

UNIVERSIDADE DE LISBOA

Instituto de Educação



**O CONTRIBUTO DAS DINÂMICAS DAS PRÁTICAS
DE ENSINO SUPERVISIONADAS PARA A TRANSFORMAÇÃO
DAS PRÁTICAS DOCENTES NA ESCOLA: UM ESTUDO NA
ÁREA METROPOLITANA DE LISBOA**

Maria Gabriela de Salis e Meireles

Orientador: Professor Doutor Luís Alexandre da Fonseca Tinoca

**Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Educação,
especialidade em Formação de Professores e Supervisão**

2022

UNIVERSIDADE DE LISBOA

Instituto de Educação



**O CONTRIBUTO DAS DINÂMICAS DAS PRÁTICAS
DE ENSINO SUPERVISIONADAS PARA A TRANSFORMAÇÃO
DAS PRÁTICAS DOCENTES NA ESCOLA: UM ESTUDO NA ÁREA
METROPOLITANA DE LISBOA**

Maria Gabriela de Salis e Meireles

Orientador: Professor Doutor Luís Alexandre da Fonseca Tinoca, Professor Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Educação, especialidade em Formação de Professores e Supervisão

Júri:

Presidente – Doutora Ana Paula Viana Caetano, Professora Associada e membro do Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;

Vogais:

Doutor José Lopes Cortes Verdasca, Professor Associado Convidado da Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora;

Doutora Filipa Isabel Barreto de Seabra Borges, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta;

Doutora Filomena do Rosário Alves Rodrigues, Professora Adjunta do Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo;

Doutora Maria João Mogarro, Professora Associada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;

Doutor Luís Alexandre da Fonseca Tinoca, Professor Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Luís Tinoca que me acompanhou desde da minha tese de mestrado e continuou a acompanhar o meu percurso académico ao orientar esta investigação.

Aos docentes das escolas que aceitaram participar com toda a boa vontade e interesse neste estudo e sem eles não teria sido possível desenvolver esta investigação. Ao docente que também participou nesta investigação e que nos deixou cedo demais.

Ao Sr Valentino Silva que fez chegar a mim muitos dos livros necessários para este estudo e por ter feito toda a revisão das Referências Bibliográficas ao longo de todo o meu percurso académico desde especializações, mestrado, curso avançado e por fim esta longa caminhada do Doutoramento.

Ao Nuno Venade que me empurrou para este enorme desafio.

Ao Raúl Mendes por ter feito a revisão ortográfica da tese.

Ao Paulo Reis por me ter feito a tradução do resumo.

Ao António Carmo que me formatou o documento e o preparou para que pudesse cumprir todas as normas constantes no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Ao Quim a quem lhe pertencia todo o tempo que dediquei a esta investigação.

À memória do meu pai e do meu tio Zé que tanto gostaria de lhes dar a alegria de me terem visto a terminar este estudo e já não fui a tempo. E foi por tão pouco tempo....

DEDICATÓRIA

Para a Calisa, a minha querida madrinha que sempre me incentivou
e muito me ajudou para que eu pudesse obter
todos os graus académicos que hoje possuo.

RESUMO

De acordo com as novas tendências da formação inicial de professores, atribui-se especial relevância às evidências recolhidas em sala de aula, pelo que se coloca em destaque a formação centrada na prática. A esta dimensão podemos acrescentar a cultura de investigação, a colaboração, e ainda a qualidade das práticas supervisionadas dos orientadores cooperantes, como outra das dimensões a incluir no processo formativo dos futuros docentes, e a desenvolver neste trabalho de investigação.

O objeto de estudo deste trabalho pretende investigar para compreender qual a potencial relevância que os processos e dinâmicas da prática de ensino supervisionada adotados no âmbito da formação inicial assumem na de professores assumem no contributo da (trans)formação das práticas docentes da escola na Área Metropolitana de Lisboa. Pressupondo que os professores em formação são portadores de novas abordagens científicas e metodológicas, resultantes das aprendizagens no meio académico, em contexto de escola e de sala de aula, e ainda de todas as interações que daí resultam entre o professor orientador cooperante, entre o professor em início de carreira e o professor universitário, e entre os professor em formação e de todos os outros professores da escola.

O trabalho empírico é de natureza qualitativa fenomenológica desenvolve-se no âmbito do paradigma interpretativo e focou-se sobre dez professores em formação e nove professores orientadores cooperantes que lecionam em escolas do 2º, 3º ciclo e secundário na Área Metropolitana de Lisboa. A recolha de dados sustentou-se em entrevistas semiestruturadas tanto aos professores em formação como aos seus respetivos professores orientadores cooperantes o que nos permitiu validar os dados com alguma segurança, através do cruzamento dos registos de ambos os grupos visados neste estudo.

As conclusões desta investigação apontam-nos para a relevância da presença de professores em formação em ano de estágio nas escolas como podendo ser uma força motora para alavancar a (trans)formação das práticas docentes, graças às dinâmicas inovadoras que

implementam dentro e fora da sala, decorrentes de um olhar renovado nas abordagens sobre os conhecimentos científicos e práticas de ensino.

Palavras-Chave: Formação inicial de professores, Cultura de investigação, Colaboração, Supervisão, Modelos Supervisivos

ABSTRACT

According to the new trends of initial teacher education, special relevance is attributed to the evidence collected in the classroom, so practice-centered training is highlighted. To this dimension we can add the culture of research, collaboration, and also the quality of supervised practices of cooperating advisors, as another of the dimensions to be included in the training process of future teachers, and to develop in this research work.

The object of study of this essay aims to investigate to understand the potential relevance that the processes and dynamics of supervised teaching practice adopted in the context of initial teacher training assume in the contribution of transformation and training of school teaching practices in the Metropolitan Area of Lisbon, assuming that teachers in early career are carriers of new scientific and methodological approaches, resulting from learning in the academic setting, in the context of school and classroom, and also of all the interactions that result between the cooperative teacher, between the teacher in early career and the university professor, and between the teachers at the beginning of the career and all the other teachers of the school.

The empirical work is of a phenomenological qualitative nature, developed within the framework of the interpretative paradigm and focused on ten teachers in training and nine cooperative guiding teachers who teach in schools of the 2nd, 3rd cycles and secondary schools in the Metropolitan Area of Lisbon. Data collection was supported by semi-structured interviews with both teachers in training and their respective cooperating guidance teachers, which allowed us to validate the data with some security by crossing the records of both groups targeted in this study.

The conclusions of this research aim at the relevance of the presence of teachers in training in internship year in schools can be as a motor force to boost the transformation and training of teaching practices, thanks to the innovative dynamics they implement inside and

outside the room, resulting from a renewed look at approaches on scientific knowledge and teaching practices.

Keywords: Initial teacher training, Research culture, Collaboration, Supervision, Supervisory Models

SIGLAS

- CA ----- Comunidades de Aprendizagem
- CNE --- Conselho Nacional de Educação
- EPES -- Estudante da Prática de Ensino Supervisionada
- I-A ----- Investigação - Ação
- PES ---- Prática de Ensino Supervisionada
- POC --- Professor Orientador Cooperante

ÍNDICE

RESUMO	i
ABSTRACT	iii
SIGLAS	v
INDÍCE DE FIGURAS	xv
INDÍCE DE QUADROS	xvii
INTRODUÇÃO	1
1. Apresentação da problemática e do objeto de estudo	3
2. Síntese	7
3. Contributo do estudo para a educação	7
4. Relevância do estudo	8
5. Questões e objetivos de investigação.....	9
6. Metodologias de estudo e procedimentos éticos	10
7. Limitações do estudo	13
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL	17
CAPÍTULO I – Modelos e contextos de FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	18
Nota Introdutória	18
1.1. Formação inicial de professores no contexto europeu.....	20
1.2. Dimensão da investigação nos programas de formação na Finlândia e em Portugal	23
1.3. O contributo da investigação na formação inicial de professores	26

1.4. A emergência da cultura de investigação na escola.....	28
1.5. A componente de investigação na cultura da escola	29
1.5.1. O papel da colaboração para investigar a prática na escola.....	35
1.6. O lugar e o tempo da prática nos modelos e contextos de formação inicial em Portugal, ao longo dos tempos: das conferências pedagógicas à Prática de Ensino Supervisionada (PES)	37
1.7. Da cultura de investigação às comunidades de aprendizagem.....	44
1.8. Metodologia de I-A (espiral de reflexão e aprendizagem transformativa nas CA).....	48
1.9. Papel do professor nas Comunidades de Aprendizagem (CA)	50
1.9.1. Perfil do professor nas CA.....	51
1.10. Síntese	55
CAPÍTULO II - SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: CONCEITOS E PERSPETIVAS	57
Nota Introdutória	57
2.1 Conceito de Supervisão Pedagógica.....	58
2.2 Perfil do supervisor	67
2.3 Modelos supervisivos.....	73
2.3.1. Modelo dialógico, modelo supervisivo dialógico e integrador.....	73
2.3.2 Cenário integrador	74
2.3.3 Articulação do cenário dialógico integrador com o estilo	76
supervisivo não standard	76
2.3.4 Modelo da supervisão clínica e sua articulação com a reflexão	77
2.4 Abordagem reflexiva	80
2.5 Modelo comportamentalista e de imitação artesanal articulado com estilo diretivo	85
2.5.1 Modelo ecológico	87
2.5.2. Ciclo Supervisivo	89

2.6 Síntese	92
CAPÍTULO III – OPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS	
3.1 Relação da problemática com outras investigações desenvolvidas sobre problemáticas afins	96
3.2 Contextualização Social do Estudo – Formulação e Caracterização do Problema.....	99
3.3. Questão Central	102
Questão de investigação	102
3.4. Foco no Estudo	103
3.5. Metodologia de Investigação.....	104
Paradigma Investigativo: Qualitativo e Fenomenológico	104
3.5.1. Paradigma Qualitativo - Interpretativo	104
3.5.2. Fenomenologia.....	105
3.5.3. Instrumentos de Recolha de dados	106
3.5.4. Etapas e procedimentos do trabalho de campo	109
3.5.5. Métodos previstos de análise de dados.....	109
3.5.6. Técnicas de análise de dados	110
3.5.7. Percurso da análise de conteúdo.....	112
3.5.8. Processo de categorização	115
3.5.9. Técnicas de recolha de dados.....	116
3.5.10. Documentos	116
3.5.11. Entrevistas.....	117
3.5.12. Questões de natureza ética no estudo	120
3.5.13. Participantes no Estudo.....	124
3.5.14. Natureza dos Resultados Esperados	124
3.5.15. Limitações do estudo e validade externa	126
3.5.16. Validade Interna	126

CAPÍTULO IV – RECOLHA DA INFORMAÇÃO: CAMPO DE ESTUDO, PARTICIPANTES, CORPO DOCUMENTAL, INSTRUMENTOS DE REGISTO, DE ANÁLISE E CATEGORIZAÇÃO	128
4.1. Recolha da informação: campo de estudo, participantes, corpo documental e instrumentos de registo	128
4.2. Fase exploratória: Aproximação ao campo de estudo	128
4.3. Sujeitos da investigação e instrumentos de recolha de dados.....	130
4.4. Definições Operacionais: Professor Orientador Cooperante (POC) e Estudantes da Prática de Ensino Supervisionada (EPES)	133
4.5. Corpo documental	134
4.6. Fontes e métodos de recolha de dados	135
4.7. Guiões das entrevistas	136
4.8. Instrumentos de análise – Categorização e Explicitação de critérios	141
4.8.1 Instrumentos de análise e procedimentos	141
4.8.2. Entrevistas - Critérios de codificação e categorização	141
4.9 Apresentação das opções de categorização definidas no Quadro Dimensões, Categorias e Subcategorias.....	144
PARTE III APRESENTAÇÃO	148
CAPÍTULO V – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	148
5.1 Tema 1 - Supervisão pedagógica.....	150
5.1.1 Categoria 1.1. Finalidades de Supervisão Pedagógica	150
5.1.1.2. Orientação	153
5.1.1.3. Colaboração.....	158
5.1.1.4. Desenvolvimento Profissional.....	162
5.1.1.5. Formação.....	165
5.1.1.6. Transformação.....	167
5.1.1.7. Problematizar	169
5.1.1.8. Regulação.....	171

5.1.1.9. Inovação.....	173
5.1.1.10. Partilha.....	175
5.1.1.11. Reflexão.....	179
5.1.2. Competências do Professor Orientador Cooperante.....	186
5.1.2.1. Pessoais: moral / valores interpessoais; relacionais.....	186
5.1.2.2. Pessoais: Moral / Valores; empatia.....	191
5.1.2.3. Pessoais: moral/valores; comunicação.....	193
5.1.2.4. Pessoais: moral/valores; confiança.....	195
5.1.2.5. Profissionais: competências pedagógicas.....	198
5.1.2.6. Profissionais: conhecimento científico; Práticas Inovadoras.....	201
5.1.2.7. Profissionais: abertura de espírito.....	204
5.1.3. Modelos supervisivos.....	209
5.1.3.1. Reflexão-ação.....	209
5.1.3.2. Integrador.....	221
5.1.3.3. Ecológico.....	223
5.1.4. Estilos supervisivos.....	240
5.1.4.1. Colaborativo.....	240
5.1.4.2. Não diretivo.....	253
5.1.5. Categoria 1.5. Papel do exercício das funções supervisivas na mudança das práticas.....	265
5.1.5.1. Promotor da melhoria das práticas supervisivas.....	265
5.1.5.2. Indutor da melhoria das práticas científicas.....	267
5.1.5.3. Indutor de novas metodologias (práticas pedagógicas).....	268
5.1.5.4. Redes de intercâmbio de práticas entre POC.....	270
5.1.5.5. Auto-Reflexão.....	272
5.1.5.6. Aprendizagem colaborativa entre formando e formador.....	274
5.1.5.7. Projetos de investigação entre universidades e escolas.....	276

5.1.5.8. Núcleos de estágios	278
5.1.5.9. Observadores externos para melhoria das estratégias supervisivas	280
5.1.6. - Categoria: 1.6. Contributo da dinâmica dos núcleos de estágio e da PES na Comunidade docente	286
5.1.6.1. Valorização do desempenho do cargo	286
5.1.6.2. Promotor do trabalho colaborativo	287
5.1.6.3. Coadjuvação + observação de pares	294
5.1.6.4. Projetos	298
5.1.6.5. Fórum Virtual	302
5.1.6.6. Seminários práticos +Ações de formação para os colegas das escolas	303
5.1.6.7. Inovação	305
5.2. Tema II - Modelos e contextos de formação inicial - Currículo de formação de professores	311
5.2.1 Constrangimentos entre a lógica académica e a lógica profissional.....	311
5.2.1.1 Modelo consecutivo.....	311
5.2.1.2. Modelo Alternado.....	314
5.2.1.3. Maior duração da prática	319
5.2.1.4. Duração adequada	324
5.2.1.5. Qualidade/quantidade	327
5.2.2. A articulação entre a tensão da lógica académica e a lógica profissional	331
5.2.2.1. Presença regular de académicos da sala de aula	331
5.2.2.2. Workshops entre académicos e professores.....	336
5.2.2.3. Estágios	339
5.2.2.4. Trabalho em rede.....	341
5.2.3. Categoria 2.3. Papel da prática durante a iniciação à prática profissional do professor em formação	344
5.2.3.1. Aprendizagem em contexto real (Reflexão em contexto)	344

5.2.3.2. Operacionalizar novas metodologias.....	347
5.2.3.3. Relevância da prática nas componentes do estágio - pedagógicas e científicas.....	349
5.2.3.4. Relevância da prática nas componentes do estágio - práticas pedagógicas.....	351
5.2.4. Categoria 2.4. A Investigação da Prática no Professor em formação.....	357
5.2.4.1. Grupos/projetos de investigação entre académicos e professores.....	357
5.2.4.2. Pesquisa.....	359
5.3. Tema III - Práticas de ensino supervisionadas	364
5.3.1. Categoria 3.1. Necessidades de formação dos professores em formação resultantes das práticas de ensino supervisionadas.....	364
5.3.1.1. Necessidades Educativas Especiais	364
5.3.1.2. Indisciplina.....	366
5.3.1.3. Aprofundamento da parte científica - Comunicação em ciência	368
5.3.1.4. Práticas.....	370
5.3.1.5. Novas Tecnologias	372
5.3.2. Categoria 3.2. A colaboração como estratégia para investigar e transformar as práticas da comunidade docente resultante/decorrente da interação com o professor em formação.....	374
5.3.2.1. Trabalho colaborativo.....	374
5.3.3. Categoria 3.3. A emergência de novas abordagens/ metodologias curriculares decorrentes do contributo do professor em formação na comunidade docente	379
5.3.3.1. Abordagem problematizadora.....	379
5.3.3.2. Aluno no centro da aprendizagem.....	381
5.3.3.3. Abordagem comunicativa	384
CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES	388
Resposta à Questão Central.....	428
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	431

REFERÊNCIAS WEBBIBLIOGRÁFICAS	442
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS.....	446
Anexos.....	447
Anexo I – Entrevista aplicada	448
Anexo II – Entrevista POC 1	452
Anexo III – Entrevista EPES 2.....	466
Anexo IV – Guião de entrevista.....	475
Anexo V – Grelha de Registo de Análise de Conteúdo.....	488
Anexo VI - Categorias	491
Categoria 1 - 1.1. Finalidades da Supervisão Pedagógica	492
Categoria 1 - 1.2. Competências do professor orientador cooperante.....	499
Categoria 1 - 1.3. Modelos supervisivos.....	505
Categoria 1 - 1.4. Estilos Supervisivos	511
Categoria 1 - 1.5. Papel do exercício das funções supervisivas na mudança das práticas do Professor Orientador Cooperante (POC).....	518
Categoria 1 - 1.6. Contributo da dinâmica dos núcleos de estágio e da PES na Comunidade docente.....	524
Categoria 2 - 2. Modelos e contextos de formação inicial - 2.1. Constrangimentos entre a lógica académica e a lógica profissional.....	531
Categoria 2 - 2.2. A articulação entre a tensão da lógica académica e a lógica profissional.	537
Categoria 2 - 2.3. Papel da prática durante a iniciação à prática profissional do professor em formação.....	541
Categoria 2 - 2.4. A dimensão da cultura de investigação como elo entre lógica académica e a lógica profissional na prática do professor em formação	544
Categoria 3 - 3. Práticas de ensino supervisionada 3.1. Necessidades de formação dos professores em formação resultantes das práticas de ensino supervisionadas	546

Categoria 3 - 3.2. A colaboração como estratégia para investigar e transformar as práticas da comunidade docente resultante da interação com professores em formação 549

Categoria 3 - 3.3 A emergência de novas abordagens/ metodologias curriculares decorrentes do contributo do professor em formação na comunidade docente..... 551

