. Lisboa: Publ. D. Quixote, I. I. Educacional, 77-91.
- Schon, D. A.** (1990). *Educating the reflective practitioner: Towards a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Schon, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.

Silva, M. C. M. (1997). O Primeiro ano de docência: O choque com a realidade. In M. T. Estrêla (Org.), *Viver e Construir a Profissão Docente* Porto: Porto Editora. 51-80.

Silva, M. M. & Cardoso, P. T. (1993). Estudos sobre a dimensão pessoal e interpessoal. In J. Tavares (Ed.), *Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação* Aveiro: CIDInE, 27-41.

Simões, C. M. & Ralha-Simões, H. (1990). O Desenvolvimento pessoal dos professores e a competência pedagógica. In J. Tavares e A. Moreira (Eds.), *Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão* Aveiro: Departamento de Ciências Fundamentais da Educação. Universidade de Aveiro, 179-204.

Simões, C. M. & Ralha-Simões, H. (1997). Maturidade Pessoal, Dimensões da Competência e Desempenho Profissional. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora, 37-57.

Soares, M. C. (1995). Supervisão e Inovação numa Perspectiva Construtivista do Desenvolvimento. In I. Alarcão (Ed.), *Supervisão de Professores e Inovação Educacional* Aveiro: CIDInE, 135-147.

Sprinthall, N. & Sprinthall, R. C. (1992). *Psicologia educacional*. Lisboa: MacGraw-Hill.

Tavares, J. (1997). A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora, 59-73.

Tavares, J. (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve*. Porto: Porto Editora, 55-86.

Tavares, J. (1993). Clarificação dos conceitos básicos, objectivos e suas implicações no processo de ensino/aprendizagem. In J. Tavares (Ed.), *Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação* Aveiro: CIDInE, 13-26.

Tavares, J. (1992). A aprendizagem como construção de conhecimento pela via da resolução de problemas e da reflexão. Aveiro: CIDInE.

- Tellez, K.** (1992). Mentors by choice, not design: help-seeking by beginning teachers. *Journal of teacher Education*, 43, 214-221.
- Toohey, S. Ryan, G. & Hughes, C.** (1996). Assessing the practicum. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 21 (3), 215-227.
- Veale, A.** (1989). Becoming a teacher: Early childhood practicum experiences. *Early Childhood Development and Care*, 52, 101-109.
- Veenman, S.** (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.
- Vieira, F.** (1994). Alunos autónomos e professores reflexivos. In J. Tavares (Ed.), *Para intervir em educação - Contributos dos colóquios CIDInE* Aveiro: CIDInE, 331-339).
- Vieira, F.** (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Vonk J. H.** (1985) The Gap between Theory and Practice. *European Journal of Teacher Education*, v 8, n 3, 307-317.
- Wittrock, C.** (1989). *La investigación de la enseñanza*, II- Metodos cualitativos y de observación, Paidós Educador, Barcelona.
- Zeichner, K.M.** (1995). Novos Caminhos para o Practicum: Uma perspectiva para os Anos 90. In A. Nóvoa, ed., *Os professores e a sua Formação*. Lisboa: Publ. D. Quixote, I. I. Educacional, 115-138.
- Zeichner, K. M.** (1993). *A formação reflexiva de professores: Idéias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K., Gore, J.** (1990). Teacher Socialization. In R. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: MacMillan, 329-348.
- Zeichner, K. M.** (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34, 3, 3-9.

ANEXO I - GUIÕES DE ENTREVISTAS

Guião da entrevista dos formandos

Que ideia tens da profissão de “professor”?

Imagem da formação recebida nos três anos de curso

- Fala-me do curso durante os 3 anos? (mais teórico, teórico-prático, mais prático,).
- Quais as disciplinas que se revelaram mais/menos importantes? O funcionamento das disciplinas foi ou não ajustado às necessidades?
- Qual a importância das práticas no curso

Objectivos /competências a desenvolver

- O que necessitas mais de aprender para o desempenho da profissão, durante este ano?

Dificuldades / Medos / Preocupações

- Quais as maiores dificuldades que sentiste?
- O que te preocupa mais/ medo nas intervenções em sala de aula?

Supervisão das práticas

- Sabes que vais ser observado nas aulas. Qual pensas que seja a finalidade da observação dos supervisores (orientadora/coordenador, professor cooperante, tutores)?
- Quais os aspectos que achas que os supervisores valorizam mais e menos?
- Quais os aspectos que achas que eles deviam valorizar mais e menos?
- Como é que te sentes quando és observado?

Acompanhamento da Prática Pedagógica

- Como e com quem é feita a planificação?
- Como e com quem é feita a reflexão?

Avaliação das práticas

- Conheces os critérios pelos quais vais ser avaliado? Colaboraste na construção desses critérios? Como te foram dados a conhecer?
- Quem são os intervenientes que entram na avaliação?
- Quem tem mais peso na avaliação das práticas?
- Qual é o “peso” da avaliação da cooperante? Concordas?

Expectativas face aos supervisores

- Como gostarias que os teus supervisores (orientadora/coordenador, professor cooperante, tutores) actuassem contigo? (características, qualidades, atitudes)

Expectativas dos supervisores em relação a ti

- O que é que achas que os teus supervisores (orientadora/coordenador, professor cooperante, tutores) esperam de ti?

Olhar crítico ao funcionamento do ano de estágio

- Quais as alterações é que achas que deviam ser feitas?

Guião das entrevistas aos formadores

Organização do estágio (só para orientadores /coordenadores)

- Como está organizado o ano de estágio? (disciplinas teóricas, prática pedagógica, planificações, observação, reflexão)?
- Como é feita a selecção das escolas e cooperantes para o desenvolvimento das práticas pedagógicas?
- Quantos alunos por orientador/cooperante?
- Como e por quem foram construídos os critérios de avaliação da prática pedagógica?

Função do estágio

- Qual a finalidade da Prática pedagógica no ano de estágio?

Competência a desenvolver

- Que competências /capacidades / atitudes acha que devem ser desenvolvidas no ano de estágio?

Dificuldades / Medos / Preocupações

- Quais as maiores dificuldades/receios/medos que os formandos manifestam no início da intervenção prática do 4º ano?

Supervisão das práticas

- O que vai observar nas práticas e com que finalidade?
- Como é que os formandos reagem à observação das práticas?
- Quais os aspectos que mais valoriza nas intervenções dos formandos em sala de aula?
- Quais os aspectos que menos valoriza nas intervenções dos formandos em sala de aula?
- Quais os aspectos que acha que os formandos valorizam mais nas suas intervenções?

- Quais os aspectos que acha que os formandos valorizam menos nas suas intervenções?

Acompanhamento das Práticas Pedagógicas

- Como e com quem é feita a planificação da Prática Pedagógica?
- Como e com quem é feita a reflexão da Prática Pedagógica?

Avaliação das Práticas Pedagógicas

- Como teve conhecimento dos critérios?
- Foram discutidos?
- Quem avalia as práticas? Quem assume a responsabilidade pela avaliação das práticas?
- Qual é o “peso” da avaliação da cooperante? Concorda?

Expectativas face ao orientador / alunos

- O que é que acha que os formandos esperam de si?
- O que é que espera dos formandos?

Critica ao funcionamento e organização do ano de estágio

- Quais as alterações que deviam ser feitas?

