

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



DISSERTAÇÃO

**Contributos da Prática de Ensino Supervisionada na
Formação Inicial de Professores do 1.º Ciclo**

Conceções de professores supervisores e professores cooperantes

Pedro Miguel Mendes de Jesus

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTES AO GRAU DE MESTRE EM
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

Área de Especialização em Formação de Professores

2011

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



DISSERTAÇÃO

**Contributos da Prática de Ensino Supervisionada na
Formação Inicial de Professores do 1.º Ciclo**

Conceções de professores supervisores e professores cooperantes

Pedro Miguel Mendes de Jesus

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTES AO GRAU DE MESTRE EM
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

Dissertação orientada pela Professora Doutora Ângela Rodrigues

Área de Especialização em Formação de Professores

2011

AGRADECIMENTOS

Nada teria sido possível sem a ajuda, generosidade e colaboração constantes de um grupo alargado de pessoas que tornaram possível este trabalho, a todos eles gostaria de expressar o meu agradecimento.

À minha família, antes de a quaisquer outros, devo o profundo agradecimento pelo carinho, pela atitude, pela compreensão nos momentos difíceis e, acima de tudo, pelos valores que me transmitiram e que fizeram de mim um melhor indivíduo. Foram uma ajuda constante e infatigável ao longo deste percurso.

Agradeço à Professora Doutora Ângela Rodrigues a quem devo a orientação deste trabalho. Nada disto seria possível sem o seu apoio incondicional, empenho pessoal manifestado, orientação doura e profissionalismo. Acima de tudo, agradeço a compreensão nos momentos difíceis, bem como o estímulo e palavras sábias em momentos decisivos, que me permitiram evoluir enquanto profissional de educação.

À Professora Doutora Manuela Esteves agradeço a forma como coordenou, a par com a Professora Ângela, este curso de Mestrado, com a permanente preocupação de incentivar todos os mestrandos para que levassem a bom porto os seus projetos.

Ao Professor Joaquim Picado, Professor Supervisor na Escola Superior de Educação de Castelo Branco, pela disponibilidade, empenho e sapiência que sempre me proporcionou.

Aos Professores Cooperantes que intervieram na disciplina de Prática de Ensino Supervisionada, no ano letivo 2010/2011, da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, agradeço a disponibilidade, a colaboração, a abertura, a partilha de práticas, os incentivos e o apoio demonstrados.

RESUMO

O presente estudo teve como propósito central conhecer as concepções de professores formadores, que intervêm na componente de Prática de Ensino Supervisionada, relativamente aos contributos da mesma, na Formação Inicial de professores do 1.º Ciclo. A presente dissertação encontra-se estruturada em duas partes, sendo que a primeira comporta o enquadramento teórico, no qual são abordadas temáticas relativas à Formação Inicial de Professores, à profissão docente e competências que lhe são inerentes. Por sua vez, a segunda parte é constituída pelo estudo empírico no qual interpretámos as representações, dos já referidos sujeitos, acerca das finalidades e indicadores da qualidade da unidade curricular de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico. Analogamente, neste estudo, são dadas a conhecer as concepções destes formadores acerca dos contributos desta disciplina na aquisição/desenvolvimento de saberes e competências profissionais na Formação Inicial de professores do 1.º Ciclo. Neste sentido, desenvolvemos uma investigação de carácter qualitativo, na qual recorreremos à técnica da entrevista semi-diretiva para obtermos dados pertinentes que nos possibilitassem corresponder aos objetivos propostos. Da análise dos dados obtidos, muito sucintamente, foi-nos possível depreender que estes indivíduos consideram que esta disciplina possibilita experienciar a prática de forma contextualizada sendo, a mesma, suportada por referenciais metodológicos, práticos e reflexivos que propiciam a construção da articulação teoria-prática, no processo de Formação Inicial, possibilitando o desenvolvimento da profissionalidade do docente, nas várias dimensões que a profissão comporta.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores; Profissionalidade; Profissionalismo; Competências; Prática Supervisionada; Supervisor; Cooperante

ABSTRACT

The present study it had as central intention to know the conceptions of teacher trainers, that interview in the Practical component of Supervised Education, relatively to the contributes of the same one, in the Initial Formation of elementary teachers. The present dissertation meets structuralized in two parts, being that the first one holds the theoretical framing, in which is boarded thematic relative to the Initial Formation of teachers, the teaching profession and skills that it are inherent. In turn, the second part is constituted by the empirical study in which we interpreted the representations, of already related subjects, about the purposes and pointers of the quality of the curricular unit of Practical Supervised. Similarly, in the empirical study, we aimed to know the perspective of teacher trainers about the acquire skills as well as the implications of this initial acquisition practice in elementary basic education. In this sense, we developed a research of a qualitative nature, in which recourse to the technique of semi-directive interview to obtain relevant data allowing us to meet the proposed objectives. The analysis of data, very briefly, we were able to conclude that these individuals feel that this course provides the practical experience in context is the same, supported by the methodological framework, which provide practical and reflective construction of the joint theory-practice in the process of training, enabling the development of professionalism of teachers in the various dimensions that the profession entails.

Key-Words: Initial Teacher Training; Professionalism; Teacher Skills; Supervised Practice; Teacher Mentors

ÍNDICE

| | |
|------------------|---|
| INTRODUÇÃO | 1 |
|------------------|---|

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

| | |
|---|-----------|
| Capítulo 1 – Formação Inicial de Professores | 8 |
| 1.1. Conceito de formação | 8 |
| 1.2. Paradigmas ou orientações conceituais da formação inicial de professores.. | 10 |
| 1.3. Enquadramento legal da formação inicial de professores em Portugal..... | 12 |
| 1.4. A componente prática na formação inicial de professores | 17 |
| 1.5. Formadores de professores intervenientes na componente prática da Formação Inicial | 23 |
| 1.5.1. Supervisor Pedagógico | 24 |
| 1.5.2. Professores Cooperantes | 27 |
| Capítulo 2 – A Profissão Docente | 31 |
| 1.6. Profissionalização, profissionalidade e profissionalismo | 31 |
| 1.7. A profissão docente e a construção da identidade profissional | 36 |
| Capítulo 3 – As competências do Professor | 37 |
| 1.8. Competência – um conceito envolto em polissemia | 37 |
| 1.9. O professor e suas competências | 39 |
| 1.10. O papel do perfil de competências profissionais na formação inicial de professores | 41 |

ESTUDO EMPÍRICO

| | |
|--|-----------|
| Capítulo 4 – Metodologia e Procedimentos | 46 |
| 4.1. Questões de partida e objetivos de investigação | 46 |
| 4.2. Trajetória da investigação | 47 |

| | |
|--|-----------|
| 4.2.1. A metodologia qualitativa | 47 |
| 4.2.2. A escolha dos colaboradores do estudo | 49 |
| 4.2.2.1. Breve caracterização dos colaboradores do estudo | 50 |
| 4.3. Contextualização do estudo | 51 |
| 4.3.1. O mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico | 51 |
| 4.3.2. A unidade curricular de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico..... | 53 |
| 4.4. Procedimentos de recolha e interpretação dos dados | 56 |
| 4.4.1. A entrevista..... | 56 |
| 4.4.4.1. O guião de entrevista | 57 |
| 4.4.2. Análise de dados | 59 |
| 4.4.2.1. A análise de conteúdo..... | 59 |
| Capítulo 5 – Apresentação e interpretação dos resultados | 62 |
| 5.1.1. Concepções de professores supervisores e professores cooperantes sobre a disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico | 63 |
| 5.1.2. Concepções sobre o papel e lugar de professores supervisores e professores cooperantes no atingir das finalidades da disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico | 66 |
| 5.2. Pensamento crítico sobre a disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico..... | 73 |
| 5.2.1. Indicadores de qualidade da disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico na Formação Inicial..... | 74 |

| | |
|---|------------|
| 5.2.2. Recomendações à disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico | 79 |
| 5.3. Conceções sobre aquisição/desenvolvimento de competências profissionais | 83 |
| 5.3.1. Forma como se adquirem/desenvolvem competências profissionais | 84 |
| 5.3.2. Aquisição de competências na Formação Inicial..... | 86 |
| 5.4. Conceções sobre os contributos da disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico para a aquisição/desenvolvimento de saberes e competências profissionais..... | 88 |
| 5.4.1. Contributos para o desenvolvimento de saberes e competências relativos à dimensão profissional, social e ética | 90 |
| 5.4.2. Contributos para o desenvolvimento de saberes e competências atinentes ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem..... | 93 |
| 5.4.3. Contributos para o desenvolvimento de saberes e competências relativos à participação na escola e de relação com a comunidade | 98 |
| 5.4.4. Contributos para o desenvolvimento de saberes e competências respeitantes à necessidade de desenvolvimento profissional ao longo da vida | 101 |
| Considerações finais | 105 |
| Referências bibliográficas | 113 |
| Legislação consultada | 120 |
| Anexos | 121 |

ÍNDICE DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1. Resumo dos conceitos: profissionalização, profissionalismo e profissionalidade segundo Bourdoncle (1991) | 34 |
| Quadro 2. Perfil do professor enquanto profissional segundo Le Boterf (1997) | 43 |
| Quadro 3. Plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico | 51 |
| Quadro 4. Temas emergentes das entrevistas | 62 |
| Quadro 5. Sinopse do tema “Conceções de professores supervisores e professores cooperantes sobre a disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico” | 63 |
| Quadro 5.1. Análise das subcategorias respeitantes às “Conceções sobre as finalidades da disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico” | 64 |
| Quadro 5.2. Análise das subcategorias respeitantes às “Conceções sobre o papel e lugar de professores supervisores e professores cooperantes no atingir das finalidades da disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico” | 67 |
| Quadro 6. Sinopse do tema “Pensamento crítico sobre a disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico” | 74 |
| Quadro 6.1. Análise das subcategorias respeitantes aos “Benefícios e limitações da disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo” | 74 |
| Quadro 6.2. Análise das subcategorias respeitantes às “Recomendações da disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo” | 79 |
| Quadro 7. Sinopse do tema “Conceções de professores supervisores e professores cooperantes sobre a forma como se adquirem/desenvolvem competências profissionais - | 84 |
| Quadro 7.1. Análise das subcategorias respeitantes à “Forma como se adquirem/desenvolvem competências profissionais” | 84 |

| | |
|--|-----|
| Quadro 7.2. Análise das subcategorias respeitantes à “Aquisição de competências profissionais na Formação Inicial” | 86 |
| Quadro 8. Sinopse do tema “Contributos da disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico para a aquisição/desenvolvimento de saberes e competências profissionais” | 89 |
| Quadro 8.1. Análise das subcategorias respeitantes aos “Contributos da disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo para a aquisição/desenvolvimento de saberes e competências relativos à dimensão profissional, social e ética ” | 90 |
| Quadro 8.2. Análise das subcategorias respeitantes aos “Contributos da disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo para a aquisição/desenvolvimento de saberes e competências atinentes ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem” | 94 |
| Quadro 8.3. Análise das subcategorias respeitantes aos “Contributos da disciplina para o desenvolvimento de saberes e competências relativos à participação na escola e de relação com a comunidade” | 98 |
| Quadro 8.4. Análise das subcategorias respeitantes aos “Contributos da disciplina para o desenvolvimento de competências respeitantes à necessidade de desenvolvimento profissional ao longo da vida” | 101 |

ÍNDICE DE ANEXOS

| | |
|--|-----|
| Anexo 1 - Ficha de caracterização dos professores formadores | 122 |
| Anexo 2 – Exemplo de protocolo – Entrevista do sujeito E6 | 123 |
| Anexo 3 – Guião da Entrevista | 134 |
| Anexo 4 – Grelha de análise de dados: Tema 1/Categoria A: Concepções sobre as finalidades da disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico | 142 |
| Anexo 5 – Grelha de análise de dados: Tema 1/Categoria B: Concepções sobre o lugar de professores supervisores e professores cooperantes no atingir das finalidades da disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico | 149 |
| Anexo 6 – Grelha de análise de dados: Tema 2/Categoria A: Indicadores de qualidade da disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico na Formação Inicial..... | 165 |
| Anexo 7 – Grelha de análise de dados: Tema 2/Categoria B: Recomendações à disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico | 184 |
| Anexo 8 – Grelha de análise de dados: Tema 3/Categoria A: Forma como se adquirem/desenvolvem as competências profissionais | 191 |
| Anexo 9 – Grelha de análise de dados: Tema 3/Categoria B: Aquisição de competências profissionais na Formação Inicial | 195 |
| Anexo 10 – Grelha de análise de dados: Tema 4/Categoria A: Contributos para a aquisição/desenvolvimento de saberes e competências relativos à dimensão profissional, social e ética | 198 |
| Anexo 11 – Grelha de análise de dados: Tema 4/Categoria B: Contributos para a aquisição/desenvolvimento de saberes e competências atinentes ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem | 206 |
| Anexo 12 – Grelha de análise de dados: Tema 4/Categoria C: Contributos para a aquisição/desenvolvimento de saberes e competências relativas à participação na escola e de relação com a comunidade | 219 |

Anexo 13 – Grelha de análise de dados: Tema 4/Categoria D: Contributos para a aquisição/ desenvolvimento de saberes e competências respeitantes à necessidade de desenvolvimento profissional ao longo da vida228

•INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Numa sociedade caracterizada pela rápida transformação, pela grande diversidade sociocultural, pela evolução tecnológica acelerada, em que os saberes rapidamente ficam desatualizados pela abundância de informação, que condiciona a sua interpretação e seleção, também na formação de professores é imperativo tecer estratégias de formação renovadas que deem resposta aos múltiplos problemas da escola e aos variados desafios dos professores, que se renovam constantemente.

As funções da escola alteraram-se e as funções do professor acompanham essas alterações. O exercício profissional do professor, atualmente, não se realiza com uma atitude isolada, confinada à sala de aula e aos seus alunos, mas apela ao trabalho colaborativo e de partilha. Esta dimensão colaborativa e de partilha do trabalho do professor decorre da natureza da sua atividade que, entre outras exigências, necessita de profissionais preparados para a tomada de decisões em situações de contingência *“e não para a execução de tarefas simples e repetitivas, obedecendo à execução de procedimentos prescritos e monitorizados”* (Canário, 2007, p.15).

A própria investigação educacional tem contribuído para o desenvolvimento de novas perspectivas de formação no sentido de melhor se prepararem os docentes para as variadas dimensões e especificidades com que se deparam no contexto profissional (Alarcão, 1996; Alarcão e Tavares, 2003; Formosinho et al, 2001; Canário, 2007).

A formação de professores tem de contribuir de forma a que estes profissionais tomem consciência da natureza da sua atividade, compreendendo não só a sua dimensão didática e tecnológica, mas também o seu papel social como elemento preponderante do sistema educativo. Tendo como orientação o discurso de Gimeno (1990), o modelo de 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.

Domingos (2003) defende que a competência profissional é o fator decisivo de preparação da classe docente para assumir determinadas realidades, esclarecendo que a competência dificilmente se desenvolve se não for exercitada em contextos práticos.

A atividade docente implica, antes de mais, conhecer, compreender e estar envolvido no contexto global da profissão, para poder responder com eficácia às múltiplas tarefas para que é solicitado.

Neste âmbito, Stenhouse (1975) refere que a competência para ensinar não se

consegue por mero desejo, sendo resultado de um processo de desenvolvimento contínuo, no qual é necessário adquirir formação especializada para se ser professor pressupondo-se, analogamente, que o conhecimento seja aplicado na prática através da experimentação e da reflexão, privilegiando-se uma integração de competências, do saber, do agir e do atuar.

De acordo com estas orientações, as propostas de formação inicial terão de assumir e de salientar, desde logo, o valor epistemológico da prática.

Formosinho (2001) considera que a escolha do modelo de formação se reveste de primordial importância, uma vez que, do que for adquirido neste processo inicial dependerão as capacidades e competências que irão definir o desempenho do professor ao longo da sua vida profissional.

Por sua vez, Schön (cit. Alarcão, 1996) refere que o estágio, orientado por um profissional experiente, permite que o formando tenha a possibilidade de praticar e se confrontar com problemas reais cuja resolução reclame a reflexão, o levantamento e verificação de hipóteses, a experiência de ter cometido erros, a consciência da necessidade e do valor da ajuda dos outros, assim como o aperfeiçoamento constante que tem a sua origem no autoconhecimento operativo.

Para além da escolha do modelo de formação inerente ao tipo de professor que se quer formar, importa também referir o papel do orientador que apesar de não ser decisivo é fundamental. Formosinho (2001) afirma mesmo que o papel do orientador de estágio na construção da profissionalidade adequada e empenhada, na apropriação das dimensões técnica, moral e relacional do desempenho do estagiário, não é substituível. Outro aspeto, a destacar, quer no âmbito dos professores cooperantes, quer na orientação é a relação entre o pensamento e a ação dos orientadores de estágio, que deve ser valorizada, (Glickman et Bey, 1990) uma vez que dela dependem os modelos de supervisão adotados.

Foi no decorrer da unidade curricular de Prática Pedagógica, na interação com o professor supervisor e com os professores cooperantes, que construímos a imagem da profissão e daquilo que consideramos ser um professor competente.

Alguns anos mais tarde, foi-nos possível constatar que a componente prática da Formação Inicial era igualmente entendida, por outros colegas da profissão, como um marco fundamental na formação, realçando-se o seu contributo para a construção da identidade profissional do docente, na medida em que permite a integração entre

conhecimentos teóricos e procedimentos e a necessária aproximação às situações em que decorre o exercício profissional.

Aliado a este pensamento surgiu a ideia de que os agentes formadores neste contexto, professores supervisores e professores cooperantes, desempenham um papel insubstituível, embora nem sempre valorizado, proporcionando aos futuros professores vivências que poderão afetar as suas perceções do ensino e da profissão. Considerámos que, conhecer as conceções que estes indivíduos têm acerca dos contributos desta componente, no contexto da Formação Inicial seria, indubitavelmente, assunto com relevância a considerar.

Importa mencionar que o nosso estudo exclui hipóteses, sujeitas a verificação, dado que seguimos uma orientação qualitativa, sendo este orientado por quatro objetivos: (1) Conhecer as conceções de professores supervisores e professores cooperantes acerca das finalidades da disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo, no contexto da Formação Inicial, bem como o lugar de cada um deles no atingir dessas finalidades; (2) Conhecer as conceções de professores supervisores e professores cooperantes acerca de indicadores de qualidade da disciplina; (3) Conhecer as conceções de professores supervisores e professores cooperantes sobre a forma como se adquirem/desenvolvem competências profissionais; e (4) Conhecer as conceções de professores supervisores e professores cooperantes acerca dos contributos da disciplina para a aquisição/desenvolvimento de saberes e competências profissionais.

Pretendemos dar respostas coerentes à problemática e atingir os objetivos traçados correspondendo, assim, aos intuítos a que nos propusemos.

Para comprovarmos uma unidade estrutural ao longo do estudo, e extrair da informação recolhida conceitos classificadores de fenómenos, conjugámos uma dimensão teórica (enquadramento teórico) com uma dimensão prática (estudo empírico) que traduzem as duas fases desta investigação.

No que diz respeito à dimensão prática procurámos inscrever a nossa investigação num modelo de investigação qualitativa, tal como já referimos, pelo facto de querermos explorar o comportamento, as perspetivas e as experiências dos entrevistados e, acima de tudo, interpretar a realidade em que estes se inserem.

Relativamente à dimensão teórica indicamos que, a mesma, é composta por três capítulos: *capítulo 1* – Formação Inicial de Professores; *capítulo 2* – A profissão docente; e *capítulo 3* – As competências do professor.

Numa análise sucinta, no *capítulo 1*, começamos por descrever o que a literatura da especialidade refere acerca do conceito de formação e sobre os paradigmas ou orientações conceituais da Formação Inicial de Professores. Em sequência, debruçamo-nos sobre o enquadramento legal da Formação Inicial de Professores no nosso país. Neste capítulo referimo-nos, analogamente, à componente prática da Formação Inicial de Professores, bem como aos agentes que intervêm na mesma.

Por sua vez, no *capítulo 2*, pretendemos clarificar os conceitos de profissionalização, profissionalismo e profissionalidade, debruçando-nos, de igual forma, sobre a temática da identidade profissional do docente.

Relativamente ao *capítulo 3*, tentamos clarificar o conceito de competência, no campo das Ciências da Educação, adequando-o à realidade da profissão docente. Antes de finalizarmos o enquadramento teórico referimo-nos, ainda, ao papel do perfil geral de desempenho na Formação Inicial de Professores.

Quanto à dimensão prática importa referir que, a mesma, se encontra estruturada em dois capítulos: *capítulo 4* – Metodologia e Procedimentos e o *capítulo 5* – Apresentação e interpretação dos resultados.

O *capítulo 4* contém o balanço das opções metodológicas que tivemos de traçar para a concretização do estudo. Neste procedemos, também, ao enquadramento do contexto de estudo e à caracterização dos sujeitos envolvidos (professor supervisor e professores cooperantes) que intervieram na disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico, no ano letivo de 2010/2011.

O *capítulo 5*, por sua vez, engloba a apresentação e interpretação dos dados recolhidos, através de entrevistas semi-diretivas, bem como a análise dos dados emergentes dos protocolos, procurando-se estabelecer, sempre que possível, a articulação do pensamento dos entrevistados com a dimensão teórica, que fundamenta a nossa investigação.

Nas considerações finais tecem-se algumas reflexões, tendo em consideração as duas dimensões tratadas anteriormente (enquadramento teórico e estudo empírico) e traçam-se algumas linhas de pesquisa que poderão ser relevantes em futuras investigações.

O presente documento termina com a apresentação das referências bibliográficas, indicação da legislação consultada e os anexos.

• ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 – FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Capítulo 2 – A PROFISSÃO DOCENTE

Capítulo 3 – AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR

Capítulo 1 – Formação Inicial de Professores

1.1. Conceito de formação

Segundo Honoré (cit. García, 1999), o conceito de formação é geralmente associado a alguma atividade, sempre que se trata de formação para algo. Parece-nos, então, que a formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconómico, ou da cultura dominante. García (1999) refere que a formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que a realiza, com duplo efeito de maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos.

Segundo Goguelin (cit. Barreira, 2006), podemos distinguir cinco aceções de formação, sendo elas: (1) *a ação pela qual algo se forma*; (2) *a ação de formar*; (3) *a maneira como algo se forma*; (4) *o resultado da ação pela qual algo se forma*; (5) e *o resultado da ação de formar*.

Por sua vez, Ferry (1983:36) define a formação como “*um processo de desenvolvimento individual, destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades*”, de acordo com três óticas:

(1) *Como estratégia*. A formação é entendida como uma estratégia que as instituições de formação põem em prática, partindo do princípio que há necessidades objetivas de formação em função das próprias necessidades das instituições. Nesse sentido, os formadores transmitem conhecimentos e saberes, procurando que os formandos se adaptem às exigências da instituição onde estão inseridos;

(2) *Como processo de desenvolvimento*. Nesta segunda aceção, a formação representa um processo de desenvolvimento. Os indivíduos integram as aprendizagens formais e informais com a sua experiência de vida, ou seja, os sujeitos são os agentes da sua própria formação.

(3) *Como instituição*. Na terceira e última perspetiva, a formação identifica-se com a instituição formadora, conotando-se com a estrutura institucional, ou seja, o edifício, os horários, os programas, as normas, os modelos, os formadores.

Constata-se, então, que o conceito de formação, tal como muitos outros na nossa área de conhecimento, é suscetível de múltiplas perspetivas, não havendo um claro consenso quanto ao seu significado.

Sendo o ensino uma área profissional é necessário que quem o pratica tenha competência para o exercer, detendo a formação um papel fundamental na aquisição de competências pelo professor profissional.

Para os autores Esteves (2002) e García (1992), a formação de professores é cada vez mais encarada como um processo de desenvolvimento permanente e contínuo, sendo que nesse mesmo processo se reconhecem duas fases essenciais: uma fase que antecede o exercício de funções, denominada por formação inicial, e a fase da formação contínua que se desenrola ao longo da carreira. Estas duas fases não são mais do que dois momentos, com respetivas especificidades próprias, de um mesmo processo de desenvolvimento de competências profissionais.

De acordo com Estrela (2002:18) deve-se encarar a formação inicial como “*o início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada*”.

Ao considerarmos a formação de professores como um processo de desenvolvimento, estamos a falar de fases de crescimento pessoal e profissional do professor, não olvidando que o exercício da prática profissional reclama um conhecimento fundado na dialética teoria-prática. Por conseguinte, não é coerente separar no tempo uma aprendizagem teórica, quase sempre associada apenas à formação inicial, e uma formação prática de ensino que é normalmente associada à formação em serviço no contexto escolar. Subentende-se, então, que ao encararmos a formação com uma perspetiva desenvolvimentista e interativa admitimos, como ideia fundamental, que essa formação deve ser construída numa relação simbiótica entre teoria e prática e entre dois campos específicos, o escolar e o universitário.

Contudo, este discurso, de relevância indiscutível, parece não ser honrado na realidade da formação, na qual a dicotomia teoria-prática marca a própria formação de professores. Tornou-se frequente ouvirmos professores, em início de carreira, queixarem-se de que a sua formação inicial não lhes desenvolveu as competências necessárias para enfrentarem a realidade profissional visto que essa mesma formação ocorreu, deliberadamente, numa lógica disciplinar dos planos curriculares, não favorecendo a articulação entre as diversas componentes de formação. De igual forma, estes afirmam que tais componentes não foram trabalhadas no sentido de os ajudar a dar resposta aos problemas resultantes quer ao nível da própria prática pedagógica,

realizada durante a formação inicial, quer ainda no desenrolar da prática docente, ao nível do quotidiano das suas escolas.

1.2. Paradigmas ou orientações conceituais de Formação Inicial de Professores

Os diversos paradigmas de formação de professores têm vindo a utilizar metáforas e imagens para designar este *ser-se professor* que a formação têm vindo a considerar, entendendo-se o professor como pessoa, colega, companheiro, facilitador da aprendizagem, técnico, académico, investigador na ação, prático reflexivo, implementador do currículo, sujeito que toma decisões, que resolve problemas, que coloca hipóteses, pessoa que experimenta continuamente, cientista aplicado, artesão político, indagador clínico ou pedagogo radical, entre outros (García, 1992; Nóvoa, 1992; Pérez Gomez, 1992). Tais metáforas exprimem diferentes conceções da profissão, por vezes antagónicas, remetendo, conseqüentemente, para diferentes modelos de formação.

Para Zeichner (1983:3) um paradigma constitui “*uma matriz de crenças e pressupostos sobre a natureza e os propósitos da escola, dos professores e da sua formação, que moldam formas específicas na formação de professores*”.

O mesmo autor referencia e distingue quatro paradigmas da formação de professores que originam o modelo que se pretende fomentar: “*o paradigma comportamentalista, o paradigma personalista, o paradigma tradicional-artesanal e o paradigma orientado para a pesquisa*”. Considera, similarmente, que estes paradigmas podem não existir isoladamente, acontecendo na prática cruzamentos e interligações entre eles referindo, ainda, um quinto paradigma, o “*paradigma académico*” (idem, *Ibidem*).

No *paradigma comportamentalista*, a conceção de formação baseia-se numa epistemologia positivista e também na psicologia comportamentalista. A educação é vista como uma ciência aplicada que se orienta por princípios experimentados por especialistas e que, por sua vez, concebem leis gerais a ser executadas. Este paradigma filia-se nas correntes condutistas e como refere Pacheco (1999:59), “*a formação de professores fundamenta-se no estudo científico do ensino e na existência de uma correlação direta entre a conduta do professor e a aprendizagem do aluno*”. O professor é encarado como um técnico que tem de adquirir previamente um conjunto de competências com vista a um desempenho profissional ideal da sua profissão. Entende-

se que, através do reforço da dimensão tecnológica da formação, o aluno/futuro professor treina um conjunto de competências e adquire um repertório de destrezas consideradas necessárias. Pacheco (1999:59) refere, ainda, que nesta perspetiva a eficácia docente depende de “*programas de micro ensino que têm como finalidade principal o treino de competências específicas*”.

Por outro lado, o *paradigma personalista*, em contraponto com o *paradigma comportamentalista*, assenta numa epistemologia fenomenológica e em várias correntes da psicologia do desenvolvimento e da chamada psicologia humanista. Neste sentido, e tomando como referência Combs (1972) os programas de formação são pensados dando relevo às necessidades dos professores, preocupando-se essencialmente com a formação de cada professor como ser individual e com o sistema de crenças.

Neste paradigma, os conhecimentos e as competências dos futuros professores não estão definidos à partida, embora haja a preocupação de detetar as suas conceções e as suas convicções para que estejam de acordo com os princípios de maturidade psicológica tomados como modelo. Também neste paradigma não se questiona o papel formativo do contexto educativo e social, mas propicia-se uma ética do cuidado sendo, de entre os modelos desenvolvimentistas, um dos que mais resguarda o desenvolvimento moral (Estrela, 1991).

No *paradigma tradicional*, o papel do professor é o de um académico e especialista na matéria a lecionar, aceitando-se que o saber de uma disciplina é suficiente para se poder ensinar. Procura-se na formação contribuir para que o professor tenha uma preparação sólida relativamente ao conhecimento dos conteúdos a ensinar, complementada pela aprendizagem prática na escola, colocando “*a ênfase na organização do saber-fazer, (...) na experiência e na didática do oral da transmissão*” (Pacheco, 1999:58). Prevalece a formação artesanal do professor como se o aprender a ensinar fosse um processo semelhante à aprendizagem de um ofício, chegando-se a professor pela acumulação da experiência, através do método do ensaio-erro.

Quanto ao *paradigma orientado para a pesquisa*, Zeichner (1993) diz que este assenta no pressuposto de que não existem soluções antecipadas para cada situação real. Neste sentido, o contexto educativo e social em que está inserido, determinado professor, toma um lugar de relevo para o sucesso do ensino. Cada contexto é único e impossível de repetir e, por isso, é necessário preparar os futuros professores para o desenvolvimento de capacidades que os tornem capazes de analisar os efeitos éticos e

sociais da sua atividade junto dos alunos, escola e sociedade. O objetivo fundamental deste paradigma de formação de professores é orientar os formandos para uma ação reflexiva e crítica sobre a sua prática, uma vez que a tomada de consciência das origens e consequências das suas ações pode ajudar a controlar e modificar as suas práticas.

Importa, contudo, mencionar que Zeichner (1993) rejeita a “*reflexão por reflexão*”, ou seja, defende a reflexão crítica onde os princípios morais e éticos estejam subjacentes ao pensamento dos professores.

A época de permanente renovação e mudança que vivemos pressupõe que a comunidade educativa não fique indiferente, devendo desempenhar um papel interventivo e determinante nessa mudança. Para tal, é necessário que a formação de professores se emancipe de modelos centrados em perspetivas de tipo transmissivo e (re)produtor de conhecimentos e se encaminhe para a apropriação de conceções que permitam a implementação e organização de outras competências de carácter colaborativo e dinâmico, facilitando o processo de (re)construção do saber, tanto do professor, como do aluno.

Nesta fase, ressaltamos a necessidade de perceber quais os princípios, objetivos e componentes sobre a qual se concebe a formação inicial de professores no nosso país, bem como os normativos legais sobre os quais a mesma se rege.

1.3. Enquadramento legal da Formação Inicial de Professores em Portugal

O atual regime jurídico de habilitação profissional para a docência está definido no Decreto-Lei n.º 43/2007. Importa esclarecer que este diploma encontra-se em concordância com o estabelecido no Decreto-Lei n.º 240/2001 que define o perfil do Educador de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário, desenvolvido após análise por parte do Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP) relativamente aos padrões de qualidade da formação inicial dos professores, e com o Decreto-Lei n.º 74/2006 que regulamenta o regime de graus académicos associado à implementação dos princípios decorrentes da Declaração de Bolonha.

O presente enquadramento jurídico define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência num determinado domínio e determina, ao mesmo tempo que, a posse deste título constitui condição fundamental para o desempenho docente, nos ensinos público, particular e cooperativo e nas áreas curriculares ou disciplinas abrangidas por esse domínio.

Encontra-se disposto no aludido normativo legal que:

“a referência fundamental da qualificação para a docência é o desempenho esperado dos docentes no início do seu exercício profissional, bem como a necessidade de adaptação do mesmo às mudanças decorrentes das transformações emergentes na sociedade, na escola e no papel do professor, da evolução científica e tecnológica e dos contributos relevantes da investigação educacional” (Decreto-Lei n.º 43/2007).

Outra das características valorizada neste diploma prende-se com a valorização do conhecimento no domínio de ensino, salvaguardando-se que o desempenho da profissão docente exige o controlo do conteúdo científico, humanístico, tecnológico ou artístico da(s) disciplina(s) da área curricular de docência. Tal valorização resulta na definição de um número de créditos considerados necessários, não só para a qualificação do professor de disciplina, mas também para a do professor generalista, bem como na exigência de verificação, para ingresso no mestrado, da adequação qualitativa desses créditos às responsabilidades do desempenho docente.

Atribui-se, equitativamente, ênfase à área das metodologias de investigação educacional, tendo em conta a necessidade de que “*o desempenho dos (...) professores seja (...) cada vez mais, o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais*” (Decreto-Lei n.º 43/2007).

Por seu turno, a área de iniciação à prática profissional é igualmente valorizada sendo esta consagrada, em grande parte, à prática de ensino supervisionada, pelo facto de constituir:

“o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade”(Decreto-Lei n.º 43/2007).

Torna-se claro que neste contexto, as escolas assumem especial relevância, pelo facto de ser o contexto em que esta área se desenvolve, bem como os respetivos professores, definindo-se no enquadramento jurídico que passa a ser obrigatório que a qualificação profissional que habilita para a docência seja adquirida “*no quadro de uma parceria formal, estável, qualificada e qualificante, estabelecida entre instituições do*

ensino superior e estabelecimentos de educação básica e de ensino secundário, por iniciativa das primeiras” (Decreto-Lei n.º 43/2007).

Os ciclos de estudos organizados nos termos e para os efeitos previstos, no já referido diploma, asseguram a prossecução das aprendizagens exigidas pelo desempenho docente e pelo desenvolvimento profissional ao longo da carreira, tendo em consideração, nomeadamente:

- “a) os perfis geral e específicos de desempenho profissional;
- b) as orientações ou planos curriculares da educação básica ou do ensino secundário, conforme os casos;
- c) as orientações de política educativa nacional;
- d) as condições socioeconómicas e as mudanças emergentes na sociedade, na escola e no papel do professor;
- e) a evolução científica e tecnológica e os contributos relevantes da investigação educacional.” (Decreto-Lei n.º 43/2007, artigo ° 7).

Com o atual regime jurídico, o mestrado passa a ser o grau mínimo de qualificação para acesso à carreira docente, sendo que a formação de Educadores de Infância e de Professores dos Ensinos Básico e Secundário passa a envolver dois ciclos de formação distintos que, normalmente têm a seguinte estrutura e objetivos:

- um primeiro ciclo de formação (licenciatura) que incide sobre a(s) área(s) científica(s) específica(s) de cada domínio de habilitação para a docência, de modo a assegurar o domínio do conteúdo científico, humanístico ou tecnológico das disciplinas a lecionar. No caso dos Educadores de Infância e Professores dos 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico, este ciclo de formação corresponde à Licenciatura em Educação Básica, cuja estrutura está definida no já referido decreto-lei;

- um segundo ciclo de formação (mestrado) que se centra nas didáticas específicas, na formação educacional geral e na prática profissional (incluindo a prática de ensino supervisionada) e que confere habilitação profissional para a docência. O peso relativo destas componentes depende do nível de ensino para que confere a habilitação profissional. Este ciclo de estudos inclui ainda uma componente de formação na(s) área(s) de docência, bem como formação cultural, social, ética e em metodologias da investigação em educação. Contudo, estas formações devem estar integradas nas componentes de Didática Específica e de Prática Profissional.

Verificam-se, então, aspectos similares à atividade de qualquer professor, seja qual for o respectivo nível de ensino. Mas, há também aspectos específicos que devem ter em conta os objetivos de cada nível, bem como as particularidades da faixa etária da população escolar à qual esse professor irá lecionar.

No artigoº 14, do já referido normativo legal salvagam-se, também, as componentes de formação, sendo disposto que os ciclos de estudos organizados incluem as seguintes componentes de formação, garantindo a sua adequada integração em função das exigências do desempenho profissional:

- “a) Formação Educacional Geral;
- b) Didáticas Específicas;
- c) Iniciação à Prática Profissional;
- d) Formação Cultural, Social e Ética;
- e) Formação em Metodologias de Investigação Educacional;
- f) Formação na área de docência”.

Convenciona-se, igualmente, que a componente de Formação Educacional Geral abrange os conhecimentos, capacidades, atitudes e competências no domínio da educação, indispensáveis para o desempenho de todos os docentes na sala de aula, no jardim-de-infância ou na escola, na relação com a comunidade e na análise e participação no desenvolvimento de políticas de educação e de metodologias de ensino.

Quanto à componente de Didáticas Específicas define-se que, a mesma, abarca os conhecimentos, capacidades, atitudes e competências relativas ao ensino nas áreas curriculares ou disciplinas, e nos ciclos ou níveis de ensino do respectivo domínio de habilitação para a docência.

No que concerne à Iniciação da Prática Profissional encontra-se definido que as atividades integradas nesta componente devem obedecer às seguintes diretrizes:

- “a) Incluir atividades de observação e colaboração em situações de educação e ensino, bem como a prática de ensino supervisionada em contexto escolar, correspondendo esta última ao estágio de natureza profissional;
- b) Proporcionar aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências e funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula;
- c) Realizam-se em grupos ou turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino abrangidos pelo domínio de habilitação para a docência para o qual o curso prepara, devendo, se para o efeito for necessário, realizar-se em mais de um estabelecimento de educação e ensino, pertencente, ou não, ao mesmo

agrupamento de escolas ou à mesma entidade titular, no caso do ensino particular ou cooperativo;

d) São concebidas numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos visando o desempenho como futuros docentes e promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional.” (Decreto-Lei n.º 43/2007, artigo ° 14).

Quanto à componente de Formação Cultural, Social e Ética, no mesmo diploma apela-se para que nos contextos formativos se abranja:

- “a) a sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo;
- b) o alargamento a áreas do saber e cultura diferentes das do seu domínio de habilitação para a docência;
- c) a preparação para as áreas curriculares não disciplinares e a reflexão sobre as dimensões ética e cívica da atividade docente.” (Decreto-Lei n.º 43/2007, artigo ° 14).

Prosseguindo com a análise do enquadramento legal da Formação Inicial de Professores e no que compete, em concreto, à componente de Formação em Metodologias de Investigação Educacional, o Decreto-Lei n.º 43/2007 contempla o conhecimento dos respetivos princípios e métodos que permitam “*capacitar os futuros docentes para a adoção de atitude investigativa no desempenho profissional em contexto específico, com base na compreensão e análise crítica de investigação educacional relevante*”.

Restringindo-nos, por ora, ao contexto das escolas cooperantes, no diploma referido define-se que os estabelecimentos de ensino superior que pretendam organizar e ministrar ciclos de estudos devem desenvolver protocolos de cooperação com estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário, com vista ao desenvolvimento de atividades de iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada, e de investigação e desenvolvimento no domínio da educação.

Nesses mesmos protocolos devem constar as seguintes indicações:

- “a) Domínios de habilitação profissional para a docência, incluindo os níveis e ciclos de educação e ensino e as respetivas áreas curriculares ou disciplinas em que se realiza a prática de ensino supervisionada;
- b) Identificação dos orientadores cooperantes disponíveis para cada domínio de habilitação para a docência e eventuais contrapartidas disponibilizadas aos mesmos pela escola cooperante;

- c) Número de lugares disponíveis para os estudantes de cada especialidade;
- d) Funções, responsabilidades e competências de todos os intervenientes, incluindo os estudantes;
- e) Condições para a realização da prática de ensino supervisionada nas turmas do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, sempre na presença do orientador cooperante;
- f) Condições para a participação dos estudantes noutras atividades de desenvolvimento curricular e organizacional, realizadas fora da sala de aula, desde que apoiados pelos orientadores cooperantes;
- g) Contrapartidas disponibilizadas à escola pelo estabelecimento de ensino superior.” (Decreto-Lei n.º 43/2007, artigo 18).

Quanto aos estabelecimentos de ensino superior estabelece-se que, os mesmos, devem verificar e assegurar que as escolas cooperantes possuem os recursos humanos e materiais necessários a uma formação de qualidade, cabendo-lhes, de igual forma, participar ativamente no desenvolvimento da qualidade de ensino nas escolas onde se desenvolvam as atividades dos formandos, em articulação com os respetivos órgãos de gestão.

1.4. A componente prática na Formação Inicial de Professores

As práticas de ensino, durante a Formação Inicial, continuam a ser o elemento mais valorizado tanto pelos professores em formação como em exercício, em relação às diferentes componentes do currículo formativo (Hoy e Woolfolk, cit. García, 1999).

As experiências práticas, segundo Vaillant (2002:285-286), referem-se a:

“ (...) todas as variedades de observação e de experiência docente num programa de formação inicial dos professores: experiências de campo que precedem o trabalho em cursos académicos, as experiências iniciais (...) as práticas de ensino e os programas de iniciação”.

A autora defende, também que, as experiências práticas de ensino representam uma ocasião privilegiada para investigar o processo de aprender a ensinar.

Para Formosinho (2001), a componente prática na formação inicial integra os objetivos da iniciação profissional, ou seja, aprender a transformar os conhecimentos curriculares em conhecimentos profissionais suscetíveis de serem mobilizados na ação quotidiana. cremos que é nesta fase que se torna mais visível a transição do estatuto do estudante, de uma situação de aluno para a de um futuro profissional, e que o trabalho de clarificação e regulação da formação oferecida se torna mais útil.

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 veem, o que pensam e o que fazem; que vejam os limites da justificação das suas decisões e ações em termos de 'ideias relacionadas' ou controlo de classe; e que compreendam a experiência como um princípio, em vez de a entenderem como um momento culminante da sua aprendizagem” (Feiman e Buchmann, cit. García, 1999:99).

A Prática de Ensino Supervisionada é fundamental para articular estratégias educacionais das universidades, ou das escolas superiores de educação, e escolas, como Alegria et al. (2001) afirmam, pois dinamiza o relacionamento de realidades distintas, levando-as a assumirem diretrizes teóricas e práticas que estejam de acordo com a realidade. Outra característica, segundo os mesmos autores, diz respeito à consciencialização, por parte dos profissionais das universidades e escolas, da formação de novos professores que sejam competentes, atentos às mudanças e incertezas encontradas na sala de aula, ao invés de formar profissionais desarticulados com a realidade escolar e social.

Caires e Almeida (2003:148) apresentam-nos alguns objetivos propostos com a realização desta unidade curricular, nomeadamente:

“ (1) permitir aplicar as competências e conhecimentos adquiridos ao longo do curso de formação inicial; (2) aumentar as competências e conhecimentos por meio da experiência prática; (3) criar e fundamentar o compromisso com a carreira profissional; (4) identificar as dificuldades e facilidades (pessoais e profissionais) no campo de trabalho; e (5) proporcionar uma visão realista da profissão e da sua prática”.

O estágio é imprescindível para a construção da identidade profissional do docente, porque “*permite a integração entre conhecimentos teóricos e procedimentos e a necessária aproximação às situações em que decorre o exercício profissional*”. São assim contempladas a dimensão pessoal e relacional, por um lado, a institucional e organizacional, por outro (Alegria et al, 2001:4).

Esta etapa da formação inicial detém, igualmente, a possibilidade de aproximar o conjunto de relações interpessoais e institucionais do formando, futuro professor, com a forma de se relacionar com o aluno, como ensinar, que atitudes tomar, como se relacionar com os pais, a escola e a comunidade educativa. Tais competências são desenvolvidas por meio de atividades diferenciadas, que incluem a observação, a análise

e a responsabilização pela atividade docente no contexto escolar.

Tendo em conta García (1999:99) *“tem vindo a ser reclamada uma reforma das práticas de ensino por diferentes instâncias. Mas reformar as práticas de ensino, por si só, não é possível se não se atender a outras dimensões da formação de professores e do sistema educativo”*.

Neste sentido, considera-se necessária a revisão do currículo da formação inicial de professores partindo-se, então, da não continuação da separação entre teoria e prática, sobretudo se for o professor em formação que tenha de fazer a integração de ambos os tipos de conhecimento. García (1999:99) refere, ainda, que *“é necessário que, juntamente com o conhecimento pedagógico, as instituições de formação de professores potenciem o que se tem designado por “conhecimento didático do conteúdo”, ou seja, um conhecimento que se adquire na medida em que se compreende e aplica. As instituições de formação de professores têm de contemplar mais conhecimentos procedimentais, esquemas estratégicos de ação, em vez de se limitarem a transmitir conhecimentos proposicionais.*

A formação de professores deve facilitar a tomada de consciência das conceções e modelos pessoais e em alguns casos provocar a dissonância cognitiva nos professores em formação. Revela-se, em simultâneo, a necessidade de rever as relações que se estabelecem entre as universidades e as escolas. Watt (cit. García, 1999:100) diz-nos que *“é escasso o conhecimento das escolas relativamente às expectativas e objetivos que a instituição universitária define para as práticas de ensino”*. Nesta perspetiva, verifica-se que as escolas não participam na planificação das próprias práticas, aceitam a presença de alunos em formação prática, não como uma atividade formativa própria da escola, mas pelo respeito da decisão individual de professores concretos que decidem aceitar nas suas turmas a presença de alunos em formação prática.

Cochran-Smith (1991:107) afirma que *“as relações entre a escola e a instituição universitária podem ser de três tipos: de consonância, de dissonância crítica e ressonância colaborativa”*.

A mesma autora refere que numa relação de consonância entre a escola e a instituição universitária, a principal preocupação consiste em assegurar que a formação na universidade seja consistente com a que a escola proporciona, e para tal recorre-se nalguns casos à aplicação dos resultados da investigação sobre a eficácia docente. Neste caso, o conhecimento de base é o que advém da investigação, o qual é aprendido pelos

professores tutores, com o objetivo de possibilitar aos estudantes o domínio destas competências.

A segunda relação referida por Cochran-Smith (1991) é a dissonância crítica, e através dela a universidade procura promover uma atitude crítica nos professores em formação quando vão para as suas práticas, para que não caiam no que se denomina “excessivo realismo”, para que os estudantes não desenvolvam uma perspectiva utilitária e conservadora, de modo a que possam lidar criticamente com aspetos de poder, de controlo, classe social, género, entre outros. Para tal, a universidade tenta controlar as práticas para que os professores em formação possam auto-refletir através da auto-análise, da supervisão dos colegas, da avaliação horizontal e supervisão clínica.

Continuando, o terceiro tipo de relação é o denominado ressonância colaborativa, e, nela “*o objetivo dos formadores de professores não é apenas ensinar aos alunos em prática como ensinar. Consiste em ensiná-los a continuar a aprender em contextos escolares diversos*” (Cochran-Smith, 1991:109). Nesta perspetiva, deve existir um ambiente e uma cultura de colaboração entre os membros de ambas as instituições, através da realização de projetos conjuntos, onde os professores em formação possam ocasionalmente participar. Segundo García (1999:100) “*esta relação não se estabelece exclusivamente para o desenvolvimento das práticas de ensino, mas também como prática habitual facilitadora do desenvolvimento profissional, tanto dos professores da escola, como da universidade*”.

Compreende-se, então, que a reforma das práticas de ensino passa por pensar de novo as relações que se podem e devem estabelecer entre a instituição universitária, encarregada de formar os professores, e as escolas, ficando a ideia de que “*uma das inovações mais relevantes no campo da formação de professores passe pela reformulação desta relação*” (García, 1999:102).

Zeichner (1990), a propósito das dimensões a ter em conta para um desenvolvimento integrado das práticas de ensino, diz-nos que os alunos em prática devem aprender, numa perspetiva colaborativa, diferentes dimensões da prática docente: *dimensão organizacional, curricular, de ensino e de desenvolvimento profissional*.

Tomando como referência tais afirmações, constatamos que as práticas de ensino representam uma oportunidade singular para aprender a ensinar, de modo a que se integrem as diferentes dimensões que já foram referidas.

No decorrer das práticas de ensino, a dimensão organizacional é valorizada, na

medida em que os alunos aprendem a compreender a escola como um organismo em desenvolvimento, caracterizado por uma determinada cultura, clima organizacional, uma estrutura de funcionamento tanto explícita como implícita e dotado de algumas funções de gestão necessárias para garantir o seu funcionamento.

Para além disso, no decorrer das práticas de ensino, os alunos aprendem a entender os problemas de ensino como problemas curriculares (dimensão curricular). Tomam consciência da prática de planificação curricular no contexto das escolas, analisando os diferentes níveis de interpretação curricular assumidos pelos professores na escola; reconhecem a influência dos vários materiais curriculares, assim como participam e contactam com inovações em desenvolvimento.

O terceiro nível de análise das práticas prende-se com o ensino da classe. Segundo García (1999:102):

“é importante que os alunos em práticas articulem o ensino que observam com o projeto curricular do centro. A análise do ensino, por oposição ao foco no professor, tem também de considerar a estrutura social e relacional da classe, como também a estrutura académica e de tarefas”.

Por seu turno, a quarta dimensão de aprendizagem durante as práticas de ensino refere-se ao professor, à sua formação e desenvolvimento profissional, constituindo-se tal momento como fundamental ao nível da socialização destes indivíduos. Zeichner (1990) leva-nos a compreender que é importante que os alunos em práticas analisem aspetos referentes às condições da profissão docente: *cultura profissional, autonomia, implicação, compromisso, reivindicações, carreira docente, entre outros*.

Contudo, os autores ressalvam que, tradicionalmente temos colocado os alunos individualmente, ou em grupos, com professores tutores concretos para as práticas de ensino. Isso teve algumas consequências.

Em primeiro lugar, contribuiu para reduzir a experiência que os estudantes têm das práticas na medida em que se limitou a classes concretas. Em segundo lugar, a ênfase nas classes em lugar da escola, como local para as práticas de ensino, reforça o efeito negativo da aprendizagem de observação a que muitos professores resistem. Quando se começa a situar os alunos em escolas em vez de classes, abrem-se muitas oportunidades para proporcionar aos estudantes variadas experiências com diferentes professores, de tal forma que o impacto de um único professor não se torna determinante (Zeichner, 1990).

Finalizado o percurso pelas quatro dimensões de aprendizagem durante as práticas, constatamos com García (1999:102) que para que estas dimensões constituam uma oportunidade para aprender a ensinar:

“é necessária uma implicação dos professores universitários no desenvolvimento de projetos de colaboração com escolas, desencadeando-se um clima relacional, de tal modo que se possa caminhar no sentido do modelo de ressonância colaborativa proposto por Cochran-Smith”.

Porém, diferentes autores têm referido as limitações que as práticas de ensino têm na formação de professores. Feiman e Buchmann (cit. García, 1999) referiram-se às lacunas da “*familiaridade*” (os professores já possuem conhecimentos sobre o ensino antes de iniciarem o processo de formação); à lacuna dos “*dois mundos*” (a desconexão entre o discurso académico e profissional, entre a universidade e a escola) e à lacuna dos “*propósitos cruzados*” (as classes não são laboratórios), como limitações das próprias práticas para contribuírem para a formação dos professores.

Zabalza (1999) refere-se a esta componente classificando-a com “*hipertrofia funcional*” aludindo ao facto de se esperar demasiado da mesma. O mesmo autor acrescenta que os professores em formação têm expectativas pouco realistas em relação a tal componente, 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, 1990:16).

Por seu turno, Zeichner, em 1990, enunciava limitações às práticas de ensino e ao seu desenvolvimento que, na nossa perspectiva se mantêm atuais, tais como: primeiro, a conceção das práticas como uma aprendizagem não estruturada nem organizada, de tal forma que se assume que desde que coloquemos os alunos com professores considerados bons profissionais, algo de bom ocorrerá; segundo, a ausência geral de um currículo explícito para as práticas e a frequente falta de ligação entre o que se estuda nas instituições de ensino superior e aquilo com que os alunos se deparam nas práticas; terceiro, a falta de preparação na área de supervisão dos professores envolvidos no processo de formação; quarto, o baixo estatuto das práticas nas instituições superiores, o que significa falta de recursos e carga docente para os professores supervisores; quinto, a pouca prioridade dada às práticas; e sexto, a discrepância entre o papel do professor

como prático reflexivo e como técnico.