INDÍCE DE FIGURAS

Figura 1 - Dimensões da educação formal.....	1
Figura 2 - Dimensões da eficácia docente.....	22
Figura 3 - Inclusão da cultura de investigação ao longo da carreira profissional	27
Figura 4 - Algumas conexões estabelecidas entre alguns elementos que fomentam a aplicação da investigação baseada nas evidências	29
Figura 5 - O papel do investigador	32
Figura 6 - O papel do investigador	32
Figura 7 - Mecanismos da aprendizagem ativa	34
Figura 8 - A interação das ações da supervisão.....	60
Figura 9 - Conceito de supervisão	62
Figura 10 - Relação da supervisão com a regulação	63
Figura 11- Dimensões da prática supervisiva.....	65
Figura 12 - Relação entre a formação do professor e a supervisão.....	66
Figura 13 – Perfil do supervisor.....	72
Figura 14 - Abrangência das competências que são atribuídas ao supervisor	72
Figura 15 - Articulação entre supervisão clínica e Investigação-Ação	78
Figura 16 - Ciclo Supervisivo.	89
Figura 17 – Matriz ideológica do modelo Dialógico-Integrador Supervisão Clínica/Reflexivo e Ecológico	90
Figura 18 - Papel do POC e do EPES nos Modelos supervisivos.....	91
Figura 19 - Tipos de Supervisão e a sua relação entre os estilos e os modelodelos supervisivos	92
Figura 20- Algumas variáveis que intervêm nos desafios da escola atual.....	99
Figura 21 – Objeto de estudo, participantes, finalidades e locais de recolha de dados	103
Figura 22 - Contributo da dinâmica dos núcleos de estágio da PES na comunidade docente	309
Figura 23 - Estratégias a implementar para aproximar académicos e professores na escola.....	343
Figura 24 - Constrangimentos de curta duração	356
Figura 25 - Cultura de investigação no professor	363
Figura 26 – Contributo da dinâmica dos núcleos de estágio e da PES na comunidade docente	386
Figura 27 - Relevância no quadro do perfil supervisor.....	400
Figura 28 - Papel do exercício das funções supervisivas	400

Figura 29 - Papel do exercício das funções supervisivas - orientação	401
Figura 30 - Papel do exercício das funções supervisivas - competências científicas.....	401
Figura 31 - Papel do exercício das funções supervisivas - Pedagogia	402
Figura 32 – Papel do exercício das funções supervisivas – Reflexão	402
Figura 33 – Papel do exercício das funções supervisivas - Perfil do supervisor	404
Figura 34 - Papel do exercício das funções supervisivas na mudança das práticas do POC	407
Figura 35-Constrangimentos da curta duração da prática	414
Figura 36-Benefícios do trabalho colaborativo na comunidade docente.....	421
Figura 37 - Benefícios das práticas colaborativas entre os elementos da comunidade docente.....	422
Figura 38 - Dinâmica do ensino aprendizagem decorrente da presença nos núcleos de estágio na escola.	427

INDÍCE DE QUADROS

Quadro 1 - Relação entre as questões de investigação e os objetivos decorrentes da questão central	12
Quadro 2 - Constrangimentos e oportunidades na dimensão da aprendizagem.....	41
Quadro 3 - Comparação funções tradicionais do professor / funções do professor na CA (Day, 2004)	51
Quadro 4 - Comparação entre o perfil do professor no séc. XXI e o professor nas CA.....	52
Quadro 5 - Palavras-chave associadas à metodologia das CA	54
Quadro 6 - Relação entre os eixos de investigação e estudos e investigações afins	98
Quadro 7 - Relação entre as questões de investigação e os objetivos decorrentes da questão central	102
Quadro 8 - Objetivos e temas a explorar nas entrevistas	108
Quadro 9 - Relação estabelecida entre o orientador e o respetivo EPES	131
Quadro 10 - Caracterização dos EPES.....	132
Quadro 11 - Caracterização dos POC.....	133
Quadro 12 - Fontes de informação / temas e sub-temas a estudar	135
Quadro 13 - Codificação dos participantes do estudo.....	137
Quadro 14 - Calendarização das entrevistas realizadas aos professores	137
Quadro 15 - Calendarização das entrevistas aos POC	139
Quadro 16 - Corpus de análise de natureza oral.....	140
Quadro 17 - Temas, categorias e subcategorias	144
Quadro 18 - Acompanhamento	150
Quadro 19 - Orientação	153
Quadro 20 - Colaboração.....	158
Quadro 21 - Desenvolvimento Profissional	162
Quadro 22 - Formação.....	165
Quadro 23 - Transformação	167
Quadro 24 - Problematizar.....	169
Quadro 25 - Regulação.....	171
Quadro 26 - Inovação	173
Quadro 27 - Partilha	175
Quadro 28 - Reflexão	179

Quadro 29 - Melhoria das práticas	181
Quadro 30 - Quadro resumo – Supervisão pedagógica.....	184
Quadro 31 - Relações interpessoais.....	186
Quadro 32 - Empatia	191
Quadro 33 - Comunicação	193
Quadro 34 - Confiança	195
Quadro 35 - Competências pedagógicas.....	198
Quadro 36 - Competências científicas	201
Quadro 37 - Abertura de espírito.....	204
Quadro 38 - Competências do professor Orientador Cooperante	207
Quadro 39 - Supervisão-Clínica – Reflexão-ação	209
Quadro 40 - Integrador	221
Quadro 41 - Ecológico.....	223
Quadro 42 - Modelos supervisivos que foram mais relevantes para os entrevistados	225
Quadro 43 - Colaborativo – Não diretivo	240
Quadro 44 - Não diretivo.....	253
Quadro 45 - Requisitos que foram mais relevantes para os entrevistados para o estilo supervisivo.	255
Quadro 46 - Algumas aptidões para o desempenho do supervisor de acordo com o discurso dos participantes	264
Quadro 47 - Melhoria das práticas supervisivas.....	265
Quadro 48 - Melhoria das práticas científicas.....	267
Quadro 49 - Novas metodologias (Práticas pedagógicas).....	268
Quadro 50 - Redes de intercâmbio de práticas entre POC	270
Quadro 51 - Auto-reflexão.....	272
Quadro 52 - Aprendizagem colaborativa entre formando e formador	274
Quadro 53 - Projetos de investigação entre universidades e escolas	276
Quadro 54 – Núcleos de estágio.....	278
Quadro 55 - Observadores externos	280
Quadro 56 - Professor investigador.....	283
Quadro 57 - Frequências por subcategorias - Papel do exercício das funções supervisivas na mudança das práticas do Professor orientador cooperante	284
Quadro 58 - Valorização do desempenho do cargo	286
Quadro 59 - Trabalho colaborativo	287
Quadro 60 - Coadjuvação + observação de pares.....	294
Quadro 61 - Projetos.....	298
Quadro 62 - Formação a distância.....	302
Quadro 63 - Seminários práticos	303
Quadro 64 - Inovação	305
Quadro 65 - Frequências da categoria 1.6. Contributo da dinâmica dos núcleos de estágio da PES na comunidade docente	307

Quadro 66 - Modelo consecutivo	311
Quadro 67 - Modelo alternado	314
Quadro 68 - Maior duração da prática	319
Quadro 69 - Duração adequada.....	324
Quadro 70 - Qualidade/ quantidade.....	327
Quadro 71 - Frequências da categoria 1.7. Constrangimentos entre a lógica acadêmica e a lógica profissional.....	329
Quadro 72 - Presença regular de acadêmicos na sala de aula.....	331
Quadro 73 - Workshops.....	336
Quadro 74 - Estágios	339
Quadro 75 - Trabalho em rede	341
Quadro 76 - Frequências da categoria 2.2. Articulação entre a tensão da lógica acadêmica e a lógica profissional.....	342
Quadro 77 - Reflexão em contexto.....	344
Quadro 78 - Operacionalizar novas metodologias.....	347
Quadro 79 - Relevância da prática nas componentes do estágio (pedagógicas e científicas).....	349
Quadro 80 - Relevância da prática nas componentes do estágio (práticas pedagógicas)	351
Quadro 81 - Frequências da categoria 2.3. Papel da prática durante a iniciação à prática profissional do professor em formação	354
Quadro 82 - Projetos de investigação	357
Quadro 83 - Pesquisa.....	359
Quadro 84 - Frequências da categoria 2.4. A dimensão da cultura da investigação como elo entre a lógica acadêmica e a lógica profissional na prática do professor em formação	362
Quadro 85 - NEE.....	364
Quadro 86 - Indisciplina	366
Quadro 87 - Aprofundamento da parte científica	368
Quadro 88 - Práticas	370
Quadro 89 - Novas Tecnologias.....	372
Quadro 90 - Frequências da categoria 3.1. Necessidades de formação dos professores em formação resultantes das práticas de ensino supervisionadas	373
Quadro 91 - Colaboração.....	374
Quadro 92 - Frequências da categoria 3.4. A colaboração como estratégia para investigar e transformar as práticas da comunidade docente resultante/ decorrentes da interação com o professor em formação.....	378
Quadro 93 - Abordagem problematizadora.....	379
Quadro 94 - Aluno no centro da aprendizagem.....	381
Quadro 95 - Abordagem comunicativa.....	384
Quadro 96 - Frequências da categoria 3.5. A emergência de novas abordagens/ metodologias curriculares decorrentes do contributo dos professores em formação na Comunidade docente	385
Quadro 97- Emergência do perfil do supervisor.....	410
Quadro 98 - Constrangimentos e oportunidades	419
Quadro 99 - Constrangimentos e oportunidades resultado da análise de dados	419

INTRODUÇÃO

Para que a Europa permaneça competitiva, supere as crises económicas e crie oportunidades, o programa Europa 2020 reconhece, como necessidade fundamental, transformar a educação e formação, uma vez que estas têm um papel crucial na sociedade económica, na demografia e nas mudanças tecnológicas, face aos constantes desafios com que os cidadãos de hoje são confrontados (Redecker et al., 2011).

O sistema educacional está sujeito às influências de várias dimensões da sociedade, entre as quais podemos destacar a dimensão diretamente relacionada com valores morais, éticos, políticos e económicos que correspondem ao domínio da conservação e preservação de culturas da sociedade. O outro domínio a que podemos fazer referência está subjacente à inovação e à mudança, trazidas muitas vezes, pela democratização do acesso às novas tecnologias de informação que aceleram e transformam alguns setores da sociedade. Ora, será da dicotomia entre a inovação e a reprodução de cultura que o sistema de educação formal deverá ter de responder aos novos desafios da sociedade atual.

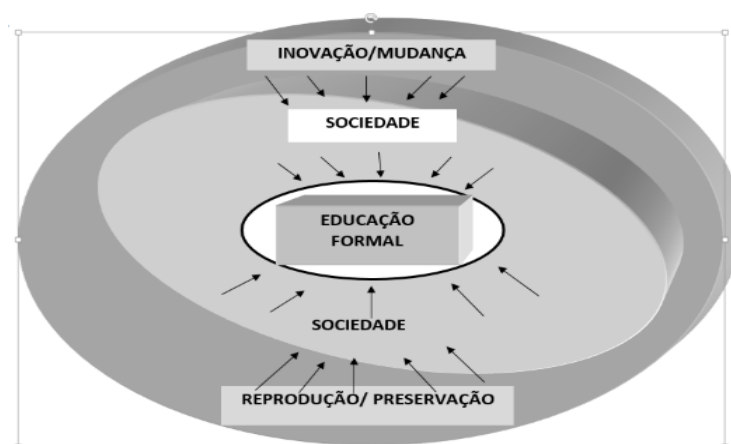


Figura 1 - Dimensões da educação formal

Fonte: adaptado de Kraler e Schratz (2012, p. 90)

A Figura 1 representa os domínios acima referidos, designadamente a inovação e a reprodução, pelo que a inovação trará os novos contributos resultantes das mudanças rápidas a que a sociedade está sujeita e a reprodução manterá o cunho da preservação e reprodução transgeracional.

Neste contexto, os professores assumem um lugar relevante neste processo pelo facto de assegurarem a reprodução cultural e a inovação intergeracional (Kraler & Schratz, 2012), pelo que se torna prioritário apostar na melhoria da qualidade e da eficácia dos programas de formação inicial de professores.

Com o intuito de garantir o sucesso da educação ao nível de uma sociedade global, Kraler e Schratz (2012) defendem que os professores devem-se tornar competentes em estabelecer uma combinação de finalidades expressas entre a lógica reprodutora e conservadora, a inovação da educação e a emergência das “novíssimas competências dos professores” (Sá-Chaves, 2017).

Assim, para que os futuros professores tenham um papel ativo na construção do futuro de uma sociedade que se quer inclusiva e coesa ao nível social e com elevado crescimento económico, exige-se-lhes, uma mudança de comportamento padrão (Kraler & Schratz, 2012) com o intuito de haver um desvio do comportamento de práticas reprodutivas (Kraler & Schratz, 2012), e se aproxime de um modelo de aprendizagem construtivista e em que a tecnologia dá um contributo para fazer emergir a pesquisa Tinoca, Rodrigues e Machado (2015).

Consequentemente torna-se útil fazer emergir o pensamento crítico, criativo e tornarmos as escolas no cerne das comunidades de investigação, sustentadas na cultura de investigação, no conhecimento científico em todos os ciclos do ensino (Chioca & Martins, 2004), reestruturando a abordagem tradicional do ensino e da aprendizagem, designadamente no que concerne à formação de professores.

Mas a mudança requer o envolvimento ativo dos professores pelo que há necessidade de os professores terem força de vontade para mudar e assumirem uma visão transformadora e inovadora da sua formação (Kraler & Schratz, 2012). Assim, exigem-se novas abordagens e novas práticas no seu desenvolvimento profissional, por exemplo, ao basear-se na recolha de evidências em sala de aula e na escola, decorrentes das estratégias no trabalho do dia a dia do professor (Fullan, 2001).

Por isso, são vários os autores que atribuem hoje em dia uma outra relevância à escola e à sala de aula como um recurso por excelência para o desenvolvimento profissional, como é o caso de Cadório e Veiga Simão (2012) que defendem que é na sala de aula e na escola que se identificam as necessidades de formação e as possíveis soluções para as situações que ocorrem no dia a dia e indo ao encontro de Nóvoa (2007) que defende que a formação deve passar a ocorrer dentro da profissão.

De facto, a colaboração, assim como a resolução de problemas, a reflexão, a criatividade, o pensamento crítico, aprender a aprender, a capacidade empreendedora (Redecker, et al., 2011), conjuntamente com os conhecimentos científicos, pedagógicos, didáticos e a literacia digital são algumas das competências-chave a desenvolver no processo formativo dos futuros professores capazes de responder aos desafios da escola atual

Sabendo que a prática pedagógica é uma das componentes da formação de professores muito importante desde a formação inicial e durante a formação contínua (Neves, 2007), a sala de aula passa a ser um ‘laboratório’ (aspas nossas) para o desenvolvimento da investigação baseada nas evidências e conduzindo à transformação do conhecimento decorrente da prática reflexiva (Chioca & Martins, 2004). Daqui decorre que o professor do século XXI assume um novo papel na sua formação resultante da articulação da sua prática investigativa, reflexiva e auto-supervisiva, devidamente contextualizada.

1. Apresentação da problemática e do objeto de estudo

De acordo com as novas tendências formativas, foi o forte pendor para a valorização profissional, a partir da prática, que a prática supervisionada assume especial relevância no âmbito da formação inicial de professores, pelo que nos encaminhou, e motivou para abordar a temática da Supervisão Pedagógica, sendo o objeto de estudo deste trabalho.

Foca-se mais concretamente na potencial relevância do contributo das dinâmicas das práticas de ensino supervisionadas (PES) na transformação das práticas docentes na escola na Área Metropolitana de Lisboa, sendo que Alarcão e Tavares (2003) e Sá-Chaves (2017) são alguns dos autores que têm trazido um olhar renovado sobre o conceito e finalidades de Supervisão Pedagógica e sobre práticas e processos supervisivos.

O processo supervisivo preconiza uma relação entre o formando e professor orientador cooperante, então este estudo também se centra nos possíveis efeitos que as práticas supervisivas tem no formando, designadamente quando o formando aprende com professor orientador cooperante, a articular a teoria com a prática e ainda enriquece e desenvolve as suas práticas pedagógicas como referem Caires, Moreira, Esteves e Vieira (2011) quando argumentam que o supervisor conduz à emergência da identidade profissional do formando.

Tendo em conta a relação diádica orientador-formando este estudo também se debruça sobre o possível contributo que o formando tem no desenvolvimento profissional do próprio professor orientador cooperante. O desenvolvimento do trabalho entre ambos estimula o professor orientador cooperante a conhecer as novas abordagens ao nível do conhecimento científico, das metodologias e práticas pedagógicas. Estas experiências permitem-lhe igualmente melhorar e aprofundar os conhecimentos supervisivos decorrente das suas práticas como também das interações estabelecidas com outros professores orientadores cooperantes e outros docentes da escola, tornando-se num professor de valor acrescentado tal como defende Alarcão (2002).

Mas como o formando desenvolve as suas práticas no seio da comunidade escolar as suas ações extravasam a relação formando-professor orientador cooperante pelo que nos interessa estudar e colocar o cerne desta investigação no contributo dos processos e dinâmicas inerentes aos professores em formação na (trans)formação das práticas docentes da escola, indo ao encontro dos pressupostos do modelo ecológico em que o contexto assume um papel principal nas aprendizagem das práticas como defende Flores, Veiga Simão, Rajala e Tornberg (2009).

Outro foco do estudo estende-se aos modelos e contextos de formação inicial, mais concretamente à componente do lugar e do tempo na prática do professor em formação no ano de estágio. Ou seja, vamos explorar o impacto que o momento em que ocorre a prática e o tempo de duração da prática têm no desenvolvimento das competências do professor em formação, dada a dificuldade em definir um fim claro a esta componente nos programas de formação inicial, tal como nos diz Flores (2016a).

Vamos interpretar o papel da investigação como elo de ligação entre a teoria e a prática, como mecanismo que serve de alavanca para as aprendizagens a partir da prática do professor em formação, tal como defende Flores (2016a).

Por último mas não menos importante, vamos ter em conta a componente da colaboração como uma estratégia de garante de sucesso para todo o processo supervisivo e todas as aprendizagens que decorrem das ações e relações que se estabelecem entre os professores em formação e toda a comunidades escolar, como nos diz Martins e Mesquita (2010).