ANEXO II - PLANO DE ESTUDOS ORIENTAÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
(INSTITUIÇÃO A)

ANEXO I

Plano de estudos do curso, com indicação das disciplinas, áreas, carga horária e respectivas unidades de crédito
1.º ano

1.º semestre							2.º semestre						
Disciplinas		Horas				UC	Disciplinas		Horas				UC
Área		T	TP	P	TH		Área		T	TP	P	TH	
CE	História da Educ. Contemporânea.	2	1	0	3	2,5	CE	Sociologia da Educação	2	2	0	4	3,5
CE	Psicologia do Desenv. da Criança.	2	2	0	4	3,5	CHS	Corpo Hum. e Educ. p/ a Saúde.	2	2	0	4	3,5
LIC	Comun. e Exp. em Ling. Portug. I.	2	2	0	4	3,5	CE	Métod. de Inves. em Educação.	1	0	2	3	2
LIC	Ling. Estrangeira (Ing./Fran.).	1	1	0	2	1,5	LIC	Expressão Plástica e Visual.	1	0	3	4	2
CM	Matemática I	2	2	0	4	3,5	CHS	Educação Física	1	0	2	3	2
CHS	Meio Físico e Social	2	2	0	4	3,5	CHS	História dos Açores	2	1	0	3	2,5
CHS	História de Portugal Contempor.	2	1	0	3	2,5							
Total		24				20,5	Total		21				15,5

2.º ano

1.º semestre							2.º semestre						
Disciplinas		Horas				UC	Disciplinas		Horas				UC
Área		T	TP	P	TH		Área		T	TP	P	TH	
CE	Psicologia da Educação	2	2	0	4	3,5	CE	Filosofia da Educação	2	2	0	4	3,5
LIC	Comun. e Exp. em Ling. Portug. II.	2	2	0	4	3,5	CE	Didac. do Meio Físico e Social.	2	2	0	4	3,5
CM	Matemática	2	2	0	4	3,5	CE	Didac. da Educação Física.	2	0	2	4	3
CM	Educação Ambiental ...	1	0	2	3	2	LIC	Expressão Musical	1	0	3	4	2
LIC	Expressão Dramática ...	1	0	3	4	2	CE	Necessidades Educat. Especiais	2	0	2	4	3
CE	Desenvolvimento Curricular.	2	2	0	4	3,5	CE	Projecto e Prática Pedagógica I.	1	0	3	4	2
Total		23				18	Total		24				17

3.º ano

1.º semestre							2.º semestre						
Disciplinas		Horas				UC	Disciplinas		Horas				UC
Área		T	TP	P	TH		Área		T	TP	P	TH	
CE	Administração Escolar	2	1	0	3	2,5	CE	Desenvolv. Pessoal e Social.	2	1	0	3	2,5
CE	Didáctica da Língua Portuguesa.	2	2	0	4	3,5	LIC	Integração das Expressões II.	0	1	3	4	1,5
CE	Didáctica da Matemática.	2	2	0	4	3,5	LIC	Literatura para a Infância.	2	1	0	3	2,5
LIC	Integração das Expressões I.	0	1	3	4	1,5	CE	Dificuldades de Aprendizagem.	2	0	2	4	3
LIC	Tecnologia Educ. e Informática.	2	0	2	4	3	LIC	Temas de Cultura Contemporânea.	2	1	0	3	2,5
CE	Projecto e Prática Pedagógica II.	0	1	3	4	1,5	(*)	Opção I	1	2	0	3	2,5
							CE	Projecto e Prática Pedagógica III	0	1	3	4	1,5
Total		23				15,5	Total		24				16

4.º ano

1.º semestre						2.º semestre							
Disciplinas		Horas				UC	Disciplinas		Horas				UC
Área		T	TP	P	TH		Área		T	TP	P	TH	
CE	Prática Pedagógica (anual).	0	0	15	15	1,5 2,5	CE	Ética e Deontologia Profissional.	0 0	0 2	15 2	15 4	15 6
CE	Seminário (anual).	0	2	2	4				1 0	1 0	1 1	2 2	1,5
(*)	Opção II	1	0	1	2								
CE	Projecto e Interv. Edu- cacional.	2	0	1	3								
Total		24				4	Total		21				22,5

(*) Ver quadro de opções (anexo II).

ANEXO II

Quadro de disciplinas optativas

3.º ano

2.º semestre							
Disciplina		Horas					
Área	Opção I	T	TP	P	SE	TH	UC
CM	Estatística e Probabilidades.	1	2			3	2,5
CHS	Etnografia dos Açores.	1	2			3	2,5
CE	Sociologia da Infância.	1	2			3	2,5
LIC	Técnicas de Expressão do Português.	1	2			3	2,5
	Outras.						

Legenda:

CE — Ciências da Educação;
 LIC — Linguagem, Informação e Comunicação;
 CM — Ciências da Natureza e Matemática;
 CHS — Ciências Humanas e Sociais;

4.º ano

1.º semestre							
Disciplina		Horas					
Área	Opção II	T	TP	P	SE	TH	UC
CHS	Antropologia Cultural.	1		1		2	1,5
CM	Informática ...	1		1		2	1,5
CE	Sociologia da Família Outras.	1		1		2	1,5

T — teóricas;
 TP — teórico-práticas;
 P — práticas;
 TH — total de horas;
 UC — unidades de crédito.

Índice

Preâmbulo

Capítulo I – Natureza e Objectivos das Práticas Pedagógicas

Art.º 1.º – Natureza das Práticas Pedagógicas

Art.º 2.º – Objectivos das Práticas Pedagógicas

Capítulo II – Organização e Funcionamento das Práticas Pedagógicas

Art.º 3.º – Organização das Práticas Pedagógicas

Art.º 4.º – Definição e Constituição da Comissão Coordenadora

Art.º 5.º – Competências da Comissão Coordenadora

Art.º 6.º – Reuniões da Comissão Coordenadora

Art.º 7.º – Definição e Constituição da Comissão de Disciplina de Prática Lectiva

Art.º 8.º – Competências da Comissão de Disciplina de Prática Lectiva

Art.º 9.º – Reuniões e Actas da Comissão de Disciplina de Prática Lectiva

Art.º 10.º – Definição e Constituição dos Núcleos de Prática Lectiva

Art.º 11.º – Competências dos Núcleos de Prática Lectiva

Art.º 12.º – Funções dos Supervisores da Universidade e das Escolas

Art.º 13.º – Direitos e Deveres dos Estudantes/Formandos Responsáveis pela Prática Lectiva

Art.º 14.º – Sistema de Avaliação e Classificação dos Estudantes/Formandos Responsáveis pela Prática Lectiva

Art.º 15.º – Desistência e Reprovação na Disciplina de Prática Pedagógica

Art.º 16.º – Reclamação e Recurso na Disciplina de Prática Pedagógica

Art.º 17.º – Regime de Faltas e Disciplinar dos Estudantes/Formandos Responsáveis pela Prática Lectiva

Art.º 18.º – Local e Período de Realização da Prática Lectiva

Capítulo III – Acesso à Disciplina de Prática Pedagógica e Distribuição dos Estudantes/Formandos de Prática Lectiva

Art.º 19.º – Inscrição na Disciplina de Prática Pedagógica

Art.º 20.º – Distribuição dos Estudantes/Formandos de Prática Lectiva

Capítulo IV – Disposições Finais

Art.º 21.º – Dúvidas de Aplicação

Art.º 22.º – Entrada em Vigor

REGULAMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Preâmbulo

O presente regulamento destina-se à definição e organização das actividades de iniciação à prática profissional (componente de prática pedagógica) do curso de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo, da Universidade (...) Prevê a coordenação dessas actividades entre esta instituição de formação e as escolas cooperantes, respeitando o enquadramento legal consignado no Decreto Legislativo Regional N.º 21/A/2002, de 25 de Junho.

A componente de prática pedagógica, de acordo com a Portaria N.º 336/88 de 28 de Maio (ponto 3 do Art.º 3.º), concretiza-se através de actividades diferenciadas ao longo do curso, em períodos de duração crescente e responsabilização progressiva e pode organizar-se em acções de “observação-análise”, “cooperação-intervenção” e “responsabilização pela docência”. No Plano de Estudos do curso em apreço, esta componente materializa-se em quatro disciplinas (três semestrais: Projecto e Prática Pedagógica I, Projecto e Prática Pedagógica II e Projecto e Prática Pedagógica III; e uma anual: Prática Pedagógica), leccionadas a partir do 2.º semestre do segundo ano, garantindo, assim, uma melhor articulação entre os aspectos teóricos e práticos da formação e uma progressiva integração dos estudantes/formandos no ambiente das escolas, no trabalho docente e na compreensão dos seus problemas. A “observação-análise” e a “cooperação-intervenção” estão presentes em todas as disciplinas mencionadas, mas a “responsabilização pela docência”, também designada por prática lectiva, ocorre apenas nas de Projecto e Prática Pedagógica III (leccionada no 2.º semestre do 3.º ano) e de Prática Pedagógica (leccionada no 4.º ano) e tem as características próprias da monodocência.