Também Rodrigues (2001:6) nos dá conta que temos que aceitar que:

“há um conjunto de saberes imprescindíveis ao exercício profissional (saberes de especialidade de ensino e saberes da educação) que se devem e podem aprender independentemente da prática, (...) que não requerem um aprendizagem situada ou sequer dependa de interesses ou preocupações contextualizadas numa prática”.

A mesma autora dá-nos, ainda, conta de que “*a prática sem uma criteriosa observação e análise de si mesmo à luz de quadros teóricos e de valores educativos consciencializados, não tem, só por si, um efeito formativo*” (Rodrigues, 2001:8).

Após termos explorado variadíssimos aspetos atinentes à componente prática interessa-nos, por ora, esclarecer os papéis e funções de figuras fulcrais neste processo, o supervisor e os cooperantes. Sendo assim, em sequência dedicar-nos-emos a estes sujeitos com tão grande importância na formação inicial dos futuros professores.

1.5. Formadores de professores intervenientes na componente prática da Formação Inicial

Falar de formador implica assumir que este é um conceito com grande dispersão semântica. Vaillant (2002:283) define formador como sendo todo o indivíduo:

“que se dedica profissionalmente à formação em seus diferentes níveis e modalidades. O formador é um profissional capacitado e acreditado para exercer uma atividade de formação; (...) é um mediador entre os conhecimentos e as pessoas que devem adquiri-los”.

Rodrigues (2001) constata que no conjunto dos profissionais responsáveis pela formação inicial de professores é difícil identificar os formadores de professores como um grupo profissional, quer na formação inicial, quer na formação contínua. A mesma autora continua tal abordagem indagando sobre quais os intervenientes que neste contexto se percebem e/ou são percebidos como formadores de professores. Refere, ainda, que os professores que lecionam áreas científicas de uma dada especialidade, normalmente, não consideram o seu papel na formação do professor, identificando-se com as ciências de base, atribuindo este papel aos docentes da área educacional que se ocupam das didáticas.

Por seu turno, estes professores que lecionam as didáticas tendem a ver-se como especialistas dessas disciplinas, reservando o papel de formadores para “*os colegas da*

instituição de formação que se ocupam com a prática escolar e que coordenam os estágios realizados no ano terminal do curso” (Rodrigues, 2001:3).

Tal cadeia e processo de negação parecem, apenas, terminar nos professores das escolas que, em parceria, se responsabilizam pelo acolhimento, acompanhamento, orientação, supervisão, avaliação dos alunos/futuros professores e que parecem ser os únicos que se percebem e são percebidos como formadores.

Discernimos que as ações do professor supervisor e do professor cooperante, dado seu papel de destaque, devem conjugar-se de forma a “*promover e orientar a aprendizagem das competências básicas para o desempenho docente*” (Formosinho, 2005:32), exigindo estes dois intervenientes uma “*ruptura epistemológica*” (Idem, Ibidem) na relação com os saberes, uma vez que estes não têm valor em si mesmos, mas antes naquilo que representam para a ação docente. Os saberes disciplinares devem pois ser transformados e mobilizados em saberes profissionais, cabendo ao professor supervisor e ao professor cooperante promover essa transformação.

A avaliação formal do desempenho docente em cada contexto real traduz-se na avaliação do desempenho profissional do estagiário que também é uma tarefa comum ao supervisor e ao cooperante. Porém há especificidades de cada um destes formadores que os distinguem em alguns papéis.

1.5.1. Supervisor Pedagógico

Mintzberg (cit. Alarcão e Tavares, 2003:45) diz-nos que a:

“supervisão implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver para além dele numa visão prospetiva baseada num pensamento estratégico”.

A supervisão da construção de conhecimento entende-se como uma das vertentes do ato formativo, sendo tal processo inerente a “*(...) uma relação entre um formador e um elemento em formação, relação essa cuja natureza substantiva se constitui num corpo de saberes que, nesta relação, se trans(accionam)*” (Sá-Chaves, 2000:166).

A autora Sá-Chaves (2000) clarifica que numa relação triangular (Formador – Conhecimento – Formando) torna-se difícil perceber as pequenas diferenças inerentes à

teia relacional estabelecida, resultantes da singularidade que cada momento de supervisão exige e pressupõe.

Alarcão e Tavares (2003:73), citando estudos de Mosher e Purpel, identificam seis áreas de características, consideradas essenciais, que o supervisor deve manifestar para exercer as suas funções:

- “a) sensibilidade para se aperceber dos problemas e das suas causas;
- b) capacidade para analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhes deram origem;
- c) capacidade para estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e os sentimentos dos professores e exprimir as suas próprias opiniões e sentimentos;
- d) competência em desenvolvimento curricular e em teoria e prática de ensino;
- e) “skills” de relacionamento interpessoal;
- f) responsabilidade social assente em noções bem claras sobre os fins da educação.”

O supervisor, enquanto agente do contexto institucional deve estabelecer a ponte entre a instituição de formação e os cooperantes. De igual forma, detém um papel de “mediador educativo” (Formosinho, 2005), mediador entre os seus estagiários, os cooperantes com quem trabalha e os professores das disciplinas curriculares da instituição de formação, de forma a estes poderem apoiar as dificuldades dos alunos, possibilitando-lhes a recolha de informações relativas ao desempenho dos estagiários nas diferentes áreas do saber.

Alarcão e Tavares (2003:74), baseando-se nos estudos de Glickman, identificam os “skills” interpessoais que devem emergir numa relação de supervisão pedagógica e que são tidos como fundamentais:

- “1) *Prestar atenção*. O supervisor atende ao que o aluno estagiário (professor ou educador) lhe diz e exprime a sua atenção através de manifestações verbais e não-verbais.
- 2) *Clarificar*. O supervisor interroga e faz afirmações que ajudam a clarificar e compreender o pensamento do estagiário.
- 3) *Encorajar*. O supervisor manifesta interesse em que o estagiário continue a falar ou a pensar em voz alta.
- 4) *Servir de espelho*. O supervisor parafraseia ou resume o que o estagiário disse a fim de verificar se entendeu bem.
- 5) *Dar opinião*. O supervisor dá a sua opinião e apresenta as suas ideias sobre o assunto que está a ser discutido.
- 6) *Ajudar a encontrar soluções para os problemas*. Depois de o assunto ter sido discutido, o supervisor toma a iniciativa e pede sugestões para possíveis soluções.

7) *Negociar*. O supervisor desloca o foco da discussão do estudo das soluções possíveis para as soluções prováveis e ajuda a ponderar os prós e os contra das soluções apresentadas.

8) *Orientar*. O supervisor orienta as ações do estagiário.

9) *Estabelecer critérios*. O supervisor explicita as consequências do cumprimento ou não cumprimento das orientações.

10) *Condicionar*. O supervisor explicita as consequências do cumprimento ou não cumprimento das suas orientações”.

Nesta senda, a autora Vieira (1993) apresenta, também, cinco funções que considera fundamentais à atuação do supervisor:

1. *Informar*. O supervisor deve ser uma pessoa informada e ter sempre presente a importância de partilhar informação relevante e atualizada ao seu aluno estagiário, enriquecendo o processo de ensino aprendizagem.

2. *Questionar*. O supervisor deve problematizar o saber e a experiência adquiridas, através de interrogações que questionem a realidade observada, tentando encorajar o estagiário a uma postura de reflexão, como pessoa que questiona a sua prática profissional, procurando soluções alternativas.

3. *Sugerir*. Com base nas funções anteriores o supervisor pode partir para a sugestão de ideias, práticas e soluções, tendo sempre em consideração o poder de decisão do formando e visando a sua responsabilização por atividades, projetos, etc.

4. *Encorajar*. O supervisor deve investir num relacionamento interpessoal baseado em sugestões que motivem o estagiário a evoluir e a melhorar as suas práticas educativas, sendo fundamental a afetividade em todo este processo de crescimento não só profissional mas também pessoal e social.

5. *Avaliar*. Tendo em conta a importância da avaliação de cariz formativo e não apenas de classificação, avaliar a prática pedagógica do estagiário deve ser um fator de abertura e clarificação de um fator essencial e imprescindível ao processo de formação profissional.

Os autores Alarcão e Tavares (2003:75) ajudam-nos a compreender que existem vários estilos de supervisionar, indicando que a supervisão pode recair em três estilos diferentes: “*não-diretivo, de colaboração, e diretivo*”. O *supervisor não-diretivo* é aquele que manifesta desejo e capacidade de atender às necessidades do aluno/professor, de o escutar, de esperar que seja ele a tomar a iniciativa. Por sua vez, o supervisor que utiliza *estratégias de colaboração* verbaliza muito o que o

aluno/professor lhe vai dizendo, faz sínteses das sugestões e dos problemas apresentados, ajuda a resolvê-los. Quanto ao supervisor *de tipo diretivo*, depreendemos que este concentra as suas preocupações em dar orientações, em estabelecer critérios e condicionar as atitudes do professor.

Outro aspeto, igualmente importante, na ação do supervisor, prende-se com as capacidades que este deve procurar desenvolver nos seus formandos. Para melhor compreendermos tal situação baseámo-nos em Alarcão e Tavares (2003:72) e em sequência apresentamos as capacidades consideradas essenciais a desenvolver nos formandos:

- “a) espírito de auto-formação e desenvolvimento;
- b) capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência;
- c) capacidade de resolver problemas e tomar decisões esclarecidas e acertadas;
- d) capacidade de experimentar e inovar numa dialética entre a prática e a teoria;
- e) capacidade de refletir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo;
- f) consciência da responsabilidade que coube ao formando (professor ou educador) no sucesso, ou no insucesso, dos seus alunos;
- g) entusiasmo pela profissão que exerce e empenhamento nas tarefas inerentes;
- h) capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo”.

Concluindo, é-nos possível entender, ainda que genericamente, o supervisor na sua abrangência, deparando-nos com a multiplicidade de aspetos e fatores que condicionam a sua prática e interação com os formandos, com os professores/educadores cooperantes, com a instituição de acolhimento, com a instituição de formação e, principalmente, com a sua própria consciência enquanto pessoa, professor e aprendiz num processo cíclico e complexo de ensino/aprendizagem.

1.5.2. Professores Cooperantes

De acordo com o Decreto-lei n.º 43/2007, artigoº 19, os docentes das escolas cooperantes que colaboram na formação como orientadores, “*são escolhidos pelo órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior, colhida a prévia anuência do próprio e a concordância da direção executiva da escola cooperante*”.

No mesmo regime legal define-se que, os professores cooperantes devem preencher, cumulativamente, os seguintes requisitos:

- “a) posse das competências adequadas às funções a desempenhar; e
- b) prática docente nas respectivas áreas curriculares ou disciplinas, nunca inferior a cinco anos” (Decreto-Lei n.º 43/2007, artigoº 19).

Estabelece-se, também, que na escolha do orientador cooperante é dada preferência aos docentes que sejam portadores de formação especializada em supervisão pedagógica e formação de formadores e ou experiência profissional de supervisão.

Contudo, é do domínio público que nem sempre a qualificação obtida pela frequência destes cursos é fator preponderante na seleção de professores cooperantes.

Rodrigues (2001) baseando-se em trabalhos de Lanier e Little (1986), Imbernón Muñoz (1987), Montero e Vez (1990), Wilson (1990), Ducharme (1993), Korthagen e Russell (1995), considera o corpo de conhecimento que a investigação educacional tem produzido acerca dos formadores de professores muito modesto, o que contrasta com um discurso que tende a afirmá-los como peça essencial em qualquer sistema de formação, mas que ao mesmo tempo considera a prática que eles orientam como a componente menos prestigiante na Formação de Professores.

Ferry, em 1987, dava-nos conta que muito se escrevia sobre as práticas que são formativas, que ninguém se formava apenas pelos seus próprios meios, requerendo-se sempre alguém ou algum dispositivo que fosse concebido e percebido como mediador/formador. Pois bem, mudou-se o século, mas os ditos mantem-se, extraordinariamente, atuais.

A propósito da formação necessária para se exercer a função de formador de professores, Rodrigues (2001:5) diz-nos que:

“o recrutamento de professores, que intervêm no contexto da prática, continua ligado a uma competência pedagógica reconhecida em sala de aula, da qual se deduz uma competência para formar outros profissionais. Se juntarmos às políticas de seleção de escolas, (...) a falta de clareza e precisão quer quanto aos atores quer quanto aos critérios usados para lhe reconhecer competência, o quadro não deixa de ser problemático relativamente à qualidade global da experiência profissional que se pretende oferecer ao aluno em formação inicial, nesta componente prática”.

Rodrigues (2001) esclarece-nos que os professores (da universidade), não valorizam muito o seu papel na preparação profissional do aluno-professor, considerando que o verdadeiro formador é o cooperante, que se responsabiliza pelo

acolhimento, acompanhamento, orientação, supervisão e avaliação dos estagiários, e que parece ser o único que é simultaneamente percebido e se percebe como formador.

Acreditamos que a ação do professor cooperante, pelo facto de estar inserido profissionalmente numa sala, dentro da escola, se situa ao nível da formação em contexto, competindo a este ajudar a diagnosticar os obstáculos que os alunos estagiários encontram para chegar a uma solução contextualizada. É necessário que estes formadores intervenham com o objetivo de auxiliar no processo de resolução dos problemas ou situações problemáticas mediante uma negociação prévia e envolvendo os alunos estagiários, num processo de compromisso de reflexão na ação.

A comunicação, o conhecimento da prática, a capacidade de negociação, o conhecimento de técnicas de diagnóstico, de análise de necessidades de práticas, o favorecimento da tomada de decisões e o conhecimento da informação são aspetos fundamentais, a serem tomados em conta pelos professores cooperantes.

O professor cooperante tem um papel fundamental na articulação entre o conhecimento académico (especialidade e ciências da educação) e o conhecimento profissional. Este elemento é um modelo e ao mesmo tempo uma referência profissional e afetiva inesquecível, sendo fundamental, na perspetiva de Formosinho (2001:58), “*o seu papel na construção de uma profissionalidade adequada e empenhada, na apropriação das dimensões técnica, moral e relacional do desempenho profissional (...)*”.

Perrenoud (2002) propõe 10 desafios aos professores cooperantes, de forma a que estes contribuam positivamente na formação de professores, nomeadamente:

- “• trabalhar o sentido e as finalidades da escola;
- trabalhar a identidade sem personificar um modelo de excelência;
- trabalhar as dimensões não reflexivas da ação e as rotinas;
- trabalhar a pessoa do professor e sua relação com os pares;
- trabalhar os «não-ditos» e as contradições da profissão e da escola sem dececionar a todos;
- partir das práticas e da experiência sem se restringir a elas, a fim de comparar, explicar e teorizar;
- ajudar a construir competências e a exercer a mobilização dos saberes;
- combater as resistências à mudança e à formação sem desprezá-las;
- trabalhar as dinâmicas coletivas e as instituições sem esquecer as pessoas;
- articular enfoques sistémicos e didáticos mantendo uma visão sistémica.”

Os agentes que intervêm neste processo referem, continuamente, uma compartimentação entre as disciplinas curriculares e as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, menos interação ente os diferentes formadores envolvidos. Este distanciamento entre estas componentes, segundo Formosinho (2001:59) resulta numa pouca ou mesmo nenhuma “*influência dos professores cooperantes nas políticas e nas práticas da instituição de formação*”.

Tendo em conta Tracy (2002:83) “*a supervisão eficaz do futuro deve centrar-se na colaboração e no desempenho do grupo, ao mesmo tempo que fornece feedback suficientemente pormenorizado para se tornar útil ao aperfeiçoamento individual dentro do grupo*”.

Parece-nos, então, óbvio que o caminho, pelo qual deve assentar o processo da prática de ensino supervisionada, passa pela reflexão conjunta entre os vários intervenientes neste contexto, nomeadamente aluno estagiário, professor cooperante e professor supervisor, promovendo-se assim uma atitude reflexiva, crítica e investigadora acerca do ensino.

Capítulo 2 – A Profissão Docente

2.1. Profissionalização, profissionalidade e profissionalismo

Uma das questões que se coloca, continuamente, quando se fala da atividade docente é se esta pode, ou não, ser considerada uma profissão. Lemosse (1989) dá-nos conta de que o conceito de profissão pode ser encarado de uma forma estática ou dinâmica.

Ao dizer que é encarada de uma forma estática, o autor esclarece-nos de que esta requer uma atividade intelectual, de conhecimento e de prática e, conseqüentemente, uma responsabilização de quem a exerce. Implica, igualmente, uma longa aprendizagem para a melhoria técnica, uma coesão interna, bem como uma atividade orientada para um serviço à sociedade. Por outro lado, ao encararmos este conceito numa perspectiva dinâmica, apercebemo-nos de “*um controlo corporativo nas condições de acesso à profissão, uma autonomia em relação ao poder e uma regulação de um código deontológico*” (Lemosse, 1989:58).

Há quem defenda que a atividade docente é uma semiprofissão ou pseudoprofissão por ter algumas características que funcionam como um obstáculo à afirmação da sua atividade como profissão. Lemosse (1989) aponta essencialmente duas características, difundidas pelos opositores a que a atividade seja considerada profissão, nomeadamente a formação e a autonomia. Mais concretamente, estes afirmam que a formação intelectual e pedagógica dos professores é curta e não dispensa os saberes técnicos e especializados que a profissão requereria e sofre ainda de “amadorismo de classe”, o que prejudicou a imagem pública e a qualidade de ensino aquando da sua massificação. Para além disso, a autonomia do grupo não é suficiente, uma vez que continua sob a tutela do Estado, transformando o professor num funcionário público.

Sempre que se fala em atividade docente, surgem conceitos simultaneamente associados que podem, por vezes, ser confundidos ou tomados pelo mesmo significado, pelo que se torna necessário fazer uma distinção entre eles. São disso exemplo os conceitos de profissionalização, profissionalidade e profissionalismo.

Para Estrela (2001:21), a profissionalização é “*o processo histórico de transformação da ocupação em profissão, assim como o processo individual de acesso à profissão e socialização profissional*”. Com semelhante perspectiva, Bourdoncle (1991) defende que a profissionalização consiste nas estratégias coletivas da atividade

profissional, visando a sua valorização e o aumento da autonomia e o controle do seu exercício. Neste sentido, a profissionalização pode ser entendida como uma transformação que parece não poder acontecer com o isolamento dos profissionais ou através de normativos legais que facilitem ou dificultem todo o processo.

Continuando a averiguação destes conceitos, Roldão (2000:5) esclarece que a profissionalidade caracteriza aqueles agentes de atividade social que se podem identificar por:

- “a) uma função social autónoma e responsável;
- b) a posse e a produção de um saber específico para o desempenho dessa função;
- c) o poder sobre o exercício da atividade, ao nível da decisão apoiada no saber, e legitimada por ele;
- d) a competência reflexiva sobre a própria atividade;
- e) a reciprocidade e trocas (de conhecimentos e de serviços) entre parceiros de profissão;
- f) a pertença a uma comunidade profissional com cultura e identidade próprias”.

Quanto à profissionalidade, Estrela (2001) considera que deve ser entendida como o conjunto de saberes profissionais, tais como saberes, saberes-fazer e atitudes, relacionado com os papéis e funções subjacentes à respetiva atividade. Bourdoncle (1991) entende a profissionalidade como uma referência à natureza racionalizada dos saberes e das capacidades no exercício profissional, estimulada através da formação contínua e do desenvolvimento profissional.

No que diz respeito à função, Roldão (2000:9) indica que *“o que efetivamente distingue e caracteriza o professor, no plano profissional, é a função de ensinar”*, entendendo-se ensinar o modo de fazer aprender alguma coisa a alguém. *“É na medida em que se reconhece, ou eventualmente se deixa de reconhecer a importância desta função específica e a sua necessidade social que a atividade docente assume, ou não uma maior marca de profissionalidade”* (Idem, Ibidem). Para ensinar requer-se a conjugação adequada de saberes de vários tipos científicos, metodológicos e práticos, provenientes de diversos domínios científicos que, devidamente articulados na ação se convertem em ato educativo.

Quanto à reflexividade acerca da ação e a partilha do saber pela pertença a uma comunidade de pares profissionais, Roldão (2000:11) elucida-nos que os professores

“devem interiorizar esses papéis gerando-se, a partir dessa produção reflexiva e emergência na coesão da comunidade profissional a afirmação como comunidade de profissionais produtora do saber que lhes é específico e os qualifica socialmente”.

Uma outra dimensão inerente à profissionalidade é o poder de decisão sobre a ação. Roldão (2000:12) considera que

“a situação dos docentes se situa atualmente num estatuto relativamente ambíguo, com componentes de grande dependência (por exemplo, as decisões curriculares) e margens de decisão ou até de transgressão muito grandes na ação docente direta, sem correspondente responsabilização social”.

Entendemos que as dimensões do poder decisional podem variar consoante os sistemas educativos, mais ou menos centralizados, ou em níveis de escolaridade diferentes.

No que diz respeito à cultura profissional, que se caracteriza pela produção e partilha de saberes e afirmação coletiva do seu grupo profissional, *“a difícil história do professorado induz mais uma vez situações pouco claras quanto à manifestação dessa cultura de grupo profissional”* (Roldão, 2000:12).

“A proximidade da condição de funcionalismo, desde logo pela dependência da colocação e emprego face à administração, tem reforçado o agrupamento dos docentes em torno de uma cultura reivindicativa idêntica à de qualquer outro grupo de funcionários, em detrimento de um espaço profissional mais autónomo” (Idem, Ibidem).

Referindo-nos, por ora, ao profissionalismo e baseando-nos na perspetiva de Estrela (2001), entendemos que o profissionalismo pressupõe um ideal de serviço orientado pela ética e deontologia. Profissionalismo implica, assim, uma consciência ético-axiológica dos intervenientes para que exerçam uma atividade que se pretende moral e que possuam um quadro de referência deontológico. Por sua vez, Bourdoncle (1991) refere como profissionalismo a manifestação de adesão às normas e regras coletivas e a tomada de consciência profissional através do processo de socialização dos professores. O mesmo autor fornece-nos, um resumo dos conceitos abordados, podendo este ser verificado no Quadro 1:

Quadro 1

Resumo dos conceitos: profissionalização, profissionalismo e profissionalidade

| Realização | Processo | Estado |
|---|---------------------------------------|-------------------------------------|
| de conhecimentos e de capacidades (individuais/coletivas) | Desenvolvimento profissional | Profissionalidade |
| de estratégias e retóricas coletivas | Profissionalização ofício → profissão | Profissionalização (corporativismo) |
| adesão individual à retórica e às normas coletivas | Socialização profissional | Profissionalismo |

Fonte: Bourdoncle (1991:76)

Ao termos em conta as definições apresentadas por Estrela e Bourdoncle, verificamos uma certa coincidência de opiniões, dado que em ambas se pressupõe a socialização dos professores. De igual forma, ambos consideram a profissionalização como um processo e profissionalismo como um estado provisório ligado às etapas do processo.

O incremento de funções e campos de intervenção impostos aos docentes exigem novos saberes, novos saberes-fazer, novas atitudes e maneiras de estar na profissão que se vêm juntar às exigências das funções mais tradicionais. Estrela (2001:12) considera haver um manifesto irrealismo nesta pressão social sobre os professores, afirmando que este tipo de exigências gerará graves problemas, impulsionadores de uma crise de identidade, que por sua vez acarretará efeitos nocivos, tais como:

- “- sentimento de impotência e de ineficácia perante as diversas solicitações, devido à inexistência de suporte adequado na formação inicial e contínua, o que se repercute na autoestima profissional.
- dificuldade crescente na estruturação de projetos coerentes de formação.
- dificuldade acrescida na socialização de jovens docentes.
- difícil equilíbrio entre a atividade do professor na sala de aula e outras atividades solicitadas ao professor na escola.
- sentimentos de ambivalência entre uma colegialidade sentida como imposta para agir na escola e uma colegialidade com base na turma.
- intensificação do trabalho docente ligado à multiplicidade de tarefas e à burocracia, o que acarretam consequências ligadas à proletarização,

desqualificação profissional e enviesamento de trajetórias pessoais, como por exemplo, o desejo de antecipação da reforma”.

Para além destes efeitos, na perspetiva de Estrela (2001), os discursos que estabelecem uma relação antinómica entre a racionalidade técnica e a racionalidade prática, menosprezam o saber técnico do professor e sobrevalorizam o saber construído por ele próprio em situações profissionais. A mesma autora refere que o predomínio da epistemologia da prática, de que Schön (1983) se tornou referência, poderia considerar-se revalorizadora da profissão ao conferir ao professor autonomia e capacidade de construção do seu conhecimento profissional. Contudo, ultrapassando provavelmente as suas intenções, originou uma desvalorização do saber e da investigação científica que vinha contribuindo para a profissionalização da profissão e levado à exigência de uma formação especializada, a obter na universidade e, ao mesmo tempo, alimentou uma série de equívocos com a divulgação do slogan do “*professor reflexivo*” (Estrela, 2001:27).

Tal crítica não significa que a reflexividade não possa e deva ser desenvolvida, pois existem diferentes níveis, modalidades e funções de reflexão. Analogamente, não significa que todos os professores sejam, igualmente, capazes de atingir o mesmo nível de aprofundamento e elaboração de reflexão sobre situações profissionais, e que não devam ser estimulados a atingir níveis cada vez mais elaborados e fecundos de reflexão.

Estrela (2001:28) concorda que se conceda à reflexão e à investigação sobre a prática um papel importante na definição da profissionalidade e na formação de docentes, porém, discorda que se circunscreva a profissão “*a uma arte com a subalternização das componentes científicas e técnicas que a profissão também comporta*”

Também Hargreaves (1994), ao refletir sobre o profissionalismo docente, defende a necessidade de mudança nas formas de relacionamento interpessoais que, na sua perspetiva, devem ir muito para além da autoridade e autonomia profissionais, almejando-se o desenvolvimento do professor e da escola de forma interligada, potenciando-se uma valorização mútua, na qual se deve abandonar de vez o individualismo.

Parece-nos pertinente considerar que o profissional/professor deverá centrar-se em princípios orientadores da sua atividade, visando o desenvolvimento de competências, a intervenção ativa na autoformação e formação dos seus pares, bem como na aplicação de uma ética do seu campo profissional. Contudo, a tomada de

consciência da profissão será tanto mais eficaz quanto mais os professores se empenharem num trabalho colaborativo e numa reflexão efetiva, pessoal e entre pares, das suas práticas docentes.

2.2. A profissão docente e a construção da identidade profissional

A construção da identidade profissional do docente tem início na formação inicial e prolonga-se, pela vida fora, durante todo o seu exercício profissional. Tal identidade não surge, automaticamente, como resultado da aquisição de um certificado profissional, antes pelo contrário, é preciso construí-la. Há, então, a implicação de um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica que leva à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente.

A temática da identidade profissional diz respeito à forma como os professores vivem subjetivamente o seu trabalho e quais são os fatores de satisfação e insatisfação. Relaciona-se, igualmente, com a perceção do ofício que é tida pelos próprios professores e pela sociedade. A identidade docente deriva tanto da experiência pessoal, como do papel que lhe é reconhecido na sociedade.

Tendo em conta Vaillant (2007) as identidades docentes podem ser entendidas como um conjunto heterogéneo de representações profissionais, servindo estas como resposta à diferenciação, ou identificação, com outros grupos profissionais. Por sua vez, Huberman (1989) diz-nos que existem identidades múltiplas que dependem dos contextos de trabalho, ou pessoais e das trajetórias de vida profissional.

Trata-se de uma construção individual resultante da história do docente e das suas características sociais, mas também de uma construção coletiva vinculada ao contexto no qual o docente trabalha. Na perspetiva de Vaillant (2005) a identidade do docente define parte da sua identidade social e entende-se como “*definição de si mesmo*”. Porém, essa identidade comporta, segundo a mesma autora, uma especificidade referente ao campo da atividade docente, que é comum aos membros do “grupo profissional docente” e lhes permite reconhecer-se e ser reconhecidos numa relação de identificação e diferenciação em relação a outras profissões.

Em síntese, a identidade docente é uma construção dinâmica e contínua, social e individual, que é resultante de diversos processos de socialização entendidos como processos biográficos e relacionais, vinculados a um contexto (social, histórico e profissional) específico no qual esses processos se desenvolvem.

Capítulo 3 – As Competências do Professor

3.1. Competência – um conceito envolto em polissemia

Antes de nos debruçarmos sobre as competências profissionais que são atribuídas ou requeridas aos professores, consideramos relevante abordar algumas definições conceituais sugeridas para a noção de competência que tem, nos últimos anos, sofrido uma evolução. Convém realçar que “*a noção de competência muda de sentido consoante o domínio em que é utilizada*” (Esteves, 2009:38).

O conceito de competência ressurgiu em força no campo educacional, nos anos 90 do século passado, relacionado com a aprendizagem dos alunos, a formação dos professores e a formação profissional em geral, assumindo conteúdos e sentidos não necessariamente idênticos nessas diferentes áreas. Esteves (2009:38) refere que tal situação contribuiu para “*dissonâncias importantes mesmo entre investigadores dos campos mencionados, para já não falar dos sentidos ainda mais díspares presentes nos discursos dos professores e dos formadores*”.

Ao falar de competências, os investigadores das Ciências da Educação evocam, quer os conhecimentos, quer outros recursos organizados, com a finalidade de tratar com eficácia uma determinada situação. Em concreto, podemos dizer que a mobilização e organização desse conjunto de recursos tem como finalidade conseguir tratar uma situação com eficácia.

Segundo Jonnaert (2002:77), uma competência “*é orientada para uma finalidade que a determina e para uma “situação” que a contextualiza*”. O mesmo autor considera que, na perspetiva sócio-construtivista, uma competência pode ser descrita como:

“*construída, situada, reflexiva e, temporariamente, viável, quando complementada com a mobilização e coordenação de uma série de vários recursos (cognitivos, afetivos, sociais, contextuais, etc.), para o eficaz tratamento de uma tarefa específica, que uma dada situação exige, verificando-se a pertinência social dos resultados da ação do sujeito nesse mesma situação*” (Idem, Ibidem).

Partindo da análise feita a diferentes abordagens do conceito de competência, Rey (2002) considera que há três formas de perspetivar a competência. A primeira, que define como “*competência-comportamento*”, é uma perspetiva objetivista baseada na necessidade de explicitar os objetivos pedagógicos, em que “*a competência pode ser*

definida pelos comportamentos que ela engendra". A segunda, que esclarece como "*competência-função*", trata de reintegrar nos comportamentos a sua dimensão humana referindo-se "*à (...) finalidade técnico-social*" da competência definindo-a pela sua função. Por último, o autor considera a competência como "*poder do conhecimento*", referindo-se à capacidade que o ser humano tem de adaptar as suas ações a uma infinidade de situações novas, inéditas, em que a competência é definida "*como um poder de geração e de adaptações de ações*" (Rey, 2002:48).

Por sua vez, Perrenoud (1999:24) considera a competência como um conjunto de esquemas, ou seja:

“uma competência (...) envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, que suportam inferências, antecipações, transposições analógicas, generalizações, apreciação de probabilidades, estabelecimento de um diagnóstico a partir de um conjunto de índices, busca de informações pertinentes (...)”.

Le Boterf (2000) analisa a competência como a capacidade de saber gerir os recursos a fim de os mobilizar em situação com determinado objetivo, assim como Perrenoud (1999) que refere como uma das características da competência a mobilização de recursos, por parte do sujeito, no contexto de uma situação-problema, com a finalidade de a resolver favoravelmente.

Roldão (2003) tomando como referência Le Boterf (2000), define competências como saber agir considerando-as, não como um somatório de conteúdos acumulados com os quais nada se pode fazer em concreto, mas como “saber” traduzido na efetiva capacidade da sua utilização. Daí que, se perante uma determinada situação problemática, houver uma mobilização adequada de diversos conhecimentos adquiridos, ou outros recursos; se forem selecionados e integrados de forma correta e adequada à situação problemática, pode afirmar-se que existe competência.

Antes de finalizar esta passagem pelas considerações feitas ao conceito em estudo, convém distinguir com base em Ponte et al (2000) que competência, no singular, remete para um critério de qualidade. O professor competente é aquele que tem as condições necessárias para que o seu desempenho profissional corresponda às expectativas definidas pelo sistema educativo, pela sociedade e pelos pares. Por outro lado, competência, no plural, sugere o universo dos diversos conhecimentos e capacidades identificáveis, necessários à sua atividade profissional.

3.2. O Professor e suas competências

Atualmente, nos debates e discursos atinentes à educação é frequente encararem-se os professores como personagens centrais e decisivas do processo educativo, porém, constata-se uma notória ambiguidade face ao prestígio profissional que é atribuído a estes.

Le Boterf (2000:48) considera as competências resultantes de três fatores:

“O saber agir que supõe a combinação e a mobilização de recursos pertinentes (conhecimentos, saber-fazer, esquemas ...); o querer agir que se refere à motivação pessoal do indivíduo e ao contexto, mais ou menos motivador, no qual ele intervém; e o poder agir que pressupõe a existência de um contexto, de uma organização de trabalho, de escolhas de gestão, de condições sociais que tornem possíveis e legítimas a responsabilidade e os riscos assumidos pelo indivíduo”.

Depreende-se, desta forma, que o contexto é tão importante como o sujeito, pois os dispositivos de formação e as situações de trabalho podem ser, mais ou menos, pertinentes e profissionalizantes, sendo a responsabilidade pela construção de competências partilhada entre todos os atores participando, os mesmos, na construção do profissionalismo.

Para Ponte et al (2000) um professor competente não resulta da simples justaposição de um rol de competências discretas, porém, não deixa de ser verdade que a identificação de dimensões decisivas da prática profissional pode ajudar a clarificar o que se espera afinal do professor de cada nível de ensino e área disciplinar.

Neste ponto, julgamos importante a tarefa de identificar as competências que podem ser consideradas fundamentais para o exercício docente. Amparamo-nos em Perrenoud (2000:14) que enumera dez competências para se ser professor e que passam, essencialmente, pela capacidade de:

- “1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber a fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
4. Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho.
5. Trabalhar em equipa.
6. Participar na administração da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar novas tecnologias.

9. Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão.

10. Administrar a sua própria formação.”

Não basta reconhecer que os professores não possuem apenas saberes, mas que possuem competências profissionais que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados. É necessário considerar que as evoluções sociais exigem aos professores novas competências e reformulação/adequação continuada das mesmas, ou seja, a competência docente requer capacidade para mobilizar conhecimentos e valores face à diversidade cultural e étnica, às necessidades especiais de aprendizagem de modo a ser capaz de acolher as diferenças, utilizando-as para enriquecer as situações de ensino e aprendizagem em sala de aula.

A estas dez grandes famílias de competências, Perrenoud (2000:14) juntou mais uma que diz respeito à “*capacidade de os professores agirem como um ator coletivo no sistema e de direcionar o movimento rumo à profissionalização e à prática reflexiva, assim como para o domínio das inovações*”.

Parece-nos irrefutável que, na sociedade moderna, tem vindo a desenhar-se progressivamente um novo e mais rigoroso papel do professor na vida educativa e na vida social. Os papéis e funções atribuídos a este são cada vez mais exigentes e complexos, sendo impensável a sua limitação à eficácia na transmissão de conhecimentos disciplinares. Silva (1997) refere-nos que, antes de quaisquer outras determinações, a docência é um serviço público, visto estar ao serviço dos interesses fundamentais da sociedade, tendo o professor como funções basilares a formação e educação do aluno. Valendo-se da estreita relação desenvolvida entre ambos, torna-se responsável pela aquisição de hábitos, costumes e valores para a formação do carácter do aluno. É, indubitavelmente, responsável pela formação da consciência moral do aluno, que se pretende livre e autónoma.

Ao pretender a formação de cidadãos interventivos e intervenientes na sociedade, com espírito crítico e capazes de formular as suas próprias opiniões, é-lhe conferida também uma função política. O professor tem uma função socializadora pois a formação que pretende fomentar no aluno pressupõe a configuração da própria sociedade conferindo-se, assim, a verdadeira dimensão ética à sua atividade. Existe uma relação e interação estreitas entre a formação ética do aluno e formação ética do professor, o que leva a que as suas competências éticas se revistam de uma importância primordial.

3.3. O papel do perfil de competências profissionais na formação inicial de professores

A definição das competências visadas pelo processo formativo é uma tarefa central na conceção e construção de qualquer ciclo de estudos. Toda a formação deve assentar numa definição clara, tanto quanto possível, das suas metas e objetivos, ponto de partida para a explicitação das áreas, disciplinas, conteúdos e processos de formação e avaliação.

Depois do Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP) analisar os padrões de qualidade da formação inicial dos professores foi publicado o Decreto-Lei n.º 240/2001 que aprovou o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário, e perante a sua publicação as instituições de formação inicial de professores passaram a ter de considerar na elaboração dos currículos dos respetivos cursos, as seguintes dimensões, devidamente articuladas entre si.

Dimensão profissional, social e ética na qual:

“o professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada” (Decreto-Lei n.º 240/2001, Anexo II).

Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em que se pressupõe que o professor seja um agente que promova:

“aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam” (Decreto-Lei n.º 240/2001, Anexo III).

Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade educativa, na qual se evidencia a necessidade de o professor:

“exercer a sua atividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere” (Decreto-Lei n.º 240/2001, Anexo IV).

Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida na qual é solicitado ao professor que incorpore:

“a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais” (Decreto-Lei n.º 240/2001, Anexo V).

Partindo do pressuposto de que a identificação do perfil profissional de professores define a especificidade da profissão, o já referido normativo legal sublinha também que cabe às instituições de ensino superior desenvolver as estratégias de formação, investigação, organização que permitam uma cultura profissional aberta à formação permanente, em interação com os cenários socioculturais da escolarização.

Depreende-se que os perfis são descrições de um conjunto articulado de competências referenciais que orientam o desempenho do professor num certo contexto social e num certo tempo, por isso o documento em questão aponta para a necessidade de desenvolvimento de um conjunto de competências que devem fazer parte da formação comum de todos os educadores e professores, relacionados com os valores estéticos, políticos e éticos, a compreensão do papel social da escola, domínio dos conteúdos a serem lecionados, seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar, domínio do conhecimento pedagógico, do conhecimento de metodologias de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica e da organização do próprio desenvolvimento profissional.

Todavia, Ponte et al (2000) alertam para o facto de a simples definição de perfis gerais e específicos de formação e a sua adoção como referência pelas instituições de formação estar longe de ser suficiente para garantir a qualidade do processo formativo. Estes autores fazem-nos, então, referência à necessidade de cada instituição de formação desenvolver o seu próprio projeto institucional, onde, numa vertente concetual definam a sua própria visão do processo formativo e, numa vertente organizacional, explicitem as estratégias e modos de funcionamento e autorregulação para que os princípios definidos na teoria pela instituição de formação sejam congruentes com a sua atividade prática no dia-a-dia, não esquecendo que no cerne deste processo está o currículo que deve ser explícito e coerente relativamente aos procedimentos de desenvolvimento, funcionamento e regulação, de modo a permitir uma ampla participação por parte dos docentes, formandos e outros elementos da comunidade

educativa.

Relativamente aos perfis, mas restringindo-se às condições práticas e reais em que o estágio decorre, Ponte et al (2000) frisam que estes devem merecer uma atenção especial por parte quer das instituições formadoras, quer por parte das escolas que acolhem os estagiários e participam no processo de formação dos mesmos, tornando-se ainda indispensável que entre estas se estabeleça, parcerias que permitam negociar e adotar metodologias estáveis para o estabelecimento dessa colaboração.

Nos documentos relativos aos perfis de desempenho docente depreendem-se as dez grandes famílias de competências enunciadas por Perrenoud (2000), demonstrando que o professor é um profissional da educação a quem são exigidas, além dos saberes próprios da profissão, as competências necessárias para que saiba desempenhar a sua atividade de forma contextualizada e saiba (re)agir oportunamente.

Analogamente, Le Boterf (1997) refere as diferentes características a que o professor deve atender para que seja considerado um profissional, ou seja, o seu perfil enquanto profissional (Quadro 2).

Quadro 2

Perfil do professor enquanto profissional

| | | |
|--|--|---|
| O profissional: aquele que sabe gerir uma situação profissional complexa | → saber agir e reagir com pertinência | <ul style="list-style-type: none"> ● saber o que fazer ● saber ir além do prescrito ● saber escolher numa emergência ● saber arbitrar, negociar, decidir ● saber conectar ações para um fim |
| | → saber combinar os recursos e mobilizá-los num contexto | <ul style="list-style-type: none"> ● saber construir competências a partir dos recursos ● saber tirar partido não só dos recursos incorporados (saberes, saber fazer, qualidades ...) mas também dos recursos do seu contexto |
| | → saber transpor | <ul style="list-style-type: none"> ● saber memorizar situações e soluções tipo ● saber retroceder, funcionar em “dupla pista” ● saber utilizar os metaconhecimentos para modelar ● saber reparar e interpretar os indicadores do contexto ● saber criar condições de transponibilidade com a ajuda de esquemas transferíveis |
| | → saber aprender e aprender a aprender | <ul style="list-style-type: none"> ● saber tirar lições da experiência; saber transformar a sua ação em experiência ● saber descrever como se aprende ● saber funcionar em “duplo ciclo de aprendizagem” |
| | → saber comprometer-se | <ul style="list-style-type: none"> ● saber comprometer a sua subjetividade ● saber arriscar ● saber empreender ● ética profissional |

Fonte: Le Boterf (1997:93)

Na formação inicial de professores pretende-se, essencialmente, a formação de profissionais competentes para o exercício da profissão. Contudo, se um professor não desenvolver competências profissionais, organizacionais e pessoais, certamente não desenvolverá um ensino de qualidade, nem contribuirá de forma capaz para a comunidade educativa onde estiver inserido.

Para Ponte et al (2000), a definição de competências visadas pelo processo formativo é uma tarefa central na conceção e construção de qualquer curso. De igual forma, a definição clara das metas e objetivos que orientam a formação deve ser ponto de partida para a explicitação das áreas, disciplinas e processos de formação e de avaliação pois, segundo os mesmos autores, um professor competente não resulta da simples justaposição de um rol de competências discretas. Assim, entende-se que a identificação de dimensões decisivas de prática profissional pode ajudar a clarificar o que se espera afinal do professor de cada nível de ensino e área disciplinar.

• ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4 – Metodologia e Procedimentos

CAPÍTULO 5 – Apresentação e interpretação dos resultados

Capítulo 4 – Metodologias e procedimentos

A problemática na qual se enquadra o presente estudo partiu do questionamento e valorização da nossa formação inicial. A nossa experiência, no decorrer da Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo, mais concretamente no que compete à componente prática, determinou a forma como encaramos e vivenciamos a profissão.

É do conhecimento comum que a educação, a par com a sociedade, vai sofrendo alterações contínuas. Nesta senda, a própria formação de professores tem de evoluir, permitindo aos formandos que tomem consciência da natureza da sua atividade, compreendendo não só a sua dimensão didática e tecnológica, mas também o seu papel social como elemento preponderante do sistema educativo.

Da nossa formação inicial à atualidade passaram poucos anos, porém, como podemos constatar, as diferenças são consideráveis. Aquando da nossa Licenciatura, que teve uma duração de quatro anos, a unidade curricular destinada à experienciação da prática ocorria no último ano, tendo a designação de Prática Pedagógica IV. A nomenclatura desta disciplina poderia, eventualmente, variar consoante a escola de formação, porém todos os professores, em formação ou em exercício, a reconheciam facilmente por estágio profissional. Com as alterações aos planos de formação, esta componente curricular passou a ocorrer no Mestrado, sofrendo, a mesma, várias alterações estruturais, sobre as quais nos debruçaremos mais adiante.

Embora as mudanças na formação de professores tenham sido bastante dinâmicas, o manifesto interesse pela componente prática da formação, agora designada por Prática de Ensino Supervisionada, continua a merecer destaque, entre as diferentes componentes do currículo formativo, o que nos levou a procurar mais informação acerca da mesma. Nessa de busca continuada de informação, as referências fornecidas por autores da especialidade despertaram, ainda mais, a nossa curiosidade acerca dos contributos da Prática de Ensino Supervisionada na Formação Inicial de Professores, mais concretamente, no que diz respeito aos seus contributos para aquisição/desenvolvimento da profissionalidade do docente.

4.1. Questões de partida e objetivos da investigação

Iniciámos este estudo com a ideia de que a Prática de Ensino Supervisionada desempenha um papel preponderante na Formação Inicial de Professores do 1.º Ciclo,

mais concretamente que diz respeito à aquisição/desenvolvimento de saberes e competências profissionais. Aliado a este pensamento surgiu a ideia de que os agentes formadores neste contexto, professores supervisores e professores cooperantes, desempenham um papel insubstituível, embora nem sempre valorizado, proporcionando aos futuros professores vivências que poderão afetar as suas percepções do ensino e da profissão.

Considerámos que, conhecer as conceções que estes indivíduos têm acerca dos contributos desta componente para o desenvolvimento da profissionalidade do docente seria, indubitavelmente, assunto com relevância a considerar.

4.2. Trajetória da investigação

4.2.1. A metodologia qualitativa

A metodologia de investigação deve harmonizar-se com as preocupações e as orientações do estudo a realizar. Tendo em conta as preocupações que envolveram o nosso estudo valorizámos, na nossa investigação, a metodologia qualitativa.

A investigação qualitativa tem na sua essência, segundo Bogdan e Biklen (1994), cinco características: (1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; (2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; (3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e (5) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Na perspetiva da investigação qualitativa, as pessoas são abordadas pelos investigadores como individualidades contextualizadas, que não existem, nem fazem sentido, no vazio. Utilizando a perspetiva de Holloway (1999), a investigação qualitativa é uma forma de estudo da sociedade que se centra no modo como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que vivem. Os investigadores usam as abordagens qualitativas para explorar o comportamento, as perspetivas e as experiências das pessoas que estudam, para interpretar a realidade.

Adotando a síntese de Merriam (1998:6) compreende-se que *“a chave da investigação qualitativa é a assunção de que a realidade é construída pelos sujeitos em*

interação com o meio”. Esta implica uma preocupação direta com a sua experiência tal como é vivida e sentida. Neste sentido, o nosso foco de interesse situou-se na compreensão dos sentidos que os sujeitos constroem acerca da temática em estudo.

Uma segunda característica da investigação qualitativa apontada por Merriam (1998) é o investigador constituir o instrumento primário para a recolha e análise dos dados. Aqui o investigador é flexível ao contexto, pode adaptar as técnicas às circunstâncias, o que se sabe acerca da situação pode ser mostrado através de aspetos não-verbais, o investigador pode processar os dados no imediato, clarificá-los, explorá-los e resumi-los à medida que a entrevista vai evoluindo.

Em terceiro lugar, normalmente a investigação qualitativa é desenvolvida no contexto natural dos sujeitos, de modo a conhecer os seus comportamentos nas situações em que habitualmente se movimentam.

A investigação qualitativa parte de estratégias tendencialmente indutivas, isto é, não testa teorias pré-existente, mas constrói abstrações, conceitos, hipóteses geralmente sobre assuntos em que a teoria é desadequada ou mesmo inexistente e esta é a sua quarta característica.

Por último, focada que está no significado e compreensão do processo, o produto da investigação qualitativa é altamente descritivo.

Os estudos qualitativos são flexíveis e “adaptados” ao objeto de estudo. Não são, pois, pré-determinados ou fixados, evoluindo ao longo da investigação, sendo esta flexibilidade que permite um maior aprofundamento dos dados. As pesquisas qualitativas têm como propósito, na sua grande maioria, a descoberta, a identificação, a descrição aprofundada e a compreensão, procedimento adotado neste estudo.

Discernimos, então, que o ponto débil desta abordagem se prende com a representatividade do estudo, que não permite generalizações. Sendo assim, este estudo de natureza descritiva é tratado como tendo valor por si mesmo e interessa pelo seu caráter particular e único. Procuramos, portanto, descrevê-lo e compreendê-lo, na sua circunstancialidade e na sua identidade própria, de forma completa e profunda.

A nossa investigação é descritiva e conta com uma abordagem exploratória, circunscrita a um grupo de 8 indivíduos, 1 professor supervisor e 7 professores cooperantes. Estes sujeitos atuam no contexto da unidade curricular de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo, do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de uma Escola Superior de Educação pública no interior do

país, no ano letivo 2010/2011.

A análise dos dados obtidos por meio de entrevista semi-diretiva, faz-se de forma indutiva visto que estes não servem para confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente, mas é a partir deles que se formulam conclusões.

O significado é de importância vital, pois interessa, sobretudo, apreender as perspectivas destes sujeitos, as suas experiências subjetivas e aceder às dinâmicas internas das situações.

Com o nosso estudo pretendemos uma aprendizagem sobre o objeto e o contexto da investigação, que foi facilitada pelo fácil acesso ao caso, pela boa relação com os informantes e pela proximidade do contexto em estudo.

4.2.2. A escolha dos colaboradores do estudo

Para obtermos um conhecimento básico sobre o objeto de estudo procedemos à fundamentação teórica, à localização de dados e informantes. Bogdan e Biklen (1994:90) sugerem que nos estudos de natureza descritiva, se faça “*alguma investigação preliminar, no sentido de se informar quais as pessoas disponíveis para se entrevistar (...)*”. Tivemos, igualmente, em conta que o levantamento de fontes documentais permite “*retirar evidências que possibilitam a fundamentação de afirmações e declarações do entrevistado*” (Ludke e André, 1996:38). Neste sentido e com o objetivo de estabelecer um primeiro contacto com potenciais informantes, bem como fazer o levantamento de algumas fontes documentais existentes sobre a estruturação do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico que confere a habilitação para a docência no pré-escolar e 1.º Ciclo, contactámos a Instituição e pedimos a colaboração do docente responsável pela disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Pelo facto do nosso interesse se centrar na componente prática inerente ao 1.º Ciclo, pretendemos, então, delimitar com alguma precisão o foco de estudo, de forma a elaborar-se um trabalho de campo produtivo e sistematizado, e que proporcionasse condições de tomar decisões mais seguras e frutíferas. O grupo de estudo foi, então, limitado a 8 professores intervenientes, correspondendo estes ao professor supervisor, responsável pela unidade curricular, e 7 professores cooperantes, total de professores do Ensino Básico que cooperam na disciplina de Prática Supervisionada do 1.º ciclo, no ano letivo de 2010/2011.

Tendo em conta que é importante os informantes mostrarem interesse pelo estudo, quando contactámos os informantes para solicitar a sua colaboração nesta investigação, explicámos os objetivos de investigação e a sua importância no quadro da Formação Inicial. Todos os professores reconheceram a pertinência do estudo e se disponibilizaram em oferecer os seus testemunhos para podermos analisar.

Esta fase no percurso da pesquisa foi facilitada pelas relações pessoais que nós, enquanto ex-alunos desta instituição, desenvolvemos neste contexto.

4.2.2.1. Breve caracterização dos colaboradores do estudo

Do universo possível de 8 professores que atuam como agentes formadores na disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico, no ano de letivo 2010/2011, foi-nos possível contar com a colaboração de todos.

Não podemos deixar de referir que, no momento prévio à realização das entrevistas, os sujeitos preencheram uma ficha de caracterização (*vd.* Anexo 1) para posterior codificação, garantindo-se, desta forma a confidencialidade dos dados obtidos e o anonimato dos(as) intervenientes.

De acordo com a ordem da realização das entrevistas foi atribuído um código pessoal, consistindo tal codificação na associação de uma letra a um número (de E1 a E8), que utilizaremos ao longo da análise e interpretação de dados.

Todos os intervenientes neste estudo lecionam no interior do país, em escolas do 1.º ciclo, nas quais recebem os estagiários, à exceção do professor supervisor, que leciona na Instituição de Ensino Superior.

Neste grupo, 7 indivíduos são do sexo feminino e 1 do sexo masculino (E1), com idades compreendidas entre os 41 e os 58 anos de idade.

Ao nível das habilitações académicas todos desenvolveram a sua formação inicial em Escolas do Magistério Primário, tendo posteriormente desenvolvido complementos de formação em Escolas Superiores de Educação, que lhes conferiram o grau de licenciados. Apenas 2 colaboradores apresentam habilitação superior à anteriormente referida, sendo Mestres em áreas consignadas à formação de professores (E1 e E4).