Ora parece podermos ter reunido algumas questões-problema que inquietam a qualidade da formação inicial de professores na atualidade e que têm sido abordados por muitos autores, entre os quais os acima referidos. Nesta investigação ao ter em conta o objeto de estudo e com base no testemunho dos participantes identificámos algumas fragilidades sobre os programas de formação inicial de professores e a sua implementação na escola durante o ano de estágio designadamente, o facto de:

- a) os estudantes terem experimentado um modelo de formação sequencial ou alternado expôs alguns pontos fracos. No caso do modelo alternado, dificulta um trabalho contínuo não só com os alunos como com o professor orientador cooperante e com os restantes professores a comunidade docente. No caso do modelo sequencial, o professor em formação sente dificuldade na articulação entre a teoria e a prática.
- b) Explorar sobretudo algumas componentes da formação de professores, designadamente sobre as necessidades educativas especiais.
- c) Presença pouca assídua dos professores universitários nas escolas, dificulta o trabalho a desenvolver na escola com o professor em formação.
- d) Necessidade de se prologar mais no tempo o estágio.

Das conclusões que tirámos os participantes do estudo apontam a maior duração do estágio como estratégia a servir de chapéu para ultrapassar estas fragilidades, indo ao encontro, por exemplo, dos argumentos da OECD (2011) que reclama mais tempo em contexto de sala de aula e na escola como um dos pilares para a formação inicial de professores.

Em nosso entender será a componente dos programas de formação inicial de professores que carece de uma revisão rápida por parte da tutela para que se garanta um programa de formação inicial de qualidade à altura dos desafios da escola do século XXI. A maior duração do estágio permite um acompanhamento regular no trabalho a desenvolver

com os alunos e assim contribuir para um maior sucesso dos alunos. Permite igualmente a integração do professor em formação em projetos educativos a desenvolver na escola.

Assim como faz emergir com maior frequência momentos de partilha de práticas e saberes entre os professores em formação e os professores experientes, contribuindo para o desenvolvimento profissional de toda a comunidade educativa.

Estamos convencidos do que resulta deste estudo que este será o contributo mais enriquecedor da presença de professores em formação em ano de estágio numa escola.

Se ainda tivermos em conta que os professores em formação vêm sensibilizados para trabalharem em colaboração com os outros professores então parecem estar reunidos os pressupostos para quebrar o isolamento profissional e incentivar o trabalho colaborativo na escola, podendo fazer emergir as comunidade de aprendizagem como uma alternativa inovadora aos princípios que regulam as escolas.

Então, é nossa convicção do que resulta desta investigação que os professores em formação serviriam de alavanca para transformar as escolas em verdadeiras comunidades de aprendizagem.

Mas para que a experiência na escola do professor em formação no ano de estágio seja bem sucedida, o professor orientador cooperante é uma peça-chave ao longo de todo o processo supervisão. Ficou plasmado nesta investigação que há uma visão renovada das finalidades da supervisão, e que parece estar intimamente associada à orientação, acompanhamento, colaboração e desenvolvimento profissional tal como defendem por exemplo Alarcão e Tavares (2003).

Constatámos igualmente que o perfil do supervisor é determinante para assegurar o sucesso supervisão, sendo que a componente das relações interpessoais é mais focada pelos participantes do estudo, e daí que o estilo supervisão não standard (Sá-Chaves, 2017), colaborativo, não diretivo, tenha sido o mais adotado pelos supervisores. Intimamente associado ao estilo, o modelo supervisão preferido pelos supervisores, foi o integrador, por permitir vaguear entre o modelo de supervisão clínica, reflexivo, ecológico, conseqüentemente, a articulação do modelo integrador com o estilo supervisão não standard encaminha-nos para a emergência de um futuro professor competente para se tornar num professor-Investigador capaz de problematizar, investigar e refletir para (trans)formar as suas próprias práticas e ser capaz de reconstruir currículo, indo ao encontro do perfil do professor da Comunidades de Aprendizagem.

2. Síntese

Perante o exposto resulta a necessidade de desenvolvermos um estudo sobre os processos e dinâmicas que intervêm na formação pessoal e profissional dos professores em formação no ano de estágio, designadamente com os processos, supervisivos, os quais envolvem a relação interpessoal do formando e do supervisor, de ensino e aprendizagem para a docência, os quais decorrem de conhecimentos sobre a ação das práticas pedagógicas. Daqui leva-nos a problematizar sobre a potencial relevância que as dinâmicas das práticas de ensino supervisionado assumem na transformação das práticas docentes da escola. Foi esta questão que nos conduziu para este trabalho de investigação cujo objeto de estudo se foca no impacto que as práticas de ensino supervisionada podem ter na prática dos professores em formação no ano de estágio e no contributo que estes professores podem dar à escola resultante dos conhecimentos e aprendizagens trazidas do meio académico de práticas provenientes da relação estabelecida com o professor orientador cooperante que faz a ponte com a escola, com o professor da universidade que faz a ponte com a universidade e com os restantes professores da comunidade educativa que lhe permitem articular com toda a comunidade educativa.

3. Contributo do estudo para a educação

Portanto é nossa intenção que o nosso estudo acrescente valor à Temática da Supervisão Pedagógica, através de um olhar renovado sobre o contributo das dinâmicas das práticas de ensino supervisionada na transformação das práticas docentes na escola.

Ao problematizar as novas perspetivas de vários autores sobre o contributo dos processos e da dinâmica da PES na transformação das práticas dos docentes da escola, ambicionamos mostrar como os professores em formação durante a PES em articulação com os professores orientadores cooperantes, e em combinação com os outros professores da escola podem trazer novas abordagens metodológicas e contribuir para a renovação e (trans)formação das práticas docentes da escola.

É nossa intenção fazer salientar o contributo que pode fazer emergir a própria dinâmica das práticas de ensino supervisionada ao ajudar a estabelecer laços entre a Universidade e a Escola e conseqüentemente quebrar a “cultura de hierarquização” muitas vezes latentes entre estas instituições, graças ao professor orientador cooperante que desempenha um papel mediador neste processo.

Conseqüentemente, desde que as práticas de supervisão passem a estar integradas num esquema de ação da supervisão colaborativa de modo a corresponder aos novos desafios que os professores enfrentam hoje, torna-se mais fácil fazer emergir uma relação triádica entre os professores em formação da PES, professores orientadores cooperantes e professores da escola, e professores universitários em que uns trazem a inovação e os outros trazem a experiência e o saber pelo que concorrem para o desenvolvimento profissional de todos os professores de toda a comunidade docente.

4. Relevância do estudo

No âmbito deste estudo um dos eixos de investigação que vamos abordar é a Supervisão Pedagógica e para este tópico considerámos pertinente o contributo da tese de doutoramento da Doutora Elisa de Fátima Oleirinha Valério, subordinada ao tema: “Aprender ensinando: supervisão pedagógica ensino e aprendizagem da profissão docente”, publicada em, 2018 pela facto de a investigadora desse estudo trazer uma perspetivada renovada sobre as funções supervisivas no âmbito do trabalho da escola.

Tendo em consideração que às práticas supervisivas está intimamente associado temática à formação inicial de professores, fizemos uma pesquisa inicial, e reparámos que este tema tem sido alvo de alguma investigação recente. Por exemplo, a comunicação subordinada ao título: Formação inicial de Professores- Um debate inacabado” apresentada em 2015 no Conselho Nacional de Educação (CNE), da Prof. Doutora Isabel P. Martins, parece-nos fazer uma abordagem à problemática da formação inicial de professores com uma perspetiva muito inovadora, tornando-se, por isso, uma mais-valia para a discussão desta temática.

Ainda sobre o eixo de investigação da formação inicial de professores uma das dimensões que vamos abordar é a Cultura de investigação. Dada a pertinência que esta dimensão toma nos cursos de formação inicial selecionámos o artigo subordinado ao título “From Best Practice to next Practice: A Shift through Research-based Teacher Education” de Kraler e Schratz de 2012, que estabelece a conexão entre os programas de formação de professores e a investigação.

Outra dimensão que vamos explorar no eixo da Formação inicial é a colaboração, pela importância que esta estratégia assume no âmbito do trabalho docente e o artigo “Teacher collaboration and professional development in the workplace: a study of Portuguese teachers” das autoras Ana Maria Forte e Maria Assunção Flores disponibilizado *online* em fevereiro de 2013 e publicado no *European Journal of Teacher Education*, 37(1) em 2014, descreve os contextos e oportunidades de trabalho colaborativo no local de trabalho.

Também sobre a formação inicial de professores, a componente do lugar e tempo de duração da prática é abordada por vários autores, e selecionámos Conroy, J., Hulme, M., e Menter, I. (2013). Developing a 'clinical' model for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 39(5), 557-573, os quais defendem a necessidade de se exigir uma maior duração da prática dos professores em formação nas escolas para facilitar a construção de uma visão holística de todas as componentes do currículo do professor em formação.

5. Questões e objetivos de investigação

Tendo em conta as razões apontadas, a motivação pelo estudo, levou-nos a problematizar a temática e, por isso, ao longo desta investigação, vamos tentar compreender qual a potencial relevância que as dinâmicas das práticas de ensino supervisionadas assumem na transformação das práticas docentes da escola na Área Metropolitana de Lisboa.

Desta problemática, emerge a seguinte questão de investigação:

Questão de investigação

Qual é o contributo das dinâmicas das Práticas de Ensino Supervisionadas na transformação das práticas docentes da escola?

A resposta a esta questão de investigação decorre da necessidade que sentimos de:

- Analisar as finalidades da supervisão na perspetiva dos atores envolvidos.
- Identificar caracterizar e comparar os modelos supervisivos utilizados pelos professores orientadores cooperantes durante a formação inicial.
- Analisar o papel dos Professores Orientadores Cooperantes (POC) durante a PES.
- Analisar o impacto do desempenho das funções de orientador cooperante no seu desenvolvimento profissional.
- Conhecer o perfil do POC
- Compreender o papel do estágio nas práticas dos professores em formação.
- Compreender os modelos e contextos de formação inicial.
- Compreender o papel das relações estabelecidas entre a Universidade e a Escola
- Compreender o contributo da componente de investigação durante a formação inicial dos professores
- Compreender o contributo da componente colaborativa durante a PES na formação de professores.
- Analisar possíveis contributos das práticas dos formandos na (trans)formação das práticas docentes dos professores experientes da escola.

6. Metodologias de estudo e procedimentos éticos

Sendo que neste estudo procurámos, entre outros objetivos, compreender, analisar e interpretar a situação em causa, estas ações vão ao encontro das características da

investigação qualitativa, pois, como diz Stake (2009), “Os investigadores qualitativos privilegiam a compreensão das complexas inter-relações entre tudo o que existe.” (p. 53)

Portanto estamos em presença de um estudo de natureza fenomenológica e por isso sustentado numa visão holística da realidade que se quer estudar, devidamente contextualizada no ambiente natural para a partir daqui retirar algum significado (Morgado, 2012; Stake, 2008) e interpretar através de processos dedutivos que os caracterizam.

Socorremo-nos da análise de documentos, para fazer o enquadramento legal do tema e, ainda, da entrevista semi-diretiva para recolher os dados de campo, relativos aos processos e dinâmicas de prática de ensino supervisionado na (trans)formação das práticas docentes da escola, com base em dois eixos principais: Supervisão Pedagógica e Modelos e Contextos de formação inicial. Por sua vez no eixo da temática da Supervisão Pedagógica, vamos explorar os modelos e estilos supervisivos e a finalidades das Práticas de Ensino Supervisionadas, e subordinado ao eixo da Temática dos Modelos e Contextos de formação inicial vamos estudar a cultura de investigação, o lugar e o tempo da prática e a colaboração. Com intuito de tornar mais fácil estabelecer as relações ente os eixos teóricos , as questões de investigação e os objetivos de investigação, sistematizamos a articulação destas dimensões no Quadro 1.

Quadro 1 - Relação entre as questões de investigação e os objetivos decorrentes da questão central

<u>QUESTÃO CENTRAL</u>				
	<i>Qual é o contributo das dinâmicas das Práticas de Ensino Supervisionadas para a transformação das práticas docentes na escola?</i>			
<u>EIXOS TEORICOS</u>	<u>QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO</u>	<u>RESPONDENTES/ PÚBLICO-ALVO</u>		<u>OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO</u>
<u>A-SUPERVISÃO PEDAGÓGICA</u> <u>MODELOS E ESTILOS SUPERVISIVOS</u> <u>FINALIDADES DA PES</u>	QA.1. Quais as finalidades da Supervisão Pedagógicas QA.2. Quais os modelos supervisivos utilizados/ exercidos nas práticas de ensino supervisionadas durante a formação inicial? QA.3. Quais os estilos supervisivos desempenhados nas práticas de ensino supervisionadas durante a formação inicial? QA.4. Qual o papel do professor orientador cooperante durante a PES? QA.5. De que forma o desempenho do cargo de orientador cooperante contribui/promove o próprio desenvolvimento profissional. QA.6. Qual o perfil do professor supervisor. QA.7. De que forma o estágio contribui para o desenvolvimento das competências profissionais dos futuros professores.	POC	EPES	OA.1. Analisar as finalidades da supervisão na perspetiva dos atores envolvidos. OA.2. Identificar caracterizar e comparar os modelos supervisivos utilizados pelos professores orientadores cooperantes durante a formação inicial. OA.3. Identificar, caracterizar e comparar os estilos supervisivos utilizados pelos professores orientadores cooperantes durante a formação inicial. OA.4. Analisar o papel do POC durante a PES. OA.5. Analisar o impacto do desempenho das funções de orientador cooperante no seu desenvolvimento profissional. OA.6. Conhecer o perfil do POC OA.7. Compreender o papel do estágio nas práticas dos professores em formação.
<u>B - MODELOS E CONTEXTOS DE FORMAÇÃO INICIAL</u> <u>O LUGAR E O TEMPO DA PRÁTICA</u> <u>INVESTIGAÇÃO COLABORAÇÃO</u>	QB.1. De que forma o modelo de estágio contribui para o desenvolvimento profissional do formando? QB.2. Que ligações estabelecem os POC e as instituições académicas? QB.3. Qual é o lugar da componente de investigação durante a formação inicial de professores QB.4. De que modo o desempenho dos formandos durante a formação inicial podem contribuir para a (trans)formação das práticas dos professores experientes da escola?	POC	EPES	OB.1. Compreender os modelos e contextos de formação inicial. OB.2. Compreender o papel das relações estabelecidas entre a Universidade e a Escola. OB.3. Compreender o contributo da componente de investigação durante a formação inicial dos professores. OB.4a. Compreender o contributo da componente colaborativa durante a PES na formação de professores. OB.4b. Analisar possíveis contributos das práticas dos formandos na (trans)formação das práticas docentes dos professores experientes da escola.

Ao longo de todo o nosso trabalho de recolha e tratamento de dados, pugnámos por garantir os princípios de natureza ética plasmados na Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, e na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.

7. Limitações do estudo

Foram envolvidos neste estudo nove Professores Orientadores Cooperantes (POC) (que designamos por supervisor, ou orientador) e dez Estudantes da Prática de Ensino supervisionada (EPES) (que designamos indiferentemente professores em formação, ou formando). Não foram entrevistados os professores experientes da escola nem os professores universitários.

Os dados foram recolhidos em cinco escolas do 2.º e 3.º ciclo e secundário de estabelecimentos do ensino público da Área Metropolitana de Lisboa.

Este estudo desenvolve-se em torno de III partes, partindo-se da dimensão teórica para a empírica, embora as duas entrecruzem, entre si, ao longo de todos os capítulos.

Na parte I - que será precedida por uma parte introdutória, onde se faz o enquadramento do tema, apresentação da problemática e do objeto de estudo, o contributo do estudo, a relevância do tema apresentado, para além de se apresentarem as questões de investigação, os respetivos objetivos científicos e metodologia de trabalho, assim como os procedimentos éticos e por último as limitações do estudo.

Na parte I que corresponde à matriz teórica desenvolveu-se de acordo com as seguintes temáticas: no capítulo I - Modelos e Contextos de formação inicial de professores. No âmbito da temática dos Modelos e contextos de formação inicial, vamos abordar a formação inicial de professores no contexto europeu, a dimensão da investigação nos programas de formação na Finlândia e em Portugal, o contributo da investigação na formação inicial de professores, a emergência da cultura de investigação na escola, a componente da investigação na cultura da escola, o papel da colaboração para investigar a prática na escola, o lugar e tempo da prática nos modelos e contextos de formação inicial em Portugal, da cultura de investigação às comunidades de aprendizagem, metodologia de investigação-ação, papel do professor nas comunidades de aprendizagem, perfil do professor nas comunidades de aprendizagem.

No capítulo II, Subordinado à temática da Supervisão Pedagógica, vamos-nos debruçar sobre o conceito de Supervisão Pedagógica, para depois expormos o perfil do supervisor e por último mostramos alguns dos modelos de supervisão e a sua respetiva articulação com os estilos supervisivos.

Na parte II – processo de investigação empírica, desenvolvemos no capítulo III – Opções Epistemológicas e Metodológicas, Metodologia de investigação – apresentamos os fundamentos metodológicos do processo traçados para sustentar o estudo, dando a conhecer as etapas do percurso de investigação que traçámos para realizar o nosso trabalho.

Posteriormente definimos as técnicas, os procedimentos e etapas utilizadas na recolha de dados, fazendo referência no nosso estudo às questões éticas à validade interna e externa, à natureza dos resultados esperados, e ainda, damos conta das limitações deste estudo.

No capítulo IV – Recolha de Informação: campo de estudo, participantes, corpo documental e instrumentos de registo e análise e interpretação dos dados. Começámos por fazer a apresentação ao campo de estudo em que apresentamos os sujeitos da investigação e instrumentos de recolha de dados, apresentamos as definições operacionais, o corpo documental, as fontes e métodos de recolha de dados e por último os guiões de entrevista. Fizemos, simultaneamente, a apresentação dos dados, através dos instrumentos metodológicos que apresentámos, e esforçámo-nos por analisá-los, interpretá-los e discutí-los à luz da matriz teórica da investigação.

No capítulo V – Instrumentos de Análise – categorização e explicitação de critérios, demos a conhecer os instrumentos de análise e os respetivos procedimentos para de seguida enunciar os critérios de codificação e categorização.

No capítulo VI – Apresentação das opções de categorização definidas no quadro das dimensões categorias e subcategorias – ficaram registadas as opções de categorização definidas no quadro das dimensões de categorias e subcategorias, tendo ficado definidos três grandes temas: tema 1 – Supervisão Pedagógica; tema 2 – Modelos e Contextos de formação inicial; tema 3 – Práticas de Ensino Supervisionadas.

Deste modo, a partir das representações dos dois grupos de professores entrevistados acerca das temáticas acima referidas, criámos duas tabelas onde definimos as Dimensões, as Categorias e Subcategorias, para de seguida analisar, a partir de cada uma das duas dimensões, cada uma das categorias e subcategorias por si, tentando interpretar e interrelacionar os dados entre si, terminando, com uma breve síntese dos dados recolhidos.