As disciplinas de Projecto e Prática Pedagógica I e II permitem o conhecimento da dinâmica da instituição escolar e da comunidade envolvente através da participação em actividades educativas nas escolas de acolhimento. Na disciplina de Projecto e Prática Pedagógica III, a responsabilização pela docência acontece de forma pontual e a partir de projectos e de temas acordados com os professores cooperantes, a fim de os estudantes/formandos se familiarizarem com as exigências da mesma e aferirem da sua preparação e disponibilidade para desenvolverem, no ano seguinte, uma prática lectiva continuada junto dos alunos do 1.º ciclo. Além disso, desenvolve-se em harmonia com o trabalho realizado na disciplina de Projecto e Prática Pedagógica II, pelo que deve ser garantida, no protocolo de colaboração com a escola cooperante, a permanência dos estudantes/formandos na mesma escola nesses dois semestres consecutivos. Ainda, dado não ser curial para a formação dos alunos de uma turma do 1.º ciclo o confronto com um número elevado de estudantes/formandos num mesmo ano lectivo, considera-se que o desenvolvimento da prática lectiva nas disciplinas de Projecto e Prática Pedagógica III e Prática Pedagógica não pode ocorrer em turmas comuns, obrigando, por isso, ao recrutamento de um maior número de turmas de acolhimento.

Quanto aos princípios gerais orientadores da componente de prática pedagógica deste curso da Universidade dos Açores, são de destacar a integração dos estudantes/formandos em todo o tipo de actividades escolares próprias da docência, a realização de trabalho

colaborativo com colegas, professores, encarregados de educação e comunidade envolvente, a autonomia nas decisões a tomar em relação ao currículo a desenvolver e a reflexão crítica das acções efectuadas. O estudante/formando tem de tomar consciência de que nenhuma formação capacita o professor para ser eficaz em todos os momentos e ocasiões. Essa eficácia irá depender da forma como se posiciona face ao seu ensino e como o investiga, considerando, também, o percurso e as aprendizagens realizadas pelos alunos.

Em síntese, espera-se que as práticas sirvam para o formando conhecer uma escola real, integrar-se nela, explorar as relações entre a escola e a comunidade, desenvolver competências de ensino em situações estruturadas, identificar elementos que permitam o desenvolvimento de diferentes saberes e aprender a repensar a sua prática.

Capítulo I

Natureza e Objectivos das Práticas Pedagógicas

Art.º 1.º

(Natureza das Práticas Pedagógicas)

1. As actividades de prática pedagógica caracterizam-se pela inserção dos estudantes/formandos em escolas do 1.º ciclo do ensino básico, de modo a lidarem com situações reais de trabalho, podendo o seu envolvimento nelas ir desde a observação à responsabilização pela docência.
2. As disciplinas de Projecto e Prática Pedagógica I e de Projecto e Prática Pedagógica II privilegiam aspectos relacionados com a “observação-análise” e a “cooperação-intervenção” em ambiente escolar, sem que impliquem um compromisso com o desenvolvimento do currículo em contexto de sala de aula, conforme comentado no Preâmbulo deste regulamento. Assim sendo, as regras a que se submetem estas disciplinas são as constantes do regulamento geral das outras disciplinas do curso em apreço, acrescidas da obrigatoriedade de frequência às aulas práticas e do respeito devido ao conteúdo da alínea a) do ponto 2 do Art.º 13.º do presente regulamento sobre os deveres éticos dos estudantes/formandos de práticas.
3. O regulamento agora apresentado reporta-se fundamentalmente à estruturação e organização da “responsabilização pela docência”, referida no Art.º 10.º do Decreto Legislativo Regional N.º 21/A/02, de 25 de Junho, como a “actividade docente supervisionada”, presente nas disciplinas de Projecto e Prática Pedagógica III e de Prática Pedagógica, leccionadas, respectivamente, nos 3.º e 4.º anos do curso de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo, desta Universidade.
4. A regulamentação da actividade docente supervisionada da disciplina de Prática Pedagógica tem as exigências próprias de uma intervenção anual, sistemática e continuada do desenvolvimento do currículo junto dos alunos do 1.º ciclo, diferenciando-se, por isso, em alguns aspectos da que ocorre na disciplina de Projecto e Prática Pedagógica III, de acordo com informações apresentadas no Preâmbulo deste documento.
5. A orientação da actividade docente supervisionada compete aos docentes da Universidade dos Açores a ela ligados (responsável pela disciplina, professores orientadores e docentes de didáctica) e aos docentes do 1.º ciclo do ensino básico das escolas em que aquela ocorre, doravante designados por professores cooperantes.
6. Cada disciplina de prática pedagógica tem um docente por ela responsável, de acordo com o Art.º 6.º da Portaria N.º 336/88 de 26 de Maio.

Art.º 2.º

(Objectivos das Práticas Pedagógicas)

1. Confrontar o estudante/formando com situações escolares reais, a fim de compreender o funcionamento organizacional e pedagógico da escola e cooperar com docentes, funcionários e encarregados de educação, de forma pontual, ou sistemática, na dinamização dos projectos existentes e na construção de outros, de acordo com os objectivos de cada disciplina de prática pedagógica.
2. Promover a mobilização dos conhecimentos científicos adquiridos pelo estudante/formando em diferentes áreas da formação, necessários à compreensão das situações educativas e à promoção de um currículo integrado.
3. Possibilitar ao estudante/formando a aquisição de competências docentes essencialmente relacionadas com a concepção do currículo, a apreciação crítica dos valores por ele veiculados, o aprofundamento de conteúdos constantes no programa de ensino a leccionar, o domínio de métodos e técnicas relativas ao processo de ensino-aprendizagem, incluindo a avaliação da aprendizagem, e o desenvolvimento de trabalho docente colaborativo.
4. Proporcionar ao estudante/formando o desenvolvimento, de forma orientada, do programa de ensino do 1.º ciclo junto dos alunos, promovendo neles a análise dos próprios processos de aprendizagem e o domínio dos conhecimentos, atitudes e destrezas correspondentes ao perfil de aluno a formar.
5. Desenvolver a capacidade de reflexão do estudante/formando sobre a sua actuação e a dos colegas, valorizando a investigação e a construção de um modelo pessoal de intervenção aberto a reformulações que decorram da dinâmica criada pela própria prática pedagógica.

Capítulo II

Organização e Funcionamento das Práticas Pedagógicas

Art.º 3.º

(Organização das Práticas Pedagógicas)

A estrutura organizativa das Práticas Pedagógicas inclui uma comissão coordenadora, uma comissão de disciplina e núcleos de prática lectiva. Estas duas últimas estruturas apenas fazem parte das disciplinas que implicam actividade docente supervisionada.

Art.º 4.º

(Definição e Constituição da Comissão Coordenadora)

1. A comissão coordenadora é o órgão de coordenação das disciplinas do curso de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo, desta Universidade, com componente de prática pedagógica.
2. Constituem a comissão coordenadora:
 - a) O docente por ela responsável;
 - b) um dos docentes responsáveis pelas disciplinas de Projecto e Prática Pedagógica I e de Projecto e Prática Pedagógica II;
 - c) o docente responsável pela disciplina de Projecto e Prática Pedagógica III;
 - d) o docente responsável pela disciplina de Prática Pedagógica.
3. É responsável pela comissão coordenadora um docente ligado às disciplinas de prática pedagógica a designar pela direcção do DCE, por um período de dois anos.