A sua experiência profissional, enquanto professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico situa-se entre os 16 e os 33 anos de serviço. Deste grupo de 8 colaboradores, 1 é professor de quadro numa instituição privada (E7), 6 são professores Quadro de

Agrupamento, sendo apenas 1 Quadro de Zona Pedagógica (E10). Importa, ainda, mencionar que embora o sujeito E1 seja Quadro de Agrupamento, encontra-se destacado na Instituição de Ensino Superior com as funções de Supervisor Pedagógico.

Relativamente à experiência destes indivíduos como formadores de professores, discernimos que 1 está envolvido na formação de professores há mais de 15 anos (E4), 2 encontram-se envolvidos há 10 anos (E1 e E3), tendo os restantes referido menos de 8 anos de experiência neste contexto. À exceção dos dois sujeitos, já mencionados, com a habilitação de Mestre em áreas direcionadas para a formação de professores, todos os outros consideraram não ter formação específica para ser formador de professores.

4.3. Contextualização do estudo

4.3.1. O mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Os objetivos estabelecidos para este ciclo de estudos prendem-se com a formação para o exercício da atividade profissional em dois níveis de docência, Pré-escolar e 1.º Ciclo, assegurando-se aos estudantes uma componente de aplicação dos conhecimentos e dos saberes adquiridos, que permita dar resposta aos respetivos perfis profissionais.

A estrutura curricular e o plano de estudos do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre encontram-se organizados de acordo com o disposto no Decreto-Lei n.º 74/2006, alterado pelo Decreto-Lei n.º 107/2008 e pelo Decreto-Lei n.º 230/2009.

O mestrado em Educação-Pré-Escola e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Instituição de Ensino Superior visada, apresenta a seguinte estrutura curricular organizada por Unidades de Crédito (Quadro 3).

Quadro 3

Plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

| 1.º Ano / 1.º Semestre | | | |
|--|-------------------|-------------------------------|----------|
| Unidades curriculares | Tempo de trabalho | | Créditos |
| | Total | Contacto | |
| Necessidades Educativas Especiais | 108 | T: 20; TP: 25; TC: 15; OT: 12 | 4 |
| Organização Educativa e Desenvolvimento Curricular | 162 | T: 20; TP: 25; OT: 20 | 6 |

| Didática Integrada das Áreas de Docência da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico | 432 | T: 60; S: 60; OT: 60 | 16 |
|--|-------------------|------------------------|----------|
| Opção I (Áreas da Docência) | 108 | | 4 |
| 1.º Ano / 2.º Semestre | | | |
| Unidades curriculares | Tempo de trabalho | | Créditos |
| | Total | Contacto | |
| Didática Integrada da Educação Pré-Escolar | 162 | TP: 15; S: 45; OT: 25 | 6 |
| Metodologias de Investigação Educacional | 81 | TP: 30; TC: 15; OT: 12 | 3 |
| Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar | 486 | E: 225; OT: 60 | 18 |
| Opção II | 81 | | 3 |
| 2.º Ano / 1.º Semestre | | | |
| Unidades curriculares | Tempo de trabalho | | Créditos |
| | Total | Contacto | |
| Didática Integrada do 1.º Ciclo do Ensino Básico | 94,5 | TP: 15; S: 45; OT: 25 | 6 |
| Metodologias de Investigação Educacional II | 94,5 | TP: 30; TC: 15; OT: 12 | 3 |
| Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico | 94,5 | E: 225; OT: 60 | 18 |
| Opção III | 715,5 | | 3 |

Fonte: <http://www.ipcb.pt/ESE/index.php/mestrados/educacao-pre-pri>

De acordo com o Despacho n.º 7595/2006, no qual se encontra definido o Regulamento Interno dos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre, da Instituição de Ensino Superior visada, podem candidatar-se a este ciclo de estudos:

- “ a) titulares do grau de licenciado ou equivalente legal;
- b) titulares de um grau académico superior estrangeiro conferido na sequência de um 1.º ciclo de estudos organizado de acordo com os princípios do processo de Bolonha por um Estado aderente a este processo;
- c) titulares de um grau académico superior estrangeiro que seja reconhecido, como satisfazendo os objetivos do grau de licenciado, pelo Conselho Técnico Científico da Escola”.

No que compete às habilitações, estabelece-se no mesmo diploma que, as mesmas, devem respeitar à área científica na qual se desenvolve o ciclo de estudos ou ser consideradas adequadas para a sua frequência numa perspetiva de aprofundamento

complementar de estudos, pela Comissão Científica do ciclo de estudos desta Instituição.

Estabelece-se, ainda, que poderão ainda ser admitidos outros candidatos detentores de um currículo escolar, científico ou profissional, que seja reconhecido, como atestando capacidade para realização deste ciclo de estudos, pelo Conselho Técnico Científico da Escola.

No já aludido Despacho, define-se que a avaliação de conhecimentos é feita por unidade curricular e realiza-se de acordo com o disposto no Regulamento de Avaliação da respetiva Escola Superior de Educação.

No mesmo documento legal informa-se que, para além do perfil geral e perfis específicos de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo, existem outras funções educativas que podem desempenhar, nomeadamente:

- “ Projetos de Educação Itinerante;
- Educação Especial;
- Educação de crianças em Estabelecimentos Prisionais;
- Conselhos Municipais de Educação;
- Cooperação na Formação Inicial e Contínua de Educadores de Infância;
- Trabalho em Ludotecas, Ecotecas e Bibliotecas Escolares;
- Tempos Livres (A.T.L);
- Projetos em Museus e outros espaços educativos/culturais;
- Extensões educativas e de lazer de Câmaras Municipais e Juntas de Freguesia;
- Programas de Complemento Educativo;
- Outros Serviços Educativos de Instituições ou Organizações públicos ou privados.”

4.3.2. A unidade curricular de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico

De forma a conhecermos, em pormenor, a unidade curricular em estudo, procedemos à recolha e análise de programas de Prática Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico, de algumas Instituições de Ensino Superior, dando-se especial relevância ao programa definido pela Escola Superior de Educação, no qual incidiu o nosso estudo.

Da análise dos elementos recolhidos, foi-nos possível aferir que esta disciplina decorre em turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Tem como finalidade iniciar a prática tutelada da competência pedagógica, no 1º Ciclo do Ensino Básico, numa perspetiva de continuidade com a Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar. Analogamente,

esta unidade curricular tem um carácter articulado, sistémico e de progressiva autonomia, mobilizando conhecimentos e habilidades adquiridas, potenciando a experimentação e os processos de observação, reflexão e ação sobre a prática.

Depreendemos, similarmente, que nesta disciplina se desenvolvem atividades de planificação, execução e reflexão, bem como atividades que potenciem um eficaz conhecimento das crianças, com que os formandos trabalham, do meio onde a turma se encontra inserida, do funcionamento da instituição escolar e da relação escola - família e comunidade.

Discernimos que, no decorrer desta unidade curricular, se pressupõe que os formandos sejam capazes de realizar uma intervenção pedagógica de qualidade e, em simultâneo, construir, de forma contínua e gradual, processos individuais e coletivos de desenvolvimento profissional.

Do programa da disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo, elaborado pelo professor supervisor, responsável pela mesma no ano letivo de 2010/2011, pudemos aferir que nesta são definidos como objetivos:

- “ Desenvolver de forma gradual níveis de responsabilização do trabalho de grupo e de cada um dos seus elementos em todas as fases do processo educativo.
- Identificar as variáveis que constituem ou interferem no ambiente escolar.
- Conhecer as ligações que estabelecem entre si os diferentes órgãos que formam a instituição escolar.
- Iniciar a prática tutelada da competência adquirida de forma integrada com vista à consecução dos seguintes objetivos:
 - a) Refletir sobre a característica essencial interdisciplinar da prática letiva no 1º Ciclo do Ensino Básico e enquadrar a conceção e planeamento da ação no processo de gestão curricular;
 - b) Constituir a planificação/guião com base nas reflexões decorrentes da observação da Prática Supervisionada e indicações sugeridas pelos docentes, identificando as operações a realizar para conceber e planificar a ação a ensinar;
 - c) Experimentar métodos, técnicas e estratégias adequadas às orientações e objetivos expressos no Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico e no Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais;
 - d) Refletir em grupo sobre os elementos informativos recolhidos nas atividades realizadas, identificando percursos e competências adquiridas e zonas de menor consistência e desenvolvimento capazes de melhorar a prática;
 - e) Avaliar a aprendizagem;

- f) Colaborar na planificação/guião e apoiar, se possível, a implementação das atividades que promovam o relacionamento entre a instituição escolar e a família/comunidade;
- g) Desenvolver e/ou participar em projetos de investigação”.

De acordo com o mesmo documento, nesta disciplina contemplam-se seguintes conteúdos:

- “1) Continuidade da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.
- 2) Desenvolvimento do currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico.
- 3) Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico e Currículo Nacional do Ensino Básico.
- 4) Metas de aprendizagem.
- 5) Fases da planificação educativa.
- 6) Elementos da planificação e conceções educativas.
- 7) Organização do espaço do tempo e dos materiais.
- 8) Áreas de aprendizagem: adequação de conteúdos e alteração de estratégias.
- 9) Auxiliares de aprendizagem.
- 10) A importância e a qualidade dos ambientes educativos.
- 11) Metodologias de investigação.
- 12) Registo(s) da prática supervisionada – modalidades e instrumentos”.

Do já mencionado documento, subentende-se que os grupos/equipas de estágio são constituídos por dois elementos, podendo ser, excepcionalmente, por três.

Por sua vez, as atividades de Prática Supervisionada compreendem o conhecimento e a caracterização da escola e da turma, a planificação, a execução e a reflexão, tendo por base a planificação do professor cooperante.

De igual forma, depreendemos que esta unidade curricular se inicia com integração metodológica, enquadramento de conteúdos e orientações didáticas. No decorrer das primeiras semanas realizam-se atividades de contacto com a escola, a turma e o professor cooperante, tendo os formadores e formandos que recolher a informação necessária para iniciar os trabalhos de intervenção.

Após este período, realiza-se uma semana de trabalho em grupo, orientada pelo professor cooperante desenvolvendo-se, na mesma, um trabalho cooperativo, enquanto que nas semanas subsequentes o trabalho é de natureza individual, ficando os alunos encarregues das atividades de forma sequencial, em semanas alternadas.

No já referido programa, elaborado pelo supervisor participante no nosso estudo, entende-se, também, que este coordena as atividades da disciplina, observa os alunos

em diversas fases e momentos de prática, dinamiza sessões de apoio e reflexão em cada escola e na Escola Superior de Educação, com todos os grupos.

Quanto à avaliação desta unidade curricular, entendemos que tem por base o processo contínuo de registos durante os diversos momentos de prática e o relatório de prática. Sendo assim, conseguimos aferir, a partir da leitura do programa da disciplina e em diálogo com o professor supervisor, que se atribuem, na globalidade, 15% ao ato de planificar, 30% à execução das atividades, 15% ao processo de reflexão e 40% aos relatórios de prática

Na avaliação, o professor supervisor atende à avaliação qualitativa efetuada pelo professor cooperante, bem como à auto e heteroavaliação realizada pelos alunos.

Foi-nos, ainda, possível perceber que o instrumento de avaliação qualitativa é idêntico para os alunos, professores cooperantes e professor supervisor, sendo da responsabilidade deste último.

4.4. Procedimentos de recolha e de interpretação dos dados

4.4.1. A entrevista

Consistindo num processo de comunicação bilateral em que se desenvolve uma interação, principalmente verbal, a entrevista permite que entre entrevistado e entrevistador exista um intercâmbio de informação a partir do qual o entrevistador deve ficar a conhecer as perspetivas e opiniões do entrevistado sobre a temática em estudo.

De Ketele e Roegiers (1993: 22) definem a entrevista como um método de recolha de dados através de conversas orais, individuais ou de grupos, que leva à obtenção de *“informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações”*.

Frequentemente utilizada na investigação qualitativa na fase de exploração da generalidade das investigações (Ruquoy, 1997), a entrevista permite recolher dados descritivos do discurso do sujeito que possibilitam que o investigador desenvolva uma ideia sobre como interpreta o entrevistado os assuntos abordados (Bogdan & Biklen, 1994).

De acordo com o nível de liberdade do investigador na colocação das questões ao entrevistado, podemos falar em entrevistas não-diretivas (reduzida intervenção do entrevistador e máxima liberdade do entrevistado para falar sobre o tema); entrevistas

diretivas, perfeitamente estruturadas e em que se tenta que o entrevistado foque apenas o essencial e se evita ao máximo que disperse o seu raciocínio e discurso; e entrevistas semi-diretivas, com características de ambos os tipos de entrevista acima referidos, baseadas num guião construído previamente e que ajuda a orientá-las de modo flexível, em que é permitido ao entrevistado falar o quanto quiser e como quiser sobre o tema.

Com efeito, a técnica de recolha de dados utilizada neste estudo foi a entrevista semi-diretiva que, segundo Estrela (1994), consiste num meio de observação indireta que permite recolher dados de opinião do entrevistado.

Situamos a nossa entrevista neste plano intermédio porque a nossa pretensão era recolher dados que nos permitissem, aferir sobre a forma como os sujeitos, em estudo, interpretam a realidade de interesse do nosso estudo, ou seja, a Prática Supervisionada na formação inicial de professores do 1.º Ciclo.

A definição prévia do tema a estudar, bem como das informações que se pretendiam recolher, conduziram à construção de um guião que foi aplicado pelo entrevistador entre os meses de Abril e Maio de 2011 (*vd.* Anexo 3).

As entrevistas decorreram num ambiente calmo e liberto de interferências de terceiros, de modo a não pressionar nem constranger os respondentes, tendo a sua duração variado entre os 50 minutos e os 60 minutos aproximadamente.

As perguntas efetuadas pelo entrevistador mantiveram-se em consonância com o guião, sendo ajustadas ao discurso dos respondentes, sempre que tal se revelou oportuno.

Tecnicamente, as oito entrevistas foram gravadas, em suporte digital, com a anuência dos entrevistados, respeitando a confidencialidade e o anonimato dos dados. Posteriormente foram transcritas entre os meses de Maio e Junho de 2011, resultando em cerca de 124 páginas de texto. Dos oito protocolos das entrevistas que resultaram desta operacionalização apresentamos um, como exemplo, em anexo (*vd.* Anexo 2).

Em sequência, apresentamos alguns aspetos elucidativos do guião da entrevista.

4.4.1.1. O guião de entrevista

Como ponto de partida na elaboração do guião da entrevista, definimos o tema e respetivos objetivos que, seguidamente se enunciam.

Tema: “Concepções de professores supervisores e professores cooperantes acerca dos contributos da Prática de Ensino Supervisionada na Formação Inicial de professores do 1.º Ciclo”.

Objetivos gerais:

- Conhecer as concepções de professores supervisores e professores cooperantes acerca das finalidades da disciplina, no contexto da Formação Inicial, bem como o seu papel no atingir dessas finalidades;
- Conhecer as concepções de professores supervisores e professores cooperantes acerca de indicadores de qualidade da disciplina;
- Conhecer as concepções de professores supervisores e professores cooperantes sobre a forma como se adquirem/desenvolvem competências profissionais;
- Conhecer as concepções de professores supervisores e professores cooperantes acerca dos contributos da disciplina para a aquisição/desenvolvimento de saberes e competências profissionais.

Para melhor responder aos objetivos definidos, o guião foi construído de forma organizada e estruturado em quatro blocos temáticos, a saber:

Bloco A: Legitimação da entrevista – pretendemos legitimar a entrevista, informar sobre o objetivo da entrevista e valorizar o contributo do entrevistado;

Bloco B: Concepções sobre a disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico – ambicionámos recolher elementos que permitissem compreender quais as representações que os entrevistados têm sobre a disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Bloco C: Concepções sobre a aquisição/desenvolvimento de competências profissionais – visámos a recolha de elementos que permitissem compreender quais as representações dos entrevistados sobre a forma como se adquirem/desenvolvem as competências profissionais do professor.

Bloco D: Contributos da Prática de Ensino Supervisionada para a aquisição/desenvolvimento de saberes e competências profissionais de docentes do 1.º Ciclo – procurámos recolher elementos que caracterizassem as representações dos entrevistados sobre a aquisição/desenvolvimento de saberes e competências profissionais que a Prática Supervisionada em 1.º Ciclo permite. De igual forma, foi

nosso intuito recolher dados que permitissem caracterizar as representações dos entrevistados sobre os papéis e funções necessárias ao exercício da profissão.

Por se tratar de uma entrevista semi-diretiva, tomámos em conta que as questões colocadas deviam ser abertas de modo a não originarem repostas fechadas e pré-condicionadas, ou seja, pretendemos seguir a linha de pensamento dos entrevistados, regulando simultaneamente a pertinência das afirmações deste face aos objetivos da investigação, e não o contrário. Importa, ressaltar, que a estrutura do guião, tal como foi operacionalizado, apresenta-se em anexo (Vd. Anexo 3).

4.4.2. Análise de dados

Perante o manancial de informação recolhida e registada na fase anterior, passámos à análise e interpretação desses dados. Segundo Ludke e André (1986:42):

“a análise dos dados qualitativos é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação (...). Não existe uma forma melhor ou mais correta. O que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo”.

A análise das informações recolhidas é complexa, pois é “*centrada na pessoa do entrevistado e dificilmente generalizável em termos de explicação de um problema global teoricamente definido*” (Almeida e Pinto, 1995:109).

4.4.2.1. A análise de conteúdo

As oito entrevistas foram transcritas, na forma de protocolos, respeitando o discurso e as expressões utilizadas pelos entrevistados, tal como é indicado por Bardin (1997) e Bogdan e Biklen (1994). A fiabilidade das transcrições foi garantida pela audição e confirmação de extratos de texto ou palavras, com a ajuda dos programas *Express Scribe* e *Express dictate*, que permitem recuar e repetir extratos de texto específicos.

Segundo Bardin (1997), a análise de conteúdo consiste num conjunto de regras e métodos, instrumentos metodológicos passíveis de serem aplicados nas mais variadas situações, em que o fator comum é uma interpretação controlada com base na inferência. Situada entre o rigor objetivo e a subjetividade, a análise de conteúdo permite descrever objetiva e sistematicamente o conteúdo manifesto da comunicação,

tendo como finalidade interpretá-lo (Vala, 1986) e construir “*inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto*” (Vala, 1986: 103). Isto é, a simples descrição dos dados dá lugar à sua interpretação “*enquanto atribuição de sentido às características do material que foram levantadas, enumeradas e organizadas*” (Vala, 1986: 104).

Assim, a análise de conteúdo constitui-se como um processo sistemático caracterizado pelo trabalho dos dados recolhidos de diversas formas: organiza-os, divide-os em categorias e sintetiza-os. Quando se fala em análise de conteúdo, tratar significa codificar o material, ou seja, transformá-lo sistematicamente e agregá-lo em unidades que possibilitem descrever com exatidão as características pertinentes do contexto (Bardin, 1997). Na definição das subcategorias, respeitaram-se as regras habitualmente definidas (veja-se, por exemplo, Estrela: 1994): as subcategorias referem-se a um mesmo tipo de informação e formulam-se segundo um critério coerente (homogeneidade), esgotam a totalidade dos textos no que estes contêm de conteúdo relativo aos objetivos do estudo (exaustividade), as unidades de resposta são atribuídas apenas a uma categoria (exclusividade) e adaptáveis ao conteúdo e ao objetivo (adequação e pertinência) e são objetivas, isto é, diferentes codificadores apresentam resultados iguais.

Para Bardin (1997) as fases da análise de conteúdo desenvolvem-se em torno de três eixos sequenciais: “*a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.*”

A *pré-análise* consiste na fase da organização. Tempo de intuições cujo principal objetivo é a operacionalização e sistematização das ideias iniciais, de modo a alcançar um esquema rigoroso, mas flexível. Por outras palavras, nesta fase o investigador seleciona os documentos para análise, formula as hipóteses e os objetivos e elabora os indicadores, procedendo, por último, à preparação do material que, posteriormente será explorado e tratado.

Segue-se a fase de *exploração do material* em que o investigador estuda o material recolhido e já submetido a uma pré-análise, no sentido de tratar e interpretar os resultados obtidos.

Por fim, o investigador procede ao “*tratamento dos resultados obtidos e à sua interpretação*”, fase longa (Bardin, 1997: 84), relacionada, sobretudo, com “*operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente*

formuladas” (Idem, *Ibidem*), ou seja, os dados obtidos são alvo de tratamento de modo a constituírem-se como significativos e válidos. Neste sentido, mostra-se necessário e pertinente conhecer a razão pela qual se procede à análise, explicitando-a de forma a saber como tratar o material.

No nosso estudo, a partir da leitura dos protocolos das oito entrevistas realizadas, identificaram-se os diversos excertos dos discursos que contribuíram para a concretização dos nossos objetivos transformando-se, os mesmos, em unidades de registo (unidades que possibilitam descrever com exatidão as características pertinentes do contexto). Após obtenção dos resultados, de relevância significativa e válida, procedemos à sua codificação e categorização, dando-se início ao processo de inferência e interpretação dos dados, tendo como orientação os objetivos a que nos propusemos a atingir. Importa, apenas, referir que se encontram em anexo as várias grelhas de tratamento dos dados, bem como um protocolo exemplificativo (*Vd. Anexos 4 – 13*).

Capítulo 5 – Apresentação e interpretação dos resultados

Os dados recolhidos, através das entrevistas, destinaram-se a conhecer as concepções dos professores envolvidos na disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico acerca dos contributos, da mesma, no contexto da Formação Inicial.

No Quadro 4 apresentamos os temas emergentes das entrevistas, convergentes com os blocos e objetivos gerais assinalados no guião da entrevista.

Quadro 4

Temas emergentes das entrevistas

| | |
|---------------|--|
| Tema 1 | Concepções de professores supervisores e professores cooperantes sobre a disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico |
| Tema 2 | Pensamento crítico sobre a disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico |
| Tema 3 | Concepções de professores supervisores e professores cooperantes sobre a forma como se adquirem/desenvolvem competências profissionais |
| Tema 4 | Concepções sobre os contributos da disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico para a aquisição/desenvolvimento de saberes e competências profissionais |

No *tema 1* pretendemos conhecer as concepções que os professores envolvidos na disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico têm acerca das finalidades da mesma, bem como o “papel/funções” que pensam desempenhar no atingir dessas finalidades.

Por sua vez, no *tema 2* debruçamo-nos sobre as concepções, dos já referidos docentes, acerca daquilo que consideram ser os indicadores de qualidade da disciplina, entre os quais benefícios e limitações, assim como as recomendações que propõem para a melhoria desta unidade curricular.

No seguimento do nosso estudo, surgiu o *tema 3*, no qual nos propusemos a esclarecer quais as concepções destes indivíduos acerca da forma como se adquirem desenvolvem competências profissionais, incidindo-se na aquisição de competências profissionais na Formação Inicial, pelo facto do nosso estudo se situar neste contexto.

Por último no *tema 4* pretendemos conhecer as concepções dos professores

supervisores e professores cooperantes, que interatuam na disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico, relativamente aos contributos da mesma para a aquisição/desenvolvimento de saberes e competências profissionais. Importa esclarecer que tais contributos se enquadram nas quatro dimensões definidas pelo perfil geral de desempenho do educador e professor dos ensinos básico e secundário.

Em sequência, apresentaremos detalhadamente cada um dos temas.

5.1.1. Concepções de professores supervisores e professores cooperantes sobre a disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico

Foi nossa intenção conhecer as concepções que os professores, envolvidos na disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico, tinham acerca das “finalidades” desta unidade curricular, bem como as representações que tinham acerca do “*papel e lugar*” que desempenham no atingir das mesmas. Os dados recolhidos redundaram na criação de duas categorias – “*Concepções sobre as finalidades da disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico*” e “*Concepções sobre o papel e lugar de professores supervisores e professores cooperantes no atingir das finalidades da disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico*”

No Quadro 5 apresentamos os dados atinentes às concepções destes professores sobre a disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como a frequência das unidades de registo (UR) e de enumeração (UE) respetivas.

Quadro 5

Sinopse do tema “Concepções de professores supervisores e professores cooperantes sobre a disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico

| Categorias | Subcategorias | UR | | EU N=8 | |
|--|---|----|------|-----------|------|
| | | F | % | F | % |
| Concepções sobre as finalidades da disciplina de “Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico” | Experienciar a profissão através de uma componente prática | 23 | 10,2 | 8 | 100 |
| | Proporcionar uma perspetiva reflexiva acerca da prática | 9 | 4 | 8 | 100 |
| | Auxiliar os alunos com os conhecimentos de profissionais experientes | 9 | 4 | 6 | 75 |
| | Permitir aplicar conhecimentos adquiridos em unidades curriculares anteriores | 13 | 5,8 | 6 | 75 |
| | Identificar dificuldades e facilidades dos alunos na aplicação prática | 6 | 2,7 | 5 | 62,5 |

| | | | | | |
|---|---|-----|------|---|------|
| | Desenvolver e fundamentar o compromisso com a profissão | 5 | 2,2 | 5 | 62,5 |
| | Subtotal | 65 | 28,9 | 8 | 100 |
| Conceções sobre o papel e lugar de professores supervisores e professores cooperantes no atingir das finalidades da disciplina de “Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico” | Funções do professor supervisor | 59 | 26,2 | 8 | 100 |
| | Funções do professor cooperante | 62 | 27,6 | 8 | 100 |
| | Articulação entre professor supervisor e professor cooperante | 23 | 10,2 | 8 | 100 |
| | Limitações do professor supervisor | 10 | 4,4 | 6 | 75 |
| | Limitações do professor cooperante | 6 | 2,7 | 4 | 50 |
| | Subtotal | 160 | 71,1 | 8 | 100 |
| Total | | 225 | 100 | 8 | 100 |

Tal como García (2001), também os formadores desta disciplina parecem crer que esta componente pode contribuir para a formação de professores, na medida em que: os indivíduos em formação melhoram as suas disposições e competências para desenvolver a aprendizagem; aprendem a questionar o que veem, o que pensam e o que fazem; veem os limites da justificação das suas decisões e ações em termos de “ideias relacionadas” ou controlo de classe; e compreendem a experiência como um princípio, em vez de a entenderem como um momento culminante da sua aprendizagem.

Interessa, por ora, analisar detalhadamente os dados respeitantes a cada categoria e subcategorias respetivas.

• Benefícios da disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo

Podemos, então, constatar que os entrevistados atribuem à disciplina seis finalidades prioritárias, podendo ser observadas no Quadro 5.1.

Quadro 5.1.

Análise das subcategorias respeitantes às “Conceções sobre as finalidades da disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico”

| Subcategorias | Indicadores | UR | | EU N=8 | |
|--|---|----|------|-----------|------|
| | | F | % | F | % |
| Experienciar a profissão através de uma componente prática | Consciencializar para a multiplicidade de funções/papéis do professor | 8 | 12,3 | 6 | 75 |
| | Experienciar a profissão | 5 | 7,7 | 5 | 62,5 |
| | Desenvolver conhecimentos necessários à profissão por meio da experiência prática | 5 | 7,7 | 5 | 62,5 |
| | Desenvolver competências profissionais por meio da experiência prática | 5 | 7,7 | 4 | 50 |
| | Subtotal | 23 | 35,4 | 8 | 100 |
| Auxiliar os alunos com os | Evoluir com o auxílio de profissionais | 5 | 7,7 | 4 | 50 |

| | | | | | |
|---|---|----|------|---|------|
| conhecimentos de profissionais experientes | experientes | | | | |
| | Aprender com profissionais experientes | 4 | 6,2 | 3 | 37,5 |
| | Subtotal | 9 | 13,9 | 6 | 75 |
| Permitir aplicar conhecimentos adquiridos em unidades curriculares anteriores | Aplicar teoria na prática | 10 | 15,4 | 4 | 50 |
| | Valorizar a teoria na prática | 3 | 4,6 | 3 | 37,5 |
| | Subtotal | 13 | 20 | 6 | 75 |
| Identificar dificuldades e facilidades dos alunos na aplicação prática | Identificar dificuldades teóricas e práticas dos alunos | 3 | 4,6 | 3 | 37,5 |
| | Identificar o que os alunos já sabem fazer | 3 | 4,6 | 3 | 37,5 |
| | Subtotal | 6 | 9,2 | 5 | 62,5 |
| Proporcionar uma perspetiva reflexiva acerca da prática | Refletir acerca da prática | 9 | 13,8 | 8 | 100 |
| | Subtotal | 9 | 13,8 | 8 | 100 |
| Desenvolver e fundamentar o compromisso com a profissão | Identificarem-se com a profissão | 3 | 4,6 | 3 | 37,5 |
| | Decidirem se querem exercer a profissão de professor | 2 | 3,1 | 2 | 25 |
| | Subtotal | 5 | 7,7 | 5 | 62,5 |
| Total | | 65 | 100 | 8 | 100 |

As finalidades que mereceram maior relevância, por parte dos entrevistados, sendo consensuais, correspondem *a experienciar a profissão através de uma componente prática e proporcionar uma perspetiva reflexiva acerca da prática*.

Relativamente à primeira subcategoria, ressalva-se que 75% dos sujeitos dizem que nesta componente se pretende *consciencializar os alunos para a multiplicidade de funções/papéis do professor*. Nas palavras de E1: “*Sem dúvida que uma das finalidades da disciplina é a tomada de consciência de alguns papéis fundamentais para exercer a profissão*”. De igual forma, 62,5% dos entrevistados afirmam que, para além de *experienciar a profissão*, tal como refere E4: “*(...) como é uma componente prática experienciam a profissão*”, os alunos vão *desenvolver conhecimentos necessários à profissão por meio da experiência prática*, tal como sugere E6: “*(...) permitir que desenvolvam os conhecimentos necessários para serem professores do 1.º ciclo*”.

No que compete à segunda subcategoria aludida foi-nos possível depreender que esta é uma conceção partilhada pela totalidade dos entrevistados, pois tal como enuncia E1: “*Desenvolver competências reflexivas é o cerne desta disciplina*”.

Por seu turno, as subcategorias *permitir aplicar conhecimentos adquiridos em unidades curriculares anteriores e auxiliar os alunos com os conhecimentos de profissionais experientes* foram indicadas como finalidades por 75 % dos sujeitos inquiridos. Tais finalidades estão patentes nos seguintes discursos ilustrativos:

“*(...) pôr em prática aquilo que se aprendeu na teoria.*” (E3)

“(...) a primeira coisa a perceber é que a prática não é tudo, (...) antes de lhes deitarmos mãos temos de valorizar o que aprendemos antes na teoria”. (E6)

“(...) evoluírem como professores com a ajuda de professores mais sábios (...)”
(E2)

Da nossa análise aferimos que, tal como Formosinho (2001), os inquiridos consideram que é relevante transformar os conhecimentos curriculares em conhecimentos profissionais suscetíveis de serem mobilizados na ação quotidiana, tendo como suporte a orientação dada por profissionais experientes.

Foram, ainda, indicadas outras duas finalidades desta disciplina por parte dos inquiridos, *identificar dificuldades e facilidades dos alunos na aplicação prática* e *desenvolver e fundamentar o compromisso com a profissão*, tendo ambas reunido o consenso de 62,5% dos sujeitos. Nas palavras dos inquiridos tais conceções surgiram da seguinte forma:

“(...) quando eles aqui chegam, saber quais as dificuldades que sentem, para depois durante este processo de prática se debelarem.” (E1)

“(...) para além de estar implicado o desenvolvimento profissional de futuros professores, quer-se que se sintam como tal.” (E2)

Parece-nos correto afirmar que, estes formadores partilham das conceções de Caires e Almeida (2003) relativamente aos objetivos/finalidades desta componente curricular.

5.1.2. Conceções sobre o papel e lugar de professores supervisores e professores cooperantes no atingir das finalidades da disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico

Nesta categoria procurámos, essencialmente, perceber quais as funções que os professores formadores, envolvidos na disciplina, desempenham de maneira a atingir as finalidades da disciplina que foram, previamente, indicadas.

Sendo assim, começámos por indagar os entrevistados acerca das *funções do professor supervisor* e das *funções do professor cooperante*, o que originou as duas subcategorias de maior relevância neste ponto. Porém, no decorrer das entrevistas, os sujeitos acabaram por indicar também limitações que sentem na execução das suas funções, o que originou duas outras subcategorias, mais concretamente *limitações do professor supervisor* e *limitações do professor cooperante*. Um outro aspeto

mencionado, no decorrer da recolha de dados, e que pelo seu caráter relevante originou a última subcategoria nesta etapa, diz respeito à *articulação entre professor supervisor e professor cooperante*.

Tendo em conta a complexidade e extensão destas subcategorias, é do nosso interesse explorar cada uma de forma pormenorizada, pelo que propomos a análise de cada uma delas a partir do Quadro 5.2.

Quadro 5.2.

Análise das subcategorias respeitantes às “Conceções sobre o lugar de professores supervisores e professores cooperantes no atingir das finalidades da disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico”

| Subcategorias | Indicadores | UR | | EU N=8 | |
|------------------------------------|--|----|------|-----------|------|
| | | F | % | F | % |
| Funções do Professor Supervisor | Responsável/Organizador da disciplina | 10 | 6,25 | 7 | 87,5 |
| | Selecionar os professores cooperantes | 6 | 3,75 | 6 | 75 |
| | Auxiliar o trabalho desenvolvido pelo professor cooperante | 7 | 4,4 | 6 | 75 |
| | Fomentar a articulação entre professores cooperantes e alunos | 5 | 3,1 | 5 | 62,5 |
| | Fomentar nos alunos o desenvolvimento de competências | 5 | 3,1 | 5 | 62,5 |
| | Conhecedor do percurso dos alunos antes da componente prática | 6 | 3,75 | 5 | 62,5 |
| | Promover a reflexão crítica sobre a intervenção na prática | 4 | 2,5 | 4 | 50 |
| | Promove a ligação entre a E.S.E. e a Escola | 5 | 3,1 | 4 | 50 |
| | Interligação entre unidades curriculares anteriores e a Prática Supervisionada | 3 | 1,9 | 3 | 37,5 |
| | Consciencializar os alunos para a diversidade de papéis que vão assumir enquanto profissionais | 2 | 1,25 | 2 | 25 |
| | Partilhar conhecimentos metodológicos e burocráticos com os cooperantes e alunos | 3 | 1,9 | 2 | 25 |
| | Orientação dos alunos | 3 | 1,9 | 1 | 12,5 |
| | Subtotal | | 59 | 36,9 | 8 |
| Limitações do Professor Supervisor | Especialista numa área limitada | 4 | 2,5 | 4 | 50 |
| | Professor ausente | 4 | 2,5 | 3 | 37,5 |
| | Preocupa-se essencialmente com a aplicação da teoria | 2 | 1,25 | 2 | 25 |
| | Subtotal | 10 | 6,25 | 6 | 75 |
| Funções do professor Cooperante | Fomentar saberes e competências a aplicar na prática | 10 | 6,25 | 7 | 87,5 |
| | Auxiliar na organização e aplicação de conhecimentos adquiridos em disciplinas anteriores | 10 | 6,25 | 7 | 87,5 |

| | | | | | |
|---|---|-----|------|---|------|
| | Auxiliar no reconhecimento de papéis e funções inerentes à profissão | 9 | 5,6 | 5 | 62,5 |
| | Servir de “modelo” aos estagiários | 10 | 6,25 | 5 | 62,5 |
| | Incutir nos alunos a necessidade de refletirem acerca das ações desenvolvidas | 7 | 4,4 | 5 | 62,5 |
| | Auxiliar o supervisor | 4 | 2,5 | 4 | 50 |
| | Ajudar os alunos a gerir e a ultrapassar dificuldades verificadas na prática | 6 | 3,75 | 4 | 50 |
| | Motivar os alunos e fomentar o seu interesse pela profissão | 6 | 3,75 | 3 | 37,5 |
| | Subtotal | 62 | 38,8 | 8 | 100 |
| Limitações do Professor Cooperante | Escassez de formação | 3 | 1,9 | 2 | 25 |
| | Desvalorização das suas funções e papéis | 3 | 1,9 | 2 | 25 |
| | Subtotal | 6 | 3,75 | 4 | 50 |
| Articulação entre Professor Supervisor e Professor Cooperante | Tarefas, elaboradas em conjunto, para colmatar e fomentar saberes e competências dos alunos | 9 | 5,6 | 8 | 100 |
| | Fomentar a reflexão crítica dos alunos | 5 | 3,1 | 4 | 50 |
| | Promover a autonomia dos alunos | 4 | 2,5 | 4 | 50 |
| | Ocorrência de reuniões onde são debatidas e avaliadas diversas situações | 5 | 3,1 | 3 | 37,5 |
| | Subtotal | 23 | 14,3 | 8 | 100 |
| Total | | 160 | 100 | 8 | 100 |

• Funções do Professor Supervisor

Partindo da análise dos indicadores da subcategoria *funções do professor supervisor*”, expostos no Quadro 5.2., depreendemos que, os mesmos, estão em consonância com aquilo que para Alarcão e Tavares (2003) são os papéis e funções deste formador.

Confere-se, então, que o indicador que obteve mais UR foi *responsável/organizador da disciplina*, obtendo uma correspondência de 87,5% de UE. Através do discurso de E4, verificamos que o supervisor: “(...) *é quem organiza e gere todo o processo ligado a esta componente prática*”.

Por sua vez, *selecionar os professores cooperantes e auxiliar o trabalho desenvolvido pelo professor cooperante* foram consideradas por 75% dos inquiridos como funções essenciais do professor supervisor. Nas palavras dos entrevistados:

“(...) *é aquele que define as condições de admissão dos cooperantes e escolhe aqueles com quem quer trabalhar*”. (E2)

“(...) *é o que nos dá orientações e que nos ajuda a formar os alunos, de acordo com os pressupostos teóricos e práticos necessários*.” (E8)

Quanto às funções, *fomentar a articulação entre professor cooperante e alunos, fomentar nos alunos o desenvolvimento de competências e conhecedor do percurso dos alunos antes da componente prática*, depreendemos que são consideradas por 62,5% dos entrevistados como sendo funções importantes, a desenvolver pelo supervisor, no atingir das finalidades da disciplina. Os entrevistados, partilham da opinião de Formosinho (2005), na medida em que o supervisor deve ser um mediador entre os seus estagiários e os cooperantes, possibilitando-lhes a recolha de informações relativas ao desempenho dos estagiários nas diferentes áreas do saber.

Vejamos algumas afirmações dos sujeitos:

“(...) é fundamental para estabilizar tanto os alunos, como os professores cooperantes, no sentido de melhor os articular.” (E1)

“(...) o supervisor permite o desenvolvimento das competências dos alunos (...).” (E2)

“Conhece todo o caminho que do aluno desde que entrou no curso até ao último ano, ano em que terá a Prática de Ensino Supervisionada.” (E3)

Por sua vez, as funções *promover a interligação entre a E.S.E. e a Escola e promover a reflexão crítica sobre a intervenção na prática* foram indicadas por 50% dos respondentes. Percebendo-se a importância de tais funções nas palavras de E7: *“(...) é o indivíduo que vem da instituição formadora, a E.S.E., e liga esse mundo com o real, o da escola”*.

Tendo em conta as citações anteriores e, baseando-nos em Alarcão e Tavares (2003), subentende-se que estes formadores partilham das conceções dos autores na medida em que, para eles, o supervisor enquanto agente do contexto institucional deve estabelecer a ponte entre a instituição de formação e os cooperantes.

No reconhecimento das várias funções inerentes ao supervisor no atingir das finalidades da disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo, outras foram indicadas sendo, porém, apontadas por percentagens inferiores de respondentes, nomeadamente: *interligação entre unidades curriculares anteriores e a prática supervisionada, consciencializar os alunos para a diversidade de papéis que vão assumir enquanto profissionais, partilhar conhecimentos metodológicos e burocráticos com os cooperantes e alunos; e orientação dos alunos*. Curiosamente, apenas um dos sujeitos da amostra considerou como função do professor supervisor a *orientação dos alunos*,

mas resguardamos as depreensões para uma outra etapa. Vejamos, então, algumas das apreciações dos entrevistados relativamente a estas funções:

“Faz a ligação das unidades curriculares científicas com esta da prática (...).”
(E6)

“(...) orienta todo o processo de estágio, levando os futuros professores a conhecerem as funções que terão que exercer e os papéis que terão que desempenhar.” (E2)

“(...) domina as metodologias, é conhecedor dos aspetos burocráticos, enfim é o mais bem preparado.” (E6)

“(...) é o que vai orientar, na perspectiva de fazer crescer as pessoas.” (E1)

• Limitações do Professor Supervisor

Relativamente a esta subcategoria, discernimos que 50% dos inquiridos afirma como limitação o professor supervisor ser um *especialista numa área limitada*. Tal indicação pode inferir-se através da leitura das declarações de E5: *“(...) tem um conhecimento, ainda que limitado, da esfera do conhecimento que abrange a Prática Supervisionada, mas encontra-se limitado, pois não consegue dominar tudo”*.

Por seu turno 37,5% dos respondentes indicaram que o supervisor é um *professor ausente*, tal como podemos perceber através das palavras de E3: *“O supervisor não está sempre, está uns tempos, umas horinhas, no fim da Prática resume-se a umas horas (...) não vê tudo.”*

• Funções do Professor Cooperante

Antes de avançarmos sobre interpretação de dados desta categoria, ressalvamos a nossa concordância com Formosinho (2001) ao afirmar que o papel do professor cooperante na construção da profissionalidade adequada e empenhada, na apropriação das dimensões técnica, moral e relacional do desempenho do estagiário, não é substituível.

Partindo da análise do Quadro 5.2. é-nos possível considerar que os presentes indicadores estão em consonância com o proposto por Perrenoud (2002), relativamente aos formadores de professores.

Cerca de 88% dos entrevistados afirmam que o professor cooperante tem como funções: *fomentar saberes e competências a aplicar na prática e auxiliar na*

organização e aplicação de conhecimentos adquiridos em disciplinas anteriores.

Vejam-se, como exemplo, as seguintes afirmações:

“(...) ajudamos a aprender o que é preciso para se ser professor, aspetos práticos, como planificar, executar, gerir e adequar o currículo, avaliar os alunos.” (E8)

“(...)como formadores de professores, ajudamos a organizar os conhecimentos das disciplinas teóricas para aplicar na prática .” (E7)

Com uma representatividade de 62,5% dos respondentes, deparamo-nos com as funções: *auxiliar no reconhecimento de funções e papéis inerentes à profissão, servir de “modelo” aos estagiários e incutir nos alunos a necessidade de refletirem acerca das ações desenvolvidas.* Como forma de ilustrarmos as funções previamente referidas, sugerimos as seguintes afirmações:

“(...) é aquele que está a trabalhar no contexto real da escola, que tem uma turma e que desenvolve funções e tem papéis que interessa ao estagiário observar e aprender.” (E2)

“(...)acaba por ser um exemplo, um modelo.” (E7)

“(...) parte do meu trabalho consiste em pô-los a refletir sobre a prática que desenvolvem aqui na escola.” (E7)

Prosseguindo a análise inerente àquilo que os respondentes consideram ser as funções do professor cooperante, deparamo-nos com as funções *ajudar os alunos a gerir e a ultrapassar dificuldades verificadas na prática e auxiliar o supervisor.* Tais funções foram apontadas por 50% dos entrevistados. Nas palavras entrevistado E6 depreendem-se tais ideias:

“(...) ajudá-los a crescer com as dificuldades (...) temos que ajudar os estagiários.”

“(...) a nossa tarefa é auxiliar o supervisor (...).”

Por último, no que compete às funções do cooperante, encontramos a função *motivar os alunos e fomentar o seu interesse pela profissão,* tendo esta sido aludida por três sujeitos. Veja-se, a título de exemplo, a afirmação de E4: *“(...) ajudá-los a perceber o que é a profissão, para que saiam daqui motivados para o mundo profissional”.*

• Limitações do Professor Cooperante

No que compete à subcategoria *Limitações do Professor Cooperante*, a análise das entrevistas permitiu a formulação de dois indicadores: *escassez de formação e desvalorização das suas funções e papéis*. Os presentes indicadores vão de encontro ao proposto por Rodrigues (2001), no que compete à valorização e formação destes indivíduos no processo formativo.

Embora as UR sejam poucas, foi-nos possível compreender que relativamente ao primeiro indicador se trata de uma limitação indicada por 25% dos indivíduos, ilustrando-se a mesma nas afirmações de E8: “(...) a formação de professores está em constante mudança (...) não se pode esperar que estejamos sempre a 100%, (...) é necessário melhorarmos ou aprofundarmos a nossa própria formação enquanto formadores”. O mesmo número de respondentes, 25%, indicou como limitação do professor cooperante o segundo indicador mencionado podendo-se discernir tal situação nas palavras de E7:

“(...) a opinião do supervisor prevalece sempre sobre a do cooperante (...) acho que devíamos ser tidos mais em conta, pois enquanto o supervisor observa uma, duas aulas, nós estamos com os alunos o semestre inteiro.”

“(...) perante os outros professores da ESE, nem somos realmente considerados professores que estão a colaborar na formação.”

• Articulação entre Professor Supervisor e Professor Cooperante

Relativamente a esta subcategoria, e partindo do Quadro 5.2. inferimos do discurso dos nossos entrevistados que as *tarefas elaboradas em conjunto, para colmatar e fomentar saberes e competências dos alunos* são um contributo, que surge da interligação entre professor supervisor e professores cooperantes. Tal indicador contou com uma representatividade de 100% da amostra. Veja-se, como referência a tal situação, as palavras do sujeito E6: “A articulação entre o supervisor e o cooperante contribui para o desenvolvimento dos saberes e competências dos alunos, (...) nem de outra forma pode ser”.

Por seu turno, *fomentar a reflexão crítica dos alunos e promover a autonomia dos alunos* são contributos destes formadores na perspetiva de 50% dos inquiridos:

“Em conjunto auxiliam o aluno a desenvolver uma consciência crítica da sua ação e da dos seus colegas (...) que mais tarde lhes será útil na verdadeira prática, (...) e que desenvolverão.” (E3)

(...) é na relação de esforços do supervisor e do cooperante, em conjunto com o aluno, que a reflexão toma relevância.” (E7)

A ocorrência de reuniões onde são debatidas e avaliadas diversas situações foi outro aspeto salutar indicado por 37,5% dos entrevistados. Nas palavras de E5 trata-se de um aspeto abonatório que decorre da interligação entre os formadores: “(...) acontecem as reuniões em conjunto, onde debatemos dúvidas dos alunos, (...) profissionais com experiências diferentes poderão oferecer ao aluno mais e melhores caminhos (...)”.

Terminada a análise ao discurso destes agentes, importa evidenciar que, na sua perspetiva, as ações do professor supervisor e do professor cooperante, dado o seu papel de destaque, devem conjugar-se de forma a promover e orientar a aprendizagem das competências básicas para o desempenho docente, tal como refere Formosinho (2005). Segundo a mesma autora, e tendo em conta as representações dos entrevistados, os saberes disciplinares devem pois ser transformados e mobilizados em saberes profissionais, cabendo a estes formadores promover essa transformação.

5.2. Pensamento crítico sobre a disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste estudo procurámos, igualmente, conhecer o pensamento crítico dos professores inquiridos acerca desta unidade curricular.

Dos dados recolhidos criaram-se duas categorias – *“Indicadores de qualidade da disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico na Formação Inicial”* e *“Recomendações à disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico”*.

No Quadro 6 expomos os dados inerentes ao pensamento crítico destes professores sobre a disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como a frequência das unidades de registo (UR) e de enumeração (UE) respetivas.

Quadro 6

Sinopse do tema “Pensamento crítico sobre a disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico”

| Categorias | Subcategorias | UR | | EU N=8 | |
|---|---|-----|------|-----------|-----|
| | | F | % | F | % |
| Indicadores de qualidade da disciplina de Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico na Formação Inicial | Benefícios da disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo | 83 | 35 | 8 | 100 |
| | Limitações da disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo | 99 | 41,8 | 8 | 100 |
| | Subtotal | 182 | 76,8 | 8 | 100 |
| Recomendações à disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico | Organização curricular da disciplina | 19 | 8 | 8 | 100 |
| | Articulação com unidades curriculares anteriores | 12 | 5,1 | 8 | 100 |
| | Agentes intervenientes na disciplina | 20 | 8,4 | 8 | 100 |
| | Autonomia dos alunos no decorrer da disciplina | 4 | 1,7 | 4 | 50 |
| | Subtotal | 55 | 23,2 | 8 | 100 |
| Total | | 237 | 100 | 8 | 100 |

Revela-se, então, profícua a análise detalhada dos dados respeitantes a cada uma das categorias e subcategorias respetivas.

5.2.1. Indicadores de qualidade da disciplina de Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico na Formação Inicial

Ao referirmo-nos a indicadores de qualidade da disciplina, referimo-nos a benefícios e limitações apontados pelos professores formadores envolvidos na mesma. Para melhor entendermos as considerações dos entrevistados acerca desta categoria, interessa, a exploração do Quadro 6.1.

Quadro 6.1.

Análise das subcategorias respeitantes aos “Benefícios e limitações da disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo”

| Subcategorias | Indicadores | UR | | EU N=8 | |
|---|---|----|-----|-----------|-----|
| | | F | % | F | % |
| Benefícios da disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo | Aplicar conhecimentos das disciplinas anteriores e colmatar eventuais dúvidas | 11 | 6,1 | 8 | 100 |
| | Promover a reflexão sobre a ação desenvolvida | 14 | 7,7 | 8 | 100 |
| | Reconhecer funções e papéis necessários ao exercício da profissão | 14 | 7,7 | 6 | 75 |
| | Experienciar a profissão no contexto prático | 10 | 5,5 | 6 | 75 |

| | | | | | |
|---|---|----|------|-----|------|
| | Permitir aos alunos gerir e ultrapassar dificuldades | 5 | 2,7 | 5 | 62,5 |
| | Motivar os alunos e fomentar o seu interesse pela profissão | 5 | 2,7 | 5 | 62,5 |
| | Sistematização da formação inicial | 7 | 3,8 | 5 | 62,5 |
| | Permitir aos formadores avaliar a sua própria ação | 7 | 3,8 | 5 | 62,5 |
| | Aquisição de saberes e competências essenciais ao exercício da profissão | 6 | 3,3 | 4 | 50 |
| | Permitir ao aluno contactar com vários agentes da comunidade educativa | 4 | 2,2 | 4 | 50 |
| | Subtotal | 83 | 45,6 | 8 | 100 |
| Limitações da disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo | Escassez de tempo para o desenvolvimento de saberes e competências | 12 | 6,6 | 8 | 100 |
| | Insuficiente para o reconhecimento total de papéis e funções do professor | 14 | 7,7 | 8 | 100 |
| | Disciplina limitada na satisfação de necessidades da formação inicial | 11 | 6,1 | 8 | 100 |
| | Fraca articulação com as disciplinas anteriores | 14 | 7,7 | 7 | 87,5 |
| | Escassez de formadores envolvidos na Prática Supervisionada | 7 | 3,8 | 6 | 75 |
| | Insatisfatória preparação dos alunos nas disciplinas anteriores | 8 | 4,4 | 6 | 75 |
| | Fraca articulação entre professores da ESE e da escola | 10 | 5,5 | 6 | 75 |
| | Avaliação | 6 | 3,3 | 6 | 75 |
| | Escassez de recursos materiais | 6 | 3,3 | 6 | 75 |
| | Autonomia dos alunos condicionada | 6 | 3,3 | 4 | 50 |
| | Tendência dos alunos para “imitarem” o professor cooperante | 5 | 2,7 | 4 | 50 |
| | Subtotal | 99 | 54,4 | 8 | 100 |
| | Total | | 182 | 100 | 8 |

• Benefícios da disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo

Da análise do Quadro 6.1. verificamos que os *benefícios*, apontados pelos sujeitos do nosso estudo, cruzam-se com as representações de Alegria et al (2001), na medida em que este contexto formativo é imprescindível para a construção da identidade profissional do docente, porque permite a integração entre conhecimentos teóricos e procedimentos, possibilitando a necessária aproximação às situações em que decorre o exercício profissional. São assim contempladas a dimensão pessoal e relacional, por um lado, a institucional e organizacional, por outro.