Na Parte III – Apresentação, Análise e Interpretação dos Resultados, damos conta no capítulo VII da análise de dados. Neste capítulo apresentamos os testemunhos dos participantes no estudo e sempre que possível estabelece-se uma correspondência entre os

POC e os EPES. No final de cada categoria e sub-categoria fazemos uma breve síntese e no final de cada categoria fazemos uma síntese global da categoria em estudo. No final fazemos uma articulação das categorias entre si e sempre que oportuno apresentamos um sistema organizador do assunto em questão.

Na última parte deste capítulo fazemos a interpretação de resultados obtidos que decorrem da análise das subcategorias, cruzando com os autores constantes na revisão da literatura.

Vamos terminar este estudo com as – Conclusões, referentes ao capítulo VIII - onde iremos responder às questões de partida e deixaremos, ainda, um possível ponto de partida para futuras investigações.

Finalmente, mostraremos a lista de referências bibliográficas e *online* e normativos legais.

Importa referir algumas notas relativas à escrita deste trabalho que se prendem com a apresentação linguístico-discursiva e formal da organização da informação neste texto. Assim, assinalamos as regras de uso do *itálico*, do **negrito** e o uso distintivo de «aspas» e de “aspas”.

- a) O *itálico* é utilizado para assinalar neologismos e estrangeirismos (frases, expressões e designações); destacar temas no âmbito deste trabalho (como por exemplo, *Perfil do supervisor*) e designações de partes de quadros ou temas das entrevistas, para facilitar a referenciação. A reprodução de passagens do discurso dos sujeitos, selecionadas da transcrição das entrevistas encontram-se igualmente em *itálico*, quer integradas em quadros, quer no corpo do texto, distinguindo-se das citações dos autores constantes na bibliografia.
- b) Destacados a **negrito**, encontram-se os capítulos e subcapítulos no corpo do texto; palavras, expressões e segmentos de frase para realçar informação ou ideias-chave, de modo a facilitar a apreensão da sua sequência, da progressão das ideias apresentadas e a enumeração de vários aspetos ou características. Encontram-se ainda em palavras, expressões e números, surgindo como organizadores funcionais da síntese dentro de quadros e de figuras.
- c) O par de “aspas” com esta grafia foi usado para introduzir e fechar a citação de autor. Foi também usado no corpo do texto para remeter para títulos de quadros

e figuras; para realçar o significado determinada significação, relevante no âmbito deste trabalho, por exemplo, “saber ser”. Foi igualmente usado com valor distintivo nas palavras lexicalizadas (“saber-como-fazer”) ou no caso de palavras e expressões ou segmentos de frase cujo significado importa acentuar, por exemplo “como” e “porquê” ou “cenários plurais”.

As aspas simples ‘ensino livresco’ são aspas nossas.

Finalmente, e no âmbito da organização geral deste trabalho, acrescenta-se que os anexos indicados se encontram coligidos em volume separado.

**PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E
CONCEPTUAL**

CAPÍTULO I – MODELOS E CONTEXTOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Nota Introdutória

Este capítulo desenvolve-se no âmbito da formação inicial de professores. Começamos no primeiro ponto por apresentar as principais tendências da formação inicial de professores da agenda europeia.

No segundo ponto, vamos destacar outra componente prioritária na formação inicial de professores, designadamente a investigação como uma das dimensões dos programas de formação inicial de professores na Finlândia (País de referência na educação) e em Portugal. No terceiro ponto, damos continuidade ao tema anterior, mas, agora, para relevar o contributo da investigação na formação inicial de professores como um dos mecanismos que promovem uma formação de elevada qualidade.

Depois, no quarto ponto, avançamos com alguns dos pressupostos subjacentes à emergência da cultura de investigação na escola. Seguidamente, no quinto ponto, enfocamos os benefícios da adoção da cultura de investigação e de colaboração na escola, incentivando à emergência do professor-investigador.

No sexto ponto, fazemos uma breve retrospectiva do lugar e do tempo da prática nos modelos e contextos de formação inicial em Portugal, ao longo dos tempos.

Finalmente, no sétimo ponto, debruçamo-nos sobre as comunidades de aprendizagem como uma metodologia integradora do desenvolvimento profissional em formação inicial e em contínua, ou seja, do desenvolvimento coletivo de toda a comunidade escolar.

No oitavo ponto exploramos ainda a metodologia de investigação e aprendizagem transformativa que caracterizam as comunidades de aprendizagem, assim como no ponto 9 - o papel e o perfil do professor nessas comunidades.

1.1. Formação inicial de professores no contexto europeu

Em 2009, o Conselho Europeu definiu quatro objetivos estratégicos no domínio da educação e formação para 2020, designadamente o incentivo à aprendizagem ao longo da vida, a mobilidade entre as pessoas dos diferentes países, à promoção da igualdade, à coesão social e a cidadania ativa, assim como, o estímulo à criatividade e à inovação, incluindo o espírito empreendedor, a todos os níveis da educação e da formação.

Deste modo, para que os novos professores tenham a capacidade de integrar o conhecimento para lidar com a complexidade e adaptar-se às novas necessidades individuais e sociais dos alunos exige-se uma elevada eficácia e qualidade na formação inicial de professores (ITE), associada ao "conhecimento, competências e comprometimento dos professores" (European Commission [EC], 2013, p. 8).

As principais tendências na formação inicial de professores que estão no topo da agenda Europeia surgiram em torno de quatro eixos: a internacionalização do percursos académico, por exemplo, através dos programas de Erasmus + ; um maior reconhecimento de uma profissão com elevado estatuto; e alargar as competências-chave dos professores e capacitá-los para desenvolverem um processo de ensino-aprendizagem baseado na pesquisa, através do diagnóstico do seu próprio ensino e da reflexão crítica dos seus comportamentos, para fazer emergir um "círculo virtuoso de uma prática reflexiva" (Sahlberg, Munn, & Furlong, 2012, p. 20), visando os melhores métodos de trabalho.

Para poder entender as principais influências definidas pelos conselhos educacionais internacionais é importante referir alguns documentos relevantes que influenciaram os sistemas educacionais em torno do Mundo. Destaca-se o trabalho das organizações internacionais como a UNESCO, onde existe uma clara preocupação em descrever as principais características do professor que atenda aos desafios da Escola/sistema educativo do século XXI.

Não obstante o relatório da UNESCO "Educação para todos 2000-2015: Progressos e Desafios" (UNESCO, 2015) distingue um conjunto importante de conquistas efetivas no campo educativo, desde o início do século XXI, assim como os desafios que ainda necessitam de ser enfrentados. O mesmo apresenta um capítulo relacionado com a qualidade da educação (Capítulo 6) explanando algumas considerações interessantes relacionadas com

a profissão docente e a formação de professores, assumindo que o investimento nos professores é considerado essencial para garantir uma educação de qualidade.

Adianta, também, que a internacionalização da formação inicial dos professores pode ser um dos mecanismos para ajudar a desenvolver outros eixos da sua formação, como por exemplo, a necessidade de consciencialização para trabalhar com a diversidade de alunos, assim como para a inclusão e justiça social (Cochran-Smith et al., no prelo; Zeichner, 2014) contribuindo para a preparação dos futuros professores para uma sociedade global.

Deste modo, os vários eixos a ter conta na formação inicial de professores, considerando que cada uma das dimensões da formação inicial de professores tem uma finalidade específica, então, só o estabelecimento de relações entre cada uma das dimensões conduzirá a um conhecimento global de elevada qualidade e eficácia. Por exemplo, a British Educational Research Association (BERA) é uma associação de membros e uma sociedade instruída comprometida em melhorar a qualidade da pesquisa, aumentar a capacidade de pesquisa e promover o envolvimento em pesquisa, possuindo três dimensões de eficácia docente, nomeadamente, o sujeito e o conhecimento pedagógico, a experiência prática e a literacia em investigação, tal como se apresenta na Figura 2.

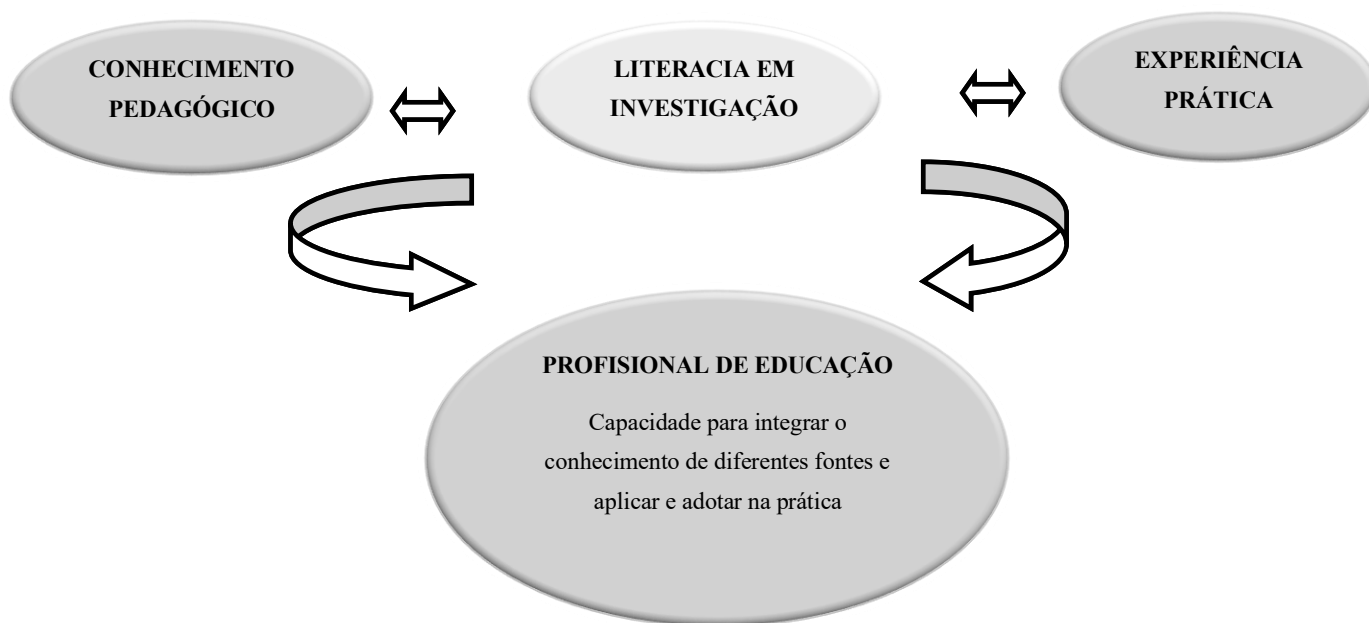


Figura 2 - Dimensões da eficácia docente

Fonte: adaptado de BERA-RSA (2014, p.10)

Assim, o desempenho e a qualidade das funções do professor devem resultar do conhecimento de diferentes fontes e recursos, designadamente do conhecimento baseado na investigação, da teoria, das competências de pesquisa-ação e, por último e não menos importante, da sua experiência da prática (British Educational Research Association & Royal Society for the Encouragement of the Arts, Manufacturing and Commerce [BERA-RSA], 2014, p. 10).

Sabendo que o professor toma um papel ativo na transformação e inovação das suas próprias aprendizagens, com o intuito de responder aos novos desafios do séc. XXI, interessa, agora, debruçarmo-nos de que forma a investigação em diferentes modelos e contextos de formação inicial podem contribuir para o desenvolvimento profissional docente.

1.2. Dimensão da investigação nos programas de formação na Finlândia e em Portugal

Tendo em conta a relevância que a internacionalização da formação dos professores tem atualmente, face a uma natureza complexa do ensino no século XXI, importa agora revisitar, de uma forma muito breve, as tendências de alguns currículos sobre a componente de investigação na formação inicial de professores de alguns países, ao nível europeu.

Um dos melhores casos de sucesso da integração da componente de investigação no programa de formação de professores é o caso finlandês, graças ao facto de colocar o seu enfoque num currículo sustentado na pesquisa. Ficou mesmo conotado pelas avaliações internacionais como o "milagre finlandês" (Simola, 2005).

O facto de, durante o percurso formativo, os formandos finlandeses serem incentivados a praticarem a metodologia de investigação capacita-os, desde o início da sua formação, para o desenvolvimento do pensamento crítico e para os novos desafios da profissão docente, conduzindo à melhoria do desempenho docente (Niemi, 2008) e consequentemente a melhores resultados dos alunos.

Tendo em conta a análise da componente prática, o modelo finlandês prevê ainda que as práticas pedagógicas estejam “integradas em todos os níveis de formação de professores” (Niemi, 2008, p. 195), implicando que os estudantes (futuros professores) devam “refletir sobre as suas observações e tirar conclusões sobre como desenvolver o seu próprio ensino e melhorar as práticas nas escolas.” (p.195)

Este processo pressupõe que os futuros professores, primeiramente, passem por uma fase de observação dos alunos e da comunidade escolar, para, de seguida, trabalharem lado a lado com os professores titulares da turma, assumindo responsabilidades nas funções que desempenham e estabelecendo uma ponte entre os trabalhos pedagógicos com os seus trabalhos de investigação e teses de mestrado (Niemi, 2008).

Estes princípios deste modelo estão em consonância com o modelo integrado ou alternado de formação inicial, no qual “se associava e articulava, ao longo do curso, os saberes de carácter científico e os saberes educacionais, associando-se a teoria e a prática” (Gaspar et al., 2019, p. 63).

Nesta dimensão, a Finlândia e Portugal estão em sintonia e apresentam pontos em comum na forma e no modo como implementam o processo de transição da teórica para a

prática, designadamente entre as componentes dos currículos de ITE (ciências da educação, formação específica, conhecimento pedagógico).

Essa sintonia ao nível dos programas entre estes dois países de formação inicial de professores ficou evidente, nomeadamente, na articulação dinâmica entre as componentes do currículo e retratou-se através das mudanças nos programas de formação do ITE, em Portugal. Estas alterações, mais concretamente, a passagem da dimensão da investigação do currículo ITE passa a ser incluída em contexto do estágio no 2.º ano do grau de mestre em ensino, foram operacionalizadas através da implementação da metodologia da investigação-ação (Flores, 2014a; Flores, Coutinho, & Lencastre, 2014).

Portanto, à luz do que acontece na Finlândia, a metodologia da investigação-ação tem como finalidade articular a componente da investigação com as práticas pedagógicas, relevando a “importância do exercício” através da “observação e colaboração em situações de ensino sob a supervisão de um mentor / supervisor” (Flores, 2015).

Flores (2016a) adianta ainda que, a nível nacional, os programas de investigação-ação podem servir de plataformas para a formação contínua de professores e serem catalisadores da integração da componente da investigação, ao longo da carreira, resultantes da recolha de diferentes perspetivas de articulação entre a pesquisa na prática e o ensino.

Por isso, hoje em dia, com o intuito de melhorar a qualidade da formação inicial de professores, Portugal, tal como a Finlândia, desenvolve, no ano de estágio, um estudo em articulação com a prática. Numa primeira fase, os EPES observam para, de seguida, trabalharem a par com os professores titulares da turma. E os trabalhos produzidos devem espelhar o trabalho desenvolvido em sala de aula e devem ser devidamente contextualizados com um corpo teórico. No entanto, enquanto na Finlândia os futuros professores assumem responsabilidades na turma, em Portugal, os futuros professores assumem um papel secundário e só lideram a aula, caso haja vontade por parte do orientador cooperante.

A formação inicial de professores em Portugal é regulada pelo Decreto-Lei n.º 79/2014 que prevê o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Embora haja uma organização comum relativo à adoção de dois ciclos de estudo para a formação inicial de professores desde o pré escolar até ao 3.º ciclo e secundário, existem algumas nuances no modo de organização do segundo ciclo de estudos. Na prática do modelo alternado simultâneo ou integrado a teoria e a prática decorrem em ciclos alternados ou mesmo em simultâneo, ou seja, “Neste caso o

estudante passa da teoria à prática e vice-versa mas de acordo com as lógicas de ação de cada uma delas” (Sequeira & Pinto, 2013, p. 502). Em Portugal este modelo é mais utilizado na formação de professores de 1.º e 2º Ciclo, como por exemplo acontece no modelo de formação de professores do 1.º ciclo do ensino básico na Escola Superior de Educação de Setúbal (Sequeira & Pinto, 2013) em que adotaram mais concretamente o modelo de formação em alternância interativa. Este modelo de formação para além de fazer coexistir a teoria com a prática como acontece no modelo de alternância promove uma interdependência entre a teoria e a prática. Contrariamente ao que acontece na formação inicial de professores de 3.º Ciclo e Secundário, no qual se assume os princípios do Modelo sequencial ou consecutivo em que a “formação educacional tem lugar depois de uma formação numa determinada especialidade científica relativa aos conteúdos que o futuro professor iria ensinar”. (Gaspar et al., 2019, p. 63), ou como dizem Sequeira e Pinto (2013), “no modelo clássico a teoria prevalece sobre a prática, esta ocorre após a formação teórica” (p. 502), pelo que cabe ao formando ver vertidos na prática os seus conhecimentos teóricos.

O regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário foi aprovado pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, na sequência da reorganização do sistema de graus e diplomas do ensino superior regimentado pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. Este regime, foi posteriormente complementado pelo Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro, e pela Portaria n.º 1189/2010, de 17 de novembro, substituiu os modelos de formação então em vigor por um modelo sequencial, organizado em dois ciclos de estudos.

Assim sendo, em Portugal apesar se de adotarem tanto o modelo sequencial como o modelo alternado durante a formação inicial de professores, ambos os modelos integram uma consciencialização renovada do papel da prática na formação inicial de professores.

Esta maior preocupação com a prática permite estabelecer várias conexões através de vários parceiros-chave, sendo que o elo de ligação entre a teoria e a prática “pode ser fomentado por uma ênfase na orientação para a pesquisa” tal como defende Flores (2016a, p. 205), assim, considera-se que a pesquisa é o cerne de um ensino de qualidade, dada a relevância que assume no desenvolvimento da prática docente (Flores, 2016b).

Kraler e Schratz (2012), também mantêm a mesma linha de pensamento e enfatizam a necessidade de as componentes do currículo evoluírem num caminho conjunto e interativo, e afirmam que “a investigação, a prática da formação de professores e o desenvolvimento curricular evoluem assim interagindo de uma forma co-evolucionária” (p.

88), mantendo no entanto uma visão comum acerca da necessidade de haver um processo dialético e ativo entre os vários elementos do currículo, promovendo desde uma fase muito inicial da formação de professores a oportunidade de experienciar e articular em contexto real a teoria com a prática (Esteves, 2018). O modelo integrado, alternado ou simultâneo, evidencia numa fase muito precoce da formação inicial de professores as necessidades de formação designadamente ao nível da educação especial, multiculturalidade, a forma e modo de gerir e conduzir cargos associados aos alunos como por exemplo a Direção de Turma (Esteves, 2018).