Art.º 5.º

(Competências da Comissão Coordenadora)

1. Coordenar as diferentes disciplinas de prática, sem interferir na autonomia dos docentes de cada disciplina.
2. Rentabilizar, sempre que possível, eventos, acções e projectos entre disciplinas e escolas.
3. Prever o número de cooperantes necessários para cada ano lectivo.
4. Propor, sempre que necessário, a realização de protocolos de colaboração entre a Universidade dos Açores e os estabelecimentos de ensino onde se possam realizar práticas.
5. Apoiar e esclarecer os estudantes/formandos no respeitante ao funcionamento das disciplinas de prática pedagógica.
6. Propor à Comissão Pedagógica do curso em apreço alterações ao presente regulamento.

Art.º 6.º

(Reuniões da Comissão Coordenadora)

A comissão coordenadora reúne ordinariamente, pelo menos, duas vezes no ano lectivo, sendo a primeira reunião realizada no seu início.

Art.º 7.º

(Definição e Constituição da Comissão de Disciplina de Prática Lectiva)

1. A comissão de disciplina é o órgão de coordenação das actividades realizadas pelos núcleos de prática lectiva que a integram.
2. Constituem a comissão de disciplina:
 - a) o docente por ela responsável;
 - b) os professores orientadores;
 - c) um representante dos docentes de didáctica, escolhido entre os pares;
 - d) um representante dos professores cooperantes, escolhido entre os pares;
 - e) o estudante/formando representante de turma.
3. O responsável pela disciplina e os professores orientadores são os docentes da Universidade que acompanham semanalmente o trabalho dos estudantes/formandos na escola.
4. A colaboração dos docentes de didáctica ocorre de forma concertada com a organização global das actividades a desenvolver junto dos alunos, respeitando a monodocência caracterizante do 1.º ciclo.

Art.º 8.º

(Competências da Comissão de Disciplina de Prática Lectiva)

1. Reunir todos os docentes da escola e da instituição de formação afectos à disciplina e o estudante/formando representante de turma, a fim de se tratarem assuntos relacionados com o planeamento e o desenvolvimento da disciplina e a avaliação dos estudantes/formandos.
2. Apreciar o plano geral de actividades proposto por cada núcleo de prática.
3. Promover situações que impliquem a partilha de informação, projectos, métodos, técnicas e materiais de ensino entre todos os núcleos de prática.

4. Aferir o sistema de avaliação definindo critérios comuns e garantindo a homogeneidade de procedimentos a adoptar no acompanhamento, observação, apreciação e classificação do desempenho dos estudantes/formandos.
5. Assegurar a ligação entre os núcleos de prática lectiva e a comissão coordenadora.

Art.º 9.º

(Reuniões e Actas da Comissão de Disciplina de Prática Lectiva)

1. A comissão de disciplina reúne, obrigatoriamente, três vezes com todos os supervisores da prática lectiva.
 - a) A primeira reunião ocorre no início do ano lectivo e destina-se à definição dos princípios de funcionamento, à coordenação e à calendarização das actividades de todos os núcleos de práticas, bem como à clarificação dos critérios a adoptar na avaliação dos estudantes/formandos.
 - b) A segunda reunião decorre sensivelmente a meio do tempo de práticas e tem como objectivo proceder à avaliação intercalar dos estudantes/formandos e ao balanço das actividades efectuadas até então, possibilitando a reformulação de opções inicialmente tomadas, numa perspectiva de regulação das acções da formação.
 - c) A terceira tem lugar no final do período e destina-se à avaliação dos estudantes/formandos com todos os docentes responsáveis pela sua classificação.
2. A comissão de disciplina reúne, ainda, sempre que necessário, por convocatória do docente responsável ou por dois dos seus membros.
3. O estudante/formando representante de turma não participa nas reuniões, ou parte de reuniões, nas quais se proceda à sua classificação e à dos colegas.
4. De todas as reuniões previstas no ponto 1 deste artigo, será lavrada a respectiva acta, cuja leitura e aprovação deverá ser feita na reunião subsequente àquela a que respeite, sendo depois assinada pelo responsável da comissão e por quem o tenha secretariado.
5. As actas referidas no número anterior deverão reflectir todas as questões tratadas devendo ser-lhes anexados todos os relatórios produzidos tanto por qualquer dos supervisores como pelos estudantes/formandos.
6. A acta respeitante à reunião de aferição da classificação final dos estudantes/formandos deverá ser lida no fim da mesma, para que possa ser aprovada e assinada por todos os presentes.

Art.º 10.º

(Definição e Constituição dos Núcleos de Prática Lectiva)

1. O núcleo de prática lectiva refere-se ao grupo de estudantes/formandos e supervisores directamente responsáveis pelo desenvolvimento do currículo junto de um grupo de alunos do 1.º ciclo, assegurando o contacto com situações de ensino-aprendizagem relativas a vários anos de escolaridade.
2. Cada núcleo de prática lectiva é constituído por:
 - a) estudantes/formandos, em número de dois na disciplina de Prática Pedagógica e em número mínimo de dois e máximo de três na disciplina de Projecto e Prática Pedagógica III;
 - b) um professor orientador;
 - c) um professor cooperante.
3. Cada professor orientador acompanha, preferencialmente, todos os núcleos de uma mesma escola cooperante;

4. Os docentes de didáctica e o docente responsável pela disciplina cooperam com todos os núcleos de prática lectiva.

Art.º 11.º

(Competências dos Núcleos de Prática Lectiva)

1. Construir o projecto curricular de turma, devendo os estudantes/formandos proceder ao seu registo em documento escrito, considerando orientações gerais ao nível da sua fundamentação, estruturação e contextualização.
2. Organizar e planear, em equipa, a acção educativa, com vista à concretização do programa de ensino do 1.º ciclo, devendo os estudantes/formandos deixar registo escrito desse planeamento.
3. Assegurar todas as actividades de intervenção na escola e de relação com a comunidade, constantes do projecto ou projectos delineados.
4. Colaborar e participar em actividades desenvolvidas por outros núcleos.

Art.º 12.º

(Funções dos Supervisores da Universidade e das Escolas)

1. Ao docente responsável pela disciplina cabe:
 - a) coordenar as actividades entre os diferentes intervenientes na disciplina;
 - b) formalizar o programa da disciplina, consideradas as decisões da comissão de disciplina;
 - c) observar a prática lectiva desenvolvida pelos estudantes/formandos em todas as escolas cooperantes, a fim de facilitar a troca de informação entre núcleos e aprofundar o sentido de algumas práticas;
 - d) promover, ao longo do processo, a aferição global do sistema de avaliação dos estudantes/formandos, facilitando dados de diferentes núcleos que permitam concluir acerca da homogeneidade de critérios e do nível de desempenho daqueles.
 - e) dinamizar seminários de análise e teorização da prática lectiva dos estudantes/formandos de diferentes núcleos.
2. Compete aos professores orientadores:
 - a) apoiar os estudantes/formandos na elaboração do projecto curricular de turma, e outros, e de unidades curriculares, em colaboração com os professores cooperantes;
 - b) dinamizar actividades educativas e de investigação entre os diferentes núcleos de prática pedagógica;
 - c) apoiar os estudantes/formandos na criação de um clima favorável ao bom relacionamento sócio-afectivo com o aluno do 1.º ciclo;
 - d) auxiliar os estudantes/formandos na elaboração de material didáctico-pedagógico sugerindo, sempre que necessário, o recurso a diferentes fontes de informação;
 - e) observar a prática pedagógica desenvolvida pelos estudantes/formandos;
 - f) dinamizar seminários de análise e teorização da prática lectiva dos estudantes/formandos;

- g) avaliar os estudantes/formandos, de acordo com o sistema previsto no programa da disciplina.
3. Aos professores cooperantes cumpre:
- a) assumir sempre a responsabilidade pela turma de alunos do 1º ciclo do ensino básico, tanto em situações de sala de aula como em visitas de estudo e/ou actividades extra-curriculares, assegurando a docência em caso de impossibilidade por parte do estudante/formando;
 - b) reflectir com os estudantes/formandos sobre o Projecto Educativo de Escola, o Regulamento Interno, o Plano Anual de Actividades, o Projecto Curricular de Turma e os recursos da escola cooperante;
 - c) envolver o estudante/formando em toda a actividade docente desenvolvida pela escola, nomeadamente ao nível do Conselho de Núcleo, do Conselho Pedagógico, das relações escola/família, de modo a assegurar uma prática lectiva integrada;
 - d) apoiar, em colaboração com os professores orientadores, o processo de planificação e intervenção dos estudantes/formandos e avaliá-los de acordo com o definido no programa da disciplina;
 - e) participar nos seminários de análise e teorização da prática lectiva dos estudantes/formandos;
4. Incumbe aos docentes de didáctica:
- a) dinamizar seminários temáticos no domínio da sua área disciplinar;
 - b) apoiar, em colaboração com os professores orientadores, os projectos de acção e de investigação do estudante/formando, de acordo com a especificidade da sua área científica;
 - c) acompanhar os estudantes/formandos, sempre que o considerem necessário, na execução das acções que ajudaram a delinear, numa perspectiva de avaliação formativa.