Depreende-se que é consensual entre os entrevistados que esta disciplina tem como benefícios *aplicar conhecimentos das disciplinas anteriores e colmatar eventuais dúvidas*, bem como *promover a reflexão sobre a ação desenvolvida*, pois tal como referem os entrevistados:

“(...) é o extintor da formação inicial, ou seja, é onde colmatam a falta de conhecimentos, talvez por isso os alunos estagiários a valorizem tanto.” (E2)

“(...) é neste contexto que se desenvolvem as competências reflexivas.” (E2)

“(...) beneficiam por poder refletir acerca da ação (...) transfere-se para a profissão.” (E4)

Por seu turno, uma percentagem elevada dos indivíduos, 75%, afirma que esta unidade curricular tem como benefícios: *reconhecer funções e papéis necessários ao exercício da profissão e experienciar a profissão num contexto prático*. Tais referências podem ser discriminadas nos seguintes discursos:

“Esses papéis e funções vão-se descobrindo aos poucos, quando planificam, quando executam, quando avaliam, quando assistem a uma reunião na escola, quando contactam com os pais, contactam com os pares, (...) e acima de tudo quando refletem acerca de tudo isto (...) e assumem os papéis.” (E2)

“(...) os alunos têm a possibilidade de conhecer melhor o que é uma turma, uma escola e até colegas de profissão. Até este momento não tinham nada disso (...) ouviam falar e até tinham muita curiosidade, mas o que sabiam da escola era o que estava nos apontamentos e aquilo que trouxeram dos seus muitos anos de escola.” (E5)

Prosseguindo com a análise desta subcategoria, deparamo-nos com 62,5% dos sujeitos que referem como benefícios da disciplina: *permitir aos alunos gerir e ultrapassar dificuldades, motivá-los e fomentar o seu interesse pela profissão*. O mesmo número de sujeitos refere, analogamente, a *sistematização da formação inicial* e o facto desta unidade curricular *permitir aos formadores avaliar a sua própria ação*.

De forma a demonstrar todas estas indicações, transcrevemos as seguintes afirmações:

“(...) o estagiário vai conhecer-se a si mesmo, às suas potencialidades, fragilidades, vai conhecer-se para poder saber onde chega e onde pode chegar se trabalhar muito.” (E5)

“(...) cria o gosto pela profissão, não é na teoria, é na disciplina da prática que se sente e se gosta (...).” (E6)

“É fundamental no contexto da formação inicial para sistematizar tudo o que se fez.” (E1)

Restam-nos dois indicadores, *permitir ao aluno contactar com vários agentes da comunidade educativa e aquisição de saberes e competências essenciais ao exercício*

da profissão que, embora com uma correspondência de sujeitos inferior aos anteriores, não deixam de ser relevantes. Tais indicadores obtiveram, cada um, a correspondência de 50% dos inquiridos. Como forma de elucidar acerca de tais benefícios, referimos as intervenções do sujeito E2:

“A disciplina é importante porque é aquilo que vai fazer com que os alunos aprendam, aprendam o quê? A aprender fazendo, e não a aprender ouvindo (...) eles têm que fazer para aprender.”

“(...) permite-lhes o real contacto com os agentes que farão parte do seu dia-a-dia, profissionais experientes, coisa que não aconteceu em qualquer outra disciplina da formação, embora já tenha acontecido nas suas vidas.”

• Limitações da disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo

Relativamente à subcategoria *Limitações da disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo*, todos os entrevistados referiram a *escassez de tempo para o desenvolvimento de saberes e competências* que antevê um problema, já vulgarmente apontado, aos cursos de Bolonha. Baseamo-nos, nas palavras de E6 para ilustrar tal situação: *“(...) é muito pouco o tempo dado à prática, (...) agora com Bolonha só nesta fase do mestrado é que entram na prática e depois é pouco tempo para experimentar o tanto que querem que se experimente, que se aprenda”*.

Analogamente, outra limitação que mereceu a concordância de todos os respondentes prende-se com o facto desta disciplina ser *insuficiente para o reconhecimento total de papéis e funções do professor*. Como referência a tal situação, referimos o sujeito E5: *“(...) uma coisa é ter conhecimento de algumas particularidades em relação à profissão, outra (...) é ter a real noção de todos os papéis e funções que lhes estão associados (...) essa consciência só se tem quando se está na prática real, na profissão (...)”*.

Continuando o nosso percurso pelas limitações apontadas a esta unidade curricular, deparamo-nos com outra situação que reuniu o consenso dos inquiridos. Esta limitação refere-se à conceção que estes professores têm de que a disciplina é *limitada na satisfação das necessidades da formação inicial*, pois tal como refere E5: *“(...) a Prática sozinha não satisfaz as necessidades de formação, tem de haver uma base, tem de haver a parte científica, (...) o professor tem que saber mais que os seus alunos e estar seguro acerca dos seus conhecimentos”*.

Por sua vez, 87,5% dos entrevistados afirmam existir uma *fraca articulação com*

as disciplinas anteriores. Indicamos, então, as alegações de E4: “(...) *as disciplinas parecem compartimentos estanques (...) não pode, têm que estar todas implicadas, entrosadas nesta*”.

Da nossa análise foi, também, possível verificar que 75% dos respondentes são consensuais ao considerarem que a disciplina tem como limitações: a *avaliação*, a *escassez de formadores envolvidos na Prática Supervisionada*, a *insatisfatória preparação dos alunos nas disciplinas anteriores*, a *fraca articulação entre professores da ESE e da Escola* e a *escassez de recursos materiais*. Elucidemo-nos, então, com algumas afirmações exemplificativas de cada uma delas:

- Quanto à *avaliação*, encontramos nos discursos dos sujeitos alegações do tipo:

“(...) *a avaliação limita o processo (...) não se espera que alguém cresça naturalmente, ao seu ritmo, com tal peso em cima da cabeça.*” (E7)

- Referindo-nos, por ora, à *escassez de formadores envolvidos na Prática Supervisionada*, podemos encontrar afirmações como as seguintes:

“(...) *é pouca gente envolvida na formação, devia haver mais supervisores e outros professores da ESE a trabalhar com os alunos.*” (E4)

- Quanto à limitação *insatisfatória preparação dos alunos nas disciplinas anteriores*, encontramos como discursos exemplificativos:

“(...) *dou comigo a trabalhar com os estagiários conteúdos de unidades curriculares anteriores da formação, (...) não deveria acontecer.*” (E2)

No que compete à *fraca articulação entre professores da ESE e da Escola*, indicamos as seguintes opiniões:

“(...) *para além do supervisor nunca vi nenhum outro professor da ESE aqui na escola.*” (E6)

Relativamente à *escassez de recursos*, os entrevistados dizem que:

“(...) *não há dinheiro para os materiais, saem do meu bolso, porque na escola também não há dinheiro, e principalmente do bolso dos estagiários.*” (E8)

Dando continuidade à análise da presente subcategoria, verificamos que 50% dos entrevistados referem que nesta disciplina, infelizmente, a *autonomia dos alunos está condicionada*, e que há uma grande *tendência dos alunos para “imitarem” o professor cooperante*. Convém mencionar que estes dois indicadores foram os que obtiveram, dentro da presente subcategoria, menor E.U., porém o seu elevado número torna-as igualmente relevantes.

Ao confrontarmos-nos com indicadores de qualidade da disciplina, enunciados pelos sujeitos da nossa amostra, não queremos terminar este ponto, sem antes referir, tendo em conta Alarcão (1996) que esta etapa da formação permite que o formando tenha a possibilidade de praticar e se confrontar com problemas reais cuja resolução reclame a reflexão, o levantamento e verificação de hipóteses, a experiência de ter cometido erros, a consciência da necessidade e do valor da ajuda dos outros, assim como o aperfeiçoamento constante que tem a sua origem no autoconhecimento operativo, o que no nosso humilde ponto de vista é de extrema relevância.

Discernimos, então, que cabe a todos os formadores envolvidos não só nesta componente curricular, como em todas as outras que envolvem a Formação Inicial, desenvolver um trabalho contínuo de parceria, de forma a manter aqueles que são considerados os benefícios da mesma. Porém, não termina por aí o caminho a percorrer, há que superar as limitações averiguadas, partindo para tal da análise conjunta das mesmas, desencadeando-se os mecanismos necessários à sua debelação, com o objetivo de promover uma formação cada vez mais sólida e capaz aos formandos.

5.2.2. Recomendações à disciplina de Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico

Os vários professores entrevistados após identificarem os indicadores de qualidade da disciplina, teceram **recomendações** à mesma, encontrando-se tais recomendações dispostas em quatro subcategorias, tal como se verifica no Quadro 6.2.

Quadro 6.2.

Análise das subcategorias respeitantes às “Recomendações da disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo”

| Subcategorias | Indicadores | UR | | EU N=8 | |
|---------------------------|-----------------------------------|----|------|-----------|-----|
| | | F | % | F | % |
| Organização curricular da | Prolongar a duração da disciplina | 10 | 18,2 | 8 | 100 |

| | | | | | |
|--|---|----|------|---|------|
| disciplina | Aumentar o número de atividades de exploração da comunidade escolar | 4 | 7,3 | 4 | 50 |
| | Construção de uma unidade curricular única que envolva pré-escolar e 1.º ciclo | 5 | 9,1 | 2 | 25 |
| | Subtotal | 19 | 34,5 | 8 | 100 |
| Articulação com unidades curriculares anteriores | Melhorar a articulação com disciplinas do 1.º ciclo de estudos (licenciatura) | 6 | 11 | 6 | 75 |
| | Melhorar a articulação com a disciplina de Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar | 3 | 5,4 | 3 | 37,5 |
| | Melhorar a articulação com a disciplina de Didática Integrada do 1.º Ciclo do Ensino Básico | 3 | 5,4 | 3 | 37,5 |
| | Subtotal | 12 | 21,8 | 8 | 100 |
| Agentes intervenientes na disciplina | Aumento do número de professores supervisores | 5 | 9,1 | 5 | 62,5 |
| | Maior envolvimento de outros professores da ESE | 4 | 7,3 | 4 | 50 |
| | Valorização do papel do professor cooperante no contexto da prática | 4 | 7,3 | 4 | 50 |
| | Melhorar a articulação entre os professores envolvidos na formação dos alunos | 4 | 7,3 | 4 | 50 |
| | Possibilitar formação aos professores cooperantes | 3 | 5,4 | 3 | 37,5 |
| | Subtotal | 20 | 36,4 | 8 | 100 |
| Autonomia dos alunos no decorrer da disciplina | Estimular mais a autonomia na execução das atividades | 4 | 7,3 | 4 | 50 |
| | Subtotal | 4 | 7,3 | 4 | 50 |
| Total | | 55 | 100 | 8 | 100 |

• Organização curricular da disciplina

Todos os entrevistados manifestaram como recomendação o *prolongamento da duração disciplina*. É consensual a ideia defendida por E7, de que: “*dispunha a disciplina por um maior período de tempo, isso era essencial, (...) a Prática do 1.º Ciclo devia ser de maior duração na formação*”.

Por sua vez, 50% dos entrevistados propuseram como recomendação *aumentar o número de atividades de exploração da comunidade escolar*, dado que com a limitação de tempo, muitos aspetos verificados nos cursos anteriores a Bolonha, relativos ao estudo do contexto escolar, passaram a ter uma contemplação menor. Vejamos a opinião do sujeito E5 que afirma ser necessário: “*(...) mais trabalho de estudo do meio, do contexto da escola, logo no início (...) aprofundar-se mais*”.

Ainda nesta subcategoria, 25% dos respondentes recomendaram a *construção de uma unidade curricular única que envolva pré-escolar e 1.º ciclo*, dado que na sua

perspetiva há um entrosamento insuficiente entre ambas, o que não pode acontecer, dado estarmos situados ao nível de um mestrado que possibilita a habilitação para a docência em ambos os contextos de ensino. A título de exemplo apresentamos as afirmações de E1:

“(...) tem que haver uma formação muito integrada em que o indivíduo, ao estar a frequentar uma formação deste género, perceba claramente que está em pré-escolar e 1.º ciclo, (...) elas têm que se unir, numa perspetiva de continuidade única”.

• **Articulação com unidades curriculares anteriores**

A melhoria da *articulação com unidades curriculares anteriores* foi outra das recomendações que os entrevistados demonstraram ser necessária à disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo sido consensual.

Com uma representativa correspondência de 75% dos sujeitos, verifica-se a necessidade de *melhorar a articulação com disciplinas do 1.º ciclo de estudos* (licenciatura). Tal articulação é representada nas palavras de E7 ao evidenciar que é necessária: *“(...) maior interligação com as disciplinas da licenciatura, (...) compreender aspetos teóricos lecionados nessas disciplinas que, dada a sua natureza, apenas fazem sentido na Prática de Ensino do 1.º Ciclo”.*

Outras duas recomendações, inerentes à interligação com unidades curriculares anteriores, referem-se à *melhoria da articulação com a disciplina de Didática Integrada do 1.º Ciclo do Ensino Básico* e à *melhoria da articulação com a disciplina de Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar*. Estes indicadores obtiveram uma correspondência de 37,5% dos inquiridos, e referem-se a duas unidades curriculares que acontecem no 2.º ciclo de estudos. Consideramos as seguintes afirmações, por si só, esclarecedoras:

“(...) a articulação entre a Prática do Pré-Escolar e a do 1.º Ciclo tem que ocorrer de uma forma mais coerente para que os alunos não saiam daqui a pensar que são coisas estanques.” (E8)

“(...) ser mais exigente na ligação das disciplinas de Didática do 1.º Ciclo e Prática do 1º Ciclo.” (E6)

• **Agentes intervenientes na disciplina**

Prosseguindo o nosso caminho pelas recomendações feitas à disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo, é chegado o momento de nos debruçarmos sobre

aquelas que dizem respeito aos *agentes intervenientes na disciplina*.

No quadro 6.2., evidencia-se que o *aumento do número de professores supervisores* é uma proposta feita por 62,5% dos inquiridos. É perceptível, no discurso destes sujeitos, a franca necessidade de haver mais do que um supervisor, dado que o tipo e quantidade de funções que são atribuídas ao atual, na perspetiva dos entrevistados, são excessivas para apenas uma pessoa, tal como indica E2: “(...) *se houvesse mais do que um supervisor o processo era mais equilibrado, mais acompanhado, (...)*”.

Por seu turno, cerca de 50% dos respondentes consideraram como necessidades: um *maior envolvimento de outros professores da ESE*, a *valorização do papel do professor cooperante no contexto da prática* e a *melhoria da articulação entre os professores envolvidos na formação dos alunos*. No decorrer das várias entrevistas e na leitura dos vários protocolos, a necessidade de uma maior ligação entre os vários professores envolvidos na formação pareceu ser uma constante no discurso dos respondentes. Neste sentido, os presentes indicadores prendem-se com a conceção destes professores de que a disciplina beneficiaria e, por sua vez, os alunos beneficiariam com a melhoria da relação dos professores envolvidos no processo formativo. Quanto à valorização do papel do professor cooperante, consideramos que este se prende com a desvalorização que estes sentem no contexto da formação. Tais sujeitos consideram que o processo da Prática melhoraria se fossem tidas em conta as suas indicações, não só nessa disciplina, como em todo o percurso formativo. As seguintes argumentações funcionam de referência a estes indicadores:

“Deviam estar mais professores da ESE envolvidos na Prática.” (E6)

“[professores da ESE] deviam ouvir a nossa opinião quando estão a trabalhar com os alunos noutras disciplinas da formação, estabelecer a ligação entre a teoria e a prática, para que os alunos vissem coisas no contexto real.” (E6)

“(...) a existência de reuniões entre supervisores de ambos os ciclo de ensino e os cooperantes [Pré-Escolar e 1.º Ciclo], para partilharem as suas vivências e as aprendizagens dos formandos.” (E4)

Foi, ainda, verificada outra recomendação relativamente aos intervenientes na disciplina. Embora com uma representatividade de apenas 37,5%, parece-nos lógica e pertinente a sugestão destes respondentes de que o processo da Prática melhoraria se fosse possibilitada uma *formação mais capaz e adequada aos professores cooperantes*. Concordamos com E5 na medida em que: “(...) *se os professores da ESE*

(...) ajudarem os cooperantes a melhorar a sua formação, irão ser favorecidas as aprendizagens dos alunos”.

- **Autonomia dos alunos no decorrer da disciplina**

O último indicador desta categoria prende-se com a necessidade de *estimular mais a autonomia dos alunos na execução das atividades*. Como a própria frase indica, não quer dizer que não ocorra, pelo contrário, durante a disciplina é promovida a autonomia dos alunos. Contudo, no entender de 50% dos sujeitos, tal situação poderia ser melhorada. Consideramos que tal indicador advém de um outro, sobre o qual já falámos no âmbito das limitações da disciplina. Para estes entrevistados, os estagiários são muito dependentes do supervisor e cooperantes pelo que, segundo E3 devia: *“(...) dar-se um pouco mais de autonomia ao aluno porque ele vai ter que ter, mais tarde, autonomia em sala de aula, quando trabalhar sozinho”.*

5.3. Concepções sobre a aquisição/desenvolvimento de competências profissionais

Tal como referimos anteriormente, no presente estudo procurámos, igualmente, conhecer as concepções dos entrevistados acerca da forma como se adquirem/desenvolvem competências profissionais, dada a relevância que tal assunto desempenha no contexto da Formação Inicial e, mais concretamente, na disciplina visada. Não nos alongando em explicações, já previamente apresentadas, indicamos que os dados recolhidos permitiram o desenvolvimento de duas categorias – *“Forma como se adquirem/desenvolvem as competências profissionais”* e *“Aquisição de competências na Formação Inicial”*.

No Quadro 7 enunciamos os dados inerentes às categorias definidas neste tema, bem como as respetivas subcategorias.

Quadro 7.

Sinopse do tema “Conceções de professores supervisores e professores cooperantes sobre a forma como se adquirem/desenvolvem competências profissionais”

| Categorias | Subcategorias | UR | | EU N=8 | |
|---|--|----|------|-----------|------|
| | | F | % | F | % |
| Forma como se adquirem/desenvolvem as competências profissionais | Aquisição de competências a partir da interligação da formação com a experiência | 11 | 19,7 | 8 | 100 |
| | Aquisição de competências através da experiência profissional | 13 | 23,2 | 6 | 75 |
| | Aquisição de competências na formação | 7 | 12,5 | 5 | 62,5 |
| | Subtotal | 31 | 55,4 | 8 | 100 |
| Aquisição de competências na Formação Inicial | A importância da formação inicial na aquisição de competências | 9 | 16 | 8 | 100 |
| | A aquisição de competências na formação inicial | 16 | 28,6 | 7 | 87,5 |
| | Subtotal | 25 | 44,6 | 8 | 100 |
| Total | | 56 | 100 | 8 | 100 |

Consideramos, em sequência, relevante a apreciação pormenorizada dos dados respeitantes a cada uma das categorias.

5.3.1. Forma como se adquirem/desenvolvem competências profissionais

De forma a permitir um melhor entendimento das considerações dos entrevistados acerca desta categoria, propomos a exploração do Quadro 7.1.

Quadro 7.1.

Análise das subcategorias respeitantes à “Forma como se adquirem/desenvolvem competências profissionais”

| Subcategorias | Indicadores | UR | | EU N=8 | |
|---|---|----|------|-----------|------|
| | | F | % | F | % |
| Aquisição de competências na formação | Na formação inicial | 7 | 22,6 | 5 | 62,5 |
| | Subtotal | 7 | 22,6 | 5 | 62,5 |
| Aquisição de competências através da experiência | Na prática pedagógica diária | 3 | 9,7 | 2 | 25 |
| | Experiência de vida | 3 | 9,7 | 3 | 37,5 |
| | Através da socialização com pares | 7 | 22,6 | 4 | 50 |
| | Subtotal | 13 | 41,9 | 6 | 75 |
| Aquisição de competências a | As competências adquirem-se na formação e | 7 | 22,6 | 5 | 62,5 |

| | | | | | |
|---|--|----|------|---|-----|
| partir da interligação da formação com a experiência | desenvolvem-se com a experiência | | | | |
| | A formação serve de suporte para se adquirirem as competências na experiência profissional | 4 | 12,9 | 4 | 50 |
| | Subtotal | 11 | 35,5 | 8 | 100 |
| Total | | 31 | 100 | 8 | 100 |

- **Aquisição de competências na formação**

Cerca de 62,5% dos indivíduos que compõem a amostra indicaram a *Formação Inicial* como contexto no qual é possibilitada a aquisição de competências. Tal como E7 refere: “(...) *começam a adquirir-se competências na formação inicial*”.

- **Aquisição de competências através da experiência**

Depreendemos, igualmente, que 50% dos indivíduos considera que se adquirem competências *através da socialização com pares*, tal como é mencionado por E4: “(...) *a socialização, a interação com os nossos colegas é fundamental para a aquisição e desenvolvimento de competências*”.

Por sua vez, 37,5% dos entrevistados considera que a própria *experiência de vida* é fundamental para se poderem adquirir competências. Veja-se, como exemplo, as afirmações de E6: “(...) *as competências começam a adquirir-se logo antes da formação inicial, do conjunto de vivências que moldam a personalidade e os conhecimentos de cada um (...)*”.

Ainda nesta subcategoria, uma percentagem de 25% dos inquiridos atesta que a aquisição de competências se processa *na prática pedagógica diária*. Estes sujeitos consideram que o contexto real da profissão é o “grande” possibilitador de competências, pois tal como indica E8: “(...) *um professor adquire as competências profissionais, essencialmente com aquilo que faz diariamente, no seu trabalho prático*”.

- **Aquisição de competências a partir da interligação da formação com a experiência**

Prosseguindo o nosso estudo deparamo-nos com a subcategoria *aquisição de competências a partir da interligação da formação com a experiência*, na qual conferimos que 62,5% dos entrevistados consideram que *as competências se adquirem na formação e se desenvolvem com a experiência*. Como forma de elucidar tal perspetiva transcrevemos a seguinte afirmação:

“Acredito que a formação inicial seja a base para se adquirirem competências, mas depois desenvolvem-se com a experiência profissional.”
(E2)

Por sua vez, uma percentagem de 50% dos inquiridos considera que a *Formação serve de suporte para se adquirirem competências na experiência profissional*. Considerámos relevante o seguinte discurso:

“(…) a formação inicial, e até as ações de formação que desenvolvemos, servem de suporte para as competências, que depois se desenvolvem na prática real, na profissão.” (E5)

5.3.2. Aquisição de competências na Formação Inicial

Tendo como propósito analisar os contributos da Formação Inicial para a aquisição de competências, e tal como tem vindo a ser hábito ao longo do presente trabalho, iremos explorar cada uma das subcategorias sugeridas, pelo que propomos a análise de cada uma delas a partir do Quadro 7.2.

Quadro 7.2.1.

Análise das subcategorias respeitantes à “Aquisição de competências profissionais na Formação Inicial”

| Subcategorias | Indicadores | UR | | EU N=8 | |
|---|---|----|-----|-----------|------|
| | | F | % | F | % |
| A aquisição de competências na formação inicial | Nas disciplinas de carácter teórico da formação inicial | 3 | 12 | 2 | 25 |
| | Nas componentes didáticas e práticas da formação inicial | 5 | 20 | 4 | 50 |
| | Na interligação de todas as componentes da formação inicial | 8 | 32 | 6 | 75 |
| | Subtotal | 16 | 64 | 7 | 87,5 |
| A importância da formação inicial na aquisição de competências | A formação inicial como momento importante para a aquisição de competências | 7 | 28 | 7 | 87,5 |
| | A formação inicial não possibilita a aquisição de competências | 2 | 8 | 1 | 12,5 |
| | Subtotal | 9 | 36 | 8 | 100 |
| Total | | 25 | 100 | 8 | 100 |

• A Aquisição de competências na Formação Inicial

Depreendemos, então, que cerca de 75 dos respondentes consideram que, ao

nível da Formação Inicial, as competências se adquirem a partir da *interligação de todas as componentes*. Parafraseamos E7:

“(...) não há disciplinas mais importantes que outras, ou seja, a teoria não é mais importante que a prática, nem a prática mais importante que a teoria, não podemos pensar a formação inicial enquanto partes (...) adquirem-se competências sim, mas com todas as disciplinas a contribuir para isso”.

Por seu turno, 50% da nossa amostra considera que, ao nível da Formação inicial, as *componentes didáticas e práticas* são de extrema relevância para a aquisição de competências, tal como indica E3: *“(...) as componentes das didáticas e da prática, pois são aquelas que estão direcionadas para o saber fazer, ou seja, as competências profissionais”*. Ainda nesta subcategoria, com uma percentagem relativa à concordância de 25% dos entrevistados, encontramos as disciplinas de *carácter teórico* como relevantes para a aquisição de competências neste contexto. Concordamos com E4, na medida em que: *“(...) a parte da teoria é muito importante para se saber o que aplicar na prática”*.

• **A importância da formação inicial na aquisição de competências**

Foi do nosso interesse saber quais as concepções dos entrevistados acerca da *importância da formação inicial na aquisição de competências*. Sendo assim, relativamente ao primeiro indicador, *formação inicial como momento importante para a aquisição de competências*, percebemos que 87,5% dos indivíduos que compõem a amostra deste estudo detêm esta perspetiva. Nas palavras de E8, a formação inicial: *“(...) é muito importante para a aquisição e para a possibilitação do desenvolvimento de competências profissionais”*.

Por sua vez, um dos inquiridos, o que corresponde a 12,5% da nossa base de estudo, considera que *a formação inicial não possibilita a aquisição de competências*, pois na sua perspetiva:

“(...) a formação inicial apenas dá as bases para o desenvolvimento de competências, não se adquirem aí. As competências vão-se desenvolver sim quando forem professores, em ação, na profissão.” (E6)

Não queremos terminar este ponto, sem antes aludir a Ponte et al (2000), na medida em que para estes autores a definição de competências visadas pelo processo formativo é uma tarefa central na concepção e construção de qualquer curso da formação

inicial. De igual forma, a definição clara das metas e objetivos que orientam a formação deve ser ponto de partida para a explicitação das áreas, disciplinas e processos de formação e de avaliação pois, segundo os mesmos autores, um professor competente não resulta da simples justaposição de um rol de competências discretas. Assim, entende-se que a identificação de dimensões decisivas de prática profissional pode ajudar a clarificar o que se espera afinal do professor de cada nível de ensino e área disciplinar.

5.4. Concepções sobre os contributos da disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico para a aquisição/desenvolvimento de competências profissionais

Após termos em consideração as apreciações dos entrevistados relativamente à forma como se adquirem/desenvolvem competências profissionais, bem como a forma como encaram a Formação Inicial nesse domínio, julgamos relevante conhecer as concepções destes professores formadores acerca dos contributos desta disciplina nesse âmbito. Interessa relembrar que tivemos por base, quer na recolha de dados, quer na construção das categorias, o perfil geral de desempenho do educador e professor dos ensinos básico e secundário (decreto-lei n.º 240/2001).

Os dados recolhidos organizaram-se em quatro categorias – *“Contributos para o desenvolvimento de competências relativas à dimensão profissional, social e ética”*, *“Contributos para o desenvolvimento de competências atinentes ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”*, *“Contributos para o desenvolvimento de competências relativas à participação na escola e de relação com a comunidade”* e *“Contributos para o desenvolvimento de competências respeitantes às necessidades de desenvolvimento profissional ao longo da vida”*.

No Quadro 8 expomos os dados inerentes a este tema e, partindo da análise do mesmo, é-nos possível concluir que as considerações apresentadas, quanto aos múltiplos contributos da disciplina, cruzam-se com as indicações de Le Boterf (1997) ao referir as diferentes características a que o professor deve atender para que seja considerado um profissional, ou seja, o seu perfil enquanto profissional.

Quadro 8

Sinopse do tema “Contributos da disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico para a aquisição/desenvolvimento de competências profissionais”

| Categorias | Subcategoria | UR | | EU N=8 | |
|---|---|------------|-------------|-----------|------------|
| | | F | % | F | % |
| Contributos para o desenvolvimento de competências relativas à dimensão profissional, social e ética | Reconhecimento de problemas e dilemas éticos | 13 | 4,2 | 8 | 100 |
| | Tomada de consciência da dimensão ética e moral da profissão | 24 | 7,7 | 7 | 87,5 |
| | Reconhecimento da importância do professor na formação de cidadãos | 6 | 1,9 | 6 | 75 |
| | Desenvolvimento da capacidade de refletir e ser crítico acerca da profissão | 14 | 4,5 | 6 | 75 |
| | Subtotal | 57 | 18,3 | 8 | 100 |
| Contributos para o desenvolvimento de competências atinentes ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem | Preparação do processo de ensino/aprendizagem | 39 | 12,5 | 8 | 100 |
| | Desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem | 28 | 9 | 8 | 100 |
| | Consciencialização da importância da relação professor-alunos no processo de ensino/aprendizagem | 9 | 2,9 | 8 | 100 |
| | Dimensão do Perfil de Desempenho mais valorizada na disciplina | 10 | 3,2 | 6 | 75 |
| | Participação em procedimentos reguladores do processo de ensino/aprendizagem | 7 | 2,2 | 5 | 62,5 |
| | Promoção da autonomia e individualidade do aluno na execução das atividades | 7 | 2,2 | 4 | 50 |
| | Subtotal | 100 | 32 | 8 | 100 |
| Contributos para o desenvolvimento de competências relativas à participação na escola e de relação com a comunidade | Participação em projetos e atividades que envolvam a escola e a comunidade | 17 | 5,5 | 8 | 100 |
| | Interação com os agentes da comunidade educativa | 25 | 8,0 | 8 | 100 |
| | Familiarização com documentos e orientações dos órgãos da escola | 15 | 4,8 | 8 | 100 |
| | Contributos da disciplina para o desenvolvimento de competências de participação na escola e relação com a comunidade são limitados | 7 | 2,2 | 4 | 50 |
| | Subtotal | 64 | 20,5 | 8 | 100 |
| Contributos para o desenvolvimento de competências respeitantes à necessidade de desenvolvimento profissional ao longo da vida | Consciencialização de situações que promovem a continuidade da formação | 30 | 9,6 | 8 | 100 |
| | Reconhecimento da melhoria da sua ação, por meio da procura de informação e desenvolvimento de formações | 21 | 6,7 | 8 | 100 |
| | O professor tem que acompanhar a evolução do conhecimento | 12 | 3,9 | 7 | 87,5 |

| | | | | | |
|--------------|---|-----|------|---|------|
| | A reflexão como forma de avaliar e promover o seu desenvolvimento | 15 | 4,8 | 7 | 87,5 |
| | Professores incentivam à satisfação das necessidades formativas | 13 | 4,2 | 5 | 62,5 |
| | Subtotal | 91 | 29,2 | 8 | 100 |
| Total | | 312 | 100 | 8 | 100 |

De seguida, expomos a análise pormenorizada dos dados respeitantes a cada uma das categorias e respetivas subcategorias.

5.4.1. Contributos para o desenvolvimento de competências relativas à dimensão profissional, social e ética

Relativamente a esta categoria, na qual se situam as conceções dos entrevistados relativamente aos “*Contributos da disciplina para o desenvolvimento de competências respeitantes à dimensão profissional social e ética*”, consideramos determinante a exploração do Quadro 8.1.

Quadro 8.1.

Análise das subcategorias respeitantes aos “Contributos da disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo para a aquisição/desenvolvimento de competências relativas à dimensão profissional, social e ética”

| Subcategorias | Indicadores | UR | | EU N=8 | |
|---|--|----|------|-----------|------|
| | | F | % | F | % |
| Tomada de consciência da dimensão ética e moral da profissão | Através da análise da sua ação educativa numa perspetiva ética e moral | 7 | 12,3 | 7 | 87,5 |
| | Através da relação estabelecida com os vários elementos envolvidos na formação | 5 | 8,8 | 5 | 62,5 |
| | A partir da valorização do respeito pelas diferenças culturais e pessoais | 8 | 14,0 | 5 | 62,5 |
| | Através da organização do processo de ensino/aprendizagem de acordo com as políticas educativas em vigor | 2 | 3,5 | 2 | 25 |
| | A partir da construção e análise de regras éticas e morais inerentes ao exercício da profissão | 2 | 3,5 | 2 | 25 |
| | Subtotal | 24 | 42,1 | 7 | 87,5 |
| Reconhecimento da importância do professor na formação de cidadãos | Formação cívica dos seus alunos | 3 | 5,3 | 3 | 37,5 |
| | Fomento da autonomia dos seus alunos | 3 | 5,3 | 3 | 37,5 |
| | Subtotal | 6 | 10,5 | 6 | 75 |
| Reconhecimento de problemas e dilemas éticos | Em relação aos alunos | 9 | 15,8 | 6 | 75 |
| | Em relação aos colegas | 2 | 3,5 | 2 | 25 |
| | Em relação aos pais | 2 | 3,5 | 2 | 25 |
| | Subtotal | 13 | 22,8 | 8 | 100 |

| | | | | | |
|--|---|----|------|---|-----|
| Desenvolvimento da capacidade de refletir e ser crítico acerca da profissão | Capacidade de refletir e ser crítico acerca do seu trabalho e do trabalho desenvolvido pelos seus colegas e cooperantes | 14 | 24,6 | 6 | 75 |
| | Subtotal | 14 | 24,6 | 6 | 75 |
| Total | | 57 | 100 | 8 | 100 |

• **Tomada de consciência da dimensão ética e moral da profissão**

Depreendemos que cerca de 87,5% dos inquiridos consideram que, esta disciplina contribui para o desenvolvimento de competências desta dimensão através da *análise da sua ação educativa numa perspetiva ética e moral*. Como exemplo, indicamos E7 que atesta que os alunos: “(...) *percebem que nas suas aulas têm que haver orientações e princípios éticos e morais, (...) valores que fazem parte da sociedade e que estão inerentes à profissão*”.

Por outro lado, 62,5% dos entrevistados considera que esta disciplina contribui para o desenvolvimento destas competências através da *relação estabelecida com os vários elementos envolvidos na formação e a partir da valorização do respeito pelas diferenças culturais e pessoais*. Como exemplo, indicamos as seguintes afirmações de E8:

“*Como é que isso se aprende? (...) na globalidade, na interação com os colegas, com os alunos, no cruzamento com os seu valores e os dos que o rodeiam, da verificação das regras sociais, (...) é complexo.*”

“*(...) por vezes temos nas turmas miúdos de etnia cigana, miúdos de leste, negros, chineses, (...) há que aprender que a diferença também traz coisas boas e valorizá-la.*”

Cerca de 25 % dos entrevistados considera, ainda que, ao nível das já referidas competências, a disciplina de Prática contribui através da *organização do processo de ensino/aprendizagem de acordo com as políticas em vigor e a partir da construção e análise de regras éticas e morais inerentes ao exercício da profissão*. Elucidemo-nos com os exemplos:

“*(...) veicula a ideia de que o professor tem que fazer cumprir o currículo, (...) promovendo aulas com base nos seus conhecimentos, nos dos alunos, com o fim de atingir as metas impostas pelo Ministério.*” (E5)

“*(...) a parte moral, a questão das regras, vamos construí-las e analisá-las aos poucos para se habituarem àquilo que é aceite na profissão.*” (E1)

- **Reconhecimento da importância do professor na formação de cidadãos**

Relativamente a esta subcategoria os dados obtidos permitiram-nos concluir que 37,5% dos entrevistados consideram que os formandos, no decorrer da unidade curricular em estudo, começam a valorizar a *formação cívica dos seus alunos*, e a *fomentar a autonomia* dos mesmos. Como exemplo de tais considerações apresentamos as seguintes afirmações:

“Percebem que vão ter um papel muito importante na sociedade, (...) vão permitir a formação de crianças que hão-de ser os cidadãos de amanhã.” (E5)

“(...) eles têm que fomentar a autonomia também nos seus alunos, (...) em sociedade quer-se autonomia e valorização pessoal.” (E4)

- **Reconhecimento de problemas e dilemas éticos**

Quanto à presente subcategoria, os nossos respondentes consideram que esta disciplina contribui, na medida em que permite aos formandos reconhecer problemas e dilemas éticos: *em relação aos alunos, em relação aos colegas e em relação aos pais*.

O primeiro indicador contou com uma correspondência de 75% dos sujeitos da amostra, enquanto que os dois últimos mereceram a atenção de apenas 25%. Ou seja, para a maioria dos entrevistados a disciplina permite o desenvolvimento de competências relativas à dimensão profissional, social e ética através do reconhecimento de problemas e dilemas éticos relacionados com os alunos, tal como nos indica E6: *“(...) têm receio de chamar a atenção ou castigar um aluno, mas é necessário, (...) têm que haver regras na escola e esta têm de servir como espelho da sociedade”*.

Em relação aos dois outros indicadores desta subcategoria, embora com uma representatividade inferior, julgamos que pela sua pertinência, seja relevante indicar as seguintes considerações:

“Há colegas que lhes pedem ajuda (...) eles não concordam com o que eles estão a propor e fica um dilema, (...) pensam: digo que acho bem, que acho mal (...) isso vai acontecer na profissão.” (E3)

“(...) não é fácil, os pais como hoje em dia trabalham imenso, quase que nem impõem limites aos seus filhos, (...) depois há um choque de valores, e eles aqui na Prática sentem isso.” (E7)

- **Desenvolvimento da capacidade de refletir e ser crítico acerca da profissão**

Relativamente a esta subcategoria, na perspetiva de 75% dos professores entrevistados, a disciplina de Prática contribui para o desenvolvimento de competências desta dimensão na medida em que *promove a capacidade de refletir acerca do seu trabalho, do trabalho desenvolvido pelos seus colegas e cooperantes*. Vejam-se, como exemplos as seguintes afirmações:

“(...) a consciência crítica vem do trabalho desenvolvido, da observação de todos os intervenientes neste trabalho, nos exemplos negativos, ou positivos, que lhes são dados (...).” (E3)

“(...) este contexto leva-os a encarar o professor como profissional reflexivo (...) ponderar a sua ação, (...) pois a sua ação tem consequências.” (E6)

Para além de contribuir para o fomento da profissionalidade do docente, cremos que nesta categoria ficou patente que se reivindica aos formandos um ideal de ação educativa orientado pela ética e deontologia. Ou seja, contribui-se para o profissionalismo dos mesmos, consciencializando-os eticamente para que exerçam uma atividade que se pretende moral e que possuam um quadro de referência deontológico, tal como enuncia Estrela (2001). Por sua vez, e tendo em conta Bourdoncle (1991) contribui-se, também, para o profissionalismo destes indivíduos, na medida em que lhes são dadas a conhecer as normas e regras coletivas, bem como a tomada de consciência do impacto e valor da profissão, através da promoção da socialização dos formandos neste contexto.

5.4.2. Contributos para o desenvolvimento de competências atinentes ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

Roldão (2000:9) indica que *“o que efetivamente distingue e caracteriza o professor, no plano profissional, é a função de ensinar”*, entendendo-se ensinar o modo de fazer aprender alguma coisa a alguém. *“É na medida em que se reconhece, ou eventualmente se deixa de reconhecer a importância desta função específica e a sua necessidade social que a atividade docente assume, ou não uma maior marca de profissionalidade”* (Idem, Ibidem). Para ensinar requer-se a conjugação adequada de saberes de vários tipos científicos, metodológicos e práticos, provenientes de diversos domínios científicos que, devidamente articulados na ação se convertem em ato educativo.

Tomando como orientação as palavras da autora, previamente citada, frisamos que nesta categoria, procurámos conhecer as perspetivas dos entrevistados face aos *Contributos da disciplina para o desenvolvimento de competências atinentes ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*. De forma a possibilitar uma exploração detalhada, propomos a análise do Quadro 8.2.

Quadro 8.2.

Análise das subcategorias respeitantes aos “Contributos da disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo para a aquisição/desenvolvimento de atinentes ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”

| Subcategorias | Indicadores | UR | | EU N=8 | |
|---|--|-----|-----|-----------|------|
| | | F | % | F | % |
| Preparação do processo de ensino/aprendizagem | Valorização do ato de planificar | 13 | 13 | 7 | 87,5 |
| | Consideração das necessidades das crianças na planificação das aulas | 8 | 8 | 6 | 75 |
| | Adequação e valorização dos conhecimentos do estagiário na preparação das aulas | 6 | 6 | 5 | 62,5 |
| | Necessidade de interligação das várias áreas disciplinares do 1.º Ciclo | 6 | 6 | 5 | 62,5 |
| | Valorização, por parte dos estagiários, dos saberes das crianças na planificação das aulas | 3 | 3 | 3 | 37,5 |
| | Construção de materiais | 3 | 3 | 3 | 37,5 |
| | Subtotal | | 39 | 39 | 8 |
| Desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem | Promoção de aprendizagens significativas e adequadas ao currículo | 11 | 11 | 6 | 75 |
| | Tomada de consciência da heterogeneidade das turmas | 7 | 7 | 6 | 75 |
| | Consideração das necessidades das crianças na execução das atividades | 8 | 8 | 6 | 75 |
| | Reconhecimento de múltiplas variáveis no contexto da escola que podem afetar a sua ação | 2 | 2 | 2 | 25 |
| | Subtotal | | 28 | 28 | 8 |
| Consciencialização da importância da relação professor-alunos no processo de ensino/aprendizagem | Relação professor-alunos no processo de ensino/aprendizagem | 9 | 9 | 8 | 100 |
| | Subtotal | | 9 | 9 | 8 |
| Participação em procedimentos reguladores do processo de ensino/aprendizagem | Colaboração na avaliação dos alunos e compreensão da sua necessidade | 5 | 5 | 3 | 37,5 |
| | Criação de instrumentos de avaliação | 2 | 2 | 2 | 25 |
| | Subtotal | | 7 | 7 | 5 |
| Promoção da autonomia e individualidade do aluno na execução das atividades | Autonomia e individualidade nas atividades | 7 | 7 | 4 | 50 |
| | Subtotal | | 7 | 7 | 4 |
| Dimensão do Perfil de Desempenho mais valorizada na disciplina | Pelos professores envolvidos | 6 | 6 | 5 | 62,5 |
| | Pelos alunos em formação | 4 | 4 | 4 | 50 |
| | Subtotal | | 10 | 10 | 6 |
| Total | | 100 | 100 | 8 | 100 |

• Preparação do processo de ensino/aprendizagem

Da interpretação da primeira subcategoria deste tema, foi possível averiguar que para 87,5% dos indivíduos deste estudo, a *valorização do ato de planificar*, é um dos contributos da disciplina de Prática para o desenvolvimento de competências relativas à dimensão desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Nas suas palavras dão-nos a crer que: “(...) *planificar e valorizar essa planificação (...) só aqui é que se aprende, (...) pois é aqui que se deparam com conteúdos, diferentes tipos de atividades e objetivos*” (E3).

Por sua vez, 75% dos entrevistados, consideram como contributo o facto de os alunos terem em consideração as *necessidades das crianças na planificação das aulas*, tal como E8 nos dá a entender: “(...) *aos poucos tomam consciência que planificar não é só selecionar conteúdos e atividades, mais importante que isso é saber quais as reais necessidades dos alunos*”.

Prosseguindo a análise desta subcategoria, depreendemos que 62,5% dos entrevistados considera que a *adequação e valorização dos conhecimentos do estagiário na preparação das aulas*, bem como a *necessidade de interligação das várias áreas disciplinares do 1.º Ciclo*, também são contributos relevantes desta unidade curricular, na medida em que:

“(...) *valorizam-se os saberes dos alunos estagiários e tenta-se que estes os adequem às reais necessidades das suas aulas, das suas crianças.*” (E1)

“(...) *uma das coisas que têm em conta na planificação das suas aulas é a ligação entre as várias áreas do 1.º ciclo, (...) isso é essencial.*” (E2)

Os restantes indicadores desta subcategoria, *valorização, por parte dos estagiários, dos saberes das crianças na planificação das aulas e construção de materiais*, foram considerados por 37,5% dos inquiridos como sendo aspetos relevantes para a aquisição/desenvolvimento de competências nesta dimensão. Debrucemo-nos sobre os seguintes discursos que, na nossa perspetiva, clarificam devidamente estes dois aspetos:

“*Os miúdos sabem tantas coisas (...) quando planificamos, temos de ter isso em conta, (...) o estagiário vai apercebendo-se disso e começa a ter essa preocupação quando planifica.*” (E1)

“(...) *saber adequar os materiais às suas atividades, (...) bem como fazer materiais úteis que lhes sejam possíveis de utilizar por muitos anos, desde que adaptados.*” (E2)

- **Desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem**

Concluimos que 75% dos nossos entrevistados consideram *a promoção de aprendizagens significativas e adequadas ao currículo, a tomada de consciência da heterogeneidade das turmas e a consideração das necessidades das crianças na execução das atividades* fundamentais para a aquisição/desenvolvimento de competências nesta dimensão. Nos seguintes discursos, constata-se tal valorização:

“Na Prática de Ensino é valorizado o currículo (...) têm que haver uma gestão curricular, consoante as necessidades dos seus alunos.” (E2)

“(...) antes desta disciplina sabem que há alunos diferentes, mas não sabem trabalhar com eles, aqui têm o primeiro contacto com a heterogeneidade das salas de aula.” (E2)

“(...) na execução põem em prática estratégias e metodologias que vão de encontro às necessidades dos alunos.” (E5)

Por sua vez, 25% dos inquiridos refere, ainda, como contributo o *reconhecimento de múltiplas variáveis no contexto da escola que podem afetar a sua ação*, na medida em que esta disciplina, nas palavras de E8: *“(...) permite que os alunos tenham consciência das possíveis variáveis que interatuam, existem dentro sala de aula, no contexto escolar e que podem afetar a sua prática”*.

- **Consciencialização da importância da relação professor-alunos no processo de ensino/aprendizagem**

Da análise desta subcategoria conseguimos interpretar que, a totalidade de sujeitos que compõem a amostra, considera a *relação professor-alunos no processo de ensino/aprendizagem* como forma de desenvolver competências, na medida em que os alunos compreendem que: *“(...) as aulas correm melhor, os alunos estão mais satisfeitos e eles também se houver aquela ligação entre eles, (...) aquela ligação de respeito e amizade”* (E5).

- **Participação em procedimentos reguladores do processo de ensino/aprendizagem**

Da análise do Quadro 8.2. é-nos possível aferir que 37,5% dos sujeitos considera a *colaboração na avaliação dos alunos e compreensão da sua necessidade*, um contributo indispensável para o desenvolvimento de competências. Enquanto que 25% atestam que o facto dos alunos participarem na *criação de instrumentos de avaliação*,

também é uma mais-valia no desenvolvimento de saberes-fazer. Vejam-se algumas afirmações que atestam tais considerações:

“(...) criarem instrumentos de avaliação corretos e adequados, (...) eu tenho os meus, (...) não lhos mostro, quero que eles pesquisem acerca disso e que proponham esses instrumentos com base nas reais necessidades dos alunos.” (E4)

“(...) trabalham connosco nas avaliações das crianças. Percebem a utilidade disto para um melhor conhecimento das dificuldades das crianças e relevância da avaliação no suprimento das mesmas.” (E6)

• **Promoção da autonomia e individualidade do aluno na execução das atividades**

A presente subcategoria, referente aos contributos da disciplina para o desenvolvimento de competências respeitantes à *autonomia e individualidade nas atividades*, parece entrar em conflito com uma das limitações da disciplina, anteriormente referidas. Porém, tal como referimos nesse ponto, a disciplina efetivamente contribui para esse fim, deveria sim, na opinião destes professores formadores ser mais valorizada e fomentada. Cerca de 50% dos respondentes consideram esta como sendo um dos contributos, na medida em que, segundo E3: *“(...) esta promoção da autonomia leva a que se sintam mais responsáveis e (...) mesmo que corra mal ficam com a ideia de que foi a sua decisão, a sua tomada de postura”*.

• **Dimensão do Perfil de Desempenho mais valorizada na disciplina**

A presente subcategoria não se prende efetivamente com contributos específicos, mas sim, com a constatação de que esta dimensão do perfil, *“desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”*, é uma das mais valorizadas, no decorrer da disciplina, por alunos em formação e por professores envolvidos.

Deprendemos, então, que 62,5% dos entrevistados consideram que esta é a dimensão mais valorizada pelos *professores envolvidos na disciplina*, enquanto que 50% consideram que, do conjunto de atividades que se promovem na disciplina, as direcionadas para esta dimensão acabam por ser as mais *valorizadas pelos alunos em formação*. Constata-se tal facto, a partir da leitura das seguintes afirmações:

“(...) acho que é o que valorizamos mais, (...) não saem daqui perfeitos, a saber lidar com todos os imprevistos de sala de aula (...) mas têm alguma noção de como aquilo funciona (...) não vão chegar a uma escola completamente desamparados.” (E7)

“(...) é aquilo em que os alunos mais se interessam: organizar; e organizar de que forma? Para quê? Quais os fins e os meios para lá chegar (...)”
(E8)

5.4.3. Contributos para o desenvolvimento de competências relativas à participação na escola e de relação com a comunidade

Quanto à partilha do saber pela pertença a uma comunidade de pares profissionais, Roldão (2000:11) elucida-nos que os professores “*devem interiorizar esses papéis gerando-se, a partir dessa produção reflexiva e emergência na coesão da comunidade profissional a afirmação como comunidade de profissionais produtora do saber que lhes é específico e os qualifica socialmente*”.

Neste sentido, procurámos conhecer as conceções dos professores entrevistados quanto aos *Contributos da disciplina para o desenvolvimento de competências relativas à participação na escola e de relação com a comunidade*. De forma a possibilitar uma melhor exploração detalhada, aconselhamos a análise do Quadro 8.3.

Quadro 8.3.

Análise das subcategorias respeitantes aos “Contributos da disciplina para o desenvolvimento de competências relativas à participação na escola e de relação com a comunidade”

| Subcategorias | Indicadores | UR | | EU N=8 | |
|---|---|----|------|-----------|------|
| | | F | % | F | % |
| Participação em projetos e atividades que envolvam a escola e a comunidade | Atividades de intervenção na comunidade | 8 | 12,5 | 6 | 75 |
| | Atividades que envolvam a escola | 6 | 9,4 | 5 | 62,5 |
| | Projetos das turmas | 3 | 4,7 | 2 | 25 |
| | Subtotal | 17 | 26,6 | 8 | 100 |
| Interação com os agentes da comunidade educativa | Fomento de relações com os encarregados de educação | 11 | 17,2 | 8 | 100 |
| | Promoção de trabalho em parceria com os colegas | 9 | 14,1 | 6 | 75 |
| | Participação em reuniões com outros professores | 5 | 7,8 | 4 | 50 |
| | Subtotal | 25 | 39,1 | 8 | 100 |
| Familiarização com documentos e orientações dos órgãos da escola | Reconhecimento e aplicação de documentos orientadores da ação (P.C.T./ P.A.A./ P.E.) | 9 | 14,1 | 8 | 100 |
| | Reconhecimento de órgãos da escola (departamento de 1.º ciclo e direção) e sua implicação na ação | 6 | 9,4 | 6 | 75 |
| | Subtotal | 15 | 23,4 | 8 | 100 |
| Contributos da disciplina para | Depende dos cooperantes | 4 | 6,2 | 4 | 50 |

| | | | | | |
|---|--|----|------|---|-----|
| o desenvolvimento de competências de participação na escola e relação com a comunidade são limitados | Real desenvolvimento destas competências ocorrerá na profissão | 3 | 4,7 | 2 | 25 |
| | Subtotal | 7 | 10,9 | 4 | 50 |
| Total | | 64 | 100 | 8 | 100 |

• Participação em projetos e atividades que envolvam a escola e a comunidade

Dando continuidade à nossa análise, verificamos que 75% dos inquiridos consideram as *atividades de intervenção na comunidade*, como sendo um contributo para o desenvolvimento de competências profissionais, na medida em que os: “(...) estagiários promovem atividades para a comunidade, e logo aí percebem o valor e o impacto que essas mesmas atividades têm”(E5).

Cerca de 62,5% dos nossos sujeitos acreditam que as *atividades que envolvam a escola*, nas quais os alunos participam no decorrer da disciplina, funcionam como impulsionadores de competências. O sujeito E3 considera que tais atividades: “(...) contribuem, na medida em que os alunos preparam atividades não só para os seus alunos, mas também para outros alunos da escola, (...) envolvem a escola”.

Embora com uma percentagem diminuta, os *projetos de turma* são considerados por 15% dos entrevistados como outro contributo para o desenvolvimento de competências dos alunos, pois acreditam que estes se: “ (...) envolvem como se fossem os seus próprios projetos, os projetos da sua turma” (E6).