Portanto, se se pretende alcançar escolas dinâmicas e preparadas para encarar os desafios do ensino no séc. XXI, e conseqüentemente deixar cair em desuso processos e práticas de formação subjacentes a “modelos tradicionais, escolarizados e baseados numa racionalidade técnica” (Flores, 2012, p. 34), então o pensamento crítico, a reflexão decorrente da investigação sobre a prática, operacionalizada pela metodologia de investigação-ação. devem ser desenvolvidos desde o início da formação docente e prolongadas durante a formação contínua.

1.3. O contributo da investigação na formação inicial de professores

Tendo em conta que a dimensão da aprendizagem baseada na investigação é um dos pilares que sustenta o questionamento e a prática profissional reflexiva, a capacidade de inovar e criar (Flores, 2016b), tanto na formação inicial de professores como na formação contínua de professores, torna-se relevante, pelo que importa, agora, sublinhar a perspetiva de alguns autores sobre os benefícios desta componente.

A investigação é um recurso excelente para inspirar o novo conhecimento e construir relações fortes e sustentáveis entre professores, universidades e uma comunidade de pesquisa mais alargada (BERA-RSA, 2014), pelo que desempenha um papel importante ao longo de toda a carreira profissional, e habilita o novo professor a aprender a modificar o ensino (Fullan, 2001), tal como evidencia a Figura 3 abaixo representada.

Kraler e Schratz (2012), também enfatizam esta perspetiva e afirmam que a componente de investigação se torna num eixo estruturante dos programas de formação de

professores, ao referirem-se particularmente ao desenvolvimento experimentado pelo programa de formação de professores da Universidade de Insbruck, afirmando que “a orientação para a pesquisa deu um impulso ao nosso programa de formação de professores” (Kraler & Schratz, 2012, p. 121), ao passar a ser um “suporte da pedagogia” (Universidade do Minho como citada em Flores, 2016b, diap. 20).

A componente de investigação, nos programas de formação, também permite estabelecer a ponte entre a “investigação sobre o ensino e o ensino da investigação na formação de professores” (Loughran, 2009, p. 34), evidenciando outra das valências desta componente e que faz dela um dos elementos-chave nos programas de formação inicial de professores.

Niemi e Nevgi (2014), no seu estudo sobre a formação de professores, também fazem referência às competências-chave para os professores do séc. XXI e vinculam claramente o papel do professor-investigador como um dos recursos para a melhoria das suas práticas, na tentativa de encontrar novas e melhores oportunidades de metodologias de trabalho.

A Figura 3 mostra que é possível integrar a investigação com base nas evidências da prática, ao longo de toda a carreira profissional, e, por isso, é tão importante integrar esta componente desde a formação inicial.



Figura 3 - Inclusão da cultura de investigação ao longo da carreira profissional

Fonte: adaptado de Niemi (2008, p. 199)

1.4. A emergência da cultura de investigação na escola

Atendendo à pertinência da componente de investigação na formação inicial de professores, importa elencar algumas variáveis que podem alavancar ou inibir a inclusão desta componente no processo formativo do profissional de educação.

Os contextos culturais e socioeconómicos, as culturas organizacionais, as condições estruturais em que as escolas e os professores trabalham, assim como a relevância que os vários países europeus atribuem à dimensão da investigação na formação dos professores, são algumas das variáveis que podem interferir para a construção do conhecimento baseado na investigação (Niemi, 2008).

A maior consciencialização dos políticos e dos profissionais para a necessidade de gerar conhecimento baseado na investigação também poderá contribuir significativamente para desenvolver a capacidade de compreender como se constrói a evidência e como criar uma literacia científica crítica, ajudando os professores a entender e a validar a relevância da informação proveniente de fontes de pesquisa e evidências (Niemi, 2008).

A evidência também é criada pelos professores através da reflexão e da partilha de experiências, o que requer que os professores estejam capacitados para produzir conhecimento com base nas evidências práticas. Os professores precisam igualmente de ter um ‘espírito aberto’ (aspas nossas), para obter evidências verdadeiras e comunidades que apoiem a criação de conhecimento, de modo a abordar perspetivas de elevada complexidade e que sejam simultaneamente multidisciplinares e multiprofissionais (Niemi, 2008).

Além disso, para que os professores sustentem as suas práticas e as suas aprendizagens na investigação, presume-se que se estabeleça uma rede profissional de trabalho, proporcionando uma maior cooperação entre a comunidade académica e a comunidade docente das escolas. Desta articulação deve emergir uma maior cooperação, assim como um maior suporte ao nível organizacional, com o intuito de promover ambientes facilitadores à criação do conhecimento através, por exemplo, de plataformas e modelos de ensino, conduzindo a uma formação baseada na investigação (Niemi, 2008). Neste sentido, a Figura 4 ilustra algumas das possíveis conexões estabelecidas entre alguns desses elementos que fomentam a aplicação da investigação baseada nas evidências.



Figura 4 - Algumas conexões estabelecidas entre alguns elementos que fomentam a aplicação da investigação baseada nas evidências

Fonte: adaptado de Niemi (2008, p. 201)

1.5. A componente de investigação na cultura da escola

Mas, se é pertinente o desenvolvimento da competência da investigação, durante a formação dos futuros professores, torna-se ainda mais importante fazer desta dimensão o motor da transformação das práticas dos professores, para que estes profissionais estejam

preparados para responder às necessidades dos alunos e ensinar para as competências do século XXI.

Flores (2016a) dá-nos conta da necessidade da prática e da pesquisa andarem sempre a par, de modo a que a prática seja sustentada na pesquisa e vice-versa e este compromisso deve partir desde a formação inicial de professores, atribuindo à prática “um espaço para ligar a teoria” (Flores, 2016a, p. 221). Ou ainda, segundo Flores et al. (2009), a formação sustentada na cultura de investigação tanto serve para combinar a teoria com a prática como para analisar algumas realidades inseridas em contextos sociais e institucionais.

White e Forgasz (2016) reforçam a perspectiva de Flores (2016a) e relevam o papel da articulação entre a prática e a pesquisa como um mecanismo que poderá servir de suporte para ultrapassar as fragilidades referentes às diferentes fontes de formação de professores e considera que, se houver um trabalho em conjunto entre universidade e escola, pode “levar à convergência da teoria e da prática e produzir coletivamente professores mais bem preparados para a nossa complexa profissão docente” (White & Forgasz, 2016, p. 260).

Por sua vez, a articulação entre escolas e universidades permite estabelecer os elos entre o “contexto de formação/universidade e escola/ futuro contexto profissional e a possibilidade de desenvolverem competências e estratégias de acção baseadas na investigação e na reflexão” (Flores, 2012, p. 33).

A universidade serve para facilitar a implementação da investigação nas escolas, pelo que o investigador académico e a universidade são excelentes recursos para alocar para as escolas os princípios metodológicos da investigação e dar “apoio à divulgação e publicitação do trabalho do professor e acesso facilitado à formação em áreas relacionadas com a investigação pedagógica” (Moreira, 2010, p. 111), a universidade e toda a comunidade de investigadores.

E a Universidade e toda a comunidade de investigadores também podem servir numa perspectiva da formação contínua de professores, para colaborar numa formação de elevado nível, sendo que os investigadores devem desempenhar o “papel de um facilitador na aprendizagem situativa^[1]” (Niemi, 2008, p.197).

¹ “O termo situativo refere-se a um conjunto de perspectivas teóricas e linhas de investigação com raízes em várias disciplinas incluindo antropologia, sociologia e psicologia. Os teóricos situativos conceptualizam a aprendizagem como mudanças na participação social em atividades organizadas, e a utilização individual do conhecimento como um aspeto da sua participação na prática social.” (Niemi, 2008, p. 197)

O professor e a escola “viabilizam a realização da investigação” (Moreira, 2010, pp. 111-112), não só porque são detentores do conhecimento e da experiência dos processos e práticas das escolas como também criam janelas de oportunidade para que o investigador académico esteja em contacto com os alunos em idade escolar (Moreira, 2010). Portanto, “não existe separação entre investigar, formar e ensinar quando o que une académicos (universidades) e professores (escolas) são os alunos e a qualidade da educação que lhes é proporcionada.” (Moreira, 2010, p. 125)

Portanto, podemos encontrar aqui uma relação de benefício mútuo entre estas instituições e as parcerias entre as Escolas e as Universidades, podem ser um excelente exemplo, para servir de palco à concretização de estratégias a adotar para promover o desenvolvimento profissional e, por isso, têm vindo a tornar-se cada vez mais frequentes.

Os professores do Ensino Superior e os professores do Ensino Secundário assumem um papel muito mais ativo e relevante na troca de experiências, ao proporcionar melhores aprendizagens com vista à melhoria das práticas e conseqüentemente ao desenvolvimento profissional. Ou seja, no entender de Tinoca et al. (2015), têm emergido com muito mais regularidade novas parcerias entre Escolas e Universidade, “onde os papéis e a sua representação têm sido transformados de forma a potenciar experiências mais enriquecedoras de aprendizagem e mudança.” (Tinoca et al., 2015, p. 119)

Desta forma, torna-se muito mais fácil promover não só as novas aprendizagens sustentadas em situações concretas e reais, resultantes da “prática profissional”, como também a reflexão que resulta das evidências recolhidas em sala de aula (Tinoca et al., 2015).

A Figura 5 representa o papel do investigador assumindo uma posição de um mero mediador em contexto entre o conhecimento académico e o conhecimento da prática, partindo sempre do pressuposto que os professores e investigadores trabalham em conjunto.

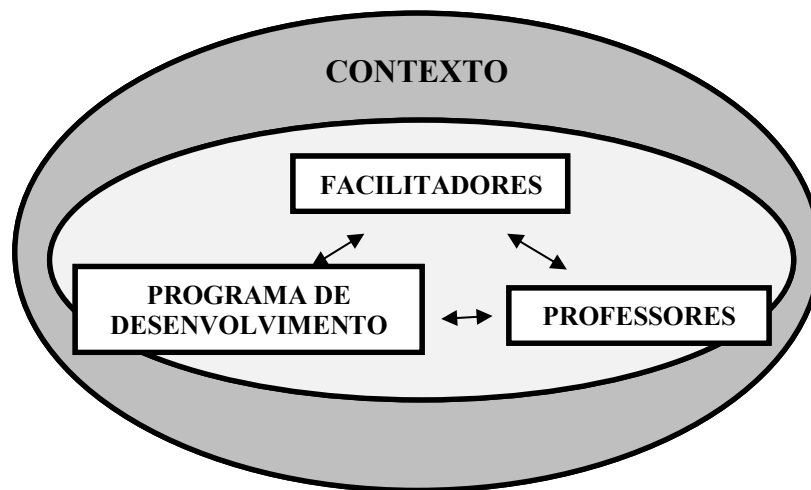


Figura 5 - O papel do investigador

Fonte: adaptado de Borco (2004), como citado em Niemi (2008, p.197)

Também Vieira (2015) se debruçou sobre o papel do professor investigador, em que, entre a reprodução e a transformação, precisa de construir um espaço resultante da relação dialética entre a domesticação, a passividade e a hierarquia, por um lado, e a indagação crítica, a democraticidade, o diálogo, a participação e a emancipação, por outro. Do que resulta desta relação diádica o desempenho do professor investigador torna-o competente para saber responder aos desafios da educação do século XXI, tal como se pode ver representado na Figura 6.

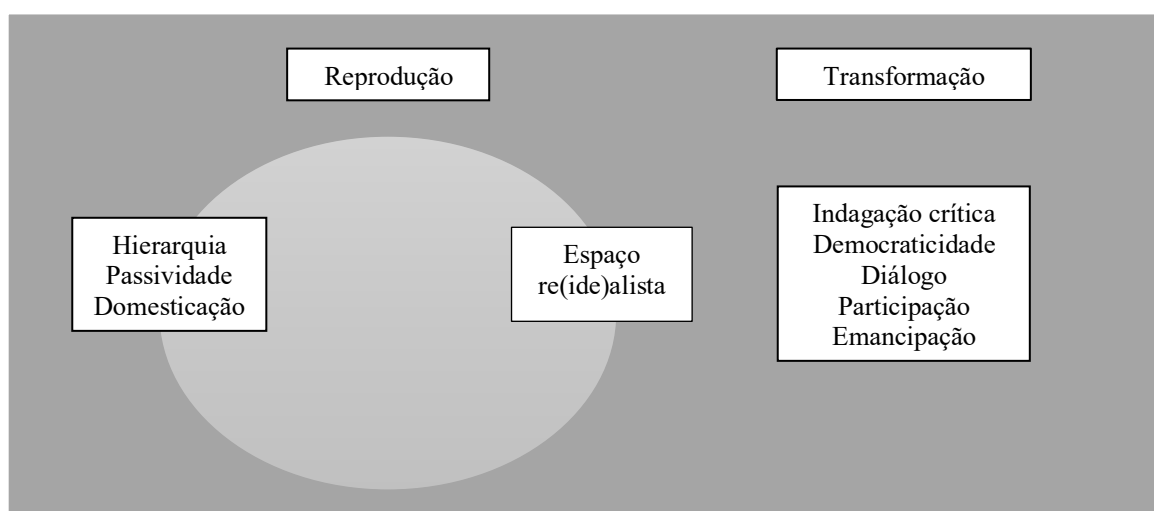


Figura 6 - O papel do investigador

Fonte: adaptado de Vieira (2015, p. 108)

A dimensão da investigação na formação de professores pressupõe uma aprendizagem ativa, tal como sublinham Niemi e Nevgi (2014) quando afirmam que a aprendizagem ativa e a experiência na formação inicial decorrente de uma prática investigativa melhora as competências profissionais. Exige ainda que o professor entenda a emergência do conhecimento e simultaneamente que se torne competente na problematização, questionamento decorrente das evidências da prática, nomeadamente através de metodologias ativas, tal como, por exemplo, a investigação-ação (Tinoca et al., 2015). A aprendizagem ativa também deve ser baseada na capacidade que os professores devem ter “de experimentar e refletir novas ideias e abordagens em situações reais” (Chalmers & Keown, 2006, p. 148). E em que a “reflexão e a crítica, a teoria e a prática, o individual e o coletivo possibilitam um pensamento crítico, criativo e atencioso” (Chioca & Martins, 2004, p. 3).

Sem as competências (professor investigador e pensamento crítico), torna-se difícil aos professores ensinar para as competências do séc. XXI (Niemi & Nevgi, 2014). Ou seja, a investigação na formação de professores tem um papel acrescido na criação do conhecimento, designadamente na compreensão de como fazer uso dessa mesma pesquisa para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, e, por isso, ter a capacidade para usar, interpretar e conduzir a pesquisa é uma das competências do professor que “requer métodos que são típicos para a aprendizagem activa, incluindo abordagens centradas no estudante.” (Niemi, 2016, p. 6)

Esta teoria pressupõe que existe uma relação de dependência mútua entre a teoria e a prática, pelo que a teoria se sustenta da prática, para se renovar a partir dela, com o intuito de dar robustez às aprendizagens e, por sua vez, para que estas sejam úteis no âmbito do trabalho dos participantes (Tinoca et al., 2015).

Portanto, Tinoca et al. (2015) e Carvalho e Gomes (2012) estão em consonância quanto à finalidade da aprendizagem ativa, uma vez que estes autores fortalecem a perspetiva de que a aprendizagem ativa está intimamente associada à aprendizagem transformadora, processo através do qual a aprendizagem decorre de interpretações e reinterpretções das experiências vividas e a partir da qual emerge um novo conhecimento.

Mezirow (1991), de acordo com a sua teoria da aprendizagem transformativa, defende que “fazer sentido [dar significado] é fulcral para o que é a aprendizagem” (p. 11). Os aprendentes adultos são incentivados a refletir sobre as suas experiências, visões, ideias e asserções à luz de uma atitude crítica pessoal, despojada das crenças e valores inculcadas

coletivamente na sua aprendizagem anterior, marcadas por um processo de reprodução social culturalmente situado, e sendo suscetível de produzir novas interpretações ou reinterpretações significativas para a ação. Então, a aprendizagem ativa deve ser parte integrante dos programas de formação inicial de professores, para que o aprendente adote uma postura ativa e reflexiva das suas ações, pois, nas palavras de Carvalho e Gomes (2012), “o processo de aprendizagem transformadora faz com que o participante passe a ser alguém que assume a prática da reflexão.” (p. 128)

Segundo Niemi e Nevgi (2014), a aprendizagem ativa resulta de uma nova “concepção educacional” sustentada na combinação entre o desenvolvimento da capacidade crítica, da problematização e da criatividade, pelo que requer escolas transformadas em verdadeiras comunidades de investigação. Nas quais, a “pesquisa, a busca pelo conhecimento científico e a problematização sejam constantes em todos os níveis de ensino” (Chioca & Martins, 2004, p. 3).

Elliott (2001) também se debruçou sobre este assunto e está em concordância com os autores anteriores, tendo já apontado nessa linha de pensamento, ao afirmar que desenvolver estudos de pesquisa-ação, ao nível do contexto do currículo e de desenvolvimento, conduzem a uma série de projetos colaborativos entre professores e escolas.

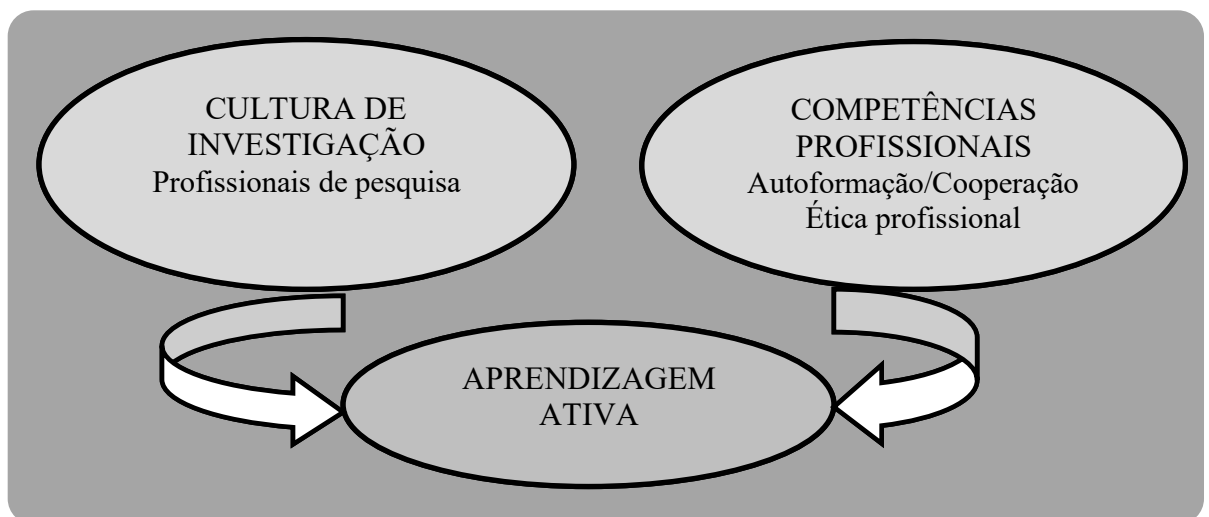


Figura 7 - Mecanismos da aprendizagem ativa

Fonte: adaptado de Niemi e Nevgi (2014, p. 136)

A Figura 7 representa a relação que a aprendizagem ativa estabelece com as outras dimensões da formação de professores. Assim, a ‘aprendizagem ativa’ resulta da articulação

entre os estudos de pesquisa que pressupõem uma investigação crítica da literatura, uma análise de pesquisa de investigação e de competências profissionais, da análise de grupo e da análise de conteúdo, tal como está representado na Figura 5. As competências profissionais incluem a construção da sua própria aprendizagem, uma cooperação entre os professores, um comprometimento ético com a profissão de professor e diversidade de formandos para preparar o seu futuro e o desenvolvimento profissional.