Art.º 13.º

(Direitos e Deveres dos Estudantes/Formandos Responsáveis pela Prática Lectiva)

1. Os estudantes/formandos têm o direito de:
- a) participar em todas as actividades da escola inerentes à função docente;
 - b) ser informados acerca dos critérios de avaliação e da qualidade do seu desempenho na prática lectiva;
 - c) receber apoio de qualquer dos supervisores da disciplina frequentada.
2. Os estudantes/formandos têm o dever de:
- a) orientar a sua conduta pelo cumprimento dos deveres dos docentes previstos no Estatuto da Carreira Docente, que, em caso de violação, pode implicar a cessação imediata da actividade docente supervisionada e a impossibilidade de realização subsequente da mesma em qualquer escola da rede pública da Região Autónoma dos Açores;
 - b) participar em todas as actividades do programa da disciplina e dar continuidade aos projectos em que colaboram na escola cooperante;
 - c) exercer a actividade docente supervisionada relativa às horas acordadas e registadas no programa da disciplina:

- Na disciplina de Projecto e Prática Pedagógica III, o número de horas não deverá ser inferior a 6 (seis), que podem ser desenvolvidas de forma colaborativa.
 - Na disciplina de Prática Pedagógica, o número de horas não deverá ser inferior a 60 (sessenta), devendo a concretização destas ocorrer em regime autónomo e individual e contemplar todas as áreas do programa de ensino do 1.º ciclo..
- d) Pronunciar-se acerca da qualidade da formação recebida

Art.º 14.º

(Sistema de Avaliação e Classificação dos Estudantes/Formandos

Responsáveis pela Prática Lectiva)

1. O sistema de avaliação dos estudantes/formandos contempla a apreciação de diferentes aspectos ou elementos da prática, devendo ficar claramente definidos no início do ano lectivo, conjuntamente com os pesos a atribuir a cada um deles.
2. O peso a dar à responsabilização pela docência é o seguinte:
 - na disciplina de Projecto e Prática Pedagógica III, não deverá ser superior a 50%;
 - na disciplina de Prática Pedagógica, deverá ser sempre igual ou superior a 70%.
3. Dadas as características de organização e funcionamento das práticas lectivas, o peso da avaliação dos professores cooperantes na classificação final dos estudantes/formandos não deverá exceder um terço do total da mesma
4. Sem prejuízo da avaliação de todas as actividades realizadas pelos estudantes/formandos, são aspectos ou elementos da avaliação nas disciplinas com actividade docente supervisionada, concretamente:
 - a) a qualidade da planificação e a atitude de envolvimento do estudante/formando no respectivo processo de elaboração;
 - b) o desempenho docente no respeitante:
 - aos procedimentos didácticos de desenvolvimento dos conteúdos programáticos;
 - à comunicação pedagógica;
 - à avaliação dos alunos;
 - à análise dos seus processos de aprendizagem e estratégias de pensamento;
 - c) a capacidade de reflexão sobre as práticas observadas e experimentadas, nomeadamente a justificação das opções tomadas em qualquer momento da formação, numa perspectiva de auto e hetero-avaliação dos trabalhos desenvolvidos;
 - d) o domínio da Língua Portuguesa ao nível da comunicação oral e escrita;
 - e) a elaboração de um *portfolio*, integrando aspectos das actividades desenvolvidas, relatos de situações experimentadas, e respectiva análise, e reflexões sobre os níveis de desempenho alcançados.
5. Nas reuniões de avaliação, os supervisores responsáveis pela classificação dos estudantes/formandos devem apresentar documento fundamentado da proposta de nota a atribuir-lhes, podendo optar pelo preenchimento de uma ficha de avaliação que inclua parâmetros relativos às componentes essenciais previstas na alínea c) do ponto 3 do Artº 155 deste regulamento e explicitadas no ponto 2 do Artº 14º do mesmo.
6. Não está prevista a realização de exames para qualquer das disciplinas com componente de prática pedagógica (Projecto e Prática Pedagógica I, II e III e Prática Pedagógica).

Art.º 15.º

(Desistência e Reprovação na Disciplina de Prática Pedagógica)

1. A desistência da disciplina de Prática Pedagógica deverá ser formalizada, por escrito, junto do responsável pela comissão de disciplina, devendo comunicá-la aos Serviços Académicos e a todos os supervisores afectos a essa disciplina.
2. A desistência da disciplina de Prática Pedagógica implica, para efeitos do disposto no ponto 6 deste artigo, uma situação idêntica à da reprovação.
3. Considera-se reprovado todo o estudante/formando que:
 - a) não respeite o regime de faltas constante no Art.º 17.º deste regulamento;
 - b) tenha obtido classificação final inferior a 10 (dez) no desempenho docente junto dos alunos do 1.º ciclo;
 - c) alcance uma média aritmética inferior a 10 (dez), relativa à súmula das classificações nas componentes essenciais da formação, a saber: a planificação do currículo, sua execução e reflexão sobre as suas componentes e características.
4. A aprovação apenas de uma ou de duas das componentes anteriormente descritas não dispensa a sua realização no caso de nova inscrição nesta disciplina.
5. Os estudantes/formandos deverão ser informados, pela comissão de disciplina, de uma eventual reprovação até finais de Abril do ano lectivo em causa.
6. Os estudantes/formandos reprovados na disciplina de Prática Pedagógica dispõem, conforme o disposto no Art.º 11.º do Decreto Legislativo Regional N.º 21/A/02, de 25 de Junho, de uma única oportunidade para a repetir nas escolas da rede pública da Região Autónoma dos Açores.

Art.º 16.º

(Reclamação e Recurso na Disciplina de Prática Pedagógica)

1. Os estudantes/formandos poderão solicitar esclarecimentos acerca da sua classificação junto dos supervisores nos quatro dias após a data de afixação dos resultados, em hora previamente estabelecida e anunciada.

Art.º 17.º

(Regime de Faltas e Disciplinar dos Estudantes/Formandos Responsáveis pela Prática Lectiva)

1. Na disciplina de Projecto e Prática Pedagógica III, os estudantes/formandos estão obrigados a participar nas aulas práticas, aplicando-se às restantes o regime de faltas previsto no Regulamento das Actividades Académicas desta Universidade.
2. A disciplina de Prática Pedagógica tem a mesma natureza que as disciplinas laboratoriais e as de campo, conforme consta no Despacho N.º 176/01, de 7 de Novembro, da Reitoria desta Universidade. Nestes termos, o regime de faltas dos estudantes/formandos é o que consta do Regulamento das Actividades Académicas desta Universidade nos Artigos 3.º, para os alunos ordinários, e 9.º, para os voluntários.
3. Na disciplina de Prática Pedagógica, as faltas dadas por motivos de força maior, oficialmente justificadas, obrigam à sua reposição, caso os estudantes/formandos sejam os responsáveis pela docência e a equidade do sistema de avaliação adoptado seja posta em causa.
4. Em relação ao regime disciplinar dos estudantes/formandos, aplica-se o vigente na Universidade dos Açores.