• Interação com os agentes da comunidade educativa

O *fomento de relações com os encarregados de educação* foi considerado pela totalidade dos entrevistados como um contributo relevante, na medida em que:

“(...) trabalha-se para que saiam (...) com a necessidade interiorizada de que é essencial haver contacto contínuo entre os pais e o professor para benefício da criança.” (E6)

Por sua vez, 75% destes professores formadores consideram que, pelo facto de haver na disciplina *promoção de trabalho em parceria com os colegas*, se contribui também para o desenvolvimento de competências. Tal como indica E3: “(...) aprendem que não pode haver portas fechadas, caso contrário deixam de poder contar com a ajuda dos outros, tem de haver partilha e aqui acontece logo entre eles estagiários”.

• **Familiarização com documentos e orientações dos órgãos da escola**

Prosseguindo com o nosso estudo, constatamos que a totalidade dos inquiridos considera o *reconhecimento e aplicação de documentos orientadores da ação (P.C.T./ P.A.A./ P.E.)*, como um forte contributo para o desenvolvimento de competências profissionais, enquanto que 75% entende que o *reconhecimento de órgãos da escola (departamento de 1.º ciclo e direção) e sua implicação na ação*, também concorrem para o fim esperado. Consideremos as seguintes declarações:

“Planificamos juntos de acordo com o estabelecido no P.C.T., no P.A.A. e no P.E., (...) tomam consciência do que são e acabam por verificar a sua utilidade e pertinência, (...) percebem que o professor deve reger-se por princípios de qualidade e de benefício comum.” (E7)

“(...) quando estão a trabalhar na escola, comigo, percebem que não decidimos tudo sozinhos, há orientações e regras do departamento, (...) que têm que ser cumpridas.” (E6)

• **Contributos da disciplina para o desenvolvimento de competências de participação na escola e relação com a comunidade são limitados**

A presente subcategoria não se prende, efetivamente, com contributos específicos, mas sim com a constatação de que, na perspetiva dos entrevistados, a disciplina se encontra “limitada” para desenvolver de forma concisa as competências profissionais inerentes a esta dimensão.

Concluímos, desta forma, que 50% dos respondentes consideram que a valorização e implicação dos estagiários em atividades que permitam a aquisição/desenvolvimento de competências, desta natureza, vai ser condicionada pelos cooperantes com que estejam a trabalhar, na medida em que: *“(...) estes determinam este desenvolvimento consoante a forma como implicam, ou não, os seus estagiários, mesmo havendo indicações do supervisor”* (E5). De referir ainda que 25% dos entrevistados consideram que o *“real desenvolvimento destas competências ocorrerá na profissão”*. Vejam-se como exemplo as próximas afirmações:

“(...) exige-se aos alunos que se entendam como peças fundamentais desse sistema, (...) não acontece de forma imediata, mas daqui sai a base para isso.” (E3)

“(...) estamos a falar de uma disciplina, estas coisas vão-se concretizar, em pleno, mais tarde quando saírem da ESE (...) mas aqui cria-se a base.” (E5)

5.4.4. Contributos para o desenvolvimento de competências respeitantes à necessidade de desenvolvimento profissional ao longo da vida

É chegado o momento de analisarmos a última categoria deste tema e, de igual forma, a última categoria deste estudo.

Em sequência, apresentaremos a análise de cada uma das subcategorias indicadas, tendo como orientação o Quadro 8.4.

Quadro 8.4.

Análise das subcategorias respeitantes aos “Contributos da disciplina para o desenvolvimento de competências respeitantes à necessidade de desenvolvimento profissional ao longo da vida”

| Subcategorias | Indicadores | UR | | EU N=8 | |
|--|---|----|------|-----------|------|
| | | F | % | F | % |
| Consciencialização de situações que promovem a continuidade da formação | Competitividade profissional | 8 | 8,8 | 6 | 75 |
| | Formação inicial insuficiente para colmatar todas as necessidades | 7 | 7,7 | 6 | 75 |
| | Estabilidade e melhoria das condições laborais por meio da formação | 6 | 6,6 | 5 | 62,5 |
| | Necessidade de inovação | 5 | 5,5 | 5 | 62,5 |
| | Processo de formação do professor é constante e inacabado | 4 | 4,4 | 4 | 50 |
| | Subtotal | | 30 | 33 | 8 |
| Professores incentivam à satisfação das necessidades formativas | Através do seu exemplo de necessidades formativas | 9 | 9,9 | 5 | 62,5 |
| | Através da sensibilização para a procura de mais conhecimentos | 4 | 4,4 | 3 | 37,5 |
| | Subtotal | 13 | 14,3 | 5 | 62,5 |
| Reconhecimento da melhoria da sua ação, por meio da procura de informação e desenvolvimento de formações | Procura de informações para prepararem as aulas | 8 | 8,8 | 6 | 75 |
| | Desenvolvimento de formações traz melhorias à sua ação | 7 | 7,7 | 6 | 75 |
| | Procura de informações para satisfazer as necessidades dos alunos | 4 | 4,4 | 4 | 50 |
| | Aquisição de novas estratégias e metodologias de ensino | 2 | 2,2 | 2 | 25 |
| | Subtotal | 21 | 23,0 | 8 | 100 |
| O professor tem que acompanhar a evolução do conhecimento | Reconhecimento de que o professor não é detentor de todo o conhecimento | 6 | 6,6 | 5 | 62,5 |
| | Verificação de que o conhecimento está em constante mudança | 6 | 6,6 | 4 | 50 |
| | Subtotal | 12 | 13,2 | 7 | 87,5 |
| A reflexão como forma de avaliar e promover o seu desenvolvimento | A reflexão enquanto estratégia de desenvolvimento profissional | 11 | 12,1 | 5 | 62,5 |
| | A reflexão enquanto mecanismo regulador da sua ação | 4 | 4,4 | 4 | 50 |

| | | | | | |
|--------------|-----------------|----|------|---|------|
| | Subtotal | 15 | 16,5 | 7 | 87,5 |
| Total | | 91 | 100 | 8 | 100 |

• **Consciencialização de situações que promovem a continuidade da formação**

No que compete a esta subcategoria, podemos afirmar que 75% dos entrevistados consideram que, nesta disciplina, os alunos estagiários vão constatar que é necessário continuarem a apostar na sua formação, dado que a *Formação Inicial é insuficiente para colmatar todas as necessidades*, e pelo facto de se consciencializarem, logo neste contexto, da *competitividade profissional* e suas implicações. Como forma de ilustrar tais situações, importa aludir às afirmações de E3:

“(...) na disciplina, eles veem, nas várias situações com que se deparam, a necessidade de evoluírem, e que a Formação Inicial não é suficiente.”

“O mundo hoje é demasiado competitivo (...) na disciplina sentem a necessidade de continuar com a formação (...) ao verificar que se estagnarem não vão conseguir acompanhar e vão ser ultrapassados.”

Analogamente, 62,5% dos entrevistados considera que a Prática Supervisionada em 1.º Ciclo promove o desenvolvimento de competências, na medida em que os alunos são consciencializados da *necessidade de inovação*, bem como da *estabilidade e melhoria das condições laborais por meio da formação*. Como exemplo considerem-se os seguintes discursos:

“(...) trabalhamos para que eles incorporem a inovação como algo necessário, (...) hoje em dia como as coisas estão não se pode ser um mero professor monótono, têm que trazer inovação para a ação.” (E5)

“(...) verificam que quem tem melhor formação, tem melhor capacidade para gerir e que pode ter outros cargos na escola.” (E4)

Por sua vez 50% dos sujeitos considera que os alunos, nesta disciplina são consciencializados para o facto de o *processo de formação do professor ser constante e inacabado*, tal como nos indica E8: *“(...) dá-lhes indicadores dessa necessidade, (...) o dever de se querer continuar a formar, pois nunca está finalizada a sua formação”*.

• **Professores incentivam à satisfação das necessidades formativas**

Da análise do quadro 8.4. é possível depreender que 62,5% dos inquiridos consideram que os professores envolvidos na disciplina incentivam os seus alunos a satisfazer as suas necessidades de formação *através do seu exemplo de necessidades*

formativas, enquanto que 37,5% afirmam que, os mesmos, promovem esta situação através da *sensibilização para a procura de mais conhecimentos*. Nas palavras seguintes compreendem-se tais situações:

“A vontade de formação é (...) incutida pelos professores com quem trabalham (...) supervisor e cooperante, (...) pela constatação que fazem dos nossos percursos profissionais.” (E4)

“Digo: estudem, pesquisem, procurem soluções (...) e muitas vezes conseguem sozinhos, outras com a minha ajuda, (...) mas a necessidade querer saber mais e melhorar a ação ficou lá.” (E8)

- **Reconhecimento da melhoria da sua ação, por meio da procura de informação e desenvolvimento de formações**

No nosso percurso de indagação acerca dos contributos desta disciplina para o desenvolvimento de competências profissionais, deparámo-nos com as conceções de 75% dos entrevistados que consideram que a *procura de informações, por parte dos formandos, para prepararem as suas aulas e o desenvolvimento de formações traz melhorias à sua ação*. Neste sentido, com o objetivo de melhor perceberem tais considerações, propomos a leitura das seguintes afirmações:

“(...) em paralelo com a formação inicial começam logo a procurar pequenas formações, como as dos quadros interativos, (...) percebem que quanto melhor a for a formação melhor será a sua ação.” (E6)

De igual forma, 50% dos inquiridos afirmam que nesta disciplina a *procura de informações para satisfazer as necessidades dos alunos funciona como uma mais-valia que desencadeia competências profissionais, bem como o sentido da necessidade de querer continuar a apostar na sua formação*. Segundo E5 os alunos procuram informação porque é aquilo que: *“(...) têm fazer para melhorar, para orientar o ensino dos seus alunos e corresponder às suas necessidades”*.

- **O professor tem que acompanhar a evolução do conhecimento**

Dos dados obtidos apercebemo-nos, analogamente, que estes professores consideram que nesta unidade curricular os alunos verificam que o *conhecimento está em constante mudança (50%) e que o professor não é um detentor de todo o conhecimento (62,5%)*, pelo que não se têm que sentir culpabilizados por não saberem tudo, mas sim, sentirem-se motivados para continuarem a apostar na sua valorização

profissional, por meio da formação. As seguintes afirmações são ilustradoras de tais considerações:

“O conhecimento não tem limites e está sempre em mudança (...) se quiserem ser professores atualizados têm que o acompanhar.” (E6)

“(...) somos professores, não somos enciclopédias, não detemos todo o conhecimento daí termos que nos informar e formar constantemente.” (E4)

• A reflexão como forma de avaliar e promover o seu desenvolvimento

Chegados à última subcategoria deste trabalho, importa mencionar que a “*reflexão*” foi uma das palavras mais usada no decorrer das entrevistas depreendendo-se que, acima de tudo, estes formadores de professores acreditam e defendem que os seus alunos devem ser profissionais reflexivos.

Foi-nos possível aferir que 62,5% dos entrevistados consideram a *reflexão enquanto estratégia de desenvolvimento profissional*, bem como um considerável suporte na aquisição e desenvolvimento de competências profissionais. Por sua vez, 50% dos respondentes atestam que *a reflexão funciona enquanto mecanismo regulador da ação dos alunos*, levando-os a consciencializarem-se das suas potencialidades, limitações, competências, enfim, profissionais. Achamos pertinente a transcrição das seguintes afirmações:

“Incute-se que a reflexão é um dos procedimentos para a aquisição e desenvolvimento de aprendizagens e que permite continuar a aprender, bem como a melhorarmos a nossa ação.” (E4)

Da análise exploratória aos múltiplos contributos da disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo, nas diferentes dimensões exploradas, ousamos afirmar que esta contribui, claramente, para o desenvolvimento da profissionalidade do docente.

Antes de finalizar este ponto do nosso trabalho, e tendo como referência Hargreaves (1994), parece-nos pertinente considerar que esta unidade curricular, enquanto parte integrante da formação inicial do professor, possibilita aos formandos princípios orientadores da sua atividade, visando o desenvolvimento de competências, a intervenção ativa na autoformação e formação dos seus pares, bem como na aplicação de uma ética do seu campo profissional.

• **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tentar um olhar final sobre este trabalho, que conjugue os motivos que o determinaram, as expectativas iniciais, as particularidades do seu decurso e o produto conseguido não é, para nós, uma tarefa fácil.

Iniciámos este percurso com a ideia de que a Prática de Ensino Supervisionada desempenha um papel preponderante na formação inicial de professores do 1.º Ciclo, mais concretamente no que compete à aquisição/desenvolvimento da sua profissionalidade. Aliado a este pensamento surgiu a conceção de que os agentes formadores neste contexto, professores supervisores e professores cooperantes, desempenham um papel insubstituível, embora nem sempre valorizado, proporcionando aos futuros professores vivências que poderão afetar as suas perceções do ensino e da profissão.

Tendo em conta o carácter da nossa investigação, circunscrevemos o nosso estudo a um grupo de 8 indivíduos, 1 professor supervisor e 7 professores cooperantes, que atuaram no contexto da unidade curricular de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo, do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de uma Escola Superior de Educação pública, do interior do país, no ano letivo 2010/2011.

Relembramos, então, os objetivos que nortearam a nossa investigação: (1) Conhecer as conceções de professores supervisores e professores cooperantes acerca das finalidades da disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo, no contexto da Formação Inicial, bem como o seu lugar no atingir dessas finalidades; (2) Conhecer as conceções de professores supervisores e professores cooperantes acerca dos indicadores de qualidade da disciplina; (3) Conhecer as conceções de professores supervisores e professores cooperantes sobre a forma como se adquirem/desenvolvem competências profissionais; e (4) Conhecer as conceções de professores supervisores e professores

cooperantes acerca dos contributos da disciplina para a aquisição/desenvolvimento de saberes e competências profissionais.

Relativamente ao nosso primeiro objetivo, de forma sucinta, foi-nos possível concluir que os sujeitos da nossa amostra consideram como *finalidades essenciais da disciplina, no contexto da Formação Inicial*: (a) experienciar a profissão através de uma componente prática; (b) auxiliar os alunos com os conhecimentos de profissionais experientes; (c) permitir aplicar conhecimentos adquiridos em unidades curriculares anteriores; (d) identificar dificuldades e facilidades dos alunos na aplicação prática; (e) proporcionar uma perspetiva reflexiva acerca da prática; e (f) desenvolver e fundamentar o compromisso com a profissão. Auxiliados por García (1999), cremos que estes formadores encaram a componente numa perspetiva contributiva para a formação de professores, procurando que os seus alunos melhorem as suas disposições e competências para desenvolver a aprendizagem. De igual forma, consideram que a disciplina tem como finalidade possibilitar aos alunos aprenderem a questionar o que veem, o que pensam e o que fazem, partindo da reflexão, analisando os limites da justificação das suas decisões e ações no contexto da prática.

Quanto às conceções sobre o “papel” e “lugar” que desempenham no atingir das finalidades desta disciplina, os entrevistados distinguiram os papéis/funções do professor supervisor, bem como os papéis/funções do professor cooperante. Porém, tal como verificámos na análise dos dados, muitas das especificidades que atribuem a estes formadores, acabam por cruzar-se, ou mesmo, ser similares.

No que concerne ao professor supervisor, destacaram-se: (a) a sua responsabilidade pela organização da disciplina, (b) a sua função de selecionar os professores cooperantes; (c) o auxílio prestado ao trabalho desenvolvido pelo professor cooperante; (d) o fomento da articulação entre professores cooperantes e alunos; (e) o

fomento do desenvolvimento de competências dos alunos; e (f) a relevância de ser o que melhor conhece o percurso dos alunos antes da componente prática, podendo assim gerir melhor o seu percurso formativo. Foram, também, consideradas algumas limitações a este indivíduo, das quais destacamos o facto de ser considerado um professor ausente, razão que se pretende com o excesso de tarefas que lhe são conferidas.

Relativamente ao professor cooperante, destacaram-se as funções: (a) fomentar nos alunos saberes e competências a aplicar na prática; e (b) auxiliar na organização e aplicação de conhecimentos adquiridos em disciplinas anteriores. Também a estes formadores foram consideradas limitações, entre as quais se evidenciam, a desvalorização dos seus papéis e funções no contexto da Formação Inicial, bem como, limitações consideradas no âmbito da formação de professores.

Debruçando-nos sobre o nosso segundo objetivo, *conceções de professores supervisores e professores cooperantes acerca dos indicadores de qualidade da disciplina*, concluímos que os sujeitos da nossa amostra consideram particularmente como benefícios, da mesma, no âmbito da formação inicial, os seguintes aspetos: (a) aplicar conhecimentos das disciplinas anteriores e colmatar eventuais dúvidas; (b) experienciar a profissão no contexto prático; e (c) promover a reflexão sobre a ação desenvolvida. Analogamente, consideraram-se várias limitações à Prática Supervisionada em 1.º Ciclo, de entre as quais, se evidenciam: (a) a escassez de tempo para o desenvolvimento de saberes e competências; e (b) o facto da disciplina se revelar insuficiente para o reconhecimento total de papéis e funções do professor, por parte dos alunos.

Após serem identificados benefícios e limitações da disciplina, os professores formadores envolvidos teceram algumas recomendações, de entre as quais, referimos a

necessidade de prolongar a duração da disciplina, bem como aumentar o número de professores envolvidos neste contexto formativo.

No que diz respeito ao terceiro objetivo do nosso estudo, no qual procurámos conhecer *as concepções dos nossos entrevistados acerca da forma como se adquirem/desenvolvem competências profissionais*, pudemos concluir que, de forma geral, estes consideraram que a aquisição de competências resulta a partir da interligação da formação com a experiência, ou seja, da articulação entre a formação inicial, a formação contínua e a experiência profissional. Procurámos, ainda, nesta etapa conhecer as concepções destes sujeitos relativamente aos contributos da formação inicial para a aquisição de competências. Neste sentido, conseguimos depreender que a maioria considera a formação inicial como um momento de relevada importância para a aquisição de competências, resultando tal contributo da interligação de todas as componentes que a compõe, sejam elas de carácter teórico ou prático.

Prosseguindo, e continuando num registo sintetizador, é chegado o momento de fazermos considerações ao nosso quarto objetivo, *conhecer as concepções de professores supervisores e professores cooperantes acerca dos contributos da disciplina para a aquisição/desenvolvimento de competências profissionais*. Relativamente a este ponto, e dada a sua organização em quatro dimensões, consideramos necessário, referirmo-nos de forma individual a cada uma delas.

Quanto aos contributos da disciplina para a aquisição/desenvolvimento de saberes e competências profissionais, relativamente à *dimensão profissional, social e ética*, os entrevistados destacaram o reconhecimento, que é permitido no decorrer da disciplina, acerca de problemas e dilemas éticos inerentes à profissão docente.

Relativamente aos contributos da Prática Supervisionada em 1.º Ciclo, quanto à *dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*, podemos indicar que os

sujeitos evidenciaram: (a) a preparação e desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem e; (b) a consciencialização da importância da relação professor-alunos no processo de ensino/aprendizagem. De referir, ainda, que esta é na perspetiva dos sujeitos a dimensão para a qual a disciplina está verdadeiramente direcionada.

Por sua vez, em relação à *dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade*, estes professores destacaram como contributos fundamentais: (a) a familiarização com documentos e orientações dos órgãos da escola, (b) a interação com os agentes da comunidade educativa; e (c) a participação em projetos e atividades que envolvam a escola e a comunidade.

Falta-nos abordar uma das dimensões do perfil, *dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida*, na qual se justificaram como contributos determinantes da disciplina: (a) a reflexão como forma de avaliar e promover o desenvolvimento dos alunos estagiários; (b) a consciencialização de situações que promovem a continuidade da formação; e (c) o reconhecimento, por parte dos formandos, da melhoria da sua ação, por meio da procura de informação e desenvolvimento de formações.

Da análise global dos dados obtidos, muito sucintamente, foi-nos possível depreender que estes indivíduos consideram que esta disciplina possibilita experienciar a prática de forma contextualizada sendo, a mesma, suportada por referenciais metodológicos, práticos e reflexivos que propiciam a construção da articulação teoria-prática, no processo de formação inicial, possibilitando o desenvolvimento da profissionalidade do docente, nas várias dimensões que a profissão comporta.

Consideramos que a utilização da metodologia qualitativa com recurso a entrevistas semi-diretivas, foi a mais acertada tendo em vista os objetivos deste estudo. Permitiu-nos obter um conhecimento razoavelmente aprofundado das conceções destes professores entrevistados relativamente aos objetivos definidos. A amostra de sujeitos,

que nos propusemos estudar, dada a sua contextualização, não nos permitiu trabalhar um maior número de colaboradores. Porém, a metodologia utilizada devido ao seu caráter de exaustividade, levou-nos a bastantes dificuldades na análise dos dados recolhidos, devido à extensão e diversidade dos mesmos.

Não foi nosso propósito encontrar soluções para um futuro mais promissor da formação inicial porque as discussões que se podem instalar nesta vertente formativa, por um lado não são concordantes e, por outro, não nos podemos coibir de formular novas opiniões. Como tal reconhecemos as limitações do nosso estudo quanto à generalização dos resultados. A dimensão da nossa população-alvo obriga-nos a circunscrever os resultados apenas aos professores entrevistados. No entanto, não significa que face a uma situação homóloga de formação inicial, noutras instituições formadoras de professores, não se possa encontrar interpretações muito similares ou muito próximas. A legitimidade do nosso estudo restringe-se a este contexto, Escola Superior de Educação pública do interior do país, e a esta população, professor supervisor e professores cooperantes que intervieram na disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico, no ano letivo de 2010/2011.

Por fim, tendo em conta que nos enquadrámos no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, deixamos em aberto, para futuras investigações, a possibilidade de conhecer as conceções dos professores formadores, envolvidos na Prática Supervisionada em Pré-Escolar, acerca dos contributos da mesma para o desenvolvimento da profissionalidade dos formandos. De igual forma, parece-nos pertinente, em futuras investigações, recolher elementos que permitam caracterizar as conceções sobre a componente prática, de outros professores desta Instituição Superior de Educação, responsáveis por unidades curriculares que não as direcionadas para a vertente prática.

Terminamos, afirmando o quão gratificante se tornou a realização deste trabalho. Sentimos que foram momentos preciosos de análise de práticas de professores formadores experientes, nas quais se evidenciaram as suas tomadas de decisão e resolução de problemas, a colaboração e partilha vivida de forma direta e indireta, bem como o evidente ganho de autonomia, emancipação e capacidade crítica pessoais que permitem aos seus alunos. Nesta etapa final, o sentimento que nos invade, em primeiro lugar, é que o nosso desenvolvimento profissional ganhou consistência, crescemos na profissionalidade e, naturalmente, enquanto indivíduos.

• REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

• LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (2.^a edição). Coimbra: Almedina.
- Albarello, M. (1997). *Recolha e tratamento dos dados*. Lisboa: Gradiva.
- Alegria, M. et al. (2001). *A prática pedagógica na formação inicial de professores*. Documento de trabalho da Comissão *ad hoc* do CRUP para a formação de professores.
- Almeida L. S. & Freire T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. (5.^a edição). Braga: Psiquilibrios Edições.
- Altet, M. (2001). As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, o saber analisar. In Ph. Perrenoud, L. Paquay, M. Altet, & E. Charlier (Orgs.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* (2.^a ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. (3.^a ed). Lisboa: Edições 70.
- Barreira, G. M. J. (2006). *Conceções de professores cooperantes sobre a profissão docente e as competências profissionais do professor do 1.º ciclo*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: FPCE-UL.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaise et americaine. *Revue Francaise de Sociologie*, n.º 94, pp. 73-82.
- Braga, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Coimbra: Quarteto.
- Caires, S. & Almeida, A. (2003). Vivências e perceções dos estágios pedagógicos: estudo com alunos de licenciaturas em ensino. *Psico-USF*, 8(2), 145-153.

- Campos, B. P. (1998). *Formação de professores em Portugal*. Porto: Edições Afrontamento.
- Campos, B. P. (2003). *Quem pode ensinar. Garantia da qualidade das habilitações para a docência*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. *Revista portuguesa de formação de professores*, n.º 1, pp. 25-38.
- Carrolo, C. (1987). Formação e identidade profissional dos professores. In M. T. Estrela (Org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- Cochran-Smith, M. (1991). Reinventing student teaching. *Journal of Teacher Education*, vol.42, n.º2, pp. 104-118.
- Cogan, M. (1973). *Clinical supervision*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Combs, A. (1979). *Claves para la formación de los profesores: un enfoque humanístico*. Madrid: EMESA.
- De Ketele, J.M. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia de Recolha de Dados: Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Esteve, J. M. (1991). Mudanças sociais e função docente. In Nóvoa, A.
- Esteves, M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores. Um estudo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (ITE).
- Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n.º 8, pp. 37-48.
- Estrela, M. T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos concetuais. In *Revista de Educação*, Vol. XI (1). Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, pp. 17-29.
- Estrela, A. (1994) [4ª Edição]. *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

- Estrela, M. T. (2001). Questões de profissionalidade e de profissionalismo docente. In M. Teixeira (Org.). *Ser professor no limiar do séc. XXI*. Braga: ISET.
- Estrela, M. T. (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (1991). Deontologia e formação moral dos professores. In S.P.C.E., *Ciências da Educação em Portugal*. Porto: Afrontamento, pp. 581-591.
- Ferry, G. (1987). *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris: Dunod.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática dos professores: da prática docente na instituição à prática pedagógica nas escolas. In *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1, pp. 37-54.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (Orgs.). (1992). *Teacher development and educational change*. Londres: Falmer Press.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores – para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- García, C.M. (1992). A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp.53-76). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *Teoria e Prática*. Oeiras: Celta.
- Hargreaves, A. (1994). The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 10 (4), pp. 423-438.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Records*. Vol. 91 (1), pp. 31-57.
- Jacinto, M. (2002). *Formação inicial de professores: conceções e práticas de orientação*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme – Un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. (3.^a ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Lemosse, M.. (1989). Le professionnalisme des enseignants: le point de vue anglais. In *Recherches et Formation*, n.º 6, I. N.R: Paris.
- Ludke, M.; André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U.
- Medina, M. J. (2007). El potencial formativo del prácticum: cambio en las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros. *Revista de Educación*, n.º 343, pp. 249-273.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Monteiro, A. R. (2008). *Qualidade, profissionalismo e deontologia na educação*. Porto: Porto Editora.
- Mosher, R.; Purpel, D. (1972). *Supervision: the reluctant profession*. Boston: Houghton Mifflin.
- Nóvoa, A. (1992). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1995). *O pensamento e ação do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pérez Gómez, A. (1992). O pensamento crítico do professor. In. Nóvoa. A. (Coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, Ph. (2002). *As competências para ensinar no século XXI. A formação de professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, Ph. (2000). *Novas competências profissionais para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Perrenoud, Ph. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Ponte, J.P., Januário, C., Ferreira, I. C. & Cruz, I. (2000). *Por uma formação inicial de professores de qualidade*. Documento de trabalho da Comissão ad hoc do CRUP para a formação de professores.
- Rey, B. (2002). *As competências transversais em questão*. Porto Alegre: Artmed.
- Rodrigues, A. & Esteves, M. (1992). *A análise de necessidades e a formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, A. (2001). *A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Roldão, M. C. (2009). *O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2000). *Os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ruquoy, D. (1997). Situação de Entrevista e Estratégia do Entrevistador. In L. Albarello, F. Digneffe. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, pp. 84-116.
- Sá-Chaves, I. (1999). *Supervisão: conceções e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Schön, D. (1983). *The reflexive practitioner: how professionals think in action*. Nova Iorque: Basic Books.
- Silva, M. L. (1997). A docência é uma ocupação ética. In M. T. Estrela (org.), *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.

- Smith, K & Hodson, E. (2010). Theorising practice in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching*, Vol. 36 (3), pp. 259-275.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Tracy, S. (2002). Modelos e Abordagens (S.B. Araújo, Trad.). In J.O. Formosinho (ed.), *A supervisão na formação de professores*, 1, Porto: Porto Editora.
- Vaillant, D. (2007). La identidad docente. In: *I Congreso Internacional: Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*. Barcelona: GTD-PREAL.
- Vaillant, D. (2002). *Formacion de formadores: estado de la practica*. Preal: Madrid.
- Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo (cap. IV, pp. 101-128). In J. M. Pinto, A.S. Silva (orgs.), *Metodologias das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Van Der Maren, J. M. (1993). Savoirs enseignants et professionalisation de l'enseignement. *Revue des Sciences de l'Éducation*, Vol. XIX, n. ° 1, pp. 153-210.
- Vieira, F. et al. (2006). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Zabalza, M. (1983). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, M. (1990). Teacher Socialization. In R. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, pp. 329-348.
- Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, vol. 34, 3, pp. 3-9.

Legislação consultada

- Decreto-Lei n.º 230/2009, de 14 de Setembro.
- Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho.
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro.
- Despacho n.º 7287-C/2006 de 31 de Março.
- Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março.
- Despacho n.º 7595/2006, de 4 de Abril.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto.
- Portaria n.º 659/88, de 29 de Setembro.
- Portaria n.º 336/88, de 28 de Maio.

• **ANEXOS**

Codificação

E ____



UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

A presente ficha tem como objetivo a caracterização dos colaboradores e a codificação da informação, recolhida através da entrevista, enquadrando-se num estudo que estamos a desenvolver no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Formação de Professores, pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Os dados recolhidos destinam-se única e exclusivamente a serem utilizados no contexto do presente estudo, comprometendo-nos a salvaguardar o anonimato, a confidencialidade dos dados e a privacidade dos respondentes.

Por favor, assinale com uma **X** no local que corresponde à sua situação e responda, de forma sucinta, às questões solicitadas

Desde já, os nossos mais sinceros agradecimentos pela sua colaboração.

Nome: _____

Local de trabalho: _____

Sexo: Feminino Masculino

Idade: _____

Situação profissional:

Q.A Q.Z.P Contratado(a) Outra situação: _____

Tempo de serviço (anos): _____

Formação inicial:

Ensino Universitário Ensino Politécnico (E.S.E.) Magistério Primário

Habilitações académicas:

Doutoramento Mestrado Licenciatura Bacharelato

Outra: _____

Formação específica na área de Formação de Professores: Sim Não

Em caso afirmativo, indique que tipo de formação desenvolveu.

Anos de experiência como formador(a) na formação inicial de professores:

Transcrição da Entrevista do sujeito E6

Se tivesse que explicar a alguém que não é professor, que nunca passou pelo contexto da Prática Supervisionada em 1.º Ciclo, em que é que esta consiste, o que lhe diria?

Dir-lhe-ia que é uma disciplina direcionada para a prática e que acontece no contexto da formação inicial de professores. Para além disso, diria a esse individuo que nessa disciplina está implicado o desenvolvimento profissional de futuros professores e que esses mesmos futuros professores são acompanhados por professores mais experientes, os cooperantes e o supervisor, ou supervisores se for caso disso. Dir-lhe-ia que é neste contexto que se experimenta a profissão, é como se fosse um laboratório, onde os futuros professores com a ajuda de outros mais sábios, experimentam e adquirem conhecimentos acerca da profissão.

Falou-me dos professores cooperantes, na sua perspetiva, qual é o papel que eles têm na aquisição/desenvolvimento de saberes e competências profissionais?

Os professores cooperantes são muito importantes. Embora os estagiários já tragam uma bagagem considerável quando aqui chegam, ou seja, eles trazem muita teoria oriunda das ciências da educação...eles até sabem muitas coisas de didática. Mas, nem sempre sabem conjugar todo esse conhecimento teórico e adequá-lo àquilo que é a profissão, ou seja, àquilo que se pressupõe que um professor saiba e deva fazer. O professor cooperante para além de ajudar o estagiário a organizar o conhecimento, ajuda-o a saber lidar com as questões e dilemas que a própria profissão lhe apresenta. Para além disso, a teoria é muito bonita, mas o saber intervir numa sala de aula, o saber comportar-se, o saber lidar com os alunos, gerir tempos, recursos e por aí a fora...isso é aqui que se aprende, e é o cooperante, em conjunto com o supervisor, que permite que isso aconteça.

Referiu no seu discurso o professor supervisor. Qual o contributo do supervisor na aquisição/desenvolvimento de saberes e competências profissionais?

Penso que seja muito similar ao do cooperante, aliás os seus papéis interligam-se como sabe. O cooperante é o professor experiente que está na escola. O supervisor é o professor experiente que está na escola de formação, ou seja, a ESE. O cooperante é aquele que está a trabalhar no contexto real da escola, que tem uma turma e que desenvolve funções e tem papéis que interessa ao estagiário observar e aprender. Eu disse observar e acredito no que digo, pois parte do ensinamento está na observação. O supervisor está na ESE, ..., é aquele que define as condições de admissão dos cooperantes e que escolhe aqueles com quem quer trabalhar. É como se fosse o chefe de equipa que tem que orientar todos os funcionários de uma fábrica, mas como são tantos, delega funções em subchefes, ou seja, os cooperantes. É claro que o supervisor faz muito mais... ele orienta todo o processo de estágio, levando os futuros professores a conhecerem as funções que terão que exercer e os papéis que terão que desempenhar. Se adquire ou desenvolve?... Penso que ambas. Supostamente, a meu ver, nesta disciplina desenvolver-se-iam competências e não se adquiririam... mas isso não acontece. Dou comigo a trabalhar com os estagiários conteúdos de unidades curriculares anteriores da formação...isso não deveria acontecer. Mas como somos a última oportunidade antes de saírem e se queremos que sejam bons profissionais, temos que pôr mãos à obra.

Já que falamos em necessidades de formação... esta disciplina permite satisfazer as necessidades de formação?

Não. Melhor dizendo, nem todas. Estamos na formação inicial. Necessidades de formação vão ter sempre ao longo da vida.

Mas as necessidades da Formação Inicial?

Também não. Ficam sempre pontas soltas. Não quer dizer que as disciplinas anteriores não tenham funcionado. O que falhou e vai continuar a falhar, apesar da

reestruturação dos cursos é a ligação entre a teoria e a prática. Os professores da ESE continuam na ESE e nós continuamos na escola. Não há interligação entre as várias unidades que compõem o curso. Esta disciplina é o extintor da formação, talvez por isso os alunos estagiários a valorizem tanto. Vejamos, é verdade que anteriormente os alunos falaram em organização e gestão escolar. Mas tenho a certeza que naquelas cabeças, porque já constatei, paira uma nuvem imensa de dúvidas acerca daquilo que terão que fazer quando chegarem ao terreno. Eu aqui tento que eles vejam os vários papéis que têm de desenvolver, desde professora, mãe, pai, psicóloga, conselheira, amiga, isto não tem fim e depois ainda têm que ser professores de uma turma, de uma escola, fazer parte de um grupo ano, saber avaliar, estar nos conselhos de escola. Até acho que os assusto quando começo a falar. Mas eles têm de acordar para a vida. As necessidades de formação que eu sinto que consigo ajudar, enquanto interveniente desta disciplina, é na real aplicação de metodologias que aprenderam nas didáticas, coisas práticas relacionadas com aquilo que vão ensinar. Também se ajuda, nesta disciplina, a ter uma noção da burocracia que a escola e o sistema nos impõem. Mais, ..., sei lá, tanta coisa, parece-me que eles chegam aqui sempre com tudo por organizar. A real necessidade de formação deles quando chegam aqui, consiste em organizar o seu conhecimento e a partir dessa organização tentar, em conjunto com o supervisor, ajudar a colmatar o que não está lá.

A Prática Supervisionada em 1.º Ciclo diz respeito, apenas, ao contexto de sala de aula?

Nem pensar. Diz respeito àquilo que se faz em sala de aula, mas não só. O papel do professor transcende a sala. Um professor desencadeia nos alunos conhecimentos, não lhos apresenta simplesmente. Esses conhecimentos implicam que o professor esteja alerta acerca do que se passa fora das quatro paredes da sala. O professor é um elemento útil da sociedade, ..., é o indivíduo que forma os futuros homens e mulheres de amanhã e que guiarão a sociedade. Com isto o que é que eu quero dizer, ..., o professor é alguém que faz parte de uma escola, e como tal, faz parte de uma comunidade escolar que age numa determinada sociedade. Nesse sentido, tem papéis e funções que não se limitam apenas a ensinar. Há a componente cívica e moral de todo o processo. É claro que nesta

disciplina buscamos e damos muita importância à forma como ensinam, ou seja, as metodologias que põem em prática, as atividades que desenvolvem e executam, mas acima de tudo penso que pretendemos formar indivíduos conscientes do papel que vão ter na sociedade.

Já me indicou algumas vantagens da Prática Supervisionada em 1.º Ciclo na Formação Inicial, acrescentaria algumas?

Talvez me repita, ..., mas assim não perco o “fio à meada”. Esta disciplina tem como principal vantagem o futuro professor experimentar a profissão, aliás os papéis e funções que terá que desempenhar enquanto profissional. Mas não nos iludamos, é mesmo só experimentar, pois à prática real, ou seja, quando estamos sozinhos, isso nada se compara. Para além disso, permite-lhes o real contato com os agentes que farão parte do seu dia-a-dia, profissionais experientes, coisa que não aconteceu em qualquer outra disciplina da formação, embora já tenha acontecido nas suas vidas. Esta disciplina, permite organizar o conhecimento que veio das disciplinas anteriores da formação e pô-lo em prática, ainda que de forma superficial. Mais do que tudo, penso que esta disciplina serve como “tira-teimas”, ou seja, é quando chego ali que se percebe se é realmente aquilo que se quer fazer pela vida fora. Aí, ou é e se leva isso em frente pela vida toda, ou não e foge-se, ou pior ainda vive-se frustrado e a fazer disparates.

Na sua opinião este processo da Prática Supervisionada tem limitações?

De que maneira, nem sei por onde hei-de começar. Primeiro, falta de articulação, ou seja, isto é problema base, a falta de articulação entre o cooperante e o supervisor, às vezes um anda para a direita e o outro para a esquerda, no meio quem sofre é o estagiário que com o peso da nota, nem sabe o que há-de fazer. Mas aqui até é mal menor, pois mal ou bem lá vamos reunindo de vez em quando e a coisa até funciona. Mau mesmo é a nível articulação escola-ESE. Os professores da ESE não estabelecem pontes com os da escola e vice-versa. Seria muito mais vantajoso, em todo o processo, se à medida que as coisas fossem lecionadas no curso se fizesse a ligação com a prática. Mais, a prática deveria acontecer mais cedo na formação e não restringi-la a uma ou duas disciplinas,

assim é querer-se demasiado em tão curto espaço de tempo. Os próprios planos de formação inicial deveriam, nem de propósito foram vistos há pouco, mas parece que quem o fez não sabe o que é preciso para se ser professor. É claro que a teoria é necessária, mas assim como está até custa entender. Os miúdos nunca estiveram colocados naquele contexto e custa a entender as coisas se elas não forem contextualizadas, ou seja, enquadradas no meio-escola. Os professores das didáticas deveriam estar presentes na disciplina da PES, e não apenas os cooperantes e supervisor, o processo e a formação ganhava com isso. Até os cooperantes e os supervisores ganhavam. Outra falha ou desvantagem, consiste na ainda insuficiente interligação com o ciclo de ensino anterior e com o posterior, embora isso seja contemplado no plano curricular da disciplina, mas penso que isso com o tempo chegamos lá.

Temos estado referir-nos a competências. Na sua percetiva, de que forma se adquirem as competências profissionais? Gostava imenso de saber a sua opinião.

A meu ver, a formação inicial é a base para a aquisição de competências, aprendemos imenso nesse contexto. Mas não só, aprende-se muito na troca de experiências com os colegas da escola, sem dúvida que são uma boa forma de adquirirmos ou desenvolvermos competências. Sim, porque aprendemos muito com a troca de experiências, de saberes. Acredito que a formação inicial seja a base para se adquirirem competências, mas depois desenvolvem-se com a experiência profissional. Todos sabemos que a experiência melhora-nos, mas por algum lado nós começámos, e esse lado foi a formação inicial, foi lá que tudo começou.

Relativamente ao contexto da Formação Inicial, como é que acha que esta possibilita desenvolver competências profissionais?

A formação inicial funciona como um todo, (...), as disciplinas teóricas estão voltadas para as ciências da educação, para os aspetos relacionados com os conteúdos que se têm de lecionar aos alunos. Estes conhecimentos teóricos servem como base sólida de toda a formação. Mas, a meu ver, a disciplina de

Prática é a mais importante para que se possam adquirir competências, (...) é aquela na qual se aplica a teoria, se aprende como fazer, se desenvolve.

Quais são, na sua perspectiva, os saberes e competências profissionais que só se adquirem Prática Supervisionada em 1.º Ciclo?

Ora bem. Penso que a PES é o lugar por excelência onde se aprende a planificar e a pôr em prática aquilo que se planifica. Aqui desenvolvem as suas ações pedagógicas, ou seja, com base na reflexão conseguem gerir e adequar melhor o currículo. Ok, eles quando aqui chegam até já podem ter feito alguma planificação, mas planificar uma aula tendo em conta as várias dimensões que a envolvem e a partir daí reestrutura a sua prática...isso é aqui que se aprende. Eles quando aqui chegam sabem construir materiais, mas saber adequá-los às suas atividades aprendem aqui, bem como fazer materiais uteis que lhes sejam possíveis de utilizar por muitos e muitos anos, desde que adaptados. Organizar e gerir o contexto de sala de aula, penso que seja aqui que se aprenda, não digo que seja tarefa terminada, mas aprende-se, depois vai-se melhorando com a prática e com a experiência de vida. Eles antes desta disciplina sabem que há alunos diferentes, mas não sabem trabalhar com eles, aqui têm o primeiro contacto com a heterogeneidade das salas de aula. Penso que esta disciplina até lhes possibilita começar a aprender a lidar com os pais, estes são os únicos sujeitos que lhes são completamente estranhos quando aqui chegam. Refletir e avaliar são coisas que não são inatas e isso aprende-se, até podem ter refletido antes, até podem ter feito e falado de avaliações antes, mas é neste contexto que vão aprender a refletir e a avaliar adequando essas ações ao contexto da profissão.

Esses saberes e competências de que me falou, como é que sabe que se adquirem ou desenvolvem apenas nesta disciplina?

Porque para além de ser professora cooperante, também sou professora dos meus alunos e um dia já fui apenas aluna. Já são muitos anos na formação inicial a ajudar jovens a vestirem esta camisola do ensino. Sei que é aqui, pois consigo marcar e ver as diferenças de quando aqui chegaram, em comparação com o que fazem quando daqui saem. Não é difícil verificar que isso aconteceu aqui. Esta

disciplina tem um fio condutor, com base na planificação, execução e reflexão, ..., aos poucos o nível de dificuldade vai aumentando e vão sendo requeridas mais competências ao estagiário. É normal que no início não consigam equilibrar os conhecimentos, que não consigam ser tão competentes quanto uma pessoa muito experiente, mas é aqui que vão amadurecendo e desenvolvendo essas tais competências. Há pouco quando lhe falava do que se adquire ou desenvolve aqui, fiz aquela comparação com o já se tinha visto antes, por isso mesmo, por saber que os alunos não vêm a zero, mas muita coisa tem que ser melhorada. Eles vão adquirir mais saberes e vão tornar-se mais competentes quando chegarem ao contexto real, quando forem trabalhar sozinhos, mas pelo menos já levam consigo alguma bagagem, não vão completamente desamparados. Ninguém pediria a um médico que fizesse uma operação a um coração sem nunca ter assistido e experimentado a tal procedimento, mesmo que conhecesse toda a teoria sobre tal, então acha que alguém conseguiria pedir a um professor que ensinasse um filho, sem este nunca ter assistido ou experimentado o que é ensinar... claro que não. A experiência aperfeiçoa-nos, mas nós temos que começar por algum lugar e esse lugar é esta disciplina.

Gostaria que comentasse a seguinte afirmação:

“No decorrer da Prática de Ensino Supervisionada, os futuros professores tomam consciência dos papéis e funções necessários ao exercício da profissão”.

Nem todos os papéis e nem todas as funções. Ora bem, vejamos isto por partes. Um professor é um sujeito que desempenha vários papéis, por exemplo, ser facilitador e organizador de aprendizagens, ser elemento promotor do desenvolvimento de uma sociedade, ser parte integrante de uma escola, ser elo de contato da escola com a família e a sociedade, por aí a fora. Não sei se o aluno estagiário toma consciência de tudo isto. São muitos os papéis para se conseguirem conhecer numa única disciplina, ..., os papéis vão surgindo ao longo da vida e vão-se valorizando consoante a situação. Aqui valorizam-se mais aqueles que são essenciais como aqueles que estão ligados ao ato de ensinar.

Como é que acha que isso acontece?

Bem penso que os alunos da observação que fazem daquilo que os cooperantes fazem, conseguem aperceber-se e por osmose tornar aqueles papéis como seus. É claro que nós temos indicações do supervisor e temos sensibilidade para perceber que temos que ajudar o aluno a encontrar esses papéis. Esses papéis vão-se descobrindo aos poucos, quando planificam, quando executam, quando avaliam, quando assistem a uma reunião na escola, quando contactam com os pais, quando contactam com os pares, etc. E acima de tudo quando refletem acerca de tudo isto, pois é da reflexão que se percebem e assumem os papéis.

E quanto às funções?

As funções são como os papéis... são tantas que não dá para enumerar, ..., e a cada dia que passa essa tarefa é mais complicada, pois a sociedade exige cada vez mais aos professores. O conhecimento das funções começa a desenvolver-se na formação inicial consoante a necessidade e vão-se desenvolvendo pela vida fora. Temos o perfil de desempenho que enumera as várias competências, por exemplo, (...) o estagiário antes de aqui chegar já tomou contato com esse documento, mas não o valorizou devidamente. Acho que começa a olhar para ele com “olhos de ver” quando realmente se apercebe daquilo que tem que ser.

A propósito do perfil de desempenho, gostaria que me falássemos um pouco sobre esse documento. Como sabe, o mesmo, aponta quatro dimensões.

Gostaria que se pronunciasse sobre os contributos desta disciplina, relativamente à aquisição/desenvolvimento de saberes e competências, quanto a cada uma delas.

Dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

Tarefa árdua. Pois bem, o professor tem que orientar as aprendizagens dos alunos, recorrendo ao seu saber e a partir daí refletir acerca da sua ação, para que assim consiga garantir aos seus alunos aprendizagens que os valorizem e que lhes sejam

úteis, sem esquecer o currículo, ou seja, tem que haver uma gestão curricular, consoante as necessidades dos alunos. Parece-me que a PES contribui bastante nesse sentido, pois através da planificação, execução e reflexão acerca da ação desenvolvemos esse tipo de competências. Na PES ao estabelecerem-se objetivos para as suas aulas, ao planificar consoante as necessidades da turma, ao organizar as atividades, ao estabelecerem-se as metodologias a aplicar está a desenvolver-se tudo o que diz respeito a essa dimensão do perfil. Errava se dissesse que é apenas o que se faz na PES, mas julgo estar correta ao dizer que é das dimensões mais valorizadas.

Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade

Essa dimensão é daquelas que vem por arrasto e depende da sensibilidade de cada cooperante ou do próprio supervisor. Ela está contemplada nos objetivos da disciplina, mas penso que seja o supervisor quem mais lhe dá realce. Os cooperantes também dão, mas é diferente.

Como é que contribui nesse sentido?

Como? Envolvendo os meus estagiários nas tarefas, atividades e projetos ligados à escola e à comunidade. Por exemplo, assim que aqui chegam dou-lhes a conhecer o projeto educativo e o plano anual de atividades e explico-lhes o que há a fazer e como vamos participar. Não se trata de lhes dar mais trabalho, trata-se de lhes dar a conhecer um dos papéis que vão ter de desenvolver quando estiverem sozinhos e de assim desenvolverem as competências que lhes estão associadas, como por exemplo saber contactar com os pares, com os pais e até mesmo saber gerir as várias atividade que se enquadram no projeto curricular de turma.

Dimensão profissional, social e ética

A PES contribui, aliás fomenta nos alunos estagiários um sentido crítico em relação àquilo que, primeiramente, os outros fazem e, mais tarde, aquilo que eles mesmos fazem. Não é fácil desenvolver essa competência, pois penso que não seja na PES que ela adquire, ..., um aluno estagiário quando aqui chega já é crítico em relação a muitas coisas, é próprio da natureza humana ser-se crítico. O

complicado é ser-se crítico em relação a nós mesmos, penso que esse seja o primeiro passo, e esse é dado na PES. Primeiramente, os estagiários observam aulas de professores mais experientes e, logo aí, têm que fazer uma reflexão crítica daquilo que os outros fazem. No início apenas veem aspectos muito superficiais, mas depois auxiliados e no decorrer do percurso, tornam-se mais incisivos nas suas críticas, até porque a determinada altura têm que criticar aquilo que eles mesmos fazem, e os seus colegas mais próximos, e nem sempre é fácil, ..., entra a parte da ética. Aos poucos, em pares e também individualmente começam a alargar horizontes, partindo daquilo que fazem, para o que os outros fazem. São críticos em relação ao que eles fazem, os seus colegas fazem, o próprio cooperante faz, ..., embora nisso tenham mais dificuldade em transmitir por causa, infelizmente, da avaliação. Este é o ponto de partida, e penso que não acontecia antes, pois é nesta disciplina que eles têm o primeiro contato com a profissão. Eu julgo que esta é uma das mais-valias da PES, pois neste sentido de formação, o estagiário pensa o que faz e porque o faz, o que é melhor para os seus alunos, como é que se pode fazer isto ajudando e alcançando todos os alunos, ..., este tipo de situações que, a meu ver, acabam por ser transferidos para o global da profissão.

Quais os contributos, desta disciplina, na aquisição/desenvolvimento de competências reflexivas sobre a prática profissional?

Desenvolver competências reflexivas é o cerne desta disciplina. A própria estrutura que lhe é dada acaba por valorizar a reflexão. Aqui, mais do que em qualquer outra disciplina, o estagiário aprende, e eu digo aprende pois isto do refletir não é inato, e não me venham com histórias pois em nenhuma outra disciplina isto aconteceu. Aqui o estagiário percebe que a partir de um dado problema da sua prática pode refletir e construir conhecimento, ou seja, pode retirar aprendizagens que o melhoram e o formam enquanto profissional. Aqui ele não reflete sobre a prática profissional, mas tenta refletir sobre a sua ação prática, desenvolvendo os mecanismos da reflexão. Este penso eu, é o caminho para quando forem profissionais refletirem sobre a sua própria prática profissional. Refletir é algo muito complexo, a meu ver é um processo que vai amadurecendo

aos poucos e depende muito da nossa personalidade e predisposição para tal. Quero acreditar que a PES permite aos alunos levarem na bagagem as ferramentas para se tornarem profissionais reflexivos.

Dimensão relativa ao desenvolvimento profissional ao longo da vida

Penso que esse ponto diz respeito, na totalidade, da formação inicial, ou seja, terminado o curso conseguimos ir trabalhar. Mas ao chegarmos à profissão damos conta de que ainda temos muitas dúvidas. Nessa fase há que ler e procurar, sem medo de admitir que muito tenho há a saber. Se há formações que me permitem apreender novos conhecimentos e adequá-los ao que já sei tanto melhor. Relativamente à PES, penso estar correta ao dizer que a procura de informação é uma constante. Os futuros professores fazem-no constantemente na preparação das suas aulas, e penso que essa ideia de busca constante de formação começa logo aí a ser adquirida. Eles próprios ao quererem saber mais e diferentes formas de ensinar estão a consciencializar-se que têm de aprender mais. Uma das características que tento transmitir aos estagiários é a necessidade da inovação, e isso exige um constante reajuste. Sejamos francos, somos profissionais do conhecimento, a nossa matéria-prima está em constante mutação, ou seja, o que ensinamos e a quem ensinamos não é estanque, muito pelo contrário. Mesmo hoje em dia, quero acreditar que já não há pessoas paradas, ..., já devem estar em casa de pantufas pois isto entretanto tornou-se terreno árido para essa gente que se limitava a desbobinar algo, muitas vezes de forma não muito correta. A PES permite ao estagiário, na forma como está organizada, desencadear essa necessidade de querer saber mais e melhor, no sentido de melhorar a sua ação, permitindo-lhe favorecer os seus alunos e contribuir para a valorização da sua escola e por conseguinte do sistema. Sim, porque todos nós construímos...sou uma otimista. Tenho estagiários que já são mestres, outros estão a fazer ou já fizeram doutoramentos,..., esta gente não para, a autovalorização é algo que lhes é inculcado ao longo de toda a formação inicial, e a PES enquanto parte integrante leva a isso também.