É do resultado da interação das dimensões acima referidas que emerge a aprendizagem ativa, que é um dos pressupostos intrínsecos às competências da agenda europeia de educação do Séc. XXI.

1.5.1. O papel da colaboração para investigar a prática na escola

Debrucemo-nos sobre o papel da colaboração para investigar a prática na escola.

Com a cultura colaborativa, torna-se expectável que surja o novo conhecimento decorrente deste contexto de trabalho (Cadório & Veiga Simão, 2012), a partir do qual está subjacente o papel polivalente deste recurso. De entre as valências desta ferramenta, “a colaboração surge, ora como um elemento estruturador de uma rede de relações estabelecida na escola – de que o professor é um elo –, ora como um caminho para a revalorização profissional” (Martins & Mesquita, 2010, pp. 241-242).

Os mesmos autores ainda adiantam outras potencialidades desta ferramenta, mais concretamente, facilitar a “articulação entre teoria e prática concretizada através de esforços conjuntos de professores e investigadores” (Martins & Mesquita, 2010, p. 242), pelo que a própria colaboração se torna num “objeto de investigação” (p. 242). Ou seja, se tivermos em conta que “a colaboração é uma estratégia importante para a realização de investigações sobre a prática” (Boavida & Ponte, 2002, p. 53), também ajuda a encontrar espaços/dimensões do conhecimento “ainda não explorados” (Martins & Mesquita, 2010, p. 242).

Por conseguinte, é natural que se faça emergir a “mudança das práticas e o desenvolvimento” (Alarcão & Canha, 2013, p. 51) profissional dos membros envolvidos, graças à ação conjunta de todos os envolvidos e à consequente “responsabilidade partilhada”

(Tinoca et al, 2015, p. 121), ou, como dizem Alarcão e Canha (2013), à “corresponsabilização na gestão do processo de acompanhamento” (p. 66).

Esta corresponsabilização requer a junção de várias pessoas que trabalham para o mesmo fim e que, por sua vez, fortalecem as ações a desenvolver, tais como “capacidade de reflexão acrescida e um aumento das possibilidades de aprendizagem mútua” (Boavida & Ponte, 2002, p. 44), na medida em que um grupo de pessoas reúne mais energias do que uma única pessoa (Boavida & Ponte, 2002).

Com efeito, a sinergia decorrente da interação, do diálogo e da reflexão em conjunto, facilita o alcance do “êxito”, permite reduzir “as incertezas”, contribui para ultrapassar “obstáculos” (Boavida & Ponte, 2002), permite o “sucesso dos pares” (Fullan, 2001, p. 266), cria para todos os envolvidos “oportunidades de aprendizagem de boa qualidade” (Norwich & Daniels, 1997, p. 8), ao proporcionar “uma maior segurança na sua prática docente” (Cadório & Veiga Simão, 2012, p. 86).

Portanto, “os objetivos da aprendizagem incluem a capacidade do aprendente de elaborar sobre aplicações do conhecimento e potencialmente produzir novo conhecimento individual e colaborativamente” (Niemi, 2016, p. 6), tanto em resultado de momentos formais, como em momentos informais de aprendizagem. Ou antes, a nossa aprendizagem tanto resulta de “um processo complexo que se desenvolve em contextos formais, institucionalizados” (Alarcão & Canha, 2013, p. 52), como resulta de “situações informais não planeadas, em que a pessoa reflete sobre a sua experiência, interagindo consigo, em que interage com outras pessoas e com as atividades ou tarefas que realiza.” (Alarcão & Canha, 2013, p. 52)

Como a colaboração possibilita “olhares múltiplos sobre uma mesma realidade, contribuindo, assim, para esboçar quadros interpretativos mais abrangentes para essa mesma realidade” (Boavida & Ponte, 2002, p. 46) e respeita as “inteligências múltiplas e formas de compreensão diferentes” (Fullan, 2001, p. 265), cada elemento do grupo será uma mais-valia para enriquecer e dar robustez ao novo conhecimento. Daqui resultam novas “experiências, competências e perspectivas diversificadas” (Boavida & Ponte, 2002, p. 44), através das quais “reúnem-se mais recursos para concretizar, com êxito, um dado trabalho, havendo, deste modo, um acréscimo de segurança para promover mudanças e iniciar inovações” (p. 44).

Alarcão e Tavares (2003) e Damiani (2008) também defendem que a colaboração giza a socialização do conhecimento decorrente das “relações sociais e emocionais que se

desenvolvem no grupo” (Carvalho & Gomes, 2012, p. 124). Abre caminho para a emergência da identidade grupal, tornando-se num excelente recurso de construção e reconstrução das aprendizagens e conseqüente transformação das práticas, no sentido em que proporciona momentos de encontro dos pontos fracos e incertezas de cada professor, conduzindo às novas necessidades do conhecimento.

Por sua vez, a colaboração ajuda a criar uma maior sensibilidade e uma maior competência em saber ouvir os outros e desenvolver o sentido de tolerância, ao desenvolver o “pensamento crítico” do professor (Wünsch, 2013). E ainda dá uma “maior abertura e recetividade na compreensão de si e dos outros” (Alarcão & Canha, 2013, p. 66), ao reconhecer que “muitos professores em sala de aula sentem que não têm formação e apoio suficientes para enfrentar muitos dos desafios apresentados pelas crianças com necessidades educativas especiais” (Norwich & Daniels, 1997, p. 6).

Também ajuda a saber contextualizar e a relativizar as críticas, assim como também concorre para que o professor participe ativamente nas “decisões do processo formativo” (Wünsch, 2013, p. 70), contribuindo para “aprender como interagir efetivamente com adultos ‘lá fora’ para aprofundar a sua compreensão e obter mais apoio para os estudantes que ensinam” (Fullan, 2001, p. 265).

Consequentemente, o desenvolvimento profissional “é um processo que acompanha a vida e é potenciado através de experiências colaborativas de aprendizagem e de formação” (Alarcão & Canha, 2013, p. 52).

1.6. O lugar e o tempo da prática nos modelos e contextos de formação inicial em Portugal, ao longo dos tempos: das conferências pedagógicas à Prática de Ensino Supervisionada (PES)

Ao longo dos tempos, têm sido atribuídos diferentes significados ao papel e ao lugar da prática, resultantes de perspetivas diferentes e, muitas vezes, subjacentes aos contextos institucionais específicos e associados a regulamentos nacionais (Flores, 2016b) e ainda devido à organização dos currículos de formação inicial, pelo que não tem sido fácil atribuir uma finalidade clara a este espaço de formação de professores.

Na década de 90, Zeichner (1990), fazia referência igualmente às dificuldades existentes na articulação entre a escola e a universidade, afirmando que existe uma "ausência de conexões explícitas entre cursos universitários e a experiência escolar" (p. 107).

Enquanto que Korthagen (2010) e Van Nuland (2011) afirmam que há um 'divórcio' entre a teoria e a prática. Korthagen (2010) dá robustez à perspectiva dos autores supracitados e ao designá-lo como "problema perene" da formação inicial de professores de TI, enfatiza que este divórcio está intimamente associado ao processo de socialização dos padrões existentes nas escolas, mas também à complexidade do ensino, com a natureza do processo de aprendizagem em ITE e à hipervalorização do conhecimento teórico em desfavor do conhecimento prático, fazendo ressaltar a tensão entre o conhecimento prático e o conhecimento formal.

De entre os fatores que levam ao divórcio entre a teoria e a prática, Flores (2014a) e Flores, Vieira e Ferreira (2014), são alguns dos autores que fazem referência a alguns desses constrangimentos, designadamente as dificuldades de articulação de um programa específico que defina processos e estratégias formativas e avaliativas e ainda a regulação de papéis dos diferentes atores que estabeleçam a ponte entre a universidade e a escola, durante a formação inicial de professores.

Para além de que o tempo de duração da prática poderá ser provavelmente outro fator a contribuir para que a formação de professores fique exposta a uma maior vulnerabilidade e se sujeite "a acusações de ineficácia" (Cochran-Smith, 2004, como citado em White & Forgasz, 2016, p. 237).

A questão da tensão entre a lógica académica e a lógica profissional (Formosinho, 2009), à luz da perspectiva de Flores et al. (2014), como citados em Flores (2015), está subjacente à falta de reconhecimento do estatuto da formação e dos formadores que se repercute na "cultura hierárquica e [na] territorialização disciplinar" (diap. 16), o que limita o comportamento dos formadores e conseqüentemente retarda a "inovação das suas práticas" (diap. 16), sendo outra dificuldade a ultrapassar neste âmbito.

No sentido de ultrapassar os constrangimentos acima referidos, Flores (2015) propõe a reformulação de vários programas com vista a uma melhoria da articulação da teoria com a prática, ao adotar, por exemplo, uma "visão clara e consistente entre a filosofia e o currículo da formação" (diap. 22).

Assim, é imperativo dar uma “atenção direta e explícita ao lugar da experiência na aprendizagem sobre o ensino” (Korthagen, Loughran, & Russell, 2006, p. 1039) e, daí, torna-se útil gizar linhas estruturantes na passagem da teoria para a prática o que faz desta questão um grande desafio na formação inicial de professores (Flores, 2015).

Por outro lado, assume-se que o facto de haver um espaço próprio para a aprendizagem da teoria e outro espaço próprio para a aprendizagem da prática que os autores designaram por, respetivamente, a universidade como “o lugar da teoria” e a sala de aula na escola como o “lugar da prática”, cultiva ainda mais o hiato entre a teoria e a prática, ao negligenciar uma “abordagem interdisciplinar do currículo” (Alonso, 1998; Braga, 2001; Calderhead & Shorrock, 1997; Hauge, 2000; Hobson & Tomlinson, 2001; Pacheco & Flores, 1999; San, 1999, entre outros, como citados em Flores, 2012, p. 23).

Também Pintassilgo, Mogarro e Henriques (2010) comungam da mesma perspetiva de Flores (2015), vincando e expressando claramente a finalidade do estágio na formação do futuro professor, tendo recorrido, para isso, às palavras de Horácio Mesquita (1930): “O estágio surge, assim, como um momento iniciático, uma espécie de baptismo que transforma a pessoa do futuro professor num ‘homem novo’, mais adequado à transcendente missão que lhe será atribuída” como citado em Pintassilgo et al., 2010, pp. 46-47).

Têm sido igualmente desenvolvidos esforços ao nível das instituições, para que se dê um especial enfoque à prática, de modo a proporcionar experiências significativas durante o estágio, ou seja, para que as aprendizagens significativas sejam desenvolvidas num “espaço de aprendizagem profissional” (Flores, 2016b, diap. 20), no âmbito dos desafios da escola atual e em contexto real de sala de aula (Al-Hassan, Al-Barakat, & Al-Hassan, 2012; Cardoso, 2012; Flores, 2014a,b) e fazendo cumprir o Decreto-Lei n.º 79/2014 que regula a habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensino básico e secundário, e que regula, designadamente, a iniciação à prática profissional.

Este novo olhar para o lugar da prática, o qual abriu caminho para que a escola liderasse o trabalho prático em vez da universidade, evidencia uma valorização da prática, pelo que se dá um especial enfoque à escola, tornando-a o cerne da formação profissional, “ao nível da componente da prática pedagógica” (Neves, 2007, p. 86).

Contudo, Korthagen (2010) adverte que a escola não deve ser ‘palco’ único para treinar a prática e que é fundamental estabelecer relações entre os diferentes tipos de conhecimento do curriculum do ITE com os problemas práticos, para além de que a prática

serve para ajudar a encontrar pontos de contacto entre a teoria, apesar de em muitas situações em nada parecer condizer com a experiência. De facto no Decreto-Lei n.º 79/2014 fica plasmado que desenvolver um trabalho em articulação entre a escola e a universidade durante a fase de iniciação à prática profissional, resulta de uma aprendizagem de um modo integrado, entre a escola e a universidade de acordo com o artigo 24 que regimenta os princípios orientadores da avaliação da prática de ensino supervisionada.

Por isso, é muito importante criar espaços e momentos, para que os futuros professores aprendam a “transformar os saberes disciplinares em saberes profissionais de forma a poderem fundamentar a sua ação educativa.” (Neves, 2007, p. 87) Daqui decorre a emergência de uma “responsabilização docente progressiva que contribua para o seu processo de crescimento profissional.” (Neves, 2007, p. 94)

Esta transformação de saberes exige não só a combinação do ensino e da pesquisa que pode ser implementada, adotando as “pedagogias explícitas de desenvolvimento da identidade profissional dos futuros professores” (Flores, 2015, diap. 22), como também preconiza a construção de um projeto orientado para a prática e sustentado numa pesquisa estrutural ética sólida para apoiar a pedagogia (Flores, 2011), assim como deve ser ancorado numa cultura colaborativa e de reflexão.

Portanto, de acordo com esta perspetiva, ao dar-se especial enfoque à dimensão das aprendizagens da prática do futuro professor, em detrimento de uma “burocracia excessiva” (Flores, 2011, p. 467), pressupõe uma presença mais regular dos professores em formação na sala de aula, contrariamente ao que acontece atualmente, em que os professores experimentam a sala de aula em situações pontuais. Uma vez que de acordo com o artigo 11 a iniciação à prática profissional do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, prevê a observação e a colaboração em situações de educação e ensino e a prática supervisionada na sala de atividades ou na sala de aula e não a atribuição de uma turma ao professor na prática de ensino supervisionada (Flores, 2011).

Quadro 2 - Constrangimentos e oportunidades na dimensão da aprendizagem

Constrangimentos	Oportunidades
Hipervalorização do conhecimento académico em desfavor do conhecimento prático (Korthagen, 2010)	Enfatizar a escola como o lugar para transportar o saber teórico para o contexto real de sala de aula, articulando com as outras componentes do currículo (Neves, 2007)
Hierarquia e territorialização disciplinar (Flores, Vieira, & Ferreira, 2014)	Professor como consumidor e produtor de pesquisa (Korthagen, 2010)
Dificuldades de articulação de programas e processos (Flores, Vieira, & Ferreira, 2014)	Pesquisa como elo entre a universidade e a escola (Flores, 2011)
Pouco tempo de duração da prática (White & Forgasz, 2016)	Prolongar a presença dos formandos na escola (Flores, 2011)
	Parcerias entre escola e universidade (Flores, 2016a,b)
	Reformulação de programas (Flores, 2015)

O Quadro 2 que ilustra, resumidamente as perspetivas dos autores supracitados, os constrangimentos e oportunidades de solução para cada um dos casos. Assim, no sentido de contrariar a tendência de se atribuir maior relevância ao conhecimento académico, os autores referidos no texto, nomeadamente Flores (2016a,b), propõem a pesquisa como ferramenta para estabelecer a ponte entre o conhecimento académico e a escola para resolver muitos dos constrangimentos. Consequentemente, com a emergência de parcerias entre escola e universidade e a reformulação de programas, torna-se mais fácil o professor desenvolver competências no sentido de articular o saber teórico com o saber prático, para que se torne capaz de ser um professor investigador, desde que lhe seja atribuído mais tempo para treinar a prática em contexto real de sala de aula.

No caso de Portugal, de uma maneira ou de outra, tem sido possível ver plasmados desde os primeiros programas de formação de professores, a tentativa de ‘casar’ (aspas nossas) a teoria com a prática, por exemplo, com a “inclusão de ‘trabalhos práticos’ no ano de ‘preparação pedagógica’; por via da íntima relação estabelecida entre as disciplinas de metodologia especial e a ‘prática pedagógica’ (...)” (Pintassilgo et al., 2010, p. 43).

Os investigadores de educação desta altura, nomeadamente nas décadas de 20-30 do séc. XX, consideravam que a “pedagogia constituía, então, a área aglutinadora de todo um conjunto de saberes relacionados com a educação” (Pintassilgo et al., 2010, p. 40) pelo que

se atribuiu especial relevância ao “caráter ‘experimental’ da pedagogia” (p. 40). Esta preocupação de experimentar em contexto real foi sendo uma constante, ao longo das sucessivas alterações e reformulações que os programas de formação têm sofrido.

Posteriormente, na década de 50 e após algumas alterações introduzidas na estrutura do estágio, cabia ao futuro professor, para além de preparar, observar as aulas e fazer os “‘exercícios escritos’ (...), [preparar] conferências pedagógicas – as conferências de estágio” (Pintassilgo et al., 2010, p. 54). Estas conferências de estágio serviam de elo entre a teoria e a prática, porque se deveriam sustentar numa “reflexão teórica e aplicação prática para a comunidade escolar” (p. 54).

Mas os esforços para articular a teoria com a prática têm estado sempre presentes nos decisores de programas de formação de professores, sendo que, na década de 70 do século passado, mais concretamente entre 71 e 74, por altura do “imenso ‘Happening’ pedagógico” (Grácio, 1973, p. 2), os cursos tinham a opção do ramo de Formação Educacional e passaram a oferecer a “formação profissional integrada na licenciatura” (Pintassilgo et al., 2010, p. 57).

Nesta altura, a realização de uma “monografia” visava combinar a prática e a investigação para que o futuro professor “integrasse o saber científico da sua disciplina na componente pedagógica do seu trabalho como docente” (Pintassilgo et al., 2010, p. 57) e seria, portanto, o instrumento que faria a ponte entre a academia e a escola.

Já na década de oitenta, com a reorganização dos cursos com o ramo de formação inicial, a conjugação entre a teoria e a prática ocorreria no âmbito de um seminário pedagógico, no qual “se produziam trabalhos que articulavam a reflexão teórica e a aplicação prática em sala de aula ou na escola” (Pintassilgo et al., 2010, p. 61).