Art.º 18.º

(Local e Período de Realização da Prática Lectiva)

1. As actividades das disciplinas de Projecto e Prática Pedagógica III e Prática Pedagógica decorrem na Universidade dos Açores e nas escolas de acolhimento às mesmas, em turmas do 1.º ciclo da responsabilidade dos professores cooperantes.
2. As actividades das disciplinas mencionadas no ponto anterior decorrem durante o calendário escolar previsto pela Universidade dos Açores.
3. As actividades semanais de prática lectiva supervisionada deverão, sempre que possível, iniciar-se à segunda-feira e ocorrer de forma continuada, a fim de minimizar possíveis alterações nos esquemas de orientação dos alunos do 1.º ciclo.
4. Se, de forma imprevista, a escola ou escolas suspenderem a sua actividade, a instituição de formação não fica obrigada à reposição das horas relativas a essa suspensão, devendo os estudantes/formandos sujeitar-se ao reequacionamento das condições comuns de funcionamento das práticas.

Capítulo III

Acesso à Disciplina de Prática Pedagógica e Distribuição dos Estudantes/Formandos de Prática Lectiva

Art.º 19.º

(Inscrição na Disciplina de Prática Pedagógica)

1. Só poderão inscrever-se na disciplina de Prática Pedagógica os estudantes/formandos que respeitem o regime de precedências constante no Plano de Estudos do curso em questão.
2. No final do 3.º ano do curso de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo, nos prazos previamente estabelecidos e anunciados, os estudantes/formandos devem preencher, na Secretaria do Departamento de Ciências da Educação, uma ficha de pré-inscrição na disciplina de Prática Pedagógica. Em caso de omissão, não poderão exigida a respectiva inscrição se se verificar falta de professores cooperantes.

Art.º 20.º

(Distribuição dos Estudantes/Formandos de Prática Lectiva)

1. Para a distribuição dos estudantes/formandos pelas turmas de acolhimento, estes devem agrupar-se voluntariamente em núcleo, conforme o número previsto na alínea a) do ponto 2 do Art. 10.º deste regulamento. Os estudantes/formandos que não o façam voluntariamente sujeitam-se a incluir um núcleo constituído por sorteio com os colegas que se encontrem nessas circunstâncias.
2. A distribuição dos estudantes/formandos por cooperante faz-se por sorteio e os resultados poderão ser alterados, apenas no dia em que este ocorre, quando se verificar incompatibilidade de supervisão por proximidade do grau de parentesco ou quando houver entendimento entre os estudantes/formandos, se devidamente confirmado por todos os interessados.
3. Os estudantes/formandos que, cumprindo as condições de acesso à disciplina, declaram não aceitar o núcleo e/ou a escola que lhes coube em sorteio, esgotadas as possibilidades

de alteração previstas no ponto anterior, sujeitam-se à anulação da respectiva inscrição para esse ano escolar.

Capítulo IV

Disposições Finais

Art.º 21.º

(Dúvidas de Aplicação)

As dúvidas suscitadas na aplicação do presente regulamento serão equacionadas pela comissão coordenadora, dispondo do enquadramento pedagógico da respectiva Direcção do Curso e da assessoria jurídica da Universidade dos Açores.

Art.º 21.º

(Entrada em Vigor)

O presente regulamento entra imediatamente em vigor.

**ANEXO III - PLANO DE ESTUDOS - ORIENTAÇÕES DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA (INSTITUIÇÃO L)**

FORMAÇÃO NA ESE

CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL

Preparando o estudante/futuro professor para o exercício da sua actividade profissional, através de formação de nível superior, a ESE proporciona cursos com a duração de quatro anos, conducentes ao grau de Licenciado em Ensino.

Os planos de estudo dos referidos cursos estão estruturados de forma a que a preparação de base dos futuros educadores e professores abranja tanto as áreas do conhecimento, como as competências envolvidas na sua futura actividade profissional, possibilitando uma formação de carácter globalizante e ao mesmo tempo radicada na realidade social. Todos os cursos integram três grandes componentes de formação: Científico-Metodológica, Ciências da Educação e Intervenção Educativa Prática Pedagógica.

Formação Científico-Metodológica

A componente científico-metodológica envolve a formação teóricoprática em áreas do conhecimento abrangidas pelos currículos escolares. Consiste numa abordagem integrada que articula o domínio específico de matérias científicas com a perspectiva educativa. Tem como objectivos:

- a. A aquisição de conhecimentos científicos necessários à fundamentação e concretização da acção educativa
- b. A apropriação das metodologias e perspectivas pedagógicas próprias das diferentes áreas do conhecimento
- c. A construção de sistemas de referência pessoal e profissional, dinamizadores da actividade pedagógica.

Formação em Ciências da Educação

A formação em Ciências da Educação visa a aquisição de conhecimentos e de competências no sentido de uma participação activa dos futuros professores em diversos domínios da acção educativa:

- a. No ajustamento às necessidades de desenvolvimento da criança e aos processos de aprendizagem
- b. Na concepção pertinente de programas de estudo e capacidade de reflexão sobre a sua própria actividade
- c. Na participação na gestão e funcionamento dos estabelecimentos educativos
- d. Na articulação entre a vida da escola e da comunidade, com base na compreensão dos fenómenos sociais e culturais e da sua interacção com o processo educativo.

Intervenção Educativa | Prática Pedagógica

Esta componente envolve a participação, desde o 1º ano de cada curso, em diversas dimensões da prática pedagógica, numa perspectiva de intervenção, visando a reflexão e o questionamento dessa prática, quer no espaço dos Seminários, quer nas restantes componentes dos planos de estudo. Tem como objectivos:

- a. O desenvolvimento de atitudes, capacidades e competências necessárias à construção de um processo de intervenção pedagógica em diferentes contextos sócio-educativos
- b. A interacção entre as leituras decorrentes da prática e as outras componentes dos planos de estudos.

A prática pedagógica abrange:

- a. Observação, pesquisa e intervenção, com incidência e responsabilidade progressivas nas actividades de sala de aula
- b. Seminários de enquadramento, análise, reflexão e sistematização da prática.

Planos de Estudo

Cursos de Licenciatura em Educação de Infância
(Portaria 1 023/2000 de 25 de Outubro) e
Educação Básica – 1º Ciclo
(Portaria 1022/2000 de 25 de Outubro)

Tronco Comum *

1º Ano

Disciplina	Área	Horas/semana				Dist.
		T	TP	P	S/E	
Intervenção Educativa I	PP		1,5			A
Psicologia do Desen. e Aprendi. I	CE		3			S1
Fundamentos da Pedagogia	CE		3			
Computadores em Educação	CD		2,5			
Educação Física I	CD		2,5			S2
Língua Estrangeira I**	CD		3			

**Francês/Inglês/Alemão

2º Ano

Disciplina	Área	Horas/semana				Dist.
		T	TP	P	S/E	
Desenvolvimento da Linguagem I	CD		2,5			S1
Gestão e Produção de Recursos Educativos	CD		3			S2

3º Ano

Disciplina	Área	Horas/semana				Dist.
		T	TP	P	S/E	
Psicologia Educacional	CE		3			S1
Desen. Organizacional da Escola ¹	CE	1	2	2		

4º Ano

Disciplina	Área	Horas/semana				Dist.
		T	TP	P	S/E	
Introd. à Investigação em Educação	CE	1	2			S1
Formação Pessoal e Social	CE	1	2			

* Constituído por componentes curriculares comuns aos dois cursos

¹ Proposta para alteração da portaria aprovada em Conselho Científico

Ensino Básico – 1º Ciclo

1º Ano

Disciplina	Área	Horas/semana				Dist.
		T	TP	P	S/E	
Fundamentos da Matemática	CD	1	1,5			A
Exp. Dramática, Musical e Plástica	CD		4,5			
História e Geografia I	CD	2	1,5			S1
Língua Portuguesa I	CD	2	1,5			
Ciências da Natureza I	CD	1	1,5			S2
Saúde e Segurança	CD	1	2			

2º Ano

Disciplina	Área	Horas/semana				Dist.
		T	TP	P	S/E	
Intervenção Educativa II	PP				4	A
História e Geografia II	CD	2	2			S1
Ciências da Natureza II	CD	1,5		1,5		
Modelos Matemáticos	CD		4,5			
Literatura para a Infância	CD		3			
Sociologia da Educação	CE		3			
Organização e Desenv. Curricular	CE	1	2			S2
Psicologia do Desen. e Aprendi. II	CE	1	2			
Met. de Iniciação à Leitura e à Escrita I	CD	2				
Educação Matemática	CD		3			
Expressão Dramática II*	CD		3			
Expressão Musical II*	CD		3			
Expressão Plástica II*	CD		3			
Educação Física II*	CD		3			

* Das quatro disciplinas apresentadas o aluno deverá obrigatoriamente escolher duas.