Muito obrigado pela sua colaboração



| GUIÃO DE ENTREVISTA | |
|----------------------------|---|
| Entrevistas | 1 professor supervisor e 7 professores cooperantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, de uma Escola Superior de Educação pública, do interior do país. |
| Tema | Conceções de professores supervisores e professores cooperantes acerca dos contributos da Prática de Ensino Supervisionada na Formação Inicial de professores do 1.º Ciclo. |
| Objetivos gerais | <ul style="list-style-type: none">• Conhecer as conceções de professores supervisores e professores cooperantes acerca das finalidades da disciplina, no contexto da Formação Inicial, bem como o seu lugar no atingir dessas finalidades;• Conhecer as conceções de professores supervisores e professores cooperantes acerca dos indicadores de qualidade da disciplina;• Conhecer as conceções de professores supervisores e professores cooperantes sobre a forma como se adquirem/desenvolvem competências profissionais;• Conhecer as conceções de professores supervisores e professores cooperantes acerca dos contributos da disciplina para a aquisição/desenvolvimento de saberes e competências profissionais. |

| BLOCOS | OBJECTIVOS ESPECÍFICOS | ALGUMAS QUESTÕES PARA ORIENTAÇÃO DO ENTREVISTADOR | TÓPICOS |
|---|--|---|--|
| <p style="text-align: center;">A</p> <p>Legitimação da Entrevista</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Informar sobre o objetivo da entrevista; • Valorizar o contributo do entrevistado. | | <ul style="list-style-type: none"> • Pedir autorização para gravar a entrevista; • Assegurar a confidencialidade da entrevista; • Referir que a entrevista lhe será facultada depois de transcrita; • Desenvolver um clima de abertura e confiança; • Situar o entrevistado no contexto da investigação e no tema da entrevista; • Motivar o entrevistado para colaborar neste estudo. |

| | | | |
|--|---|--|---|
| <p style="text-align: center;">B</p> <p style="text-align: center;">Conceções sobre a disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Recolher elementos que permitam compreender quais as representações que os entrevistados têm sobre a disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico | <ul style="list-style-type: none"> • Se tivesse que explicar a alguém, que nunca esteve envolvido no contexto da Prática Supervisionada em 1.º Ciclo, em que é que esta consiste, o que lhe diria? • Na sua opinião, qual o papel que os professores cooperantes têm no atingir das finalidades da disciplina? E os professores supervisores? • Solicitar ao entrevistado que fale sobre a articulação entre professor supervisor e professor cooperante. • Na sua opinião, esta disciplina permite satisfazer as necessidades de formação? • Solicitar ao entrevistado que fale sobre os benefícios que a disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo tem no | <ul style="list-style-type: none"> - Finalidades da Prática Supervisionada em 1.º Ciclo; - Benefícios da Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico; - Papel/Funções do professor supervisor; - Papel/Funções do professor cooperante; - Articulação entre professor supervisor e professor cooperante; - Modalidades de realização da Prática Supervisionada em 1.º Ciclo; |
|--|---|--|---|

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>conjunto da formação inicial do professor.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Solicitar ao entrevistado que fale sobre aquelas que considera serem as limitações da disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo. • Se pudesse propor recomendações à disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo, quais faria? Porquê? | <ul style="list-style-type: none"> - Críticas que faz à Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico; - Recomendações que faz à Prática Supervisionada em 1.º Ciclo; - Limitações formativas dos professores cooperantes; - Valorização do papel do Professor Supervisor e do Professor Cooperante; - Contributos da disciplina para o desenvolvimento da profissionalidade do professor. |
|--|--|---|--|

| | | | |
|---|---|--|---|
| <p style="text-align: center;">C</p> <p style="text-align: center;">Conceções sobre a aquisição/desenvolvimento de competências profissionais</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Recolher elementos que permitam compreender quais as representações dos entrevistados sobre a aquisição/desenvolvimento de competências profissionais do professor. | <ul style="list-style-type: none"> • Como é que acha que se adquirem as competências profissionais? • Na sua opinião, de que forma a Formação Inicial possibilita desenvolver competências profissionais? • Na sua opinião, quais os saberes ou competências que considera serem mais difíceis de adquirir? Porquê? | <ul style="list-style-type: none"> - Formação inicial; - Formação contínua; - Experiência profissional; - Socialização com pares. |
|---|---|--|---|

| | | | |
|---|---|---|--|
| <p style="text-align: center;">D</p> <p style="text-align: center;">Contributos da Prática de Ensino Supervisionada para a aquisição/desenvolvimento de saberes e competências profissionais de docentes do 1.º Ciclo</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Recolher elementos que permitam caracterizar as representações dos entrevistados sobre a aquisição/desenvolvimento de saberes e competências profissionais que a Prática Supervisionada em 1.º Ciclo permite. (*) • Recolher elementos que permitam caracterizar as representações dos entrevistados sobre os papéis e funções necessários ao exercício da profissão | <ul style="list-style-type: none"> • Pedir para explicitar os saberes e competências profissionais que a Prática Supervisionada em 1.º Ciclo permite adquirir/desenvolver. • Desses saberes/competências há alguns que sejam especificamente adquiridos na Prática Supervisionada em 1.º Ciclo? Quais? Como é que sabe? • Pedir para comentar a afirmação: “No decorrer da Prática de Ensino Supervisionada, os futuros professores tomam consciência dos papéis e funções necessários ao exercício da profissão”. - Como é que isso acontece? | <ul style="list-style-type: none"> • Quais os saberes que a disciplina permite adquirir/desenvolver. • Saberes que se aplicam na disciplina; • Competências: <i>Exemplos</i> Perrenoud (2000) - Entregar ao entrevistado um cartão com a frase sugerida. |
|---|---|---|--|

| | | | |
|--|--|---|--|
| | <p>(*)</p> <ul style="list-style-type: none"> • No âmbito da dimensão profissional social e ética • No âmbito da dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem • No âmbito da dimensão de | <ul style="list-style-type: none"> • Quais os contributos, desta disciplina, na aquisição/desenvolvimento de competências reflexivas sobre a prática? • Solicitar ao entrevistado que fale sobre os contributos da Prática Supervisionada em 1.º Ciclo para a aquisição/desenvolvimento de competências respeitantes à <u>dimensão profissional, social e ética</u>. • Solicitar ao entrevistado que fale sobre os contributos da Prática Supervisionada em 1.º Ciclo para a aquisição/desenvolvimento de competências respeitantes à <u>dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem</u>. • Solicitar ao entrevistado que fale sobre os | <ul style="list-style-type: none"> - Falar sobre o documento do Perfil Geral de Desempenho do Educador e Professor dos Ensino Básico e Secundário. - Entregar ao entrevistado um cartão com as quatro dimensões do Perfil de Desempenho Docente. |
|--|--|---|--|

| | | | |
|--|---|---|--|
| | <p>participação na escola e de relação com a comunidade</p> <p>.No âmbito da dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade</p> | <p>contributos da Prática Supervisionada em 1.º Ciclo para a aquisição/desenvolvimento de competências respeitantes à <u>dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade</u>.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Solicitar ao entrevistado que fale sobre os contributos da Prática Supervisionada em 1.º Ciclo para a aquisição/desenvolvimento de competências respeitantes à <u>necessidade de desenvolvimento profissional ao longo da vida</u> | |
| <p>Estrutura da Entrevista: O modelo utilizado na entrevista será semi-diretivo, de perguntas abertas. O entrevistador não deve interromper, mas sim fomentar a livre expressão dos entrevistados. Pelo facto de se quererem conhecer as conceções de professores supervisores e professores cooperante, a entrevista será centrada nas opiniões, representações e vivências dos entrevistados.</p> | | | |

TEMA 1: Concepções de professores supervisores e professores cooperantes sobre a disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico

Categoria A: Concepções sobre as finalidades da disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico

| Subcategorias | Indicadores | Unidades de registo | Sujeitos | Frequências | | |
|--|--|--|----------------------------|-------------|----|----|
| | | | | ΣI | ΣS | ΣC |
| A.1. Experienciar a profissão através de um componente prática | A.1.1. Experienciar a profissão | <p>“(…) disciplina em que os alunos estagiários experimentam a profissão.”</p> <p>“(…) experimenta-se a profissão, é como se fosse um laboratório.”</p> <p>“(…) por ser prática, quer-se que aprendam, experimentem o que fazer na profissão.”</p> <p>“(…) como é uma componente prática experienciam a profissão.”</p> <p>“(…) essencialmente, experimentam a profissão aqui na PES.”</p> | E1 E2 E3 E4 E7 | 5 | | |
| | A.1.2. Desenvolver conhecimentos necessários à profissão por meio da experiência prática | <p>“(…) desenvolvimento de conhecimentos para a profissão.”</p> <p>“(…) experimentam e adquirem conhecimentos acerca da profissão.”</p> <p>“(…) finalidade (...) perceber o que tem que saber, (...) conhecimentos, para poderem ensinar.”</p> <p>“(…) permitir aos alunos que se preparem (...) que desenvolvam os conhecimentos necessários para serem professores do 1.º ciclo.”</p> | E1 E2 E3 E6 | | | |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|---|--|--|
| | | “(…) melhorar os seus conhecimentos das várias áreas disciplinares do 1.º Ciclo.” | E8 | 5 | | |
| | A.1.3. Desenvolver competências profissionais por meio da experiência prática | “(…) saber estar em sala de aula, saber como transmitir os conteúdos e como motivar as crianças para que façam as aprendizagens.” “(…) desenvolver as competências necessárias para aquela que vai ser a sua função, (…).” “(…) entrar em contacto com a prática e desenvolver as competências que lhe estão inerentes, (…).” “(…) desenvolvem de forma prática coisas que terão de saber fazer na profissão.” “(…) preparar para o saber- fazer, ou seja, desenvolverem as competências profissionais.” | E3 E4 E5 E5 E8 | 5 | | |
| | A.1.4. Consciencializar para a multiplicidade de funções/papéis do professor | “Sem dúvida que uma das finalidades da disciplina é a tomada de consciência de alguns papéis fundamentais para exercer a profissão.” “(…) os nossos estagiários serem capazes de, num determinado tempo, com determinadas estratégias, serem capazes de fazer com que os alunos [crianças] consigam desenvolver determinadas competências de forma sólida e consistente, (…) tornando-se eles mesmos melhores profissionais.” “(…) quer-se que tomem consciência dos papéis ligados ao ato de ensinar.” | E1 E1 E2 | | | |

| | | | | | | |
|--|--|--|--------|---|----|--|
| | | <p>“(…) ter uma ideia do que é trabalhar em sala de aula.”</p> <p>“(…) o futuro professor identificar as variáveis que interferem no contexto da escola, os indivíduos que nela interagem e como lidar com eles.”</p> <p>“ como finalidade (…) tomarem consciência, resumidamente do que é ser-se professor do 1.º ciclo, ou seja que papel tem este indivíduo na escola e não só.”</p> <p>“(…) prepararem-se para todas as particularidades da profissão,(…) desde alunos, professores, pais (…).</p> <p>“(…) vão ter contacto com as particularidades da profissão que escolheram, neste caso professores do 1.º ciclo.”</p> <p>“(…) ao ficarem encarregues de turmas, conjuntamente com os professores cooperantes e os colegas do seu grupo, quer-se que ajam enquanto professores.”</p> | E3 | | | |
| | | | E3 | | | |
| | | | E5 | | | |
| | | | E6 | | | |
| | | | E8 | | | |
| | | | | 8 | 23 | |
| A.2. Auxiliar os alunos com os conhecimentos de profissionais experientes | A.2.1. Aprender com profissionais experientes | <p>“(…) o professor cooperante e o professor supervisor com a sua experiência ajudarem o aluno (…).”</p> <p>“(…) não caem de paraquedas, têm sempre a auxiliá-los dois professores, o cooperante e o supervisor (….) é uma das finalidades.”</p> <p>“(…) aprenderem connosco, que somos velhos nisto, o que é preciso para dar andamento ao trabalho na escola.”</p> | E3 (2) | | | |
| | | | E5 | | | |
| | | | E4 | | | |
| | | | | 4 | | |

| | | | | | | |
|---|--|---|--------|----|---|--|
| | A.2.2. Evoluir com o auxílio de profissionais experientes | <p>“(…) evoluírem como professores com a ajuda de professores mais sábios (…).”</p> <p>“(…) aqui quer-se que evoluam (…) e nós andamos por aqui a guiá-los nesse caminho.”</p> <p>“(…) com a ajuda de profissionais experientes aprenderem a comportar-se como professores.”</p> <p>“(…) a finalidade é eles evoluírem connosco,(…).”</p> | E2 | | | |
| | | | E5 | | | |
| | | | E6 | | | |
| | | | E8 (2) | 5 | 9 | |
| A.3. Permitir aplicar conhecimentos adquiridos em unidades curriculares anteriores | A.3.1. Aplicar teoria na prática | <p>“(…) pôr em prática aquilo que se aprendeu na teoria.”</p> <p>(…) aplicá-los [conhecimentos teóricos], e adequá-los àquilo que temos na frente (…) os alunos.”</p> <p>“(…) aprender a aplicar aquilo que já aprenderam na teoria.”</p> <p>“(…) saber adequar no momento tudo aquilo que aprendi (…) que é uma grande amálgama de coisas.”</p> <p>“(…) pôr em prática aquela teoria que aprenderam e não só.”</p> <p>“(…) aprofundar conhecimentos advindos de disciplinas anteriores e ultrapassar dificuldades que subsistam da teoria (…).”</p> <p>“(…) é uma passagem, é o espaço que está compreendido entre a teoria e a verdadeira prática.”</p> | E3 (3) | | | |
| | | | E4 | | | |
| | | | E4 (2) | | | |
| | | | E4 | | | |
| | | | E5 | | | |
| | | | E5 | | | |
| | | | E8 | 10 | | |

| | | | | | |
|--|---|--|----------------|---|----|
| | A.3.2. Valorizar a teoria na prática | <p>“(…) perceberem que isto não começa aqui, (…) começou lá atrás nas outras disciplinas.”</p> <p>“(…) a primeira coisa a perceber é que a prática não é tudo, (…) antes de lhes deitar-mos mãos temos de valorizar o que sabemos e aprendemos antes.”</p> <p>“(…) finalidade é eles perceberem que não é a prática que lhe dá o caminho certo, mas aplicação do que aprenderam na prática.”</p> | E1 E6 E8 | 3 | 13 |
| A.4. Identificar as dificuldades e facilidades (pessoais e profissionais) dos alunos na aplicação prática | A.4.1. Identificar dificuldades teóricas e práticas dos alunos | <p>“(…) quando eles aqui chegam, saber quais as dificuldades que sentem, para depois durante este processo de prática se debelarem.”</p> <p>“(…) outra finalidade é (…) o balanço dos conhecimentos dos alunos, ou da sua falta deles.”</p> <p>“(…) para verificar o que está e o que falta, antes de os alunos se tornarem professores.”</p> | E1 E4 E5 | 3 | 6 |
| | A.4.2 Identificar o que os alunos já sabem fazer | <p>“(…) uma das finalidades da disciplina é fazer o balanço do que já foi apreendido.”</p> <p>“(…) estrutura-se o processo da PES com base no que se percebe que já sabem.”</p> | E6 E8 (2) | 3 | |
| A.5. Proporcionar uma perspetiva reflexiva acerca da prática | A.5.1. Refletir acerca da prática | <p>“(…) no decorrer da sua evolução verificar-se a evolução dos estagiários, e aliar este processo a uma reflexão crítica.”</p> <p>“Desenvolver competências reflexivas é o cerne desta disciplina.”</p> | E1 E1 | | |

| | | | | | | |
|--|---|---|----|---|--|---|
| | | <p>“Refletir acerca da ação para garantir aos alunos aprendizagens.”</p> <p>“Aprenderem a refletir sobre o que fazem é sem dúvida uma das coisas que se pretende nesta disciplina.”</p> <p>“ Para além de aplicar, é o refletir sobre essa própria aplicação.”</p> <p>“(…) refletir acerca da ação desenvolvida de forma a melhorar a sua ação.”</p> <p>“(…) a grande finalidade é refletir sobre a prática (…).”</p> <p>“(…) exigir a reflexão do que é que eu vão aplicar, como, porquê e em que circunstâncias.”</p> <p>“(…) valoriza-se imenso a parte reflexiva (…) é uma das nossas finalidades.”</p> | E2 | | | |
| | | | E3 | | | |
| | | | E4 | | | |
| | | | E5 | | | |
| | | | E6 | | | |
| | | | E7 | | | |
| | | | E8 | | | |
| | | | | 9 | | 9 |
| A.6. Desenvolver e fundamentar o compromisso com a profissão | A.6.1. Decidirem se querem exercer a profissão de professor | <p>“(…) até para perceberem se é professores que querem realmente ser, ou se é outra coisa qualquer (…).”</p> <p>“(…) não é só na PES (…) mas aqui muitos percebem com o impacto se é isto que realmente querem.</p> | E1 | | | |
| | A.6.2. Identificarem-se com a profissão | <p>“(…) para além de estar implicado o desenvolvimento profissional de futuros professores, quer-se que se sintam como tal.”</p> <p>“(…) perceber se sentem como professores, se querem abraçar a profissão.”</p> <p>“(…) os professores têm muitas funções e esta cadeira serve para</p> | E3 | | | |
| | | | | 2 | | |
| | | | E2 | | | |
| | | | E4 | | | |
| | | | E6 | | | |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|---|---|----|
| | | preparar os futuros professores para a tomada de consciência disso, (...) para que aceitem isso e se sintam como professores.” | | 3 | 5 | 65 |
|--|--|--|--|---|---|----|

TEMA 1: Concepções de professores supervisores e professores cooperantes sobre a disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico

Categoria B: Concepções sobre o lugar de professores supervisores e professores cooperantes no atingir das finalidades da disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico

| Subcategorias | Indicadores | Unidades de registo | Sujeitos | Frequências | | |
|--------------------------------------|--|--|----------|-------------|----|----|
| | | | | ΣI | ΣS | ΣC |
| B.1. Funções do Professor Supervisor | B.1.1. Responsável / Organizador da disciplina | “(…) organizo a disciplina, a forma como penso que deva ocorrer, (…) | E1 | | | |
| | | “É como se fosse o chefe de equipa que tem que orientar todos os funcionários de uma fábrica, mas como são tantos delega funções em subchefes, ou seja, os cooperantes.” | E2 | | | |
| | | “(…) organiza a disciplina e depois orienta-nos da forma que acha que é mais conveniente para trabalhar com os estagiários (…).” | E3 | | | |
| | | “(…) é quem organiza e gere todo o processo ligado a esta componente prática.” | E4 | | | |
| | | “(…) coordena todo o processo e todos os intervenientes da disciplina (…) é o líder de uma equipa.” | E5 | | | |
| | | “(…) orienta a maneira como esta disciplina acontece(…).” | E5 | | | |
| | | “ Faz o feedback de todo o processo e permite conduzir tudo de uma forma mais vantajosa.” | E6 | | | |
| | | “(…) aconteça o que acontecer é o responsável máximo.” | E6 | | | |
| | | “(…) é o professor responsável máximo pela 'PES'.” | E8 | | | |

| | | | | | | |
|--|--|---|--------|----|--|--|
| | | “(…) estipula as regras de execução da mesma.” | E8 | 10 | | |
| | B.1.2. Selecionar os professores cooperantes | “(…) é aquele que define as condições de admissão dos cooperantes e escolhe aqueles com quem quer trabalhar.” | E2 | 6 | | |
| | | “(…) escolhe as pessoas que quer que trabalhem com ele e em quem tem confiança (…).” | E3 | | | |
| | | “(…) escolhe os cooperantes, (…).” | E4 | | | |
| | | “Confia nos cooperantes, foi ele quem os escolheu (…).” | E5 | | | |
| | | “(…) seleciona-nos a nós para trabalhar em parceria com ele.” | E7 | | | |
| | | “(…) seleciona os cooperantes de acordo com as necessidades dos alunos.” | E8 | | | |
| | B.1.3. Auxiliar o trabalho desenvolvido pelo professor cooperante | “(…) não me sinto desamparada, pois o supervisor, sempre que necessário auxilia-me (…).” | E1 | 6 | | |
| | | “(…) nem sempre é fácil, (…) daí o supervisor também ajudar os seus cooperantes, não é só os alunos.” | E3 | | | |
| | | “(…) vem à sala de aula, faz a ligação com o trabalho do cooperante, auxilia o cooperante.” | E4 | | | |
| | | “(…) orienta também o nosso trabalho, não é só o dos alunos.” | E5 | | | |
| | | “(…) ajuda-me imenso (…) também temos dúvidas.” | E6 (2) | | | |
| | | “(…) é o que nos dá orientações e que nos ajuda a formar os alunos, | E8 | | | |

| | | | | | | |
|--|--|--|----------------------------|---|--|--|
| | | de acordo com os pressupostos teóricos e práticos necessários.” | | 7 | | |
| | B.1.4. Fomentar a articulação entre professores cooperantes e alunos | <p>“(…) é fundamental para estabilizar tanto os alunos, como os professores cooperantes, no sentido de melhor os articular.”</p> <p>“(…) conhece-nos bem e por isso, junta os estagiários aos cooperantes que acha que melhor vão favorecer as aprendizagens daqueles.”</p> <p>“(…) orienta o trabalho feito entre os cooperantes e os estagiários.”</p> <p>“(…) coloca os cooperantes que melhor podem auxiliar determinados alunos, de acordo com as suas especificidades.”</p> <p>“(…) promove a própria articulação entre nós e os alunos(…).”</p> | E1 E4 E5 E6 E8 | 5 | | |
| | B.1.5. Orientação dos alunos | <p>“(…)acaba por ser um orientador.”</p> <p>“(…) professor que olha para uma profissão no plano da formação, enquanto formação, e para um indivíduo que está em crescimento profissional, numa perspetiva de o orientar, não numa perspetiva de o guiar (….) são coisas diferentes.”</p> <p>“(…)é o que vai orientar, na perspetiva de fazer crescer as pessoas.”</p> | E1 E1 E1 | 3 | | |
| | B.1.6. Interligação entre unidades curriculares anteriores e a Prática Supervisionada | <p>“Para além de supervisionar a PES também tem uma cadeira que leciona [Didática Integrada do 1.º Ciclo do Ensino Básico] interligando as duas.”</p> <p>“(…) desenvolve esta disciplina a par com outra, a Didática Integrada do 1.º ciclo (…).”</p> | E3 E5 | | | |

| | | | | | | |
|--|--|---|--|---|--|--|
| | | “Faz a ligação das unidades curriculares científicas com esta da prática (...)” | E6 | 3 | | |
| | B.1.7. Consciencializar os alunos para a diversidade de papéis que vão assumir enquanto profissionais | “(...) orienta todo o processo de estágio, levando os futuros professores a conhecerem as funções que terão que exercer e os papéis que terão que desempenhar.” “Faz a ligação do que se aprendeu na ESE com aquilo que é necessário fazer na profissão.” | E2 E6 | 2 | | |
| | B.1.8. Fomentar nos alunos o desenvolvimento de competências | “(...) [o supervisor]permite o desenvolvimento das competências dos alunos (...)” “(...) promove competências nos alunos (...)” “(...) tem que promover o desenvolvimento das competências necessárias.” “O supervisor transmitirá o saber (...) as didáticas e pedagogias que servem de completo à prática.” “(...) aproveita esse conhecimento [dos cooperantes] no sentido de melhorar a formação ao nível do saber-fazer dos alunos.” | E2 E3 E5 E7 E8 | 5 | | |
| | B.1.9. Promover a reflexão crítica sobre a intervenção na prática | “As coisas ocorrem, há um momento para refletir, de facto, mas às vezes temos que ter uma pequena intervenção dentro sala de aula (...) junto dessa pessoa, de uma forma 'soft' para não melindrar, para o fazer acreditar que é capaz, para que sinta que está a crescer, mas | E1 | | | |

| | | | | | |
|--|---|--|----|---|--|
| | | para ao mesmo tempo ficar em reflexão.” | | | |
| | | “(…) dessa forma auxilia os estagiários a melhorar a sua ação nas escolas, pondo-os a refletir sobre essa ação.” | E5 | | |
| | | “(…) orienta o processo de aprendizagem e a posterior reflexão dos alunos acerca dessa processo.” | E6 | | |
| | | “(…) tem um papel fulcral ao nível da reflexão.” | E7 | 4 | |
| | B.1.10. Partilhar conhecimentos metodológicos e burocráticos com os cooperantes e alunos | “(…) ao mesmo tempo que vai partilhar os conhecimentos das ciências da educação com os alunos, também o faz connosco.” | E4 | | |
| | | “(…) domina as metodologias, é conhecedor dos aspetos burocráticos, enfim é o mais bem preparado.” | E6 | | |
| | | “(…) é aquele que está mais atualizado. É importante porque faz o feedback daquilo que se está a passar lá fora.” | E6 | 3 | |
| | B.1.11. Conhecedor do percurso dos alunos antes da componente prática | “(…) é aquele que tem conhecimento de todo o trabalho que foi feito antes da PES.” | E3 | | |
| | | “Conhece todo o caminho que do aluno desde que entrou no curso até ao último ano, ano em que terá a Prática de Ensino Supervisionada.” | E3 | | |
| | | “(…) tem mais conhecimento do aluno que o próprio cooperante.” | E4 | | |
| | | “(…) conhece muito bem o aluno, mesmo antes dele chegar aqui, isso é uma das suas funções (…).” | E5 | | |
| | | “(…) é o que conhece melhor o que eles já fazem, o que fazem bem, | E6 | | |

| | | | | | | |
|--|---|---|--------|---|----|--|
| | | o que fazem menos bem, e por isso vai organizar as coisas de maneira a que eles fiquem mais bem preparados.” | | | | |
| | | “(…) já conhece o historial dos alunos, de anos anteriores, conhece melhor o percurso (…)” | E8 | 6 | | |
| | B.1.12. Promover a ligação entre a E.S.E. e a Escola | “O supervisor é o professor experiente que está na escola de formação, ou seja, a ESE.” | E2 | | | |
| | | “É (…) quem faz a ligação entre a ESE e a escola.” | E5 (2) | | | |
| | | “(…) é o indivíduo que vem da instituição formadora, a E.S.E. e liga esse mundo com o real, o da escola.” | E7 | | | |
| | | “(…) é o professor da instituição superior que organiza a 'PES' e a desenvolve nas escolas.” | E8 | | | |
| | | | | 5 | 59 | |
| B.2. Limitações do Professor Supervisor | B.2.1. Especialista numa área limitada | “(…) esta disciplina liga-se com a do Pré-Escola (…) mas o supervisor não é especialista nessa área. “ | E3 | | | |
| | | “(…)é geralmente especialistas numa área limitada, (…) ninguém, de facto, consegue abranger tudo com a mesma capacidade.” | E4 | | | |
| | | “(…) tem um conhecimento, ainda que limitado, da esfera do conhecimento que abrange a Prática Supervisionada, mas encontra-se limitado, pois não consegue dominar tudo. “ | E5 | | | |
| | | “(…) tem que haver ligação com o pré-escolar, e nós não dominamos esse ciclo, (…) nem o próprio supervisor está a par de tudo.” | E6 | | | |
| | | | | 4 | | |

| | | | | | | |
|---|--|--|----|---|----|--|
| | B.2.2. Preocupa-se essencialmente com a aplicação da teoria | <p>“O supervisor está mais preocupado com a implementação da teoria.”</p> <p>“(…) embora nem sempre dê a ver, preocupa-se muito mais com a verificação da teoria, as ciências da educação, ao invés de ver aspetos metodológicos do 1.º ciclo, coisas práticas (…).”</p> | E7 | | | |
| | | | E8 | 2 | | |
| | B.2.3. Professor ausente | <p>“O supervisor não está sempre, está uns tempos, umas horinhas, no fim da Prática resume-se a umas horas (…) não vê tudo, mas do que vê e lê do dossiê do aluno , permite que ele verifique qual o caminho que o aluno teve.”</p> <p>“(…) o supervisor tem muita gente, muitos alunos e acho que não dá para tudo (…) não consegue muitas vezes ter a percepção total das capacidades dos alunos que está a supervisionar, (…).”</p> <p>“(…) o supervisor não consegue estar em todo o lado e acompanhar a 100% o percurso de todos os estagiários, (…).”</p> <p>“O supervisor tem imensos alunos, imensas funções, chega a ser impensável o conjunto de coisas que lhe são exigidas.”</p> | E3 | | | |
| | | | E3 | | | |
| | | | E5 | | | |
| | | | E8 | 4 | | |
| | | | | | 10 | |
| B.3. Funções do Professor Cooperante | B.3.1. Fomentar saberes e competências a aplicar na prática | <p>“O cooperante tem um papel essencial que é ensinar os estagiários a aprender e a aprender a ensinar, (…) não na perspectiva de que todos têm de aprender o mesmo, ou da mesma maneira, (…) há muitas formas de aprender, (…) têm é e aprender o máximo possível e com o máximo de eficiência.”</p> <p>“(…) organizar e dirigir situações de aprendizagem.”</p> <p>“(…) orientar na busca de saberes da prática e não ensinar, eu acho</p> | E1 | | | |
| | | | E2 | | | |
| | | | E3 | | | |

| | | | | | | |
|--|---|--|---|----|--|--|
| | | <p>que não ensino, que oriento na forma como se deve trabalhar e acho que isso é que é importante.”</p> <p>“(…) de uma maneira muito prática, procurarmos metodologias diversificadas para adequar nesse contexto.”</p> <p>“Relativamente aos materiais, (…) o professor conhece bem a turma e sabe como ajudar o aluno a utilizar o que pode ou não funcionar ou não, o que não quer dizer que não deva abrir portas à novidade.”</p> <p>“(…) ajudamos a conceber planificações, a executá-las (…) isso são competências necessárias.”</p> <p>“Na relação com o cooperante o novo docente adquire competências em contexto real de sala de aula/escola.”</p> <p>“(…) privilegiamos os saberes da a prática, o ensino em contexto real, (…).”</p> <p>“(…) ajudamos a aprender o que é preciso para se ser professor, aspetos práticos, como planificar, executar, gerir e adequar o currículo, avaliar os alunos (…).”</p> | <p>E4 (2)</p> <p>E4</p> <p>E5</p> <p>E7</p> <p>E7</p> <p>E8</p> | 10 | | |
| | B.3.2. Auxiliar na organização e aplicação de conhecimentos adquiridos em disciplinas anteriores | <p>“(…) ajudar o estagiário a organizar o conhecimento que já tem (…).”</p> <p>“(…) depois cooperante, cooperação, ajuda (…) ajuda em quê? (…) Ajuda a pôr em prática tudo aquilo que aprenderam na teoria.”</p> <p>“Ajuda a pôr em prática tudo aquilo que aprenderam na teoria.”</p> | <p>E2 / E8</p> <p>E3</p> <p>E3</p> | | | |

| | | | | | | |
|--|--|--|----|----|--|--|
| | | <p>“ (...) tem que levar o aluno a integrar na sua própria prática aquilo que sabe.”</p> <p>“Trazem o conhecimento científico (...) mas depois têm que ser limado antes de o poderem usar.”</p> <p>“(...) verificamos como é que os alunos estão e ajudar a melhorar.”</p> <p>“(...) verificamos como é que os alunos estão e ajudamo-los a prepararem-se para o seu trabalho, (...)”</p> <p>(...) organizamos em conjunto os nossos saberes, os meus e os deles, para depois construirmos melhores contextos de aprendizagem.”</p> <p>“(...)como formadores de professores, ajudamos a organizar os conhecimentos das disciplinas teóricas para aplicar na prática .”</p> | E4 | | | |
| | | | E5 | | | |
| | | | E5 | | | |
| | | | E5 | | | |
| | | | E6 | | | |
| | | | E7 | | | |
| | | | | 10 | | |
| | B.3.3. Auxiliar no reconhecimento de papéis e funções inerentes à profissão | <p>“Uma coisa é eu falar deles, outra é os cooperantes falarem (...) peço que mostrem o que fazem e porquê, para os alunos se consciencializarem do maior número de papéis possíveis.”</p> <p>“(...) é aquele que está a trabalhar no contexto real da escola, que tem uma turma e que desenvolve funções e tem papéis que interessa ao estagiário observar e aprender.”</p> <p>“(...) temos sensibilidade para ajudar o aluno a encontrar os papéis e funções.”</p> <p>“Tento que eles vejam os vários papéis que terão de desenvolver, (...) desde professora, mãe, pai, psicóloga, amiga, (...) isto não tem fim.”</p> | E1 | | | |
| | | | E2 | | | |
| | | | E2 | | | |
| | | | E2 | | | |

| | | | | | | |
|--|--|--|----|---|--|--|
| | | <p>“Observam-nos e começam a interiorizar que são muitas as funções, (...) professores de turma, de uma escola, fazer parte de um grupo de ano, saber avaliar, estar nos conselhos de escola, (...)”</p> <p>“(...) constatar que o professor desempenha vários papéis (...) aqui na prática connosco percebem e reconhecem, connosco, muitos deles.”</p> <p>“(...) é no sentido de cooperar com alguém que está a formar, a preparar futuros professores conscientes das funções e papéis que terão de desempenhar.”</p> <p>“Preparar aulas, atividades na escola, reuniões com pais, aspetos burocráticos, ou seja, tudo o que envolva a profissão.”</p> <p>“Enquanto cooperante recebo um grupo de estagiários e partilho com eles a minha turma, bem como as minhas funções.”</p> | E2 | | | |
| | | | E5 | | | |
| | | | E6 | | | |
| | | | E8 | | | |
| | | | E8 | | | |
| | | | | 9 | | |
| | B.3.4. Ajudar os alunos a gerir e a ultrapassar dificuldades verificadas na prática | <p>“(...) lidar com as dificuldades que a prática lhe coloca.”</p> <p>“(...) ajuda-o a saber lidar com as questões e dilemas que a própria profissão lhe apresenta.”</p> <p>“(...) antes de se confiar num professor cooperante há a necessidade de se conhecer bem o seu percurso de formação, até porque têm a tarefa essencial de preparar os estagiários em relação àquilo que vão encontrar.”</p> <p>“(...) ajudamo-los a prepararem-se para o seu trabalho, (...) mas muitos problemas e lacunas têm que ser resolvidos.”</p> <p>“(...) observando aquilo que eu faço, (...) discutir aquilo que ele fez,</p> | E2 | | | |
| | | | E2 | | | |
| | | | E4 | | | |
| | | | E5 | | | |
| | | | E6 | | | |

| | | | | | | |
|--|---|--|----|---|--|--|
| | | <p>(...) ouvir as suas opiniões, cruzando os seus conhecimentos com aquilo que é a profissão.”</p> <p>“(...) ajudá-los a crescer com as dificuldades (...) temos que ajudar os estagiários.”</p> | E6 | | | |
| | | | | 6 | | |
| | B.3.5. Motivar os alunos e fomentar o seu interesse pela profissão | <p>“Criar gosto nos alunos pela profissão (...)”</p> <p>“(...) demonstrar a quem vai ser futuramente professor de que é uma profissão muito rica, é uma profissão que nos dá grande satisfação.”</p> <p>“(...) tem a vertente de aliciar ou demonstrar o que é bom nesta profissão, mesmo com as agruras todas que ela nos traz.”</p> <p>“(...) ajudá-los a perceber o que é a profissão, para que saiam daqui motivados para o mundo profissional.”</p> <p>“(...) ajudá-los a crescer (...) motivando-os para a especificidade da profissão de professor do 1.º Ciclo.</p> <p>“(...) dou tudo aquilo que sei, pois espero que estas pessoas venham a ser melhores professores que eu e que gostem daquilo que fazem, (...)”</p> | E3 | | | |
| | | | E3 | | | |
| | | | E3 | | | |
| | | | E4 | | | |
| | | | E6 | | | |
| | | | E6 | | | |
| | | | | 6 | | |
| | B.3.6. Servir de “modelo” aos estagiários | <p>“(...) marcam a diferença pelo seu exemplo (...)”</p> <p>“(...) dão o exemplo da sua própria prática, porque em princípio conhecem aqueles alunos que estão na sala de aula, ou seja, dominam um determinado contexto que vai ser alvo de estudo.”</p> <p>“Coloca à sua disposição os seus conhecimentos, a sua experiência, a sua turma, os seus materiais (...) para que o futuro professor</p> | E4 | | | |
| | | | E4 | | | |
| | | | E5 | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|----|--|--|
| | <p>experimente o que é ser professor.”</p> <p>“(…)estão nas suas escolas e permitem a estes futuros professores assistirem ao que fazem e aprenderem consigo e com as suas turmas.”</p> <p>“Ajudá-los a prepararem-se, com o melhor que eu sei, com o meu exemplo de prática, para o ensino.”</p> <p>“(…)acaba por ser um exemplo, um modelo.”</p> <p>“(…)acaba por ser o impulsionador da criação de um novo docente, pois é o cooperante, o seu grupo, a sua sala de aula, que ao serem o primeiro contacto com o ensino que influenciarão o novo docente, na dualidade de situações que lhe surgirão no ambiente que o rodeia.”</p> <p>“(…) partilho, acima de tudo, a minha experiência, os meus conhecimentos nesta área.”</p> <p>“(…) a serem professores, professores das suas turmas (…) para que os estagiários primeiro observem como nós fazemos.”</p> <p>“Os alunos têm que se desenvolver a si mesmos, com a nossa ajuda, é natural, mas não se limitarem a perpetuar aquilo que nós fazemos. Isso não é ensinar, nem é correto.”</p> | E6 | | | |
| | | E6 | | | |
| | | E7 | | | |
| | | E7 | | | |
| | | E8 | | | |
| | | E8 | | | |
| | | E8 | | | |
| | | | 10 | | |
| | B.3.7. Inculcar nos alunos a necessidade de refletirem acerca das ações desenvolvidas | “Impulsionar a reflexão sobre a ação que eles e os colegas desenvolvem.” | E1 | | |
| | | “O cooperante obriga-os a refletir.” | E4 | | |
| | | “(…) permite a prática da reflexão sobre as hipóteses várias.” | E4 | | |

| | | | | | | |
|--|-------------------------------------|--|-------|---|----|--|
| | | <p>“(…) observando aquilo que eu faço, (…) discutir aquilo que eu fiz, (…) ouvir as suas opiniões, cruzando os seus conhecimentos com aquilo que é a profissão.”</p> <p>“(…) parte do meu trabalho consiste em pô-los a refletir sobre a prática que desenvolvem aqui na escola.”</p> <p>“Dou-lhes a ver o que faço, como faço e porque faço, (…) depois há uma reflexão conjunta acerca disso tudo.”</p> <p>“é necessário que os alunos apreciem o nosso trabalho, e não só, também o trabalho de outros professores com quem eventualmente contactaram, e a partir daí formulem nas suas cabeças as suas estratégias de ação.”</p> | E6 | | | |
| | | | E7 | | | |
| | | | E7 | | | |
| | | | E8 | | | |
| | | | | 7 | | |
| | B.3.8. Auxiliar o supervisor | <p>“(…) temos indicações do supervisor</p> <p>“(…) colaboro com o supervisor nas tarefas que ele me propõe.”</p> <p>“(…) a nossa tarefa é auxiliar o supervisor (…).”</p> | E2 | | | |
| | | | E5 | | | |
| | | | E6/E7 | | | |
| | | | | 4 | 62 | |
| B.4. Limitações do Professor Cooperante | B.4.1. Escassez de formação | <p>“Alguns de nós até têm [formação de professores], mas não todos, e mesmo os que têm, podem precisar de reciclar.”</p> <p>“(…) a formação dos próprios cooperantes (…) devíamos aprofundarmo-nos na formação de professores. Não basta ser autodidata ou confiar cegamente no supervisor.”</p> <p>“(…) a formação de professores está em constante mudança (…) não se pode esperar que estejamos sempre a 100%, (…) é necessário</p> | E4 | | | |
| | | | E8 | | | |
| | | | E8 | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|--|---|---|--|
| | | melhorarmos ou aprofundarmos a nossa própria formação enquanto formadores.” | | 3 | | |
| | B.4.2. Desvalorização das suas funções e papéis | <p>“(…) as direções dos agrupamentos não valorizam devidamente o nosso trabalho, (…) não nos libertam de outras funções ao verem que estamos num processo de formação de professores.”</p> <p>“(…) a opinião do supervisor prevalece sempre sobre a do cooperante (…) acho que devíamos ser tidos mais em conta, pois enquanto o supervisor observa uma, duas aulas, nós estamos com os alunos o semestre inteiro.”</p> <p>“(…) perante os outros professores da ESE, nem somos realmente considerados professores que estão a colaborar na formação.”</p> | E5 E7 E7 | 3 | 6 | |
| B.5. Articulação entre Professor Supervisor e Professor Cooperante | B.5.1. Tarefas, elaboradas em conjunto, para colmatar e fomentar saberes e competências dos alunos | <p>“(…) o que se faz é articular em conjunto o que todos nós sabemos para possibilitar uma melhor e mais completa formação aos alunos.”</p> <p>“(…) consiste em organizar o seu conhecimento e a partir dessa organização tentar, em conjunto com o supervisor, ajudar a colmatar o que não está lá.”</p> <p>“O trabalho é estruturado em conjunto.”</p> <p>“O supervisor define objetivos, metas (…) propõe estratégias para que nós (…) com os alunos consigamos fazer com que eles evoluam.”</p> <p>“(…) é do trabalho que planeamos e fazemos em conjunto com os alunos que eles vão melhorando, evoluindo, (…) nós também, estamos sempre a aprender.”</p> | E1 E2 E3 E4 E5 | | | |

| | | | | | | |
|--|--|--|----|---|--|--|
| | | <p>“ A articulação entre o supervisor e o cooperante contribui para o desenvolvimento dos saberes e competências dos alunos, (...) nem de outra forma pode ser.”</p> <p>“É a conjugação de esforços que permite que os alunos aprendam e evoluam.”</p> <p>“O supervisor e o cooperante dão ao aluno acesso ao saber, ou reveem o que eles sabem (...) para depois o prepararem para o saber fazer.”</p> <p>“As variáveis da PES são controladas, (...) os alunos não estão sozinhos com as turmas, não enfrentam sozinhos os problemas, não preparam sozinhos tudo, (...) estamos cá nós, os cooperantes e o supervisor.”</p> | E6 | | | |
| | | | E6 | | | |
| | | | E7 | | | |
| | | | E8 | | | |
| | | | | 9 | | |
| | B.5.2. Ocorrência de reuniões onde são debatidos e avaliadas diversas situações | <p>“(…) reunimos (...) vários cooperantes e supervisor, e nessas reuniões analisamos o estado dos alunos, fazendo um ponto de situação.”</p> <p>“(…) acontecem as reuniões em conjunto, onde debatemos dúvidas dos alunos, (...) profissionais com experiências diferentes poderão oferecer ao aluno mais e melhores caminhos (...)”</p> <p>“(…) arranjar soluções, em conjunto, para os problemas que há, (...) arranjar estratégias para melhorar as aprendizagens dos alunos.”</p> <p>“(…) reunimos (...) vários cooperantes e supervisor, e nessas reuniões analisamos o estado dos alunos, fazemos um ponto da situação, (...)”</p> | E1 | | | |
| | | | E5 | | | |
| | | | E5 | | | |
| | | | E6 | | | |

| | | | | | | |
|--|--|---|--|---|----|-----|
| | | “(…) Temos as reuniões com o supervisor e depois as sessões de reflexão que se fazem com os alunos, (…).” | E6 | 5 | | |
| | B.5.3. Fomentar a reflexão crítica dos alunos | “(…) é função do supervisor e do cooperante ajudarem os alunos a refletir acerca do que fazem.” “Em conjunto auxiliam o aluno a desenvolver uma consciência crítica da sua ação e da dos seus colegas (….) que mais tarde lhes será útil na verdadeira prática, (….) e que desenvolverão.” “Refletem comigo, com o supervisor, com os próprios colegas, tornando-se mais conscientes das suas necessidades, aprendizagens e da própria especificidade da profissão.” (…) é na relação de esforços do supervisor e do cooperante, em conjunto com o aluno, que a reflexão toma relevância.” “Quer o supervisor, quer os cooperantes trabalham no sentido de os alunos encararem a reflexão como algo fundamental à profissão, (….) é um dos pressupostos da disciplina.” | E3 E3 E5 E7 E8 | 5 | | |
| | B.5.4. Promover a autonomia dos alunos | (…) em conjunto é o que queremos (….) que no final o aluno seja autónomo.” “(…) ao deixarem o aluno construir-se a si mesmo, orientando, mas sem o condicionar, estão a promover a sua autonomia.” “(…) trabalhamos muito para que isso aconteça.” “(…) eu e o supervisor promovemos, através da nossa intervenção, a autonomia (….) é o que queremos que eles sejam.” | E1 E3 E5 E7 | 4 | 23 | 160 |

TEMA 2: Pensamento crítico sobre a disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico

Categoria A: Indicadores de qualidade da disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico na Formação Inicial

| Subcategorias | Indicadores | Unidades de registo | Sujeitos | Frequências | | |
|--|---|---|----------|-------------|----|----|
| | | | | ΣI | ΣS | ΣC |
| A.1. Benefícios da disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo | A.1.1. Aplicar conhecimentos das disciplinas anteriores e colmatar eventuais necessidades | “(…) esta componente prática é fundamental para aplicar e consolidar a formação teórica de forma sólida.” | E1 | | | |
| | | “(…) traz à luz o saber teórico adquirido nas diferentes didáticas , ou seja, permite a sua aplicação (…).” | E1 | | | |
| | | “(…) permite-lhe organizar o conhecimento que veio das disciplinas anteriores da formação e pô-lo em prática, ainda que de forma superficial.” | E2 | | | |
| | | “(…) é o extintor da formação inicial, ou seja, é onde colmatam a falta de conhecimentos, talvez por isso os alunos estagiários a valorizem tanto.” | E2 | | | |
| | | “(…) colmatar as necessidades da teoria (…).” | E3 | | | |
| | | “A formação de base dá-lhes a base (..) mas base em quê? Na parte científica, mas depois isto é articulado com a parte prática, pois saber muito e não saber transmitir é difícil.” | E3 | | | |
| | | “É importante para colmatar falhas (..) que se verificam na preparação das didáticas dos estagiários em determinadas áreas (…).” | E4 | | | |
| | | “(…) os alunos possam pôr em prática aquilo que aprenderam nas outras disciplinas.” | E5 | | | |

| | | | | | | |
|--|--|---|----|--|----|--|
| | | <p>“Lá na ESE andaram de 'mãos dadas com a teoria' (...) aqui vão ver a teoria na prática, vão verificar aquilo de que falaram e vão mergulhar na prática.”</p> <p>Nas cadeiras teóricas podem ter ouvido falar destas coisas todas, (...) mas não as praticaram, não as fizeram (...) aqui é que tudo se faz pela primeira vez (...).”</p> <p>“(...) há sempre lacunas (...) a PES serve para colmatar essas lacunas teóricas, didáticas, (...).”</p> | E6 | | | |
| | | | E7 | | | |
| | | | E8 | | | |
| | | | | | 11 | |
| | A.1.2. Aquisição de saberes e competências essenciais ao exercício da profissão | <p>“(...) perceberem a profissão, não só do ponto de vista da sala de aula, como dos outros aspetos, organizacional, dimensão da própria sociedade, (...) saberem como agir num determinado contexto.”</p> <p>“A 'PES' é importante porque é aquilo que vai fazer com que os alunos aprendam, aprendam o quê? A aprender fazendo, e não a aprender ouvindo (...) eles têm que fazer para aprender.”</p> <p>“(...) necessidades de formação como (...) real aplicação de metodologias (...) coisas práticas relacionadas com aquilo que vão ensinar.”</p> <p>“(...) ter uma noção da burocracia que as escolas e o sistema nos impõem.”</p> <p>“Aprendem a saber lidar com os alunos, coisa que não é fácil, nem linear.”</p> <p>“(...) adquirirem saberes e competências para a profissão.”</p> | E1 | | | |
| | | | E2 | | | |
| | | | E2 | | | |
| | | | E2 | | | |
| | | | E5 | | | |
| | | | E7 | | | |
| | | | | | 6 | |

| | | | | | |
|--|--|----|--|--|--|
| <p>A.1.3. Reconhecer funções e papéis necessários ao exercício da profissão</p> | <p>“(…) aqui reconhecem os papéis e funções que terão de desempenhar.”</p> | E2 | | | |
| | <p>“(…) a teoria é muito bonita, mas o saber intervir numa sala de aula, o saber comportar-se, o saber lidar com os alunos, gerir tempos, recursos e por aí a fora é aqui que se aprende.”</p> | E2 | | | |
| | <p>“(…) o professor é alguém que faz parte de uma escola que age numa determinada sociedade (…) tem papéis e funções que não são limitadas só ao ensinar.”</p> | E2 | | | |
| | <p>“(…) acima de tudo pretendemos formar indivíduos conscientes do seu papel na sociedade.”</p> | E2 | | | |
| | <p>“(…) da observação do que fazem e daquilo que os cooperantes fazem, apercebem-se e por osmose tomam os papéis como sendo seus.”</p> | E2 | | | |
| | <p>“Esses papéis e funções vão-se descobrindo aos poucos, quando planificam, quando executam, quando avaliam, quando assistem a uma reunião na escola, quando contactam com os pais, contactam com os pares, (…) e acima de tudo quando refletem acerca de tudo isto (…) e assumem os papéis.”</p> | E2 | | | |
| | <p>“(…) papéis e funções que terá de desempenhar enquanto profissional.”</p> | E3 | | | |
| | <p>“(…) leva-os a perceber que são muitas as funções que o professor tem de desempenhar nos dias que correm.”</p> | E5 | | | |
| | <p>“(…) ao experimentarem os papéis do professor acomodam, em si, mesmos, as implicações que tais papéis têm, não só em si, mas nas outras pessoas todas que os rodeiam.”</p> | E5 | | | |
| <p>“(…) a tomada de consciência de papéis ocorre com base no trabalho</p> | E5 | | | | |

| | | | | | | |
|--|---|--|----|----|--|--|
| | | <p>que realizamos, é um aspeto valorizado.”</p> <p>“(…) antes não aconteceu (…) vão aprender o que fazer em sala de aula, na escola, enfim os papéis do professor(…)”</p> <p>“(…) vão verificar o que é ser professor do 1.º ciclo, o que se faz e o que tem se saber fazer, pois o papel do professor na formação das crianças e jovens tem que ser levado a sério.”</p> <p>“(…) [alunos] poderem aperceber-se, sim aperceber-se e não dominar, as várias tarefas que são atribuídas, hoje em dia, a um professor na escola.”</p> <p>“Nesse percurso vão apercebendo-se de papéis que o professor assume, (…) funções que desempenha consoante o papel que lhe é atribuído.”</p> | E6 | | | |
| | | | E7 | | | |
| | | | E8 | | | |
| | | | E8 | | | |
| | | | | 14 | | |
| | A.1.4. Promover a reflexão sobre a ação desenvolvida | <p>“(…) trata-se de uma formação muito sólida, cuidada, em que há uma ação e depois uma reflexão crítica sobre a própria ação, (…)”</p> <p>“(…) a estrutura que lhe é dada valoriza a reflexão, (…) aqui, o estagiário aprende, e eu digo aprende pois isto de refletir não é inato, e não me venham com histórias pois em nenhuma disciplina isto aconteceu.”</p> <p>“(…) mais-valia este sentido de formação reflexiva, (…) o estagiário pensa o que faz e porque o faz, o que é melhor para os seus alunos, (…) [comportamentos] acabam por ser transferidos para a profissão.”</p> <p>“(…) ['PES'] é o caminho para quando forem profissionais refletirem sobre a sua própria prática profissional.”</p> | E1 | | | |
| | | | E1 | | | |
| | | | E2 | | | |
| | | | E2 | | | |

| | | | | | | | | |
|--|--|---|---|--|--|--|--|--|
| | | <p>“(…) é neste contexto que se desenvolvem as competências reflexivas.”</p> <p>“Leva-os a ter outras perspetivas do que é ensinar (…) permite o eu saber porque é que estou a fazer e que implicações isso tem (…).”</p> <p>“(…) a reflexão aqui é (…) uma das formas de chegar a quase tudo o que diz respeito à profissão.”</p> <p>“(…) beneficiam por poder refletir acerca da ação (…) transfere-se para a profissão.”</p> <p>“(…) o professor estagiário perceber que é corresponsável pelos resultados daquela turma e pelo desenvolvimento das competências dos alunos (…) aí eu acho que esta disciplina é uma boa ferramenta.”</p> <p>“(…) têm que ser questionados e têm de ser ensinados a questionarem-se a si mesmos, a refletir (…).”</p> <p>“(…) quanto mais refletem, melhor refletem, (…) é o contexto privilegiado para que isso aconteça.”</p> <p>“ (…) sem avaliação e reflexão daquilo que faz, não consegue perceber o que fez, o que mudou e como se pode melhorar.”</p> <p>“(…) na medida em que a reflexão existe movida por um determinado problema, não tem que ser obrigatoriamente um erro, mas sim no pensar na situação em si própria.”</p> <p>“(…) poderem refletir sobre esta fase de preparação para a profissão e a própria profissão, que são coisas diferentes.”</p> | <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E3</p> <p>E4</p> <p>E4</p> <p>E4</p> <p>E5</p> <p>E6</p> <p>E7</p> <p>E8</p> | | | | | |
|--|--|---|---|--|--|--|--|--|

| | | | | | | |
|--|---|--|---|--|--|--|
| | <p>A.1.5. Experienciar a profissão no contexto prático</p> | <p>“(…) tem como principal vantagem o futuro professor experimentar a profissão (…).”</p> <p>“(…) a experiência aperfeiçoa-nos, (…) temos que começar por algum lugar e esse lugar é esta disciplina.”</p> <p>“(…) dá-lhes um espelho da realidade.”</p> <p>“(…) experienciar a profissão, tudo o que lhe diz respeito, aqui na disciplina prática</p> <p>“é importante não só como preparação para a profissão.”</p> <p>“(…) os alunos têm a possibilidade de conhecer melhor o que é uma turma, uma escola e até colegas de profissão. Até este momento não tinham nada disso (…) ouviam falar e até tinham muita curiosidade, mas o que sabiam da escola era o que estava nos apontamentos e aquilo que trouxeram dos seus muitos anos de escola.”</p> <p>“Na 'PES' eles vão experienciar a profissão, que é diferente de experimentar, isso acontece quando estiverem sozinhos.”</p> <p>“(…) também é relevante, o facto de poderem presenciar, ou contactar com eventuais situações que lhes possam vir a ocorrer (…).”</p> <p>“(…) o grande benefício da 'PES' é sem dúvida poder contactar e experienciar situações da profissão.”</p> <p>“(…) aqui pôs em prática, tirou dúvidas, complementou-se, (…) desenvolveu-se, (…) mas não termina aqui, vai apurar com o tempo e a experiência profissional.”</p> | <p>E2</p> <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E4</p> <p>E5</p> <p>E5</p> <p>E7</p> <p>E7</p> <p>E8</p> <p>E8</p> | | | |
|--|---|--|---|--|--|--|

| | | | | | | |
|--|--|--|----------------------------------|----|--|--|
| | | | | 10 | | |
| | A.1.6. Permitir ao aluno contactar com vários agentes da comunidade educativa | <p>“(…) permite-lhes [aos alunos] o real contacto com os agentes que farão parte do seu dia-a-dia, profissionais experientes, coisa que não aconteceu em qualquer outra disciplina da formação, embora já tenha acontecido nas suas vidas.”</p> <p>“ [futuros professores] conhecer muito bem com quem vão trabalhar (...) potencialidades, dificuldades, o que é que eu posso fazer com aquilo, com aquele grupo, (...) como é que eu vou encaixar o meu saber no saber deles, porque eles [as crianças] já têm saberes, conhecimentos.”</p> <p>“(…) lidarem com os vários elementos da comunidade, desde pais, colegas, (...)”</p> <p>“(…) diz respeito a todo o contexto escolar (...) ao funcionamento de uma escola, à relação com os alunos, relação com a família, relação com o pessoal docente e não docente, (...) permitindo um progressivo crescimento social, cultural e profissional.”</p> | E2 E3 E6 E7 | 4 | | |
| | A.1.7. Permitir aos alunos gerir e ultrapassar dificuldades | <p>“(…) têm dificuldades, mas trabalhamos para as superar, ou então, aprender a lidar com elas</p> <p>“(…) têm dificuldades do contexto prático, como estar na sala, movimentar-se, a voz, coisas dessas, e na PES ultrapassam-nas.”</p> <p>“(…) o estagiário vai conhecer-se a si mesmo, às suas potencialidades, fragilidades, vai conhecer-se para poder saber onde chega e onde pode chegar se trabalhar muito.”</p> <p>(…) as dificuldades da prática na prática se ultrapassam.”</p> | E1 E3 E5 E7 | | | |

| | | | | | | |
|--|---|--|--|---|--|--|
| | | “(…) com o auxílio de pessoas mais experientes arranjar soluções.” | E8 | 5 | | |
| | A.1.8. Motivar os alunos e fomentar o seu interesse pela profissão | “(…) serve como 'tira-teimas', ou seja, é quando ali chego que se percebe se é realmente aquilo que se quer fazer pela vida fora.” “Ter vontade de fazer melhor, vontade de demonstrar e ter um gosto enorme por aquilo que se está a fazer.” “(…) aqui é como se fosse uma antecâmara da profissão, e aí ou se gosta ou se desiste “(…) preparar o aluno não só para a sala de aula, (…) para as várias dimensões da escola, (…) não sai daqui a saber fazer tudo, mas vai com bases para aprender mais e desenvolver-se (…).” “(…) cria o gosto pela profissão, não a teoria, é na disciplina da prática que se sente e se gosta (…).” | E2 E3 E4 E5 E6 | 5 | | |
| | A.1.9. Sistematização da formação inicial | “(…) é um processo de aprendizagem sistémico.” “É fundamental no contexto da formação inicial para sistematizar tudo o que se fez.” “(…)é a súmula de todas as disciplinas do curso (…) é aquela que antecede a profissão.” “A 'PES' estando integrada na formação inicial contribui na globalidade para essa base [formativa] que se pretende que eles tenham.” “(…) tem o benefício de funcionar como sistematizadora de todas as | E1 E1 E3 E3 E4 | | | |

| | | | | | | | | | | | |
|--|---|--|----|----|----|----|----|----|----|---|----|
| | | <p>outras que aconteceram antes.”</p> <p>“(…) é a última oportunidade, é aqui que tudo termina, é o culminar de tudo o que se fez.”</p> <p>“(…) é essencial e imprescindível, pois vai complementar a formação inicial.”</p> | E5 | | | | | | | | |
| | | | E7 | 7 | | | | | | | |
| | A.1.10. Permitir aos formadores avaliar a sua própria ação | <p>“(…) até para os próprios formadores se avaliarem.”</p> <p>“(…) no fim da Prática perceber que constrangimentos sentiram, (…) esses fatores são importantes para nós, até para avaliarmos a nossa contribuição.”</p> <p>“(…) aqui avalia-se tudo o que foi feito antes, e não é só os alunos, mas também os professores das várias disciplinas que a precederam.”</p> <p>“(…) como forma de os outros professores da ESE perceberem se o seu trabalho foi bem feito, se os alunos aprenderam alguma coisa, ou se andaram para lá a dormir(…)”</p> <p>“(…) avaliamo-nos no final da Prática (…) individualmente e com o supervisor, (…) permite reestruturar.”</p> <p>“(…) é a forma dos professores da ESE avaliarem o que se está a fazer, como está a acontecer a sua formação.”</p> <p>“(…) temos que saber integrar na nossa ação o que aprendemos no final deste percurso da Prática.”</p> | E1 | E3 | E4 | E5 | E5 | E6 | E6 | 7 | 83 |

| | | | | | | |
|--|--|--|---|--|--|--|
| <p>A.2. Limitações da disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo</p> | <p>A.2.1. Fraca articulação com as disciplinas anteriores</p> | <p>“(…) espartilham-se os saberes (…) falta a continuidade entre as disciplinas.”</p> <p>“Espartilham-se unidades curriculares, umas para o 1.º ciclo, outras para o pré-escolar (…) em vez de se interligarem.”</p> <p>“Continua a não se interligarem as unidades curriculares direcionadas para a prática (…) a perspetiva de continuidade não está.”</p> <p>“(…) [PES do pré-escolar e PES do 1.º ciclo] estão separadas, quase que parece que estamos a fazer remendos, assi não há uma real consciencialização acerca destes contextos e da interligação entre ambos, bem como do seu valor formativo.”</p> <p>“(…) ainda insuficiente interligação com o ciclo de ensino anterior e com o posterior, embora isso seja contemplado no plano curricular da disciplina, na globalidade das disciplinas isso não acontece (…)”</p> <p>“(…) o currículo da disciplina é muito fechado, e a ligação com as unidades anteriores parece não acontecer(…)”</p> <p>“(…) as disciplinas parecem compartimentos estanques (…) não pode, tem que estar todas implicadas, entrosadas nesta.”</p> <p>“(…) a ligação com a PES do pré-escolar não está a ser bem feita (…) vejo falhas nos alunos desse contexto (…)”</p> <p>“(…) não haver sempre uma articulação muito boa entre a teoria e a prática, entre aquilo que trazem dos anos anteriores para esta disciplina.”</p> | <p>E1 (2)</p> <p>E1</p> <p>E1</p> <p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E4 (2)</p> <p>E5</p> <p>E6</p> | | | |
|--|--|--|---|--|--|--|

| | | | | | | |
|--|--|--|--------|----|--|--|
| | | <p>“O que há são lacunas, limitações, na interligação com disciplinas anteriores.”</p> <p>“(…) a articulação com outras disciplinas.”</p> | E8 | | | |
| | | | E8 (2) | 14 | | |
| | A.2.2. Escassez de tempo para o desenvolvimento de saberes e competências | <p>“(…) agora com Bolonha (…) tenho verificado que esse trabalho [com a comunidade] não têm sido fácil, (…) o tempo é escasso.”</p> <p>“(…) querer-se demasiado em tão curto espaço de tempo.”</p> <p>“Os alunos chegam-nos cada vez menos preparados e nós temos que correr contra o tempo a mostrar o que deveriam ter aprendido antes.”</p> <p>“(…) desadequação do tempo, (…)os estagiários deviam estar mais tempo em sala de aula para perceberem a dinâmica da sequência (…).”</p> <p>“(…) precisamos de muito mais tempo para esta disciplina.”</p> <p>(…) o tempo, (…) exige-se demasiado, quer-se desenvolver muita coisa numa disciplina que tem uma tão grande limitação de tempo.”</p> <p>“(…) é muito pouco o tempo dado à prática, (…) agora com Bolonha só nesta fase do mestrado é que entram na prática e depois é pouco tempo para experimentar o tanto que querem que se experimente, que se aprenda.”</p> <p>“(…) está-se a limitar os estagiários com este corte na duração da prática (…) passar de um ano para 6 meses (…) não se consegue (…).”</p> <p>“(…) da maneira que está nem chegam a perceber, pois eles começam e eu acabo, acabam por não verificar onde os alunos [crianças] têm dificuldades e onde precisa haver reforço.”</p> | E1 | | | |
| | | | E2 (2) | | | |
| | | | E3 | | | |
| | | | E4 | | | |
| | | | E4 | | | |
| | | | E5 (2) | | | |
| | | | E6 | | | |
| | | | E7 | | | |
| | | | E7 | | | |

| | | | | | | |
|--|--|--|----|----|---|--|
| | | <p>“O tempo é parco, (...) trata-se apenas de um semestre, e quer-se que os alunos experienciem demasiadas coisas em simultâneo. O problema não está no experienciar mas no refletir acerca dessas situações, (...) têm que ser desconstruídas, pensadas, analisadas ao pormenor, com tempo, caso contrário de nada serve aos alunos passarem por elas, (...) nem valorizam, nem se apercebem do potencial delas.”</p> | E8 | | | |
| | A.2.3. Avaliação | <p>“(…) a condicionante da avaliação, da nota final e o que ela pode permitir, (...) é um dos problemas que temos, (...) pois pensam muito neles e depois esquecem-se dos alunos [crianças].”</p> <p>“(…) o ter que trabalhar, ser avaliado pelo trabalho que se está a fazer e ser avaliado num contexto não só dos seus conhecimentos, mas das suas capacidades de transmitir conhecimentos (...) aí deixa de ser um mar de rosas.”</p> <p>“(…) a avaliação dos alunos (...) a discordância entre supervisor e cooperantes (...) quem sofre é o aluno que não sabe para que lado se há de virar, (...)”</p> <p>“(…) o aluno sabe que está em avaliação, que é a parte pior de tudo, e que o aluno nem sempre está aberto, não aceita bem a avaliação.”</p> <p>“(…) a avaliação limita o processo (...) não se espera que alguém cresça naturalmente, ao seu ritmo, com tal peso em cima da cabeça.”</p> <p>“(…) a avaliação é uma condicionante, (...) levam o tempo a pensar na nota e não a aproveitar a experiência.”</p> | E1 | | | |
| | A.2.4. Escassez de formadores envolvidos na Prática | <p>“O ano passado éramos dois supervisores, (...) este ano é só um, é uma tarefa árdua gerir e organizar tantas tarefas.”</p> | E1 | | | |
| | | | | 12 | | |
| | | | | | 6 | |

| | | | | | | |
|--|--|---|----|----|----|----|
| | Supervisionada | <p>“(…) o supervisor tem muita gente, muitos alunos e acho que não dá para tudo (….) não consegue muitas vezes ter a perceção total das capacidades dos alunos que está a supervisionar, (….)”</p> <p>“(…) é pouca gente envolvida na formação, devia haver mais supervisores e outros professores da ESE a trabalhar com os alunos.”</p> <p>“(…) o supervisor não consegue estar em todo o lado e acompanhar a 100% o percurso de todos os estagiários, eram precisos dois (….)”</p> <p>“(…) devia haver mais professores a formar nesta disciplina, a contribuírem com o que sabem (….)”</p> <p>“(…) a bem ver, só temos o supervisor lá da ESE, os outros também deviam estar, fazem falta mais professores a formar os alunos neste contexto.”</p> <p>“(…) antes eram dois, mas agora é só um (….) o supervisor tem imensos alunos, imensas funções, chega a ser impensável o conjunto de coisas que lhe são exigidas.”</p> | E3 | | | |
| | A.2.5. Insatisfatória preparação dos alunos nas disciplinas anteriores | <p>“(…) trazem muita teoria oriunda das ciências da educação (….) sabem muitas coisas de didática, (….) mas não sabem conjugar esse conhecimento teórico e adequá-lo à prática.”</p> <p>“(…) dou comigo a trabalhar com os estagiários conteúdos de unidades curriculares anteriores da formação, (….) não deveria acontecer.”</p> <p>“(…) grande impreparação [dos estagiários] ao nível das didáticas, que de Matemática, quer de Língua Portuguesa.”</p> | E2 | E4 | E5 | E5 |
| | | | E6 | E8 | 7 | |

| | | | | | | |
|--|--|--|----|---|--|--|
| | | <p>“(…) chegam por vezes com falhas de conhecimentos científicos que dificulta todo o processo (…)”.</p> <p>“(…) os alunos vêm mal preparados, (…) dão erros graves, (…) não têm bases ortográficas, não sabem organizar corretamente um texto, (…) é grave (…) na matemática alguns nem contas sabem fazer, correm logo para a calculadora.”</p> <p>“Esta disciplina por si só não faz tudo (…) é necessário ter disciplinas que estejam direcionadas para aspetos teóricos e que complementem a prática, (…) o formando tem que ter uma boa base teórica para vir a ser um bom professor (…) não acontece.”</p> <p>“A PES sozinha não permite nada tem que haver bases anteriores (…) não podemos estar a ensinar o que não foi ensinado a nível científico nas outras disciplinas.”</p> | E5 | | | |
| | | | E6 | | | |
| | | | E7 | | | |
| | | | E8 | 8 | | |
| | A.2.6. Fraca articulação entre professores da ESE e da escola | <p>“(…) falta de articulação entre o cooperante e o supervisor, às vezes um anda para a direita e o outro para a esquerda, no meio quem sofre é o estagiário que (…) nem sabe o que há de fazer.”</p> <p>“(…) a nível articulação escola-ESE.”</p> <p>“Os professores da ESE não estabelecem pontes com os da escola e vice-versa.”</p> <p>“(…) interação entre professores da ESE e cooperantes é praticamente inexistente (…)”</p> <p>“(…) fraca interligação entre cooperantes e professores da instituição de formação (…)”</p> | E2 | | | |
| | | | E2 | | | |
| | | | E2 | | | |
| | | | E4 | | | |
| | | | E5 | | | |

| | | | | | | |
|--|---|--|--------|--|----|--|
| | | <p>“(…) nem sempre supervisor (…) e cooperantes estão de acordo. Estão em contextos diferentes e (…) o nível de conhecimento da realidade choca um pouco.”</p> <p>“(…) para além do supervisor nunca vi nenhum outro professor da ESE aqui na escola.”</p> <p>“(…) os outros professores não se envolvem (…).”</p> <p>“A articulação entre professor supervisor e cooperantes também tem lacunas.”</p> <p>“(…) os cooperantes supervisor não reúnem, ou se reúnem não é com a regularidade e eficácia que se esperaria.”</p> | E5 | | | |
| | | | E6 | | | |
| | | | E7 | | | |
| | | | E8 | | | |
| | | | E8 | | | |
| | | | | | 10 | |
| | A.2.7. Autonomia dos alunos condicionada | <p>“(…) pois é, estamos a falhar na autonomia deles.”</p> <p>“(…) os alunos estão demasiado dependentes do supervisor (…) e do cooperante.”</p> <p>“Os estagiários tornam-se pouco autónomos (…) muito dependentes do supervisor e do cooperante (…) há pouco trabalho na Prática Supervisionada e em toda a Formação Inicial para a autonomia.”</p> <p>“(…) os estagiários são pouco responsabilizados e por isso estão sempre dependentes dos que o envolvem (…).”</p> <p>“O fator autonomia fica um pouco condicionado, bem como o reconhecimento de mais modelos de ensino.”</p> | E1 | | | |
| | | | E3 (2) | | | |
| | | | E4 | | | |
| | | | E4 | | | |
| | | | E7 | | | |
| | | | | | 6 | |

| | | | | | | |
|--|--|--|----|--|--|--|
| | <p>A.2.8. Insuficiente para o reconhecimento total de papéis e funções do professor</p> | <p>“Tomam consciência de alguns papéis (...) não é dos papéis, porque papéis implicaria que tomassem consciência de todos.”</p> <p>“(...) nem todos os papéis, nem todas as funções (...)”</p> <p>“São muitos os papéis e funções para se conseguirem conhecer numa única disciplina.”</p> <p>“(...) os papéis vão surgindo ao longo da vida e vão-se valorizando consoante a situação.”</p> <p>“Um aluno pode saber o que é o papel de um coordenador e não saber as funções que lhe são exigidas.”</p> <p>“(...) tomam consciência, resumidamente, do que é ser professor (...) do 1.º ciclo, (...) este tem um papel importante na estruturação do conhecimento da criança.”</p> <p>“Uma coisa é ter conhecimento de algumas particularidades em relação à profissão, outra (...) é ter a real noção de todos os papéis e funções que lhes estão associados (...) essa consciência só se tem quando se está na prática real, na profissão (...)”</p> <p>“(...) [agrupamentos] encaram os estagiários como estranhos na escola e não os envolvem, o que nos dificulta, por vezes, a tarefa de lhes mostrar as funções (...)”</p> <p>“(...) há papéis e funções na escola (...) por exemplo, professores de apoio, coordenadores de departamento, coordenadores de escola, professores bibliotecários, (...) são papéis e funções que podem ter conhecimento, (...) mas não têm noção do que elas implicam e exigem.”</p> | E1 | | | |
| | | | E2 | | | |
| | | | E2 | | | |
| | | | E2 | | | |
| | | | E3 | | | |
| | | | E4 | | | |
| | | | E5 | | | |
| | | | E5 | | | |
| | | | E6 | | | |

| | | | | | | |
|--|--|--|----|----|--|--|
| | | <p>“(...) nesta disciplina toma contacto com alguns papéis e superficialmente com algumas funções, (...) mas não é conhecimento aprofundado, (...) muito parte da observação de professores em ação.”</p> <p>“(...) vão tomar consciência disso quando forem trabalhar, quando tiverem o seu diploma, quando caírem numa escola e, (...) não é de imediato (...) leva tempo.”</p> <p>“(...)tomam consciência de muitas funções, (...) mas não todas, (...) nunca se domina tudo.”</p> <p>“(...) é na globalidade da formação que se vão apercebendo de alguns papéis e funções do professor (...) mas não todas.”</p> <p>“(...) permite constatar a globalidade dos papéis e funções da profissão, mas sem os aprofundar (...) isso acontece com a experiência de vida.”</p> | E6 | | | |
| | | | E7 | | | |
| | | | E8 | | | |
| | | | E8 | | | |
| | | | E8 | | | |
| | | | | 14 | | |
| | A2.9. Tendência dos alunos para “imitarem” o professor cooperante | <p>“(...) às vezes, dada a subjetividade dos cooperantes, limita-se um pouco os estagiários.”</p> <p>“(...) a tendência é para imitar o modelo que têm (...) não é correto.”</p> <p>“Todos os profissionais têm 'vícios' e muitas vezes o formando acaba por ser induzido a tomar como seu o vício do cooperante.”</p> <p>“Todos os professores têm estratégias e modelos de ensino próprios, que consideram os mais corretos e adequados. Muitas vezes o formando passa a agir da mesma forma, sem experimentar outras, o que não deve fazer, pois ser professor implica experimentar várias estratégias e modelos até chegar ao seu próprio.”</p> | E4 | | | |
| | | | E4 | | | |
| | | | E5 | | | |
| | | | E7 | | | |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|---|--|--|
| | | “(...) não quero que me imitem, não é correto, têm que desenvolver o seu registo (...) mas é uma batalha.” | E8 | 5 | | |
| | A.2.10. Escassez de recursos materiais | “(...) escassez de recursos materiais (...) boa parte das coisas que preparam para as suas aulas [estagiários] sai dos seus bolsos (...)” “(...) fazem falta, muita falta, mas temos limitado ultimamente por causa das verbas.” “(...) não passa pela cabeça de ninguém, o dinheiro que os estagiários gastam.” “(...) se vê nos materiais uma limitação (...) acaba por não lhe atribuir a devida importância.” “(...) é difícil com os materiais, são necessários, mas como é que miúdos com bolsa os arranjam.” “(...) não há dinheiro para os materiais, saem do meu bolso, porque na escola também não há dinheiro, e principalmente do bolso dos estagiários.” | E1 E3 E5 E6 E7 E8 | 6 | | |
| | A.2.11. Disciplina limitada na satisfação de necessidades da formação inicial | “(...) é limitada, permite muita coisa, mas tem que haver algo anterior que possibilite o caminho.” “((...) parece que quem o fez [plano de formação inicial] não sabe o que é preciso para se ser professor.” “ não nos iludamos, (...) é mesmo só experimentar, nada se compara à verdadeira prática real da profissão (...) a formação é limitada.” | E1 E2 E2 | | | |

| | | | | | | |
|--|--|--|----|----|----|-----|
| | | <p>“(...) continuo a achar que há lacunas na formação, de base, desde o início, (...) esta disciplina para mim é a mais importante, mas não satisfaz totalmente como está.”</p> <p>“(...) é só uma disciplina, todas juntas é que satisfazem (...) e mesmo assim não sei.”</p> <p>“Não estou certa que nesta disciplina se consigam satisfazer as necessidades e formação da Formação Inicial (...) depende muito do grau de responsabilidade que for dado ao estagiário (...)”</p> <p>“(...) a Prática sozinha não satisfaz as necessidades de formação, (...) tem de haver a parte científica, (...) o professor tem que saber mais que os seus alunos e estar seguro acerca dos seus conhecimentos.”</p> <p>“(...) dá-me a sensação que na ESE têm pouca noção daquilo que é o currículo nas escolas, daquilo que faz realmente falta ao 1.º ciclo (...) assim não se formam professores devidamente.”</p> <p>“(...) só funciona na globalidade do curso, é o culminar de todas as outras, (...) ninguém deve pensar que a PES permitirá tudo (...) ninguém sai daqui terminado.”</p> <p>“Estamos sempre a remendar, tapar buracos [da formação precedente] e a esperar que tudo corra bem, (...) não é nestes moldes que se satisfazem os requisitos da profissão.”</p> <p>“Não sei se a Formação Inicial colmata falhas (...) dá as bases.”</p> | E3 | | | |
| | | | E3 | | | |
| | | | E4 | | | |
| | | | E5 | | | |
| | | | E6 | | | |
| | | | E7 | | | |
| | | | E8 | | | |
| | | | E8 | 11 | 99 | 182 |

TEMA 2: Pensamento crítico sobre a disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico

Categoria B: Recomendações à disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico

| Subcategorias | Indicadores | Unidades de registo | Sujeitos | Frequências | | |
|---|---|--|----------|-------------|----|----|
| | | | | ΣI | ΣS | ΣC |
| B.1. Organização curricular da disciplina | B.1.1. Construção de uma unidade curricular única que envolva pré-escolar e 1.º ciclo | “Propunha que se construísse uma unidade curricular única que poderia ser organizada em dois semestres, em que tanto o supervisor do 1.º ciclo como o do pré-escolar estivessem presentes.” | E1 | | | |
| | | “Embora seja uma disciplina recente, precisa de ser organizada (...) porque está formatada como estavam aqueles cursos que existiam anteriormente, que eram bivalentes.” | E1 | | | |
| | | “(…) tem que haver uma formação muito integrada em que o indivíduo, ao estar a frequentar uma formação deste género, perceba claramente que está em pré-escolar e 1.º ciclo, (...) elas têm que se unir, numa perspetiva de continuidade única.” | E1 | | | |
| | | “(…) uma única disciplina de Prática que envolvesse Pré-Escolar e 1.º ciclo, (...) no sentido em que os supervisores ajudassem a estabelecer conexões entre ambos os contextos, (...)” | E6 | | | |
| | | (...) disciplina única (...) para que tivessem uma visão mais consistente de um profissional de educação capaz de agir nos dois contextos.” | E6 | | | |
| | | | | 5 | | |

| | | | | | | |
|--|--|--|---|-----------|--|--|
| | <p>B.1.2. Prolongar a duração da disciplina</p> | <p>“(…) seria ótimo se durasse mais tempo, um ano como era antes, pelo menos, (…).”</p> <p>“(…) se tivéssemos mais tempo os alunos sairiam favorecidos (….) maior duração e não restringi-la.”</p> <p>“A Prática de Ensino do 1.º Ciclo deveria durar mais tempo.”</p> <p>“(…) deveria durar mais tempo (…).”</p> <p>“A disciplina de Prática do 1.º Ciclo deveria, sem dúvida, acontecer mais cedo e prolongar-se por um maior período de tempo.”</p> <p>“(…) se durasse mais tempo melhorava-se o processo de experiência prática.”</p> <p>“Disponha a disciplina por um maior período de tempo, isso era essencial, (….) a Prática do 1.º Ciclo devia ser de maior duração na formação.”</p> <p>“(…) uma maior duração da Prática Supervisionada em 1.º Ciclo</p> | <p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E4 (2)</p> <p>E5</p> <p>E6</p> <p>E7</p> <p>E8 (2)</p> | <p>10</p> | | |
| | <p>B.1.3. Aumentar o número de atividades de exploração da comunidade escolar</p> | <p>“(…) mais trabalhos que envolvam a comunidade, para conhecer melhor as várias dimensões desse contexto.”</p> <p>“Há que entrosar mais (….) os estagiários com trabalhos específicos nas escolas, para a conhecerem melhor, (…).”</p> | <p>E1</p> <p>E4</p> | | | |

| | | | | | | | |
|--|---|--|----|--|--|---|----|
| | | <p>“(…) mais trabalho de estudo do meio, do contexto da escola, logo no início (…) aprofundar-se mais.”</p> <p>“(…) verificação de um maior número de atividades de contacto com as escolas, as turmas e professores (…) não se pode limitar essas atividades à fase inicial da Prática do 1.º Ciclo.”</p> | E5 | | | | |
| | | | E8 | | | 4 | 19 |
| B.2. Articulação com unidades curriculares anteriores | B.2.1. Melhorar a articulação com a disciplina de Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar | <p>“(…) melhorar a ligação da Prática Supervisionada do 1.º Ciclo com a do Pré-Escolar, pois o mestrado é para ambas.”</p> <p>“(…) a articulação entre Práticas, a do Pré-Escolar e a do 1.º Ciclo, (…) para que os alunos conseguissem contactar com mais profissionais.”</p> <p>“(…) a articulação entre a Prática do Pré-Escolar e a do 1.º Ciclo tem que ocorrer de uma forma mais coerente para que os alunos não saiam daqui a pensar que são coisas estanques.”</p> | E4 | | | | |
| | | | E7 | | | | |
| | B.2.2. Melhorar a articulação com a disciplina de Didática Integrada do 1.º Ciclo do Ensino Básico | <p>“Os professores cooperantes deveriam participar nas Didáticas, exatamente porque sabem o que é preciso trabalhar na Prática.”</p> <p>“(…) ligarem-se melhor as disciplinas (…) esta e a da Didática Integrada do 1.º Ciclo.”</p> <p>“(…) ser mais exigente na ligação das disciplinas de Didática do 1.º Ciclo e Prática do 1º Ciclo</p> | E8 | | | 3 | |
| | | | E3 | | | | |
| | | | E5 | | | | |
| | | | E6 | | | | |
| | | | | | | 3 | |

| | | | | | | |
|---|--|---|---|----------|-----------|--|
| | <p>B.2.3. Melhorar a articulação com disciplinas do 1.º ciclo de estudos (licenciatura)</p> | <p>“(…) mais vantajoso, em todo o processo, se à medida que as coisas fossem lecionadas [licenciatura] se fizesse a ligação com a disciplina da Prática do 1.º ciclo.”</p> <p>“(…) a própria articulação com outras disciplinas, do 1.º ciclo de estudos, (…) e a Prática do 1.º Ciclo, no 2.º ciclo de estudos, era importante que se procedesse de outra forma.”</p> <p>“(…) há aquele desfasamento, há coisas que não encaixam, (…) elas são essenciais, têm é que ser bem articuladas com a Prática do 1.º Ciclo.”</p> <p>“(…) os alunos nas disciplinas [1.º ciclo] viessem à escola perceber as coisas na prática.”</p> <p>“(…) maior interligação com as disciplinas da licenciatura, (…) compreender aspetos teóricos lecionados nessas disciplinas que, dada a sua natureza, apenas fazem sentido na Prática de Ensino do 1.º Ciclo.”</p> <p>“(…) um maior entrosamento com as disciplinas da licenciatura com a Prática do 1.º Ciclo no mestrado, (…) experimentarem aquilo de que andam a falar na teoria, lá está a articulação teoria-prática.</p> | <p>E2</p> <p>E4</p> <p>E5</p> <p>E6</p> <p>E7</p> <p>E8</p> | <p>6</p> | <p>12</p> | |
| <p>B.3. Agentes intervenientes na disciplina</p> | <p>B.3.1. Maior envolvimento de outros professores da ESE</p> | <p>“Os professores das Didáticas [Pré-Escolar e 1.º Ciclo] deveriam estar presentes, (…) e não apenas os cooperantes e o supervisor, (…)”</p> <p>“Os professores das didáticas deviam estar nas salas de aula dos estagiários, para ver quais as dificuldades que</p> | <p>E2</p> <p>E3</p> | | | |

| | | | | | |
|--|---|--|----|---|--|
| | | sentem a aplicar o que deram.” | | | |
| | | “(…) se envolvessem mais professores da ESE para ajudar os alunos com dificuldades.” | E5 | | |
| | | “Deviam estar mais professores da ESE envolvidos na Prática.” | E6 | 4 | |
| | B.3.2. Aumento do número de professores supervisores | “(…) se houvesse mais do que um supervisor o processo era mais equilibrado, mais acompanhado, (…).” | E2 | | |
| | | “(…) outro supervisor a ajudar (…).” | E3 | | |
| | | “(…) melhoraria com mais do que um supervisor a orientar o processo.” | E4 | | |
| | | “(…) haver mais do que um supervisor a auxiliar-nos.” | E6 | | |
| | | “(…) a existência de mais do que um supervisor.” | E8 | | |
| | | | | 5 | |
| | B.3.3. Valorização do papel do professor cooperante no contexto da prática | “(…) deve ser mais respeitado o valor do cooperante, (…) a sua opinião na organização da disciplina.” | E4 | | |
| | | “(…) somos formadores de professores (…) deveriam tomar mais em conta aquilo que propomos à formação.” | E5 | | |
| | | “[professores da ESE] deviam ouvir a nossa opinião quando estão a trabalhar com os alunos noutras disciplinas da formação, estabelecer a ligação entre a teoria e a prática, para que os alunos vissem coisas no contexto real.” | E6 | | |

| | | | | | | |
|--|---|--|----------------------------------|---|----|--|
| | | “(…) o peso da avaliação dos professores cooperantes na avaliação deveria ser maior (…) somos formadores.” | E7 | | | |
| | | | | 4 | | |
| | B.3.4. Possibilitar formação aos professores cooperantes | “(…) proporcionar formação aos próprios professores cooperantes.” “(…) possibilitar formações creditadas aos professores cooperantes no âmbito da formação de professores.” “(…) professores da ESE (…) ajudarem os cooperantes a melhorar a sua formação para assim favorecer as aprendizagens dos alunos.” | E3 E4 E5 | | | |
| | | | | 3 | | |
| | B.3.5. Melhorar a articulação entre os professores envolvidos na formação dos alunos | “(…) houvesse um maior entrosamento dos professores das teorias com os da Prática, de maneira a despertar nos alunos maior interesse.” “(…) o processo e a formação ganhavam com isso (…) até os cooperantes e o supervisor ganhavam” “(…) a existência de reuniões entre supervisores de ambos os ciclo de ensino e os cooperantes [Pré-Escolar e 1.º Ciclo], para partilharem as suas vivências e as aprendizagens dos formandos.” “(…) mais reuniões entre cooperantes (…) para uniformizar as atividades deles junto dos alunos.” | E1 E2 E4 E5 | | | |
| | | | | 4 | 20 | |

| | | | | | | |
|---|--|---|--|----------|----------|-----------|
| <p>B.4. Autonomia dos alunos do decorrer da disciplina</p> | <p>B.4.1. Estimular mais a autonomia na execução das atividades</p> | <p>“(…) dar um pouco mais de autonomia ao aluno porque ele vai ter que ter, mais tarde, autonomia em sala de aula, quando trabalhar sozinho.”</p> <p>“(…) dar-se mais autonomia ao aluno, mais liberdade (….) para poderem inovar (….)”</p> <p>“Dava maior liberdade aos estagiários, ao invés de lhes dar temas e conteúdos para desenvolverem em dias específicos, encarregava-os de áreas disciplinares específicas, ou então, de períodos de tempo específicos para que pudessem verificar e perceber todo o impacto do seu trabalho.”</p> <p>“(…) dar-lhes mais autonomia [aos alunos] e exigir-lhes maior responsabilização, (….) torná-los-ia mais autónomos e a perspetiva seria diferente, mais real.”</p> | <p>E3</p> <p>E5</p> <p>E7</p> <p>E8</p> | <p>4</p> | <p>4</p> | <p>55</p> |
|---|--|---|--|----------|----------|-----------|

TEMA 3: Concepções de professores supervisores e professores cooperantes sobre a forma como se adquirem/desenvolvem competências profissionais

Categoria A: Forma como se adquirem/desenvolvem as competências profissionais

| Subcategorias | Indicadores | Unidades de registo | Sujeitos | Frequências | | |
|---|-------------------------------------|---|----------|-------------|----|----|
| | | | | ΣI | ΣS | ΣC |
| A.1. Aquisição de competências na formação | A.1.1. Na formação inicial | “(…) algumas competências adquirem-se na formação inicial, mas nem todas.” | E1 | 7 | 7 | |
| | | “(…) adquirem-se aquelas que são as competências fundamentais para poder iniciar a profissão.” | E1 | | | |
| | | “(…) a formação inicial é a base para a aquisição de competências, aprendemos imenso nesse contexto.” | E2 | | | |
| | | “(…) penso que seja na formação inicial, não se andam lá aqueles anos todos para nada.” | E3 | | | |
| | | “Não todas, mas algumas competências adquirem-se na formação inicial.” | E3 | | | |
| | | “As competências profissionais não são naturais, (...) adquirem-se na formação inicial, (...)” | E4 | | | |
| | | “(…) começam a adquirir competências na formação inicial.” | E7 | | | |
| A.2. Aquisição de competências através da experiência | A.2.1. Na prática pedagógica diária | “(…) aprendemos na prática, quando já estamos a trabalhar.” | E6 | | | |
| | | “(…) a prática pedagógica, aquela que se faz no dia-a-dia, é de longe a mais importante para a aquisição de | E6 | | | |

| | | | | | | |
|--|--|---|--|--|---|--|
| | | competências.” “Um professor adquire as competências profissionais, essencialmente com aquilo que faz diariamente, no seu trabalho prático. | E8 | | | |
| | A.2.2. Experiência de vida | “Já trazem alguns saberes necessários para a aquisição de competências quando chegam à formação.” “(…) as competências começam logo antes da formação inicial, do conjunto de vivências que moldam a personalidade e os conhecimentos de cada um (…).” “(…) antes da formação inicial já foram alunos (…) já trazem ideias, noções que permitem a aquisição de competências.” | E5 E6 E8 | | 3 | |
| | A.2.3. Através da socialização com pares | “(…) aprende-se muito na troca de experiências com os colegas da escola, (…).” “(…) aprendemos muito, com a troca de experiências, de saberes.” “(…) os colegas, na escola, têm um papel fundamental na aquisição de competências.” “A socialização, a interação com os nossos colegas é fundamental para a aquisição e desenvolvimento de competências.” “(…) a própria preparação de aulas, aprende-se muito com colegas da profissão, que têm muita experiência, | E2 E2 E4 E4 E5 | | 3 | |

| | | | | | |
|--|--|---|--|---|----|
| | | (...) perspectivas diferentes.” “(...) os colegas mais experientes quando querem ajudam-nos imenso.” “(...) com os indivíduos que nos rodeiam aprendemos imenso, nem sempre da melhor maneira, mas (...)” | E7 E7 | 7 | 13 |
| A.3. Aquisição de competências a partir da interligação da formação com a experiência | A.3.1. As competências adquirem-se na formação e desenvolvem-se com a experiência | “(...) desenvolver as que levaram da formação inicial. Estamos sempre em constante evolução.” “Acredito que a formação inicial seja a base para se adquirirem competências, mas depois desenvolvem-se com a experiência profissional.” “(...) sabemos que a experiência melhora-nos, mas por algum lado nós começámos, e esse lado foi a formação inicial, foi lá que tudo começou.” “(...) começam a desenvolver-se na formação inicial e vão-se desenvolvendo pela vida fora.” “(...) é o ponto de partida para a aquisição de competências, depois com a experiência e formação contínua vão adquirir mais.” “(...) adquirem-se na formação inicial, mas depois desenvolvem-se, pois não se fica produto acabado.” “(...) umas na formação inicial, outras na profissão, ambos os contextos contribuem e se interligam.” | E1 E2 E2 E2 E3 E4 E7 | 7 | |

| | | | | | | |
|--|---|--|--|----------|-----------|-----------|
| | <p>A.3.2. A formação serve de suporte para se adquirirem as competências na experiência profissional</p> | <p>“(…) ao longo da vida, com a experiência, vão adquirindo outras competências (…).”</p> <p>“(…) a formação inicial, e até as ações de formação que desenvolvemos, servem de suporte para as competências, que depois se desenvolvem na prática real, na profissão.”</p> <p>“A formação seja inicial, seja contínua, dá-nos a base para desenvolvermos competências, mas essas competências desenvolvem-se em ação.”</p> <p>“(…) a experiência de vida é tudo, mas a formação permite que se adquiram as competências no contexto real, a formação é a base (…).”</p> | <p>E1</p> <p>E5</p> <p>E6</p> <p>E8</p> | <p>4</p> | <p>11</p> | <p>31</p> |
|--|---|--|--|----------|-----------|-----------|

TEMA 3: Concepções de professores supervisores e professores cooperantes sobre a forma como se adquirem/desenvolvem competências profissionais

Categoria B: Aquisição de competências profissionais na Formação Inicial

| Subcategorias | Indicadores | Unidades de registo | Sujeitos | Frequências | | |
|--|---|---|--|-------------|----|----|
| | | | | ΣI | ΣS | ΣC |
| B.1. A aquisição de competências profissionais na formação inicial | B.1.1. Nas disciplinas de carácter teórico da formação inicial | <p>“(…) as disciplinas teóricas estão voltadas para as ciências da educação, para os aspetos relacionados com os conteúdos que se têm de lecionar aos alunos.”</p> <p>“A parte da teoria é muito importante para se saber o que aplicar na prática.”</p> <p>“ Não se vai para a prática sem uma boa base teórica.”</p> | E2 E4 E4 | 3 | | |
| | B.1.2. Nas componentes didáticas e práticas da formação inicial | <p>“(…)a disciplina de Prática é a componente que garante mais competências.”</p> <p>“(…) a disciplina de Prática é a mais importante para que se possam adquirir competências.”</p> <p>“(…) é aquela na qual se aplica a teoria, se aprende como fazer, se desenvolve.”</p> <p>“(…) as componentes das didáticas e da prática, pois são aquelas que estão direccionadas para o saber fazer, ou seja, as competências profissionais.”</p> <p>“(…) a componente prática é a que mais permite a aquisição de competências.”</p> | E1 E2 E2 E3 E5 | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|---|----|
| | | | | 5 | |
| | B.1.3. Na interligação de todas as componentes da formação inicial | <p>“(…) adquirem aqui, na globalidade da formação inicial, mas depois vão adquirir mais na profissão.”</p> <p>“A formação inicial funciona como um todo, (…).”</p> <p>“(…) é na globalidade.”</p> <p>“Todas as disciplinas contribuem, (…).”</p> <p>“Não há disciplinas mais importantes que outras, ou seja, a teoria não é mais importante que a prática, nem a prática mais importante que a teoria, (…).”</p> <p>“(…) não podemos pensar a formação inicial enquanto partes (….) adquirem-se competências, sim, mas com todas as disciplinas a contribuir para isso.”</p> <p>“(…) surjam, na formação inicial, como resultado da interligação de todas as componentes, podemos valorizar umas, mais que outras, mas todas contribuem.”</p> <p>“é a globalidade que o permite e não a singularidade de uma disciplina.”</p> | E1 E2 E4 E5 E7 E7 E8 E8 | | |
| | | | | 8 | 16 |
| B.2. A importância da formação inicial na aquisição de competências | B.2.1. A formação inicial como momento importante para a aquisição de competências | <p>“(…) é um ponto de partida muito importante para o desenvolvimento de competências.”</p> <p>“(…) é importante para a aquisição de competências.”</p> <p>“(…) é muito importante para a aquisição de</p> | E1 E2 E3 | | |

| | | | | | | |
|--|--|--|----------------------------------|---|---|----|
| | | competências.” “(…) o momento privilegiado para adquirirmos saber, bases teóricas é na formação.” “(…) fornece os alicerces à profissão, ou seja, à aquisição e desenvolvimento de competências profissionais. “(…) muitas competências se adquirem na formação inicial, (…).” “(…) é muito importante para a aquisição e para a possibilitação do desenvolvimento de competências profissionais.” | E4 E5 E7 E8 | 7 | | |
| | B.2.2. A formação inicial não possibilita a aquisição de competências | “(…) a formação inicial apenas dá as bases para o desenvolvimento de competências, não se adquirem aí,(…).” “(…) as competências vão-se desenvolver sim quando forem professores, em ação, na profissão.” | E6 E6 | 2 | 9 | 25 |

TEMA 4: Concepções sobre os contributos da disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico para a aquisição/desenvolvimento de saberes e competências profissionais

Categoria A: Contributos para o desenvolvimento de saberes e competências relativos à dimensão profissional, social e ética

| Subcategorias | Indicadores | Unidades de registo | Sujeitos | Frequências | | | | | |
|---|---|---|--------------|-------------|----|----|---|--|--|
| | | | | ΣI | ΣS | ΣC | | | |
| A.1. Tomada de consciência da dimensão ética e moral da profissão | A.1.1. Através da organização do processo de ensino/aprendizagem de acordo com as políticas educativas em vigor | “(…) veicula a ideia de que o professor tem que fazer cumprir o currículo, (…) promovendo aulas com base nos seus conhecimentos, nos dos alunos, com o fim de atingir as metas impostas pelo Ministério.” “(…) põem em prática o currículo e estão a cumprir e valorizar as regras e necessidades para a melhoria da sociedade.” | E5 E7 | 2 | | | | | |
| | A.1.2. A partir da construção e análise de regras éticas e morais inerentes ao exercício da profissão | “(…) a parte moral, a questão das regras, vamos construí-las e analisá-las aos poucos para se habituarem àquilo que é aceite na profissão.” “Quando aqui chegam preocupam-se muito consigo mesmos, (…) vamos desconstruir essas ideias e focar o aluno numa regra essencial, (…) a promoção de aprendizagens aos alunos.” | E1 E6 | | | | 2 | | |
| | A.1.3. Através da relação estabelecida com os vários elementos envolvidos na formação | “(…) da observação que fazem do cooperante e supervisor percebem que o professor tem papéis e funções e que é necessário desempenhá-los tendo em conta a ética e deontologia da profissão.” “(…) a pouca experiência que têm e aquilo que á observaram de outros professores leva-os a desenvolver a | E3 E4 | | | | | | |

| | | | | | | |
|--|--|---|----|---|--|--|
| | | <p>sua própria conceção daquilo que é moralmente e eticamente necessário e justificável.”</p> <p>“(…) o próprio aluno cria dilemas, (…) do solucionar desses dilemas, em conjunto com o que sabe, com o que observa, partilha e discute com os pares vai-se construindo a sua representação moral, social e ética da profissão.”</p> <p>“(…) transmitimos aos nossos alunos que é necessário preocuparem-se com a qualidade das intervenções, (…) há uma continua apelação, através daquilo que nos observam, para os valores da profissão.”</p> <p>“Como é que isso se aprende? (…) na globalidade, na interação com os colegas, com os alunos, no cruzamento com os seu valores e os dos que o rodeiam, da verificação das regras sociais, (…) é complexo.”</p> | E5 | | | |
| | | | E6 | | | |
| | | | E8 | | | |
| | | | | 5 | | |
| | A.1.4. Através da análise da sua ação educativa numa perspetiva ética e moral | <p>“(…) trabalho muito com os meus alunos a perspetiva ética (…) perceber o que está bem e porque está bem, o que está mal e porque é que está.”</p> <p>“(…) partindo da análise da sua ação, começam a valorizar e integrar aspetos éticos que dizem respeito à profissão e àquilo que a sociedade impõe e espera.”</p> <p>“(…) nos vários momentos de auro e hétéro-avaliação que ocorrem analisamos a sua conduta tendo em conta as ideias desta dimensão.”</p> <p>“(…) tudo aqui está relacionado com os próprios valores</p> | E1 | | | |
| | | | E3 | | | |
| | | | E4 | | | |
| | | | E5 | | | |

| | | | | | | |
|--|---|--|----|---|--|--|
| | | <p>da profissão, ética da profissão, o que devemos ou não devemos fazer e porquê (...) situações que são debatidas entre nós, professores e alunos.”</p> <p>“Percebem que há coisas moralmente aceites e coisas que não o são (...) e assim tentam modificar ou adequar coisas novas na sua ação consoante aquilo que (...) se vão apercebendo.”</p> <p>“(…) percebem que nas suas aulas têm que haver orientações e princípios éticos e morais, (...) valores que fazem parte da sociedade e que estão inerentes à profissão.”</p> <p>“(…) a parte ética está implícita na sua ação, porque começam a pensar como professores, seguindo as regras consideradas moralmente e socialmente aceites.”</p> | E5 | | | |
| | | | E7 | | | |
| | | | E8 | 7 | | |
| | A.1.5. A partir da valorização do respeito pelas diferenças culturais e pessoais | <p>“(…) valorizar o que cada um sabe e pode fazer e de que forma isso contribui para o benefício coletivo.”</p> <p>“(…) saber ouvir não só os professores, mas também as crianças.”</p> <p>“(…) as diferenças culturais têm que ser salvaguardadas e aproveitadas na sua ação.”</p> <p>“(…) têm que saber respeitar a diferença, (...) isso é trabalhado aqui e aproveita-se tudo na ação, (...) a criança usar óculos, os pais não viverem juntos (...)”</p> <p>“(…) percebem a necessidade de garantir o respeito pela</p> | E3 | | | |
| | | | E3 | | | |
| | | | E4 | | | |
| | | | E5 | | | |
| | | | E7 | | | |

| | | | | | | |
|---|---|--|----|---|----|--|
| | | <p>diferença.”</p> <p>“(…) saber lidar com os diferentes alunos consoante a sua especificidade.”</p> <p>“(…) por vezes temos nas turmas miúdos de etnia cigana, miúdos de leste, negros, chineses, (…) há que aprender que a diferença também traz coisas boas.”</p> <p>“(…) aprendem a valorizar a diferença e a saber como utilizar essa diferença para a melhoria das suas aulas.”</p> | E7 | | | |
| | | | E8 | | | |
| | | | E8 | 8 | 24 | |
| A.2. Reconhecimento da importância do professor na formação de cidadãos | A.2.1. Formação cívica dos seus alunos | <p>“(…) ter em mente que está a começar a formação de cidadãos que vão ser intervenientes numa sociedade que lhes pede muito e que lhes dá pouco (…).”</p> <p>“Percebem que vão ter um papel muito importante na sociedade, (…) vão permitir a formação de crianças que hão-de ser os cidadãos de amanhã.”</p> <p>“(…) percebem que o que interessa aqui e mais tarde na profissão são os alunos [crianças](…).”</p> | E3 | | | |
| | | | E5 | | | |
| | | | E6 | 3 | | |
| | A.2.2. Fomento da autonomia dos seus alunos | <p>“É dada muita importância à sua autonomia, (…) queremos que sejam autónomos e que passem esse princípio aos seus alunos.”</p> <p>“(…) eles têm que fomentar a autonomia também nos seus alunos, (…) em sociedade quer-se autonomia e valorização pessoal.”</p> <p>“(…) ao mesmo tempo que queremos que se tornem</p> | E1 | | | |
| | | | E4 | | | |
| | | | E7 | | | |

| | | | | | | |
|--|-------------------------------------|---|--|---|---|--|
| | | autónomos, estimulamo-los a criarem autonomia nos seus alunos.” | | 3 | 6 | |
| A.3. Reconhecimento de problemas e dilemas éticos | A.3.1. Em relação aos alunos | <p>“(…) controlar as turmas, impor disciplina, não vivemos em anarquia, (…) as crianças têm que perceber que há regras.”</p> <p>“Eu vigio o recreio e eles comigo (…) controlamos as brigas dos alunos quando acontecem, é importante saber como resolver essas situações.”</p> <p>“(…) as crianças são agitadas, (…) às vezes não sabem muito bem como é que as controlam, mas depois vão ganhar do calo.”</p> <p>“(…) alguns têm pena das crianças, (…) ter que os chamar à atenção, (…) mas faz falta e tem de ser.”</p> <p>“(…) têm receio de chamar a atenção ou castigar um aluno, mas é necessário, (…) têm que haver regras na escola e esta têm de servir como espelho da sociedade.”</p> <p>“(…) os próprios conflitos entre alunos envolve isso mesmo,(…) .”</p> <p>“Há que impor regras, impor respeito na sala de aula, (…) somos muito amigos, mas há regras que têm de ser estabelecidas e cumpridas.”</p> <p>“(…) as regras de sala de aula são necessária, manter a ordem é uma necessidade da sociedade.”</p> | E3 E4 E5 E5 E6 E7 E7 E8 | | | |

| | | | | | |
|---|---|--|------------------------|---|----|
| | | “(…) para mim é essencial que saibam dar-se ao respeito e controlar a turma.” | E8 | 9 | |
| | A.3.2. Em relação aos colegas | <p>“Há colegas que lhes pedem ajuda (…) eles não concordam com o que eles estão a propor e fica um dilema, (…) pensam: digo que acho bem, que acho mal (…) isso vai acontecer na profissão.”</p> <p>“Entre eles, nos grupos há conflitos, coisas que não concordam, mas têm de saber geri-los e enfrentar as situações em conjunto.”</p> | E3 E5 | 2 | |
| | A.3.3. Em relação aos pais | <p>“(…)a lidar com os pais, (…) até aqui eram-lhes sujeitos estranhos.”</p> <p>“(…) não é fácil, os pais como hoje em dia trabalham imenso, quase que nem impõem limites aos seus filhos, (…) depois há um choque de valores, e eles aqui na Prática sentem isso.”</p> | E2 E7 | 2 | 13 |
| A.4. Desenvolvimento da capacidade de refletir e ser crítico acerca da profissão | A.4.1. Capacidade de refletir e ser crítico acerca do seu trabalho e do trabalho desenvolvido pelos seus colegas e cooperantes | <p>“(…) desenvolvem a capacidade de criticar o que eles fazem, os seus colegas fazem, o próprio cooperante faz (…)”</p> <p>“(…) não podem só refletir sobre si (…) tem que haver um deslocamento para a outra parte, (…)”</p> <p>“(…) quando aqui chegam já são críticos em relação a muitas coisas, (…) é próprio da natureza humana (…) complicado é ser-se crítico em relação a nós mesmos,</p> | E1 E1 E1 | | |

| | | | | | |
|--|--|--|----|--|--|
| | | esse é o passo dado.” | | | |
| | | “(…) contribuí, aliás fomenta nos alunos estagiários um sentido crítico em relação àquilo que, (…) os outros fazem e, mais tarde, aquilo que eles mesmos fazem.” | E1 | | |
| | | “(…) os estagiários observam aulas de professores mais experientes e (…) têm que fazer uma reflexão crítica daquilo que os outros fazem.” | E2 | | |
| | | “(…) não reflete sobre a prática profissional, mas tenta refletir sobre a sua ação prática, desenvolvendo mecanismos de reflexão.” | E2 | | |
| | | “Refletir é algo muito complexo, (…) é um processo que vai amadurecendo aos poucos e depende muito da personalidade.” | E2 | | |
| | | “(…) aqui tornam-se reflexivos, na medida em que refletem acerca do seu trabalho e do trabalho dos seus colegas.” | E3 | | |
| | | (…) refletem em relação ao que já fazem e àquilo que os seus colegas fazem (…).” | E3 | | |
| | | “(…) a consciência crítica vem do trabalho desenvolvido, da observação de todos os intervenientes neste trabalho, nos exemplos negativos, ou positivos, que lhes são dados (…).” | E3 | | |
| | | (…) quer-se que os momentos de reflexão que (…) acontecem em diferentes circunstâncias sirvam, também, | E4 | | |

| | | | | | | |
|--|--|---|----|----|----|----|
| | | <p>para se tornarem críticos em relação à profissão.”</p> <p>(...) refletindo sobre os aspetos positivos e depois ir aos aspetos negativos, (...) com base naquilo que são os seus valores e regras sociais.”</p> <p>“(...) este contexto leva-os a encarar o professor como profissional reflexivo (...) ponderar a sua ação, (...) pois a sua ação tem consequências.”</p> <p>“A reflexão foca não só os aspetos da ação que ocorre em sala de aula, mas também outros como (...) envolver a escola.”</p> | E6 | | | |
| | | | E6 | | | |
| | | | E8 | 14 | 14 | 57 |