Atualmente, e de acordo com o Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, a prática supervisionada corresponde ao estágio de natureza profissional objeto de relatório final de estágio deverá espelhar a experiência obtida de um tema em estudo que o futuro professor optou por implementar em contexto real e será através deste mecanismo que se faz a ponte entre a teoria e prática.

Portanto, as conferências pedagógicas serviram de ponto de partida para todos os outros instrumentos, aos quais foram atribuídas ‘roupagens diferentes’ (aspas nossas) mas teriam sempre como finalidade perspetivar o melhor caminho para ligar a teoria e a prática.

Deste modo e em jeito de balanço no que diz respeito à articulação da teoria com a prática, no entender de Flores et al. (2016, como citado em Flores, 2016b), para não se cair no “risco de tornar o *practicum* mais académico e menos orientado para a profissão” (diap. 19) é essencial articular o ensino e a pesquisa e fomentar “a prática docente como um espaço de transformação” (Flores, 2016b, diap. 31), evitando uma aplicação direta da teoria, com vista a torná-lo um processo firme e robusto, em conjunto com as restantes dimensões do currículo de educação de professores (Flores, 2016b).

Os espaços de transformação (Flores, 2016a,b) são um exemplo dessa combinatória de finalidades expressas acima descritas, por estar inerente à necessidade de os futuros professores promoverem momentos de reflexão sobre os seus próprios valores e as suas crenças e sobre a identidade profissional, pelo que os resultados dessa reflexão serão plasmados nas suas práticas decorrentes das aprendizagens académicas e pedagógicas.

Sublinhe-se que, no caso de Portugal, parece haver um ‘regresso ao passado’ (aspas nossas), e parece haver aqui alguns pontos comuns nas finalidades expressas entre as “conferências pedagógicas” e os “espaços de transformação” (Flores, 2016a,b). Desta forma as “conferências pedagógicas” parecem ser precursoras dos atuais “espaços de transformação” (Flores, 2016a,b), pelo que ambos os mecanismos presumem a articulação da teoria com a prática.

Nesta articulação entre a teoria e a prática, o Professor Orientador Cooperante, POC tem um papel fulcral, ao promover uma perspetiva de questionamento sobre a natureza dos processos na formação de professores. Loughran (2009), invocando o auto-estudo, defende a sua reorientação no sentido em que

deve ultrapassar as reflexões pessoais sobre a prática e deve começar a questionar os pressupostos teóricos e ilustrar o rigor e o método sistemático na investigação das preocupações pedagógicas de modo a melhorar o conhecimento sobre o ensino e sobre a aprendizagem sobre o ensino. (p. 18)

Loughran (2009) reforça aquela ideia afirmando que o recurso ao auto-estudo pode envolver “um escrutínio próximo da própria pedagogia inerente ao processo de ensinar sobre essa mesma prática.” (p. 18) Sublinha ainda “o quanto a sala de aula constitui um local de reflexão e de investigação.” (Loughran, 2009, p. 23) Contrariando, deste modo, uma orientação prescritiva marcada por processos de cariz mais teórico que ainda enformam as representações de alguns formandos estagiários.

1.7. Da cultura de investigação às comunidades de aprendizagem

Tendo em conta que as comunidades de aprendizagem são uma das metodologias que exemplificamos como um recurso para ‘casar’ (aspas nossas) a investigação com a prática e na qual estão vertidos os pressupostos para desenvolver a cultura de investigação, importa, agora, caracterizar este recurso.

Vários autores têm atribuído, ao longo do tempo, várias terminologias à Comunidade de Prática, designadamente: “cultura profissional coletiva; cooperação; redes de trabalho; equipas pedagógicas; comunidades de prática/ de aprendizagem/ aprendentes” (Tinoca et al., 2015, p. 120). Neste estudo, porém, vamos adotar a designação de comunidades de aprendizagem (CA).

As comunidades de aprendizagem (CA) têm-se revelado uma metodologia inovadora assente em princípios ainda pouco recorrentes no âmbito da formação de professores (Tinoca et al., 2015), mas exigem não só o conhecimento da metodologia de investigação como bons professores investigadores (Chioca & Martins, 2004).

As comunidades de aprendizagem são espaços por excelência onde se dá enfoque a uma rede de trabalho entre os diferentes agentes envolvidos (professores, investigadores, formadores), pelo que assumem papéis diferentes no processo, que são sustentadas na partilha, na colaboração, reflexão e na articulação do conhecimento proveniente da investigação e da prática para alcançar o desenvolvimento coletivo (Martins & Mesquita, 2010).

Tinoca et al. (2015) têm uma visão assente nos mesmos pilares de Martins e Mesquita (2010) e dão robustez aos autores supracitados, quando afirmam que as comunidades de aprendizagem resultam das interações sociais ancoradas na partilha e na colaboração e no desenvolvimento de estratégias com vista a alcançar práticas inovadoras.

Ora, se as comunidades de aprendizagem preconizam a colaboração e a partilha, estes pressupostos tanto podem ser motores como também podem resultar em constrangimentos para o desenvolvimento profissional e a inovação.

Este constrangimento pode resultar possivelmente do facto de não ter havido, durante todo o percurso profissional do professor, o incentivo ao trabalho colaborativo e, portanto, no dizer de Cadório e Veiga Simão (2012) a “falta de hábito de colaborar e de uma cultura

colaborativa cultivada pela liderança da escola são impeditivos e obstáculos à existência desse modo de formação docente” (p. 85).

E há também que ter em conta que esta abordagem pode representar, para alguns professores, “um percurso árduo, em termos de mobilização, aplicação do conhecimento e do tempo exigido.” (Tinoca et al., 2015, p.126)

Ou pode ainda resultar de aspetos relacionados com o perfil do professor, mais concretamente em professores que tenham “receio da exposição e em características da personalidade que não sejam compatíveis com o ato de colaborar” (Cadório & Veiga Simão, 2012, p. 85), pelo que muitas vezes as questões organizacionais, mais concretamente a “falta de tempo e de espaço” (Cadório & Veiga Simão, 2012, p. 85), servem de argumento para não se implementarem estas metodologias de trabalho alternativas ao ‘ensino livresco’ (aspas nossas).

Carvalho e Gomes (2012) relembram os pressupostos da colaboração, da partilha, do trabalho em rede e das aprendizagens sociais inerentes à visão de Tinoca et al. (2015) e de Martins e Mesquita (2010) relativos às CA, sendo que a estes pressupostos ainda dão uma forte ênfase à dimensão social. A dimensão social pode ser um recurso promotor do desenvolvimento profissional, dado que “os professores aprendem melhor quando trabalham em diálogo numa comunidade ativa” (Chalmers & Keown, 2006, p. 148).

A dimensão social destas comunidades contribui para quebrar com o isolamento profissional e a cultura de individualismo inerente à ‘black-box’ (aspas nossas), assim como ajuda a tornar os professores profissionais ativos e interventivos, tanto na implementação do currículo como no seu próprio desenvolvimento profissional (Fullan, 2001), uma vez que os professores se sentem diretamente envolvidos no seu desenvolvimento profissional, desviando-se da perspetiva da formação externa à escola, muitas vezes descontextualizada das necessidades que surgem no dia a dia do professor.

Por isso, Wenger, McDermott e Snyder (2002) defendem a sua implementação, porque “as comunidades ao contrário das equipas e outras estruturas, precisam de convidar a interação que as torna vivas” (p. 50), dando-lhes dinâmica e ação, ao passar a considerar os professores “fontes de conhecimento por direito próprio. (Chalmers & Keown, 2006, p. 147).

Como é uma metodologia que visa a aquisição do conhecimento sustentado na pesquisa (Chioca & Martins, 2004) e ajuda a estabelecer o elo de ligação entre as

aprendizagens resultantes do “ensino, aprendizagem e investigação” (Martins & Mesquita, 2010, p. 246), logo, torna-se num espaço que assume uma dupla faceta, uma vez que tanto forma como informa o professor (Chioca & Martins, 2004).

Esse trabalho em grupo pode passar por “co-construir estratégias e recursos que [permitam] dar uma resposta válida aos problemas e às fragilidades diagnosticadas” (Martins & Mesquita, 2010, p. 244), pelo que “reflectir criticamente sobre as suas práticas, o recurso à (auto-)investigação para reformular essas mesmas práticas e o trabalho em equipa” (Martins & Mesquita, 2010, p. 246) é uma das finalidades das CA.

Logo, como há uma co-construção das práticas e, simultaneamente, “co-reflexão sobre as práticas” pode-se gerar um intercâmbio entre a prática e a teoria, sendo que “estas experiências, por sua vez, podem ser trazidas de volta à comunidade para mais discussão e reflexão.” (Chalmers & Keown, 2006, p. 148)

Com efeito, nas CA está implícito “um clima de abertura ao questionamento e experimentação de práticas em comunidades profissionais” (Martins & Mesquita, 2010, p. 246), o que conduz ao “crescimento cognitivo e emocional dos seus membros, no aparecimento de líderes, no respeito pelas normas, no desenvolvimento de competências comunicacionais, entre outras” (Carvalho & Gomes, 2012, p. 143).

Fullan (2001, p. 257) enfoca o desenvolvimento individual do professor, ao advogar que a finalidade mais relevante das CA é o “crescimento potencial” dos professores participantes das CA, por facilitar “uma autotransformação que enfatiza o *ser* ao invés do *ter*” (Chioca & Martins, 2004, p. 7), decorrente da “prática dialógica.” (p. 7)

Wenger et al. (2002) preferem enfatizar o crescimento coletivo das comunidades e adiantam que um “bom design da comunidade” (p. 54) contribui tanto para acelerar o desenvolvimento da mesma, como “traz informações de fora da comunidade para o diálogo sobre o que a comunidade poderia alcançar” (Wenger et al. 2002, p. 54).

Por conseguinte, “a natureza dinâmica das comunidades é a chave para a sua evolução” (Wenger et al. 2002, p. 53), pelo que os professores externos ao processo transportam novos conhecimentos que contribuem para o desenvolvimento coletivo de todos os membros da comunidade, sendo um caminho a tomar na “transferência de boas práticas” (Chalmers & Keown, 2006, p. 148).

Portanto, os novos membros também são portadores de novas oportunidades de mudança porque trazem um novo olhar e contribuem para “impulsionar o foco da

comunidade em diferentes direções” (Wenger et al. 2002, p. 53), ao incentivarem os participantes a embarcarem em novas experiências, servindo de alavanca para as novas abordagens (Chalmers & Keown, 2006).

Essas novas abordagens são sustentadas em novas ideias, novos conhecimentos e experiências, decorrentes da partilha, discussão e debate entre os membros (Chalmers & Keown, 2006) e podem ser encaradas como novos desafios para ajudar a redefinir o desenvolvimento das CA (Wenger et al., 2002), através da “resolução de problemas” (Chalmers & Keown, 2006), sendo que proporciona a melhoria de toda a comunidade, graças ao envolvimento de todos os participantes (Wenger, 2009).

A interconetividade, sustentada no diálogo entre as organizações, pode ser outro caminho para acrescentar valor ao nível da aprendizagem profissional na organização (Wenger, 2009), designadamente ao enriquecer os conhecimentos especializados da escola e os recursos das comunidades, com vista a diversificar e aumentar a oferta de meios aos estudantes (Fullan, 2001).

1.8. Metodologia de I-A (espiral de reflexão e aprendizagem transformativa nas CA)

Os princípios da metodologia da investigação-ação (I-A) estão em consonância com os princípios da metodologia de projeto, pelo que é possível articulá-los facilmente, por exemplo, com as CA.

Se tivermos em conta que atualmente a formação de professores requer um envolvimento ativo e ajustado ao contexto do trabalho do professor, a Metodologia de Investigação-Ação será uma estratégia que responde a este propósito.

Neste sentido, a Investigação-Ação em contexto colaborativo, “enquanto estratégia de construção colaborativa de saberes e de renovação das práticas” (Moreira, 2005a, p. 117), conduz à emergência de percursos de formação alternativos, uma vez que estimula os professores a servirem-se dos princípios intrínsecos à CA, nomeadamente a investigação, questionamento, reflexão (Cadório & Veiga Simão, 2012).

Convocamos, novamente, Moreira (2005a) para nos acrescentar outras características da I-A, nomeadamente o facto ser um processo “dinâmico”, “flexível”, sujeito à “abertura à incerteza” e também à “ambiguidade”, o que ajuda não só a impulsionar o decorrer do processo investigativo, mas também será necessariamente útil ao desenvolvimento do perfil do professor das CA.

Já Martins e Mesquita (2010) enfocam a partilha, o confronto, a análise e a problematização, numa perspetiva de prática reflexiva de natureza investigativa, como uma das finalidades da I-A e que, por isso, em tudo se articula com os princípios da CA.

Ainda os mesmos autores, Martins e Mesquita (2010), enfatizam a dupla faceta da I-A, não só como motor para o desenvolvimento profissional como também dão realce às etapas que constituem esta metodologia, designadamente, a “planificação, acção e reflexão” (p. 244) e, por isso, sustentam-se as evidências da prática e da teoria, indo ao encontro dos princípios das CA.

Por sua vez, Tinoca et al. (2015) preferem colocar o foco na “partilha de conhecimentos, crenças, valores, metodologias e dificuldades” (p.126) como alguns dos pressupostos de processos colaborativos grupais a ter em conta na concretização da metodologia da I-A.

Neste sentido, Moreira (2005a) antecipa a linha de pensamento de Tinoca et al. (2015) e fortalece a perspectiva da “partilha de teorias e práticas que são submetidas ao escrutínio do grupo” (p. 117) como alguns requisitos do trabalho colaborativo em grupo e que, por conseguinte, “favorecem a reflexão como prática social e desconstrutora, pela consciencialização” (p. 117) durante o processo de desenvolvimento da I-A.

No dizer de Martins e Mesquita (2010), a metodologia de I-A “promove o envolvimento dos professores de diferentes níveis, estreitando a relação entre professores e investigadores, articulando a teoria e a prática, e consequentemente ‘promove a auto-descoberta’ investigativa” (p. 242), pelo que está em perfeita concordância com os princípios das CA já anteriormente mencionados.

Outra virtude desta metodologia, que condiz com os princípios das Comunidades de Aprendizagem (CA), prende-se com o facto do processo da I-A ajudar a combater o distanciamento não só entre instituições como também ao nível das relações estabelecidas entre investigadores, supervisores e professores em formação, pelo que implica a adoção de uma postura humilde e partilhada da construção do saber por parte dos envolvidos. Simultaneamente, favorece a emergência de “(micro)comunidades de pesquisa e reflexão colaborativa” (Moreira, 2005a, p. 117), pelo que favorece um ambiente formativo promotor de novas aprendizagens, por exemplo, ao apresentar novas dinâmicas de trabalho, sustentadas no diálogo e na partilha de ideias (Moreira, 2005a).

Por conseguinte, neste âmbito em que prevalece uma “atmosfera de abertura, autenticidade, integridade e congruência” (Moreira, 2005a, p. 117), promovem-se relações de horizontalidade na tríade professor em formação, supervisor e investigador, pelo que cada participante assume um papel de um “aprendente da sua própria ação profissional, numa orientação reflexiva (...)” (Moreira, 2005a, p. 117).

Decorrente deste ambiente formativo, resulta a partilha de saberes e ideias entre estes três participantes com experiências e papéis diferentes, pelo que se cultiva a “melhoria de desempenho profissional de ambos os supervisores, tendo em vista o incremento da qualidade da experiência de estágio” (Moreira, 2005a, p. 117).

Portanto, se, por um lado, a metodologia da I-A traz, simultaneamente, benefícios na melhoria das práticas do professor tanto em formação inicial como em formação contínua e na construção do saber resultante das parcerias entre a Universidade e a Escola, por outro lado, torna-se num espaço ideal para desenvolver a experiência supervisiva.

Assim, experimentar o processo supervisivo num contexto de metodologia-ação (I-A) contribui fortemente para a “consciencialização de teorias (pressupostos, crenças, representações, valores) subjacentes às práticas discursivas (...)” (Moreira, 2005a, p. 117), no sentido em que cria oportunidades de uma aprendizagem “auto/co-dirigidas” (p. 117). Daqui emerge a transformação das práticas, no sentido em que a reconceptualização da ação neste contexto é um processo intrínseco à ação e feito *in loco*, individual e conjuntamente com os envolvidos.

A experiência supervisiva, no âmbito da metodologia-ação (I-A), serve igualmente para que o supervisor faça uma “análise do (próprio) discurso de supervisão, como procedimento analítico num enquadramento paradigmático de tipo interpretativo e crítico” (Moreira, 2005a, p. 117), com o intuito de melhorar o seu desempenho profissional.

1.9. Papel do professor nas Comunidades de Aprendizagem (CA)

Se a metodologia de projeto e de pesquisa como, por exemplo, as CA, exige um papel ativo do aprendente, então implica também uma mudança de papéis por parte do professor.

Deste modo, segundo Day (2004), o professor deve desviar-se de uma perspetiva “individualista” e integrar-se numa “comunidade profissional”. Deve, igualmente, esforçar-se também por passar da “centralidade do ensino” para a “centralidade da aprendizagem” (Day, 2004, p. 201), assim como dar especial enfoque ao trabalho investigativo ao invés do “trabalho técnico” e, conseqüentemente, servir-se da reflexão de índole interpretativa de ação, dos factos e dos acontecimentos, apresentando já algumas especificidades de índole transformadora, como sugestões, inferências e explicações, em vez de uma reflexão de carácter descritivo (Day, 2004).

Com efeito, o professor das CA afasta-se, portanto, de uma reflexão com carácter descritivo e reprodutor, conduzindo a um “conhecimento ampliado” e, por isso, distancia-se do “conhecimento restrito”. Por conseguinte, o foco da sua atenção ultrapassa as fronteiras da sala de aula e centra-se na comunidade, havendo uma responsabilização e uma liderança na organização do seu trabalho, em vez de se submeter a um “controlo” hierárquico (Day, 2004).

O Quadro 3 que a seguir se apresenta, mostra, de forma esquemática, a transformação do papel do professor nas CA em várias dimensões que acabámos de expor, assim o individualismo deve dar ênfase à comunidade de aprendizagem proferir a centralidade da aprendizagem em detrimento da centralidade do ensino, focar na investigação em detrimento do trabalho técnico, responsabilizar em vez de controlar, liderar em vez de gerir o trabalho, estender as preocupações não só para dentro como para fora da sala de aula, valorizar o conhecimento amplo em vez do conhecimento restrito, focar-se na reflexão interpretativa e evitar a reflexão descritiva e reprodutora.