3º Ano

Disciplina	Área	Horas/semana				Dist.
		T	TP	P	S/E	
Intervenção Educativa III	PP				4	A
Met. do Ensino da Matemática I	CE		3			S1
Met. do Ensino das Ciências da Natureza I	CE		3			
Met. do Ensino das Ciências Sociais	CE		3			
Met. de Iniciação à Leitura e à Escrita II	CD		2,5			
Seminário de Gestão Curricular	CE				3	S2
Língua Portuguesa II	CD		3			
Educação para o Ambiente*	CD		3			
Ciência e Ética*	CD		3			
Biologia Humana 2	CD		2			
Met. do Ensino da Língua Portuguesa	CE		2			
Expressão Plástica III**	CD		3			
Expressão Dramática III**	CD		3			
Expressão Musical III**	CD		3			
Educação Física III**	CD		3			

* O aluno deverá obrigatoriamente escolher uma, de entre as duas opções apresentadas.

** Das quatro disciplinas apresentadas o aluno deverá obrigatoriamente escolher uma.

A escolha deverá incidir numa das expressões frequentadas no ano anterior.

4º Ano

Disciplina	Área	Horas/semana				Dist.
		T	TP	P	S/E	
Proj.o Interdisciplinar e Met. Integradas	CE		6			A
Seminário de Reflexão	CE				1,5	
Intervenção Educativa IV	PP				12	
Necessidades Educativas Especiais	CE	1,5	1,5			S1

Curso de Professores do Ensino Básico – 1º Ciclo

Disciplina: Intervenção Educativa IV (4º ano)

Ano Lectivo: 2003/2004
Anual

Duração: 360h

INTERVENÇÃO EDUCATIVA IV

Introdução

A Intervenção Educativa no 4º ano (IE IV) surge em sequência de fases anteriores (IE I, II e III), constitui a fase final da formação inicial de professores do 1º ciclo e visa o desenvolvimento, em contexto real, de competências profissionais neste nível de ensino, bem como a resolução de problemas colocados pela prática docente no quotidiano das escolas.

A IE IV inclui a análise e reflexão da prática desenvolvida numa perspectiva de integração científico-pedagógica e teórico-prática. Nesse sentido, as disciplinas *Projecto Interdisciplinar e Metodologias Integradas* e o *Seminário de Reflexão* surgem como espaços de transferência para a acção profissional das aprendizagens realizadas nas outras componentes curriculares do curso. Procura-se, deste modo, integrar e dinamizar as aprendizagens das diferentes disciplinas e a experiência prática das situações vivenciadas, promovendo a convergência dos vários saberes, o suporte teórico à análise e investigação de problemas identificados e desenvolvimento de atitudes éticas exigidas na profissão docente. Em termos gerais pretende-se que os formandos compreendam as problemáticas emergentes da acção docente nos respectivos contextos, através do desenvolvimento de processos de reflexão sobre a actividade desenvolvida, em colaboração com os pares e com os outros actores educativos.

1. Objectivos

- Compreender os modos de funcionamento das escolas do 1º ciclo, as suas estruturas de gestão, os modos de organização de alunos e professores e demais actores da comunidade educativa, visando a integração na dinâmica institucional.
- Construir um projecto de intervenção de continuidade com o projecto curricular de turma do professor cooperante e de acordo com os normativos e as orientações curriculares definidos para o ensino básico.
- Seleccionar, organizar e construir recursos educativos adequados à intervenção pedagógica prevista.
- Conceber e avaliar as experiências de aprendizagem implementadas.
- Analisar e reflectir sobre a acção curricular, no sentido da construção de um modelo pessoal de intervenção e de desenvolvimento profissional.

2. Faseamento das actividades

A Intervenção Educativa IV desenvolve-se ao longo do ano lectivo e organiza-se em três grandes momentos, correspondendo cada um deles a diferentes níveis de implicação dos formandos.

A natureza das actividades é diferenciada, pode variar consoante as dinâmicas locais e é supervisionada e acompanhada pelo coordenador e pela equipa de tutoria.

1ª Fase

Nesta fase, correspondente a um período de 6 semanas, os formandos desenvolvem a sua actividade numa escola e numa sala de aula do 1º ciclo, procurando:

- conhecer os modos de organização e de funcionamento da instituição e da turma onde vão desenvolver a sua intervenção, bem como o respectivo contexto sócio-educativo. Nesta actividade há uma co-responsabilidade com os professores cooperantes.
- desenvolver e exercitar as competências de observação e de caracterização das situações de ensino e aprendizagem, visando a recolha de elementos úteis e pertinentes para a concepção do projecto de intervenção. Nesta actividade serão apoiados e acompanhados predominantemente pela equipa de tutoria.
- enunciar e definir um conjunto de princípios subjacentes à construção do projecto de intervenção para o grupo de alunos da turma em que se inserem, estruturantes da gestão curricular e de acordo com a caracterização em curso. Esta actividade será realizada em colaboração com os professores cooperantes e com a equipa de tutoria.
- planificar e realizar a programação das actividades educativas seleccionando objectivos, conteúdos, estratégias, materiais, formas e instrumentos de avaliação adequados à realidade a que se destinam.

2ª Fase

Esta 2ª fase desenvolve-se ao longo de cerca 12 semanas completas e coincide com o 2º período das escolas. Nesta etapa a responsabilidade da intervenção pedagógica é predominantemente do formando e implica:

- a condução da actividade pedagógica planeada, a avaliação do processo e a respectiva adequação da intervenção, tendo em conta os contributos do professor cooperante, do coordenador e equipa de tutoria e dos colegas;
- a participação dos formandos em projectos da escola e/ou na criação de condições que promovam dinâmicas de relação e interacção na escola e entre esta e as famílias dos alunos e a comunidade local.

3ª Fase

A 3ª fase constitui-se como um momento privilegiado de reflexão final sobre toda a actividade realizada e decorrerá na ESELx. Prevê-se que os formandos mantenham uma ligação às escolas cooperantes, onde poderão realizar acções ligadas às dinâmicas de gestão organizacional dos estabelecimentos e eventualmente participar ou terminar projectos quer com os alunos, quer com famílias ou outros que vierem a ser considerados pertinentes.

3. Intervenientes

A concepção e realização do projecto de intervenção dos alunos em formação só se torna possível em cooperação com os professores titulares das turmas do 1º ciclo (professores cooperantes) e com a supervisão dos docentes que integram a equipa de tutoria.

3.1. Papel e funções dos Professores Cooperantes

Os professores cooperantes deverão criar condições para a integração dos formandos nas dinâmicas da escola e da sala de aula, favorecendo a inserção institucional e a apropriação dos modos de funcionamento e organização da escola, nomeadamente no que se refere ao Projecto Educativo, Projecto Curricular da Escola e aos princípios que orientam o Projecto Curricular da Turma.