TEMA 4: Concepções sobre os contributos da disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico para a aquisição/desenvolvimento de saberes e competências profissionais

Categoria B: Contributos para o desenvolvimento de saberes e competências atinentes ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

| Subcategorias | Indicadores | Unidades de registo | Sujeitos | Frequências | | |
|--|---|--|----------|-------------|----|----|
| | | | | ΣI | ΣS | ΣC |
| B.1. Preparação do processo de ensino/aprendizagem | B.1.1. Valorização do ato de planificar | “(…) onde se aprende a planificar e a pôr em prática aquilo que se planifica.” | E2 | | | |
| | | “(…) verificam que para qualquer atividade tem que haver uma estrutura, uma preparação, antes de ser executada, pois há várias variáveis a ter em conta.” | E3 | | | |
| | | “Planificar e valorizar essa planificação (…) só aqui é que se aprende, (…) pois é aqui que se deparam com conteúdos, diferentes tipos de atividades e objetivos.” | E3 | | | |
| | | “(…) o momento das planificações com os estagiários é importantíssimo.” | E4 | | | |
| | | “(…) a planificação permite ajustarem-se tempos ao ritmo de trabalho dos alunos, ao próprio sistema da aula.” | E4 | | | |
| | | “(…) as planificações têm que ser pensadas, no como se vão aplicar no ato educativo, bem como aos alunos.” | E4 | | | |
| | | “(…) aprendem que planificar é importante, mas não lhe deve condicionar a ação.” | E5 | | | |
| | | “(…) melhoram as planificações, melhoram por | E5 | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|----|--|--|
| | <p>consequente a realização das atividades (...) aprendem que servem de orientação, não prisão.”</p> <p>“(...) aprendem ou melhoram, mas acima de tudo valorizam a planificação, pois delas pode depender o sucesso da sua aula e a melhoria das suas competências.”</p> <p>“(...) valorizam e interessam-se pela planificação de aulas que vão de encontro à qualidade das aprendizagens.”</p> <p>“(...) ao planificar aprende a perceber o que é uma aula e a organização que têm de estar presente, como por exemplo atividades, materiais, (...)”</p> <p>“(...) contribui para que os alunos verifiquem e reconheçam a importância de planificarem as suas aulas, (...)”</p> <p>“(...) vai melhorar o seu ato de planificar e perceber, saber que ele é muito importante.”</p> | E6 | | | |
| | | E6 | | | |
| | | E7 | | | |
| | | E8 | | | |
| | | E8 | | | |
| | | | 13 | | |
| | B.1.2. Consideração das necessidades das crianças na planificação das aulas | “(...) aprendem que não se pode menosprezar ou excluir os alunos com mais dificuldades, (...) estes são os alunos que merecem a máxima atenção e têm de ser integrados e envolvidos nas atividades.” | E1 | | |
| | | “(...) promovem um ensino sistematizado e organizado de acordo com as reais necessidades das crianças.” | E4 | | |
| | | “(...) aprendem que quando estão a planificar, têm de | E6 | | |

| | | | | | | |
|--|---|---|----|---|--|--|
| | | <p>parar e pensar o que é que os seus alunos precisam, o que já sabem e o que não sabem.”</p> <p>“Na planificação, o ponto de partida são sempre as reais necessidades das crianças que estão na sala de aula.”</p> <p>“(…) começa a haver cuidado na preparação das aulas, das atividades que propõem, (…) sequencia, valorizando sempre as necessidades dos seus alunos.”</p> <p>“O estudo das necessidades e particularidades das crianças leva-o a definir o seu plano de ação, (…)”</p> <p>“Inicialmente, não pensam muito nisso, mas depois de uns quantos 'abre olhos' começam a ter em mente o que os seus alunos precisam.”</p> <p>“Aos poucos tomam consciência que planificar não é só seleccionar conteúdos e atividades, mais importante que isso é saber quais as reais necessidades dos alunos.”</p> | E6 | | | |
| | | | E6 | | | |
| | | | E7 | | | |
| | | | E7 | | | |
| | | | E8 | | | |
| | | | | 8 | | |
| | B.1.3. Adequação e valorização dos conhecimentos do estagiário na preparação das aulas | <p>“(…) valorizam-se os saberes dos alunos [estagiários] tenta-se que estes os adequem às reais necessidades das suas aulas, das suas crianças.”</p> <p>“(…) o professor estagiário orienta as aprendizagens dos alunos com base no seu saber, (..).”</p> <p>“Trata-se do como é que eu vou utilizar todos os meus saberes para dar hipóteses a outros [crianças] antes disso</p> | E1 | | | |
| | | | E2 | | | |
| | | | E3 | | | |

| | | | | | | |
|--|--|--|----|--|--|---|
| | | <p>não se aprende.”</p> <p>“(…) saber adequar os seus conhecimentos científicos à aula (…).”</p> <p>“(…) saber adequar os seus conhecimento ao ato educativo (…) acontece pela primeira vez aqui.”</p> <p>“(…) apercebem-se de que têm de mobilizar os seus conhecimentos científicos, relativamente às áreas que lecionam.”</p> | E3 | | | |
| | | | E4 | | | |
| | | | E5 | | | 6 |
| | B.1.4. Valorização, por parte dos estagiários, dos saberes das crianças na planificação das aulas | <p>“Os miúdos sabem tantas coisas (….) quando planificamos temos de ter isso em conta, (….) o estagiário vai apercebendo-se disso e começa a ter essa preocupação quando planifica.”</p> <p>“(…) é importante saberem que os alunos não são tábuas rasas, que também sabem coisas, e saber adequar o que eles sabem na preparação das suas aulas.”</p> <p>“(…) hoje em dia as crianças estão rodeadas de informação (….) temos que saber utilizar esse conhecimento que eles têm, mas é preciso capacidade para planificar tendo isto em conta.”</p> | E1 | | | |
| | | | E3 | | | |
| | | | E4 | | | 3 |
| | B.1.5. Construção de materiais | “(…) saber adequar os materiais às suas atividades, (….) bem como fazer materiais úteis que lhes sejam possíveis de utilizar por muitos anos, desde que adaptados.” | E2 | | | |

| | | | | | | |
|--|---|--|----|---|----|--|
| | | <p>“Constroem materiais que favorecem as suas aulas, é outra coisa a ter em conta.”</p> <p>“Dá-lhes imenso trabalho, mas eles gostam, é a parte lúdica da preparação das aulas.”</p> | E3 | | | |
| | | | E7 | 3 | | |
| | B.1.6. Necessidade de interligação das várias áreas disciplinares do 1.º Ciclo | <p>“(…) uma das coisas que têm em conta na planificação das suas aulas é a ligação entre as várias áreas do 1.º ciclo, (…) isso é essencial.”</p> <p>“(…) planificar uma aula tendo em conta a necessidade de interligar as várias áreas disciplinares, (…)”</p> <p>“(…) aprendem como é que se faz a interligação de todas as áreas.”</p> <p>“Penso que seja das coisas mais importantes, a interligação entre as áreas, a sua sequência.”</p> <p>“(…) aprendem que o trabalho das diferentes áreas implica interligação, têm que haver sequência nas aprendizagens do alunos, (…)”</p> <p>“(…) percebem que as áreas têm todas a sua relevância e são todas igualmente necessárias, (…) valoriza-se a sua interligação.”</p> | E2 | | | |
| | | | E2 | | | |
| | | | E3 | | | |
| | | | E5 | | | |
| | | | E6 | | | |
| | | | E7 | | | |
| | | | | 6 | 39 | |
| B.2. Desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem | B.2.1. Promoção de aprendizagens significativas e adequadas ao currículo | <p>“(…) os alunos vão conhecer os P.C.T. das turmas que lhe foram atribuídas , (…) para desenvolverem nas crianças as competências que o integram.”</p> <p>“(…) veem que promovem aprendizagens relevantes</p> | E1 | | | |
| | | | E1 | | | |

| | | | | | | | |
|--|--|--|---|--|--|--|--|
| | | <p>aos alunos.”</p> <p>“(…) importa que os alunos [crianças] aprendam mais e melhor com aquilo que eles conseguiram preparar a partir da interpretação curricular.”</p> <p>“Na Prática de Ensino é valorizado o currículo (...) têm que haver uma gestão curricular, consoante as necessidades dos seus alunos.”</p> <p>“(…) para garantir aos alunos aprendizagens que os valorizem e lhes sejam úteis.”</p> <p>“(…) desenvolvem as suas ações pedagógicas e (...) conseguem gerir e adequar melhor o currículo.”</p> <p>“(…) permitir às crianças a aquisição de conhecimento.”</p> <p>“A promoção de aprendizagens de acordo com o currículo, no sentido de garantir um ensino de qualidade.”</p> <p>“(…) é aqui que vai estudar o currículo e perceber de que forma o pode passar às suas turmas (...) ele é parte implicada.”</p> <p>“Tomam consciência de que há um currículo, pois analisamo-lo em conjunto, (...)”</p> <p>“(…) promover aprendizagens diferenciadas e ajustadas com base no currículo e nos alunos.”</p> | <p>E1</p> <p>E2</p> <p>E2</p> <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E4</p> <p>E5</p> <p>E7</p> <p>E7</p> | | | | |
|--|--|--|---|--|--|--|--|

| | | | | | |
|--|---|---|----|---|--|
| | | | | | |
| | B.2.2. Tomada de consciência da heterogeneidade das turmas | <p>“Aprendem nesta disciplina que as turmas são repletas de heterogeneidade e que têm de diversificar as suas metodologias (...).”</p> <p>“(...) antes desta disciplina sabem que há alunos diferentes, mas não sabem trabalhar com eles, aqui têm o primeiro contacto com a heterogeneidade das salas de aula.”</p> <p>“(...) permite compreender a necessidade de conhecer bem as turmas, conhecer bem o grupo de crianças com que vão trabalhar (...).</p> <p>“(...) saber como é se pode trabalhar com a sua heterogeneidade que se verifica nas turmas, tomam consciência do que é isso.”</p> <p>“Ficam conscientes da complexidade, da heterogeneidade das turmas e começam a perceber a necessidade de valorizar a diferenciação pedagógica.”</p> <p>“(...) ajustar essa mesma ação à heterogeneidade dos grupos com que trabalham.”</p> <p>“(...) nas suas aulas tomam em conta os vários fatores, (...) até podem não antever, mas preparam-se para vários constrangimentos próprios da heterogeneidade, e potenciam soluções, caminhos, estratégias.”</p> | E1 | | |
| | | | E2 | | |
| | | | E3 | | |
| | | | E5 | | |
| | | | E7 | | |
| | | | E7 | | |
| | | | E8 | | |
| | | | | 7 | |
| | B.2.3. Consideração das necessidades das crianças na execução das atividades | “Essas necessidades não são tidas em conta só na planificação, (...) no decorrer da aula, ao aperceber-se | E1 | | |

| | | | | | | |
|--|--|--|----|---|--|--|
| | | <p>da necessidade de um aluno tem que saber dar-lhe resposta.”</p> <p>“Ao executarem o que planejaram, ao agirem em contexto, desenvolvem esse tipo de competências.”</p> <p>“(…) ao executarem estão a ter em conta não só a planificação, como também as necessidades das crianças.”</p> <p>“Quando um aluno aqui chega tem noções daquilo que pode fazer em sala de aula, (…) mas aqui vai aplicar, vai pôr em prática.”</p> <p>“(…) na execução põem em prática estratégias e metodologias que vão de encontro às necessidades dos alunos.”</p> <p>“(…) é bom eles experimentarem, ou seja, executarem a sua aula para perceberem se funciona, como funciona, quais as necessidades dos alunos, o que é que têm de mudar.”</p> <p>“(…) garantem aos alunos uma ação educativa diferenciada e baseada nas suas especificidades (…)”</p> <p>“O ato em si de executar uma aula, e tudo aquilo que está implícito, (…) o como? De que forma? Para quê? Com o quê? Com quem?”</p> | E2 | | | |
| | | | E4 | | | |
| | | | E5 | | | |
| | | | E5 | | | |
| | | | E7 | | | |
| | | | E7 | | | |
| | | | E8 | | | |
| | | | | 8 | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|----|---|----|--|
| | B.2.4. Reconhecimento de múltiplas variáveis no contexto da escola que podem afetar a sua ação | <p>“Percebem neste contexto que as condições são muito variadas e (...) há circunstâncias imponderáveis que dependem da ligação de todos.”</p> <p>“(...) permite que os alunos tenham consciência das possíveis variáveis que interatuam, existem dentro sala de aula, no contexto escolar e que podem afetar a sua prática.”</p> | E4 | | | |
| | | | E8 | | | |
| | | | | 2 | 28 | |
| B.3. Conscientização da importância da relação professor-alunos no processo de ensino/aprendizagem | B.3.1. Relação professor-alunos no processo de ensino/aprendizagem | <p>“(...) tal como veem que tem que haver uma boa relação com os seus professores, pois é saudável, percebem que o mesmo tem de se passar com os seus alunos.”</p> <p>“(...) o estabelecimento de uma relação saudável com os seus alunos é tido em conta, (...)”</p> <p>“Da relação que se estabelece muita coisa pode funcionar melhor ou pior.”</p> <p>“É-lhes exigido que desencadeiem uma boa relação professor-alunos, (...) é determinante no contexto de sala de aula.”</p> <p>“As aulas correm melhor, os alunos estão mais satisfeitos e eles também se houver aquela ligação entre eles, (...) aquela ligação de respeito e amizade, (...)”</p> <p>“Esta disciplina é feita de afetos, (...) não houve nenhuma outra em que criassem os laços que se criam</p> | E1 | | | |
| | | | E2 | | | |
| | | | E3 | | | |
| | | | E4 | | | |
| | | | E5 | | | |
| | | | E6 | | | |

| | | | | | | |
|--|--|--|----|---|--|---|
| | | <p>aqui, (...).”</p> <p>“(…) leva a que haja respeito mútuo, é fundamental levarem consigo a noção dessa necessidade.”</p> <p>“(…) é preciso não esquecer que é fomentada uma relação saudável, positiva, baseada no respeito mútuo entre eles e os alunos.”</p> <p>“(…) a relação entre os professores e os alunos é um dos fatores que pode levar ao sucesso ou insucesso das suas aulas, (...) rapidamente se apercebem disso.”</p> | E6 | | | |
| | | | E7 | | | |
| | | | E8 | | | |
| | | | | 9 | | 9 |
| B.4. Participação em processos reguladores do processo de ensino/aprendizagem | B.4.1. Criação de instrumentos de avaliação | <p>“eu, e os cooperantes partilhamos as nossas grelhas de avaliação (...) óbvio que não queremos que copiem, queremos que criem os seus próprios registos, adaptados às suas turmas.”</p> <p>“(…) criarem instrumentos de avaliação corretos e adequados, (...) eu tenho os meus, (...) não lhos mostro, quero que eles pesquisem acerca disso e que proponham esses instrumentos com base nas reais necessidades dos alunos.”</p> | E1 | | | |
| | B.4.2. Colaboração na avaliação dos alunos e compreensão da sua necessidade | <p>“A avaliação das aprendizagens dos alunos [crianças] é uma das atividades possibilitadas pela disciplina.”</p> <p>“(…) trabalham connosco nas avaliações das crianças. Percebem a utilidade disto para um melhor conhecimento das dificuldades.”</p> <p>(...) desde formativas, sumativas, ou sejam, trabalhamos</p> | E4 | | | |
| | | | | 2 | | |
| | | | E5 | | | |
| | | | E6 | | | |
| | | | E6 | | | |

| | | | | | | |
|---|--|---|----|---|---|--|
| | | <p>em conjunto as várias formas de avaliar e o porquê da necessidade de avaliar.”</p> <p>“Para além de organizarem, desenvolverem, avaliam em parceria comigo os alunos.”</p> <p>“Refletimos muito acerca da avaliação, (...) está ligada ao desempenho dos estagiários e ao nosso, (...) para percebermos o que funcionou e o que não funcionou, e se funcionou porque funcionou, e se não funcionou o que podemos fazer ainda.”</p> | E7 | | | |
| | | | E7 | | | |
| | | | | 5 | 7 | |
| B.5. Promoção da autonomia e individualidade do aluno na execução das atividades | B.5.1. Autonomia e individualidade nas atividades | <p>“(…) considero que se trabalhamos no sentido de o aluno se sentir valorizado, autónomo, para que desperte a sua individualidade.”</p> <p>“(…) limando-se arestas, pede-se que sejam eles mesmos e que não se condicionem, (...)”</p> <p>“(…) esta promoção da autonomia leva a que se sintam mais responsáveis e (...) mesmo que corra mal ficam com a ideia de que foi a sua decisão, a sua tomada de postura.”</p> <p>“Ouvimos as suas opiniões, não queremos que nos imitem, (...) somos a base deles, mas queremos que sejam diferentes, que ponham no seu trabalho o cunho pessoal.”</p> <p>“(…) pretende-se que trabalhem, experimentem, que falhem que acertem, que melhorem o que fizeram menos bem e que melhorem ainda mais o que já fazem</p> | E3 | | | |
| | | | E3 | | | |
| | | | E3 | | | |
| | | | E4 | | | |
| | | | E5 | | | |

| | | | | | | |
|--|--|---|----|---|---|--|
| | | <p>bem, (...).”</p> <p>“(…) têm liberdade de preparar, (...) nunca lhes digo que quero esta ou aquela atividade, não, (...) sejam eles a prepararem, mesmo que ajude, são eles que vão decidir.”</p> <p>(...) pretendemos que não se agarrem a uma representação, mas que criem a sua individualidade, que sejam distintos.”</p> | E5 | | | |
| | | | E7 | 7 | 7 | |
| B.6. Dimensão do Perfil de Desempenho mais valorizada na disciplina | B.6.1. Pelos professores envolvidos | <p>“(…) planificar, organizar e dirigir situações de aprendizagem, diferenciação pedagógica em sala de aula (...) tudo o que diz respeito a esta dimensão se desenvolve na Prática de Ensino, (...)”</p> <p>“(…) a forma como está organizada a formação tem mesmo de ser ali, antes não têm nada que os leve a isso.”</p> <p>“(…) é aquilo para o qual esta disciplina está mais direcionada.”</p> <p>“(…) estamos a falar da essência daquilo que é ser professor, não desvalorizando tudo o resto que está associado a esta profissão.”</p> <p>“O ensino e a aprendizagem são a nossa praia, daí achar que esta é a dimensão mais valorizada.”</p> <p>“(…) acho que é o que valorizamos mais, (...) não saem daqui perfeitos, a saber lidar com todos os</p> | E3 | | | |
| | | | E3 | | | |
| | | | E4 | | | |
| | | | E5 | | | |
| | | | E6 | | | |
| | | | E7 | | | |

| | | | | | | |
|--|--|--|----------------------------------|---|----|-----|
| | | imprevistos de sala de aula (...) mas têm alguma noção de como aquilo funciona (...) não vão chegar a uma escola completamente desamparados.” | | 6 | | |
| | B.6.2. Pelos alunos em formação | <p>“(...) esta dimensão é aquela que é mais valorizada pelos alunos (...)”</p> <p>“(...) é o que os alunos valorizam mais (...) é o que têm mais vontade de saber fazer e saber ser.”</p> <p>“Dar aulas é aquilo que eles mais gostam, sem dúvida, e tudo o que estiver ligado a isso desperta-lhes o interesse.”</p> <p>“(...) é aquilo em que os aluno mais se interessam: organizar; e organizar de que forma? Para quê? Quais os fins e os meios para lá chegar (...)”</p> | E4 E6 E7 E8 | 4 | 10 | 100 |

TEMA 4: Concepções sobre os contributos da disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico para a aquisição/desenvolvimento de saberes e competências profissionais

Categoria C: Contributos para a aquisição/desenvolvimento de saberes e competências relativas à participação na escola e de relação com a comunidade

| Subcategorias | Indicadores | Unidades de registo | Sujeitos | Frequências | | | | |
|---|---|--|----------|-------------|----|----|----|----|
| | | | | ΣI | ΣS | ΣC | | |
| C.1. Participação em projetos e atividades que envolvam a escola e a comunidade | C.1.1. Projetos das turmas | <p>“(…) gerem as várias atividades que se enquadram com o projeto da turma.”</p> <p>“(…) os estagiários envolvem-se nos projetos da turma.”</p> <p>“(…) envolvem-se como se fossem os seus próprios projetos, os projetos da sua turma.”</p> | E2 | 3 | | | | |
| | C.1.2. Atividades que envolvam a escola | <p>“Estas atividades vêm por arrasto com os professores cooperantes, são atividades da escola, onde são implicadas as suas turmas, logo o estagiário se está com a turma também ajuda na sua preparação e execução</p> <p>“Como? Envolvendo os estagiários nas tarefas, atividades e projetos ligados à escola (…).”</p> <p>“Contribui na medida em que preparam atividades não só para os seus alunos, mas também para outros alunos da escola, (…) envolvem a escola.”</p> <p>“(…) quando aqui estão, participam nas várias atividades comuns da escola, onde todos estamos envolvidos.”</p> <p>“Ao envolverem alunos de várias turmas, envolvem os seus professores</p> | E6 | | | | E6 | E1 |

| | | | | | |
|--|---|---|----|---|--|
| | | “(...) as próprias atividades são aquelas contempladas no P.A.A. (...) envolvem não só as suas turmas como todos os colegas da escola.” | E8 | | |
| | C.1.3. Atividades de intervenção na comunidade | “(...) através de trabalhos de intervenção com a comunidade, (...)” | E1 | 6 | |
| | | “(...) há propostas dos próprios alunos, nas quais tentam envolver a própria comunidade, (...) apelamos muito a esse entrosamento.” | E1 | | |
| | | “Desde um sarau para os pais, apresentação de um trabalho sobre a escola para os colegas professores do agrupamento, (...) vamos sempre tentando fazer esse tipo de trabalho.” | E1 | | |
| | | “(...) também promovem atividades para a comunidade, e isso porque se realça a necessidade de os entrosar com essa comunidade.” | E3 | | |
| | | “(...) estagiários promovem atividades para a comunidade, e logo aí percebem o valor e o impacto que essas mesmas atividades têm.” | E5 | | |
| | | “(...) são feitos trabalho que podes ser apresentados aos colegas, aos pais, aos funcionários da escola os veem, toda a comunidade (...) estou-me a lembrar por exemplo da preparação da festa de Natal, é para toda a comunidade.” | E6 | | |
| | | “(...) tem havido um grande enfoque para que eles | E7 | | |

| | | | | | |
|--|---|--|--|---|----|
| | | <p>percebam a problemática do meio, não só da perspetiva do que há, mas do que pode surgir em termos de recursos educativos, (...) desde parques educativos organizações sociais, (...) tudo o que possa ser implicado na prática educativa, na intervenção.”</p> <p>“(…) contribuem connosco na elaboração de atividades que envolvem a comunidade quando estas acontecem.”</p> | E8 | 8 | 17 |
| C.2. Interação com os agentes da comunidade educativa | C.2.1. Promoção de trabalho em parceria com os colegas | <p>“(…) valoriza-se muito o trabalho em grupo, é essencial na profissão.”</p> <p>“Veiculamos a ideia de que não se podem fechar num casulo, pois se assim for não deixam transparecer o que fazem e não conseguem motivar os outros para a partilha, (...)”</p> <p>“(…) aprendem que não pode haver portas fechadas, caso contrário deixam de poder contar com a ajuda dos outros, tem de haver partilha e aqui acontece logo entre eles estagiários”</p> <p>“(…) um dos contributos prende-se com o trabalho em cooperação com os colegas.”</p> <p>“(…) apercebem-se de qual é o peso do professor no seu grupo, com os seus colegas, e aprendem que têm que trabalhar com eles, com todos de forma a que o eu trabalho e o dos outros seja valorizado.”</p> <p>“(…) saibam partilhar com os demais colegas.”</p> | E1 E3 E3 E4 E4 E5 | | |

| | | | | | | |
|--|---|--|----|---|--|--|
| | | <p>“(…) apercebe-se que tal como ele faz parte de um grupo de estágio, também os professores fazem parte dos seus grupos específicos.”</p> <p>“(…) trabalham em grupo com os seus colegas, (...) o facto de se trabalhar em grupo (...) é mesmo porque se quer que aprendam a trabalhar assim (...) nas escolas os professores não estão isolados.”</p> <p>“ao trabalhar-se em grupo, aprende-se com os outros e, acima tudo, partilha-se.”</p> | E5 | | | |
| | | | E6 | | | |
| | | | E7 | 9 | | |
| | C.2.2. Participação em reuniões com outros professores | <p>“(…) estão presentes nas reuniões de ano, (...) bastante instrutivas, eu faço para que isso aconteça, o meu supervisor pede-me isso, (...) mas não sei se todos o fazem.”</p> <p>“(…) há as reuniões a que, por vezes, lhes é dada a possibilidade de assistirem e assim perceberem a dinâmica daqueles trabalhos.”</p> <p>“(…) tento que eles me ajudem, dentro das suas capacidades, a resolver, a preencher, a elaborar a papelada envolvida, (...) pelo menos veem como se faz, para que possam ter 'luzes' do que é aquilo e para que serve.”</p> <p>“(…) começam a lidar com aspetos burocráticos da profissão.”</p> <p>“(…) temos as reuniões de turma, de ano, de escola, em que sempre que lhes é possível estão presentes, (...)”</p> | E4 | | | |
| | | | E5 | | | |
| | | | E7 | | | |
| | | | E7 | | | |
| | | | E8 | | | |

| | | | | | | |
|--|---|---|---|---|--|--|
| | | assistem e familiarizam-se com as situações, (...) e ficam com um melhor conhecimento das suas próprias turmas.” | | 5 | | |
| | C.2.3. Fomento de relações com os encarregados de educação | <p>“(…) lidam com pais, o que é muito importante e antes não aconteceu.”</p> <p>“(…) ao lidarem com os alunos, automaticamente, os pais estão a ser envolvidos (...) são os seus filhos e preocupam-se em saber quem está com eles.”</p> <p>“(…) saber contactar com os pais e aprendem a envolvê-los nas atividades.”</p> <p>“Os pais à saída costumam falar com eles, perguntar-lhes como se portam os seus filhos (...) é um passo para a ligação.”</p> <p>“(…) até os apresento aos pais (...) faço de propósito uma reunião para pôr todos em contacto (...)”</p> <p>“Apresento os meus estagiários aos pais e promovo o contacto contínuo entre eles, para que os pais percebam que são professores e que vão trabalhar com os seus filhos e que não vão debilitar o trabalho.”</p> <p>“Ficam assustados quando veem os pais na escola, é aquele medo de ainda não ser professor, mas depois com o tempo habitua-se a eles, mas é necessário saber que por trás das crianças está uma família.”</p> <p>“(…) trabalha-se para que saiam (...) com a necessidade interiorizada de que é essencial haver contacto contínuo entre os pais e o professor para benefício da criança.”</p> | <p>E1</p> <p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E4</p> <p>E5</p> <p>E6</p> <p>E6</p> | | | |

| | | | | | | |
|--|--|---|----|----|----|--|
| | | <p>“(…) é a primeira vez, que enquanto futuros professores lidam com pais.”</p> <p>“(…) sabem que vão contactar com pais, pois são responsáveis por parte do desenvolvimento dos seus filhos e como tal têm de fazer parcerias, estabelecer elos de ligação(…)”</p> <p>“Faço questão que mantenham contacto com os pais, não só nas avaliações, (…) em várias situações que se proporcionem.”</p> | E7 | | | |
| | | | E8 | | | |
| | | | E8 | | | |
| | | | | 11 | 25 | |
| C.3. Familiarização com documentos e orientações dos órgãos da escola | C.3.1. Reconhecimento e aplicação de documentos orientadores da ação (P.C.T./ P.A.A./ P.E.) | <p>“(…) primeiro conhecem os documentos que vão orientar a sua ação nas turmas e na escola, (…) desde o P.C.T. ao P.A.A. das turmas e escolas onde estão inseridos.”</p> <p>“(…) assim que aqui chegam dou-lhes a conhecer o projeto educativo e o plano anual de atividades e explico-lhes o que há a fazer.”</p> <p>“(…) é dada muita importância à forma como havemos de trabalhar com os documentos da escola, é a primeira vez que vão perceber como e porquê se aplicam (…) pode comprometer a valorização que lhes dão.”</p> <p>“(…) envolvê-lo, pô-lo responsável ou corresponsável por atividades definidas no P.A.A. (…)”</p> <p>“(…) mesmo antes de conhecerem a turma, conhecem</p> | E1 | | | |
| | | | E2 | | | |
| | | | E3 | | | |
| | | | E4 | | | |
| | | | E5 | | | |

| | | | | | | |
|--|--|---|----|---|--|--|
| | | <p>logo o P.A.A. e o P.C.T. para se começarem a familiarizar (...).”</p> <p>“(...) logo à partida conhecem o plano anual de atividades e o projeto curricular de turma, porque isso é essencial para darem continuidade ao trabalho na turma.”</p> <p>“(...) todo o trabalho que (...) fazem vai de encontro ao estipulado no P.C.T. e no P.A.A., pois isso é aquilo que nós professores fazemos e, (...) se estão a experimentar também têm de conhecer e perceber isso(...).”</p> <p>“Planificamos juntos de acordo com o estabelecido no P.C.T., no P.A.A. e no P.E., (...) tomam consciência do que são e acabam por verificar a sua utilidade e pertinência, (...) percebem que o professor deve reger-se por princípios de qualidade e de benefício comum.”</p> <p>“(...) é a primeira vez que contactam a sério com documentos orientadores, como o P.C.T., e isso é bastante importante na formação.”</p> | E6 | | | |
| | | | E6 | | | |
| | | | E7 | | | |
| | | | E8 | | | |
| | | | | 9 | | |

| | | | | | | |
|--|--|--|---|----------|-----------|--|
| | <p>C.3.2. Reconhecimento de órgãos da escola (departamento de 1.º ciclo e direção) e sua implicação na ação</p> | <p>“(…) queiram ou não, conhecem as orientações dos executivos, a legislação em vigor a forma como isso afeta a sua ação.”</p> <p>“Percebem a real importância de cada estrutura, mas só se estiverem imersos é que podem perceber a sua real dimensão, ou seja, isso acontece pela primeira vez no estágio”</p> <p>“Os alunos intervêm conosco na turma e regem-se pelas regras que nos são impostas pelo agrupamento.”</p> <p>“(…) quando estão a trabalhar na escola, comigo, percebem que não decidimos tudo sozinhos, há orientações e regras do departamento, (…) que têm que ser cumpridas.”</p> <p>“(…) percebem que o conjunto de docentes de um ciclo de ensino fazem parte de um determinado departamento, como o de 1.º ciclo, que depois vai influenciar a ação consoante o que é aí decidido.”</p> <p>“(…) tento que eles me ajudem, dentro das suas capacidades a resolver, a preencher, a elaborar a papelada envolvida, (…) pelo menos veem como se faz, para que possam ter luzes do que é aquilo e para que serve.”</p> | <p>E3</p> <p>E4</p> <p>E5</p> <p>E6</p> <p>E7</p> <p>E8</p> | <p>6</p> | <p>15</p> | |
|--|--|--|---|----------|-----------|--|

| | | | | | | |
|---|--|--|---|----------|----------|-----------|
| C.4. Contributos da disciplina para o desenvolvimento de competências de participação na escola e relação com a comunidade são limitados | C.4.1. Depende dos cooperantes | <p>“Depende da sensibilidade de cada cooperante (...).”</p> <p>“Todos os cooperantes envolvidos devem inculcar nos alunos a noção de que a escola faz parte de uma estrutura complexa, e de relevada importância na sociedade, (...).”</p> <p>“(...) ficam conscientes se o professor cooperante com quem estiverem a estagiar os envolver.”</p> <p>“(...) os cooperantes determinam este desenvolvimento consoante a forma como implicam, ou não, os seus estagiários, mesmo havendo indicações do supervisor.”</p> | <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E4</p> <p>E5</p> | <p>4</p> | | |
| | C.4.2. Real desenvolvimento destas competências ocorrerá na profissão | <p>“(...) exige-se aos alunos que se entendam como peças fundamentais desse sistema, (...) não acontece de forma imediata, mas daqui sai a base para isso.”</p> <p>“(...) estamos a falar de uma disciplina, estas coisas vão-se concretizar, em pleno, mais tarde quando saírem da ESE (...) mas aqui cria-se a base.”</p> <p>“Apercebem-se e saem da disciplina com uma noção da sua implicação na comunidade, mas (...) na profissão vão perceber melhor as (...) reais implicações.”</p> | <p>E3</p> <p>E5</p> <p>E5</p> | <p>3</p> | <p>7</p> | <p>64</p> |

TEMA 4: Concepções sobre os contributos da disciplina de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico para a aquisição/desenvolvimento de saberes e competências profissionais

Categoria D: Contributos para a aquisição/ desenvolvimento de saberes e competências respeitantes à necessidade de desenvolvimento profissional ao longo da vida

| Subcategorias | Indicadores | Unidades de registo | Sujeitos | Frequências | | |
|--|--|---|----------|-------------|----|----|
| | | | | ΣI | ΣS | ΣC |
| D.1. Consciencialização de situações que promovem a continuidade da formação | D.1.1. Processo de formação do professor é constante e inacabado | <p>“(…) a ideia de busca constante de formação começa logo aí a ser adquirida.”</p> <p>“(…) são consciencializado que nunca ninguém está totalmente formado, temos sempre lugar para mais e a necessidade é algo constante.”</p> <p>“(…) na vida do professor (…) há muito para aprender, muito para saber, muito há para evoluir.”</p> <p>“(…) dá-lhes indicadores dessa necessidade, (…) o dever de se querer continuar a formar, pois nunca está finalizada a sua formação.”</p> | E2 | 4 | | |
| | | E4 | | | | |
| | D.1.2. Competitividade profissional | <p>“(…) tento passar que, primeiro, eles nunca estão formados e depois este mundo é demasiado competitivo.”</p> <p>“quando há um que está um dia sem estudar, há outro da idade dele a tirar o curso noutra sítio e que está a correr para a frente, (…).”</p> <p>“A competitividade entre os alunos também potencia essa valorização.”</p> | E5 | | | |
| | | | E8 | | | |
| | | | E1 | | | |
| | | | E1 | | | |
| | | | E3 | | | |

| | | | | | | |
|--|--|--|----|---|--|--|
| | | <p>“O mundo hoje é demasiado competitivo (...) na disciplina sentem a necessidade de continuar com a formação (...) ao verificar que se estagnar não vai conseguir acompanhar.”</p> <p>“(...) é lhes inculcado que parar é ser ultrapassado nesta profissão.”</p> <p>“(...) a sociedade é muito competitiva e exige aos professores cada vez mais, (...) têm que tentar acompanhar.”</p> <p>“vai estagnar e não será capaz de se afirmar, pois mais dia menos dia está ultrapassado por outros.”</p> <p>“(...) os que mais aproveitam e valorizam a formação agem melhor e obtêm melhores resultados.”</p> | E3 | | | |
| | | | E4 | | | |
| | | | E5 | | | |
| | | | E6 | | | |
| | | | E8 | 8 | | |
| | D.1.3. Estabilidade e melhoria de condições laborais por meio da formação | <p>“(...) não se formam professores com a ideia de que tiram o curso e vão para a mesma escola a vida inteira, (...) é necessário perceberem que consoante a sua evolução assim será a estabilidade.”</p> <p>“(...) veem pelos colegas que fazem visitas que têm feito outras coisas, mestrados, doutoramentos, e as suas vidas têm andado.”</p> <p>“(...) sabem que [na profissão] isso lhes permitirá a subida de escalão e a melhoria de condições de vida.”</p> <p>“(...) verificam que quem tem melhor formação, tem</p> | E1 | | | |
| | | | E3 | | | |
| | | | E3 | | | |
| | | | E4 | | | |

| | | | | | | |
|--|--|--|----|--|--|---|
| | | <p>melhor capacidade para gerir e que pode ter outros cargos na escola.”</p> <p>“vai melhorar a sua participação e valorização nas estruturas, a sua opinião será melhor aceite.”</p> <p>“(…) digo para investirem, pois só assim poderão aspirar a bons profissionais, competentes, autónomos e valorizados.”</p> | E5 | | | |
| | | | E8 | | | 6 |
| | D.1.4. Necessidade de inovação | <p>“(…) tento transmitir aos estagiários a necessidade de inovação e isso exige um constante reajuste.”</p> <p>“[percebem] se o professor não estiver atento à evolução da teoria e aos resultados práticos aplicados às teorias, fica obsoleto, não dá lugar à inovação.”</p> <p>“(…) trabalhamos para que eles incorporem a inovação como algo necessário, (…) hoje em dia como as coisas estão não se pode ser um mero professor monótono, têm que trazer inovação para a ação.”</p> <p>“(…) ser diferente, marcar a diferença (…) inovar.”</p> <p>“(…) até já lhes consigo perceber o facto de não quererem ser iguais aos outros, quererem ser diferentes, inovar.”</p> <p>“Não podemos estagnar, temos de acompanhar a evolução da sociedade, inovar na ação educativa.”</p> | E2 | | | |
| | | | E4 | | | |
| | | | E5 | | | |
| | | | E5 | | | |
| | | | E6 | | | |
| | | | E7 | | | 5 |
| | D.1.5. Formação Inicial insuficiente para | “(…) na disciplina, eles veem, nas várias situações com | E3 | | | |

| | | | | | | |
|--|--|--|----|---|----|--|
| | colmatar todas as necessidades formativas | <p>que se deparam, a necessidade de evoluírem, e que a F.I. não é suficiente.”</p> <p>“A Prática de Ensino contribui enquanto parte integrante da formação inicial, mas não basta.”</p> <p>“(…) espera-se que o aluno saia da ESE consciente de que apenas terminou a formação inicial para entrar na profissão.”</p> <p>“Quando termina o curso é importante que o professor perceba que o caminho ainda está a começar e que ainda há muito por aprender.”</p> <p>“(…) a formação inicial não basta (…) mostramos-lhe que após o curso têm que continuar.”</p> <p>“Os formandos saem da formação inicial conscientes disso mesmo.”</p> <p>“(…) verem que um professor que sai da ESE não é produto acabado, (…) muito há para saber e inovar.”</p> | E4 | | | |
| | | | E5 | | | |
| | | | E6 | | | |
| | | | E7 | | | |
| | | | E8 | | | |
| | | | E8 | | | |
| | | | | 7 | 30 | |
| D.2. Professores incentivam à satisfação de necessidades formativas | D.2.1. Através da sensibilização para a procura de mais conhecimentos | <p>“(…) todos os dias eu levo livros para os alunos (…) despertando neles o pensamento: 'tenho de ler, tenho que ver aquele artigo, tenho que mudar-me a mim mesmo a partir do meu conhecimento'.”</p> <p>“(…) é normal focá-los em mim e despertar neles o interesse para a procura de conhecimento.”</p> <p>“(…) o supervisor e o cooperante mostram-lhes o valor</p> | E1 | | | |
| | | | E1 | | | |
| | | | E3 | | | |

| | | | | | |
|--|---|--|----|---|--|
| | | (...) de querer saber mais para melhorar a sua prática.” | | | |
| | | “Digo: estudem, pesquisem, procurem soluções (...) e muitas vezes conseguem sozinhos, outras com a minha ajuda, (...) mas a necessidade querer saber mais e melhorar a ação ficou lá.” | E8 | | |
| | | | | 4 | |
| | D.2.2. Através do seu exemplo de necessidades formativas | “O estagiário vê isso nos próprios professores e desenvolve essa vontade, (...)” | E1 | | |
| | | “(...) faço questão de lhes relatar este tipo de situações [necessidades de formação sentidas pelo formador].” | E3 | | |
| | | “Quando não sei procuro e passo isso aos meus estagiários.” | E3 | | |
| | | “Há dias disse: 'não sei trabalhar com quadros interativos', (...) os meus estagiários disseram: 'nós também não', (...) peguei em mim e neles e fomos inscrevermo-nos numa formação (...) posso formar-me basta ter consciência dessa necessidade.” | E3 | | |
| | | “A vontade de formação é (...) incutida pelos professores com quem trabalham (...) supervisor e cooperante, (...) pela constatação que fazem dos nossos percursos profissionais.” | E4 | | |
| | | “(...) mostro aos meus alunos que preciso de mais conhecimento, de mais formação.” | E4 | | |
| | | “(...) veem que nas escolas os cooperantes não estão parados, que eles próprios têm formações e, sendo assim, | E5 | | |

| | | | | | | |
|--|--|---|----|---|----|--|
| | | <p>assimilam que se isso acontece é por real necessidade.”</p> <p>“Queiramos, quer não, o facto de nos observarem, (...) o que fazemos, que formações desenvolvemos, (...) influencia-os muito”</p> <p>“Veem isso em nós que somos experientes e continuamos a fazer formação contínua, porque é necessário (...) funcionamos como modelos, imperfeitos, mas modelos.”</p> | E8 | | | |
| | | | E8 | 9 | 13 | |
| D.3. Reconhecimento da melhoria da sua ação, por meio da procura de informação e desenvolvimento de formações | D.3.1. Procura de informações para prepararem as suas aulas | <p>“(…) a procura de informação é uma constante, (…) fazem-no constantemente na preparação das suas aulas</p> <p>“(…) na forma como está organizada, desencadeia essa necessidade de querer saber mais e melhor, no sentido de melhorar a sua ação , (...).”</p> <p>“(…)há que ler e procurar sem medo de admitir que muito há a fazer..”</p> <p>“(…) preciso vou pesquisar (...).”</p> <p>“(…) as crianças têm cada vez mais fontes de conhecimento e chegam à sala e atropelam-nos com questões e situações a que têm de saber fazer frente.”</p> <p>“das próprias necessidades que sentem na preparação das suas aulas, (...) vão procurar mais, vão estudar mais, vão chegar pelos fins que tiverem à melhoria (...).”</p> <p>“Percebem que os alunos que requerem atenção, uns</p> | E2 | | | |
| | | | E2 | | | |
| | | | E3 | | | |
| | | | E3 | | | |
| | | | E4 | | | |
| | | | E5 | | | |
| | | | E6 | | | |

| | | | | | | |
|--|---|--|----------------------------------|---|--|--|
| | | <p>mais que outros, surgem coisas do género: como é que faço? Como é que explico isto para que ele perceba? Como é que o ajudo?”</p> <p>“(…) percebem que quanto mais estudam, pesquisam e aprendem sobre um determinado tema, melhor as aulas lhes correm (…).”</p> | E8 | 8 | | |
| | D.3.2. Aquisição de novas estratégias e metodologias de ensino | <p>“(…) ao quererem saber mais e diferentes formas de ensinar estão a consciencializar-se que têm de aprender mais.”</p> <p>“(…) mal deles se pensarem que as metodologias de hoje se mantêm eternamente atualizadas, têm que ir inovando e conhecendo.”</p> | E2 E4 | 2 | | |
| | D.3.3. Procura de informações para satisfazer as necessidades dos alunos | <p>“(…) temos de aprender não para nós, mas para um melhor desenvolvimento dos nossos alunos.”</p> <p>(…) favorecer os seus alunos e contribuir para a sua valorização.”</p> <p>“(…) o que fazem para melhorar, para orientar o ensino dos seus alunos e corresponder às suas necessidades.”</p> <p>“(…) satisfazer as necessidades dos seus alunos, (…) se assim não for, dá origem a desinteresse, falta de motivação e até (…) ineficácia.”</p> | E1 E2 E5 E6 | 4 | | |
| | D.3.4. Desenvolvimento de formações traz melhorias à sua ação | “(…) melhorarem apostando na formação e em ações relevantes (…) é focado isso quando encontram um obstáculo .” | E3 | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|----|---|----|--|
| | | <p>“(...) têm que as procurar para melhorar a sua ação, isso é indiscutível, para serem melhores profissionais.”</p> <p>“(...) em paralelo com a formação inicial começam logo a procurar pequenas formações, como as dos quadros interativos, (...) percebem que quanto melhor a for a formação melhor será a sua ação.”</p> <p>“(...) apercebem-se de que, não sabem tudo e essa necessidade vai conduzir à procura de formações.”</p> <p>“(...) é necessário que enquanto o professores busquem, de forma continuada, reformulem-se a si mesmos, com vista à melhoria das suas capacidades e da sua ação.”</p> <p>“(...) a F.I. ajuda (...) mas é necessária formação em parceria para evoluir.”</p> <p>“(...) quanto mais formação o professor fizer melhor será a sua ação.”</p> | E4 | | | |
| | | | E6 | | | |
| | | | E6 | | | |
| | | | E7 | | | |
| | | | E7 | | | |
| | | | E8 | | | |
| | | | | 7 | 21 | |
| D.4. O professor tem que acompanhar a evolução do conhecimento | D.4.1. Verificação de que o conhecimento está em constante transformação | <p>“(...) somos profissionais do conhecimento, a nossa matéria prima está em constante mutação, (...) o que ensinamos não é estanque, muito pelo contrário.”</p> <p>“Saem [da Prática] a pensar que o conhecimento é algo mutável.”</p> <p>“(...) a base da formação é a Busca de conhecimentos.”</p> <p>“O conhecimento não tem limites e está sempre em</p> | E2 | | | |
| | | | E5 | | | |
| | | | E5 | | | |
| | | | E6 | | | |

| | | | | | | |
|---|---|--|----|---|----|--|
| | | <p>mudança (...) se quiserem ser professores atualizados têm que o acompanhar.”</p> <p>“(…) o conhecimento não é dado adquirido, mas sim em constante transformação e acumulação.”</p> <p>“(…) há sempre mais para acrescentar ao que já se sabe.”</p> | E8 | | | |
| | | | E8 | 6 | | |
| | D.4.2. Reconhecimento de que o professor não é detentor de todo o conhecimento | <p>“Quando aceito dos meus estagiários e dos alunos pequeninos que me ensinem, logo à partida estou a dizer que não sei tudo (...).</p> <p>“(…) somos professores, não somos enciclopédias, não detemos todo o conhecimento daí termos que nos informar e formar constantemente.”</p> <p>“(…) é impensável nos dias que correm pensar que o professor sabe ou domina tudo.”</p> <p>“(…) costumo dizer-lhes que não sei tudo, (...) que tenho dúvidas e assim ponho-os à vontade para exporem as suas dúvidas (...) para em conjunto melhorarmos.”</p> <p>“(…) parte-se do princípio que o professor não é o detentor do saber, (...)”</p> <p>“(…) mostra-lhes que não sabem tudo, que o professor não é um detentor de conhecimento, que não domina tudo.”</p> | E3 | | | |
| | | | E4 | | | |
| | | | E5 | | | |
| | | | E5 | | | |
| | | | E6 | | | |
| | | | E7 | | | |
| | | | | 6 | 12 | |
| D.5. A reflexão como forma de avaliar e promover o seu | D.5.1. A reflexão enquanto mecanismo regulador da sua ação | “(…) tornam-se mais incisivos nas suas reflexões, até porque a determinada altura têm que criticar, aquilo que | E2 | | | |

| | | | | | | |
|-----------------|--|--|----|---|--|--|
| desenvolvimento | | <p>eles mesmos fazem como forma de se avaliarem.”</p> <p>“(…) há que perceber o que correu bem e o que correu menos bem, o porquê de ter sido assim, quais foram as condicionantes.”</p> <p>(…) o desenvolvimento da capacidade reflexiva é-lhes útil na medida em que avaliam aquilo que fizeram na sala de aula.”</p> <p>“(…) têm que saber o que fazer, como fazer e no fim refletir sobre isso, têm que tirar conhecimentos, ou reformulá-los com base no que experienciaram.”</p> | E4 | | | |
| | | | E6 | | | |
| | | | E7 | 4 | | |
| | D.5.2. A reflexão enquanto estratégia de desenvolvimento profissional | <p>“(…) percebe que a partir de um dado problema da sua prática pode refletir e construir conhecimento, (…) pode retirar aprendizagens que o melhorem e o formam enquanto profissional.”</p> <p>“(…) permite aos alunos levarem na bagagem as ferramentas para se tornarem profissionais reflexivos.”</p> <p>“Aprendem a refletir com as asneiras que fazem, com as coisas bem-feitas e por aí a fora, (…) mas depois tornam-se críticos e dizem que ainda podem melhorar (…)”</p> <p>“(…) desta aprendizagem conjunta, da reflexão conjunta, (…) crescem enquanto profissionais (…)”</p> <p>“Incute-se que a reflexão é um dos procedimentos para a aquisição e desenvolvimento de aprendizagens e que permite continuar a aprender, bem como a melhorarmos</p> | E2 | | | |
| | | | E3 | | | |
| | | | E3 | | | |
| | | | E4 | | | |
| | | | E4 | | | |

| | | | | | | |
|--|--|--|----|----|----|----|
| | | <p>a nossa ação.”</p> <p>“(…) a reflexão é a base de orientação e desenvolvimento de todas as competências inerentes à profissão.”</p> <p>“(…) potencia o ato de reflexão sobre a própria ação, o que permite analisar, interpretar as suas ações, (…) para poderem melhorar, evoluir.”</p> <p>“Mostra-lhes que não se aprende tudo num dia, que se vai aprendendo e melhorando com base na reflexão pessoal.”</p> <p>“(…) é fundamental para promoverem a qualidade das suas aulas e mais tarde o seu trabalho na totalidade.”</p> <p>“As situações são debatidas, desconstruídas, refletidas ao mais ínfimo pormenor, de maneira a que haja sempre evolução.”</p> <p>“(…) pretende-se que verifiquem onde falham, porque falham e que progridam, se sintam realizados, (…) o ato de refletir envolve tudo isto.”</p> | E5 | | | |
| | | | E5 | | | |
| | | | E7 | | | |
| | | | E7 | | | |
| | | | E8 | | | |
| | | | E8 | | | |
| | | | | 11 | 15 | 91 |