O acompanhamento e a supervisão dos formandos implica a disponibilidade do professor cooperante para:

- colaborar na concepção do projecto de intervenção dos formandos;

- acompanhar o desenvolvimento do referido projecto nas dimensões pedagógica e institucional;
- viabilizar a implementação do projecto de intervenção dos formandos, facilitando-lhes o acesso aos recursos disponíveis da escola;
- acompanhar o desenvolvimento do referido projecto nas dimensões pedagógica e institucional;
- viabilizar a implementação do projecto de intervenção dos formandos, facilitando-lhes o acesso aos recursos disponíveis da escola;
- estimular formas de organização curricular diferenciadas, de acordo com a diversidade dos alunos, apoiando a utilização de recursos e materiais diversificados;
- planejar, analisar e reflectir com os formandos as actividades desenvolvidas, as estratégias utilizadas, as dificuldades sentidas, sugerindo alternativas;
- participar nos seminários de tutoria organizados nas escolas cooperantes, tendo em vista a avaliação e planificação de actividades;
- participar na avaliação dos formandos, através da observação e registo dos procedimentos técnico-didácticos realizados e das competências relacionais postas em prática, de acordo com as orientações acordadas com a equipa de tutoria.

3.2. Papel da Equipa de Tutoria

Genericamente, a equipa de tutoria da IE IV tem como funções:

- apoio teórico e metodológico à concepção, planificação e avaliação do projecto de intervenção;
- identificação de necessidades de formação emergentes da intervenção e organização das respostas adequadas;
- observação, acompanhamento e apoio dos alunos durante a sua intervenção com posterior reflexão sobre a acção que desenvolvem;
- organização dos seminários gerais ou por grupo de tutoria envolvendo diferentes intervenientes;
- dinamização de debates e trocas de experiências entre os formandos, bem como a reflexão sobre as actividades desenvolvidas;
- avaliação formativa e sumativa dos alunos com base nos processos e produtos desenvolvidos durante a IE e Seminários;
- apoio à acção dos professores cooperantes no acompanhamento dos formandos, nomeadamente na programação, desenvolvimento e avaliação das actividades de intervenção pedagógica.

3.3. Papel do Coordenador da Equipa de Tutoria

O coordenador da equipa de tutoria é uma figura de referência no processo de formação dos futuros profissionais e coordena, em contexto real, a articulação entre as componentes teórico-metodológicas e a prática, criando condições para a comunicação e participação dos diferentes intervenientes.

4. Produtos de Avaliação

A classificação final resultará dos processos e produtos de avaliação desenvolvidos ao longo da Intervenção e ainda do relatório final descritivo das actividades realizadas. São, assim, elementos de avaliação /classificação:

- Os registos e as observações de desempenho elaborados pelos alunos, pelo tutor e equipa de tutoria e pelos cooperantes de acordo com o documento "parâmetros de orientação/avaliação".
- O *Relatório Final* descritivo e fundamentado das actividades desenvolvidas.
- A discussão oral do *Relatório* com os elementos da equipa de tutoria.

Bibliografia Recomendada

- Alonso, L., Ferreira, F., Santos, M., Rodrigues, M., & Mendes, T. (1994). *A Construção do Currículo na Escola*. Uma Proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Porto Editora.
- Arends, R., (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill

- Cadima, A. e al. (1993). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: Alguns Itinerários*. Lisboa: ME - IIE
- Coll, C. et al. (2001). *O Construtivismo na Sala de Aula, Novas Perspectivas para a Acção Pedagógica*. Porto: Edições ASA
- Dossier O novo sistema de avaliação (1992, Junho). *Revista NOESIS*, nº 23.
- Macedo, B. (1995). *A Construção do Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: ME - IIE.
- Meirieu, Ph. (1987). *Apprendre...oui, mais comment*. Paris: ESF
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Dix Nouvelles Compétences pour Enseigner*. Paris: ESF
- Perrenoud, Ph. (1995). *Offício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, Ph. (1998). *L'évaluation des Élèves – De la Fabrication de L'excellence à la Régulation des Apprentissages: Entre deux logiques*. Paris: De Boeck & Larcier, SA
- Grave-Resendes & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta
- Roldão, M.C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Ed. ASA.

ANEXO IV - INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
(INSTITUIÇÃO A)

PRÁTICA PEDAGÓGICA

2003/ 2004

AVALIAÇÃO DA REFLEXÃO DA PRÁTICA LECTIVA

Execução de: _____

Parecer de: _____

PARÂMETROS	SEMANAS DE INTERVENÇÃO									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Emite opiniões relativamente a temas de carácter pedagógico.										
2. Avalia o seu trabalho com objectividade.										
3. Avalia, com objectividade, o trabalho dos colegas.										
4. Revela capacidade de integrar, em futuras actuações, sugestões que lhe são formuladas.										
5. Aceita perspectivas diferentes das suas relativamente à prática pedagógica.										

Parâmetros de Avaliação

A	Avaliação do parâmetro com o nível de «Satisfaz Muito Bem»
B	Avaliação do parâmetro com o nível de «Satisfaz Bem»
C	Avaliação do parâmetro com o nível de «Satisfaz »
D	Avaliação do parâmetro com o nível de «Não Satisfaz»
	Parâmetro não avaliado (ausência de qualquer símbolo)

PRÁTICA PEDAGÓGICA

2003/ 2004

AVALIAÇÃO DA PLANIFICAÇÃO DAS UNIDADES CURRICULARES

Nome: _____

PARÂMETROS	SEMANAS DE INTERVENÇÃO									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Atitude de envolvimento do formando nos processos de elaboração da planificação										
2. Justificação das opções tomadas na planificação das UC										
3. Formulação de objectivos										
4. Interdisciplinaridade										
5. Diferenciação do ensino										
6. Adequação das estratégias										
7. Adequação dos recursos materiais										
8. Existência de trabalho de pesquisa nas. diferentes áreas										
9. Revela capacidade de inovação										
10. Avaliação										
10.1. Articulação com os objectivos										
10.2. Utilização de diferentes modalidades de avaliação										
11. Bibliografia (adequação e correcta referenciação)										
12. Expressa-se com correcção ao nível da comunicação escrita										

Parâmetros de Avaliação

A	Avaliação do parâmetro com o nível de «Satisfaz Muito Bem»
B	Avaliação do parâmetro com o nível de «Satisfaz Bem»
C	Avaliação do parâmetro com o nível de «Satisfaz »
D	Avaliação do parâmetro com o nível de «Não Satisfaz»
	Parâmetro não avaliado (ausência de qualquer símbolo)

ANEXO V - INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
(INSTITUIÇÃO L)

Avaliação da IE IV – 2003/2004

Escola _____

Nome _____

nº _____

Indicadores de avaliação da Intervenção Educativa IV	Avaliação			
	1	2	3	4
1 - Revela responsabilidade e empenho no trabalho				
2 - Revela um controlo equilibrado da situação pedagógica				
3 - Promove situações de cooperação, de responsabilidade e de respeito mútuo				
4 - Utiliza correcta e adequadamente a língua portuguesa a nível oral e escrito				
5 - Planifica a acção pedagógica de forma a prever os percursos de aprendizagem integrando os saberes dos alunos				
6 - Revela capacidade de atenção aos alunos, identificando as suas dificuldades e interesses				
7 - Organiza o trabalho assegurando a diferenciação pedagógica na planificação e na gestão da sua acção				
8 - Integra na sua acção aspectos da diversidade cultural, étnica e social dos seus alunos				
9 - Mobiliza os conceitos e os conteúdos das várias áreas curriculares de forma correcta e integrada				
10 - Integra adequadamente na sua intervenção conhecimentos científicos actualizados				
11 - Estimula a comunicação e o pensamento crítico nos alunos, não se antecipando às respostas				
12 - Faz uma gestão adequada: - do tempo				
13 - - do espaço				
14 - - dos materiais (através da construção de materiais adequados e da sua utilização)				
15 - - dos conteúdos				
16 - Utiliza técnicas, instrumentos e procedimentos de avaliação coerentes com os objectivos e as actividades				
17 - Integra na sua intervenção aspectos do projecto educativo da escola e dos projectos curriculares da escola e da turma				
18 - Reflecte sobre a sua prática de modo contínuo e numa atitude de autoformação				
19 - Aceita críticas, sugestões e opiniões, argumentando e justificando pontos de vista				