FUNÇÕES TRADICIONAIS DO PROFESSOR	FUNÇÕES DO PROFESSOR NAS CA
Individualismo	Comunidade profissional
Centralidade do ensino	Centralidade da aprendizagem
Trabalho técnico	Investigação.
Controlo	Responsabilização
Gestão do trabalho	Liderança
Preocupações dentro da sala de aula	Preocupações dentro e fora da sala de aula
Conhecimento restrito	Conhecimento amplo
Reflexão com carácter descritivo e reprodutor	Reflexão de índole interpretativa de ação, dos factos e dos acontecimentos, apresentando já algumas especificidades de índole transformadora, como sugestões, inferências e explicações

Quadro 3 - Comparação funções tradicionais do professor / funções do professor na CA (Day, 2004)

1.9.1. Perfil do professor nas CA

Ora, se as CA exigem um novo papel do professor, nesse novo papel está implícito um perfil que lhe permite desempenhar com sucesso as funções e que estão intimamente ligadas ao perfil do professor do Séc. XXI e, conseqüentemente, subjacente ao perfil do professor nas CA. Sendo as funções do professor das CA de elevada exigência, presume-se que também o perfil do professor nas CA seja de elevado nível.

Fullan (2001) faz referência a algumas qualidades do professor, tais como “curiosidade, tolerância, honestidade, justiça, respeito pela diversidade e apreciação das

diferenças culturais” (p. 256), enquanto que Cadório e Veiga Simão (2012) enfatizam a “sinceridade, esforço, vontade de aprender, capacidade de diálogo, de partilha e de aceitação do outro” (p. 85), como predicados a ter em consideração no perfil do professor da CA.

Retomando a perspectiva de Fullan (2001), este autor parece aproximar-se muito das características definidas pela agenda europeia para os futuros professores do Séc. XXI, quando refere que o futuro professor deve ser capaz de assumir riscos, ser criativo, e “é através da resolução de problemas locais com horizontes alargados que novas soluções podem ser identificadas e implementadas.” (Fullan, 2001, p. 260)

O professor, no desenvolvimento da sua própria aprendizagem pode, por exemplo, “aprender a integrar novas tecnologias nas suas salas de aula” (Fullan, 2001, p. 265), para além de que deve adotar uma postura crítica da sua própria prática, e ter a humildade de procurar o conselho dos outros. Deve também “recorrer à investigação educacional e a bolsas de estudo para expandir o seu repertório, aprofundar os seus conhecimentos, aguçar o seu julgamento e adaptar o seu ensino a novas descobertas, ideias e teorias” (Fullan, 2001, p. 256), sustentadas na reflexão sobre os aspetos que acreditam ser importantes e que podem ser implementados em sala de aula (Chalmers & Keown, 2006).

Embora já se tenha abordado anteriormente o perfil do professor do Séc. XXI, interessa agora, a partir da Figura seguinte, apresentar uma análise comparativa do perfil do professor do séc. XXI e do professor das CA.

PERFIL DO PROF. DO SÉC. XXI	PERFIL DO PROF. DAS CA
Reflexão crítica (Sahlberg, Furlong, & Munn, 2012, p. 21).	Esforço (Cadório & Veiga Simão, 2012).
Aprendizagem clínica (Sahlberg, Furlong, & Munn, 2012).	Capacidade de diálogo (Cadório & Veiga Simão, 2012).
Criatividade Redecker et al. (2011, p. 10).	Curiosidade (Fullan, 2001).
Resolução de problemas (Redecker et al., 2011).	Aceitação do outro (Cadório & Veiga Simão, 2012).
Pensamento crítico (Redecker et al., 2011).	Sinceridade (Cadório & Veiga Simão, 2012).
Investigação (Fullan, 2001).	Vontade em aprender (Cadório & Veiga Simão, 2012).
Capacidade empreendedora (Redecker et al., 2011).	Esforço. estar ativamente envolvido na comunidade (Carvalho & Gomes, 2012).
Multiculturalidade Flores (2016, p. 209).	Apreciação das diferenças culturais (Fullan, 2001).
Educação inclusiva Flores (2016, p. 209).	Respeito pela diversidade (Fullan, 2001, p. 256).

Quadro 4 - Comparação entre o perfil do professor no séc. XXI e o professor nas CA

No Quadro 2 torna-se fácil ver cunhados o perfil do professor das CA, assim como nas várias dimensões da eficácia docente do perfil do professor do séc. XXI, já anteriormente mencionados.

Partindo do pressuposto de que o prof. do Séc. XXI assume um papel ativo na sua aprendizagem, então sustenta-se na sua “capacidade empreendedora” (Redecker et al., 2011, p. 10), para fazer “investigação” (Fullan, 2001, p. 256), o que pressupõe ao professor das CA “esforço” (Cadório & Veiga Simão, 2012, p. 85) e “vontade em aprender” (Cadório & Veiga Simão, 2012, p. 85).

Essa capacidade empreendedora pode servir de âncora para desenvolver a “reflexão crítica” (Sahlberg et al., 2012, p. 21) e o “pensamento crítico” (Redecker et al., 2011, p. 10), do professor que facilmente nos encaminha para a “aprendizagem clínica” em sala de aula (Sahlberg et al., 2012, p. 15). E, por isso, exige ao professor das CA “características a nível pessoal que se adequem ao perfil da formação, como a sinceridade, esforço, vontade de aprender, capacidade de diálogo, de partilha e de aceitação do outro.” (Cadório & Veiga Simão, 2012, p. 85).

Uma vez que tanto a “aprendizagem clínica” (Sahlberg et al., 2012, p. 15), como a “reflexão crítica” (Sahlberg et al., 2012, p. 21) e o “pensamento crítico” (Redecker et al., 2011, p. 10) decorrem das evidências recolhidas em sala de aula, estes recursos podem servir de pilar para fazer emergir a “criatividade” (Redecker et al., 2011, p. 10) e, por sua vez, podem tornar-se muito úteis para ajudar a implementar a metodologia de “resolução de problemas” (Redecker et al., 2011, p. 10).

Por conseguinte, presume-se que o professor das CA seja capaz de despertar a sua própria “curiosidade” (Fullan, 2001, p. 256) para o desenvolvimento das suas práticas e assim tornar-se capaz de “aceitar o outro” (Cadório & Veiga Simão, 2012, p. 85).

Graças à democratização e à igualdade de oportunidades no acesso à educação, o professor do Séc. XXI deve também ter em linha de conta outra dimensão no seu perfil, nomeadamente, “desenvolvendo uma visão multicultural (...) da educação” (Flores, 2016a, p. 209) decorrente da globalização. A globalização coloca em cima da mesa a diversidade cultural associada à abertura de fronteiras, o que requer que o professor das CA seja sensível à “apreciação das diferenças culturais” (Fullan, 2001, p. 256) entre os indivíduos.

E, por último, mas não menos importante, outro aspeto a ter em consideração é o desenvolvimento de “uma visão (...) inclusiva da educação” (Flores, 2016a, p. 209), o que implica o “respeito pela diversidade” (Fullan, 2001, p. 256) dos indivíduos.

Resumidamente, parece que podemos reunir e ilustrar no Quadro 5 um conjunto de palavras-chave intimamente relacionadas com as metodologias das CA. Do conjunto de alguns termos que reunimos no âmbito desta metodologia parece estarem implícitos os princípios da cultura colaborativa e da investigação, a partir das quais se pressupõe a prática reflexiva e a problematização sustentada na Investigação-Ação.

Quadro 5 - Palavras-chave associadas à metodologia das CA

Co- construção	I-A	Auto-regulação	Co- reflexão	Trabalho conjunto
Aprendizagem ativa	Aprender fazendo	Questionamento	Analisar/confrontar	Problematizar
Indagar	Articular	Convergência	Cultura colaborativa	Rede de colaboração
(Co-responsabilidade coletiva	Missão partilhada	Partilha	Diálogo	Auto-reflexão
Auto-reação e regulação enformou o trabalho	Regulação das aprendizagens dos prof. e dos alunos	Analisar	Confrontar	

1.10. Síntese

No Capítulo I, subordinado ao tema modelos e contextos de formação inicial de professores, gostaríamos de destacar que as diretrizes emanadas pela agenda europeia sobre a formação inicial de professores estão vertidas nos programas de formação inicial de professores.

De entre as prioridades da agenda da educação da União Europeia, relevamos a formação centrada na prática e em que a investigação é o cerne do ensino de qualidade Flores (2016a).

Assim sendo, estamos em consonância com Flores (2016a), quando advoga que o profissional de educação, para ser capaz de responder aos desafios do século XXI, deve dar prioridade à investigação para servir de ponte entre a teoria e a prática, pelo que daqui decorre uma melhor e maior articulação entre o conhecimento académico oriundo da Universidade e o conhecimento prático vindo da escola e a colaboração como mecanismo facilitador do desenvolvimento de parcerias entre as instituições.

Caberá então ao futuro professor fazer uma gestão sustentável da multiplicidade de perspectivas decorrentes das várias fontes de conhecimento, de modo a adotar e tomar as decisões de forma consciente, perante as situações que ocorrem no contexto de sala de aula, no dia a dia de uma sociedade cada vez mais global e, conseqüentemente, mais multicultural. Assim sendo, estamos em sintonia com o esquema representado em BERA-RSA (2014) sobre as relações que se estabelecem entre as dimensões da eficácia docente, ver Figura 2.

Tendo em conta que a Finlândia é um país de referência na educação, debruçámo-nos sobre a dimensão da investigação nos programas de formação inicial de professores e, à sua luz, encontrámos pontos em comum nos programas de formação inicial de Portugal. Esses pontos em comum dizem respeito à forma e ao modo como se articulam as componentes teórica e prática e que ficou plasmado no ano de estágio, correspondente ao 2.º ano de grau de mestre, com o desenvolvimento do estudo baseado no trabalho desenvolvido em sala de aula.

Depois, avançámos com alguns pressupostos que asseguram a emergência da cultura de investigação na escola, sendo que é necessário garantir que haja uma abertura de espírito

por parte das organizações para a adoção de “espaços de transformação” (Flores, 2016a, p. 218), por exemplo, através das comunidades de aprendizagem.

Optámos por ancorar o estudo nas comunidades de aprendizagem como mecanismo facilitador da (trans)formação, inovação e renovação das práticas docentes, pelo facto de conseguirem congregar princípios, métodos e processos que vão ao encontro das recomendações da agenda europeia de educação e por estarem subjacentes os princípios democráticos e de justiça social.

Destacámos os princípios da investigação centrada na prática e da colaboração, assim como o diálogo e a reflexão como instrumentos no processo de formação inicial e contínua do professor.

A adoção desta metodologia de projeto combate o isolamento profissional e promove o desenvolvimento coletivo de toda a comunidade escolar e torna mais informal a partilha de conhecimentos entre professores em formação e os professores experientes, conduzindo à assunção de um professor com preocupações e responsabilidades na comunidade profissional na qual está inserido.

CAPÍTULO II - SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: CONCEITOS E PERSPETIVAS

Nota Introdutória

Este capítulo debruça-se sobre a temática da Supervisão Pedagógica. Primeiramente, abordamos o conceito de Supervisão Pedagógica e exploramos as várias perspetivas de alguns autores sobre o conceito e suas finalidades no âmbito da formação inicial, mas também ao nível da organização escola.

No segundo ponto, fazemos alusão a algumas das competências, funções e responsabilidades inerentes ao perfil do supervisor, assim como ao papel a desempenhar pelo supervisor em contexto de formação inicial de professores e à pertinência que a assunção destas funções toma na articulação do processo supervisivo em contexto de formação inicial. Já, no terceiro e último ponto, vamos abordar e caracterizar alguns modelos supervisivos, designadamente, dialógico conjugado com o integrador, supervisão clínica articulada com a reflexão e ainda o modelo reflexivo e o modelo ecológico.

Seguidamente, apresentamos a relação dos modelos supervisivos com os respetivos estilos supervisivos e vamos dar especial atenção, nomeadamente, aos modelos do cenário integrador com o estilo supervisivo não standard; ao modelo de supervisão clínica e ao modelo reflexivo com o estilo colaborativo; e ao modelo ecológico associado ao estilo não diretivo, em detrimento do modelo comportamentalista e de imitação artesanal inerente ao estilo diretivo. A par da relação que estabelecemos entre os modelos e estilos supervisivos, vamos igualmente fazendo uma breve caracterização dos estilos supervisivos associados ao modelo, dando especial destaque às atitudes do supervisor e do formando que caracterizam esse modelo.

2.1 Conceito de Supervisão Pedagógica

Apesar da polissemia do conceito, apresentam-se de seguida algumas das perspetivas de alguns autores sobre o conceito de Supervisão aplicado à pedagogia.

A evolução do conceito Supervisão Pedagógica retrata as transformações e mudanças que têm ocorrido na Educação e daí que o conceito tenha evoluído de uma dimensão inspetorial e “unilateral” para uma dimensão que envolve contextos e processos e, portanto, adquire uma dimensão muito mais globalizante e interativa dos agentes envolvidos nos procedimentos supervisivos (Gaspar et al., 2019).

No entender de Gaspar et al. (2019), para que a Supervisão seja promotora da “inovação”, exige-se que se esclareça, para todos os envolvidos no processo, a sua finalidade, a sua importância, o contexto e a “natureza da supervisão” a ser adotada.

Os mesmos autores acrescentam ainda que a supervisão se pode organizar “em pares, em equipa e em grupo” (Gaspar et al., 2019, p. 47), operacionaliza-se pela investigação-ação, obedecendo a um sentido de “responsabilidade” e “assenta em princípios de qualidade e de exigência” (p. 47). Daqui decorre uma melhoria do “desempenho profissional” (p. 47), sempre numa perspetiva de aprendizagem enfocada em determinadas ações e no âmbito de um determinado contexto (Gaspar et al., 2019).

Gaspar, Seabra e Neves (2012) colocam o enfoque do conceito na perspetiva globalizante das práticas de ensino e significam a Supervisão Pedagógica como o resultado das diferentes fontes de conhecimento que se entrecruzam com o intuito de tornar esse saber acessível ao aprendente, tendo como pressupostos as circunstâncias e a compreensão dos vários fatores que intervêm nas práticas de ensino.

Ainda sobre o conceito de supervisão, já em 1972 Mosher e Purpel, no seu livro *Supervision: The reluctant profession*, com base na sua experiência de 15 anos no contexto educativo norte-americano a ministrar formação e a supervisionar no terreno (cursos, programas de formação e aconselhamento de professores), tendo sempre como “foco central (...) a educação de professores para o seu trabalho na sala de aula” (p. ix), chegaram à conclusão, apoiados na sua prática (e não teoricamente), de que a profissão de professor “necessita acima de tudo de um conjunto de ideias e práticas para a supervisão de professores” (p. ix), nomeadamente, substituir o burocratismo pela autonomia dos

professores, permitindo libertar o seu talento (cujo recrutamento é considerado crucial) e favorecer a iniciativa, criatividade e imaginação pedagógica, podendo revestir formas de abordagem diversificadas; consciência da importância da dimensão humana do professor – o professor como pessoa – e do significativo valor que as interrelações encerram (particularmente na relação supervisor-professor formando), não obstante os “melhores métodos”; necessidade de operar uma mudança na organização da escola por forma a permitir que a supervisão (através do “professor clínico”) assuma a liderança no que diz respeito à criação das estruturas, das condições para o trabalho dos professores e da definição do currículo mais adequado a cada tempo presente.

Alarcão e Canha (2013) consideram que do acompanhamento supervisiivo emerge a interação entre as pessoas e entre os contextos, contribuindo para a melhoria do desempenho dos envolvidos no processo.

Gaspar et al. (2019) abordam a dimensão “inter” da Supervisão e defendem a perspetiva da intervisão como “um trabalho entre pares (na relação hétero)” (p. 21) circunscrevendo a perspetiva “inter” ao nível das relações interpessoais.

Por sua vez, Alarcão (2015) foca a dimensão “inter” da supervisão, mostrando a vertente individual da inter-relação entre os pares da comunidade, ao nível das relações “intra/ inter pessoal, intra/ interdepartamental, intra/interinstitucional”, e coloca a tónica na dimensão “inter” ao nível dos contextos, designadamente, a “formação inicial e contínua, a dimensão da sala de aula/ dimensão escola, a avaliativa e desenvolvimentista, as micro e macropolíticas e, finalmente, a articulação dos contextos”.

Ou, dito de outra maneira, Alarcão (2015) dá ao conceito de supervisão uma nova roupagem, ao romper com o mito da supervisão associado exclusivamente à ‘BlackBox’ e à formação inicial de professores, ao transpô-lo para toda a comunidade escolar, servindo de ‘chapéu’ (aspas nossas) para todos os campos de ação dos profissionais docentes. Alarcão (2015) ilustra esta sua visão da dimensão ‘inter’ da supervisão, socorrendo-se da imagem do “TEAR/ Mesa grande” (Tracy, 2002, como citada em Alarcão, 2015), em que cada nó representa uma das vertentes do campo de ação de uma comunidade escolar e suas respetivas conexões, tal como se pode observar através da Figura 8.



Figura 8 - A interação das ações da supervisão

Fonte: adaptado de Alarcão (2015)

Sá-Chaves (2017) retoma o conceito de supervisão de forma expandida, fazendo uma (re)leitura da matriz conceptual, ao pressupor uma ética e uma pedagogia do cuidar do ‘outro’, com o intuito de partilhar perspetivas, ampliar os sentidos da sua evolução e aprofundar a sua compreensão. Nesta nova perspetiva do conceito, a (super)visão permite ter uma abrangência no olhar, ou seja, ‘ver de cima’ e pensar como um todo, havendo o devido efeito do distanciamento e, assim, ter uma visão “global e uma perceção sistémica” (Sá-Chaves, 2017) e não com um olhar ‘reductor e fragmentado’ (Morin, 2000) dos “processos de pensamento/ formação da pessoa (supervisando) que está em desenvolvimento” (Sá-Chaves, 2017).

No entanto, este “acréscimo de visão/exotopia” (Sá-Chaves, 2017), ou olhar holístico, é decorrente de uma “experiência do olhar do (contemplar), do ver e (distinguir) e da experiência do sentir para (compreender)” (Sá-Chaves, 2017) inerente ao cargo de orientador cooperante que, por sua vez, permite criar o efeito de proximidade e dar novas oportunidades de aprendizagem ao professor em formação. Ou antes, a visão complexa da (super)visão resulta de uma combinação do “efeito macro e micro”, contribuindo para articular “o todo e a parte” (Sá-Chaves, 2017), em benefício do processo formativo do supervisando.

Mas este “acréscimo de visão/ exotopia” (Sá-Chaves, 2017) do orientador cooperante/ supervisor decorre da experiência de processos dialógicos, polifônicos e das relações interpessoais estabelecidas entre os supervisores e os supervisandos. Sá-Chaves (2017) parte destes pressupostos para (re)definir o conceito de supervisão e afirma que: a supervisão “resulta da construção partilhada de conhecimento, relevando nesta forma de aprendizagem interpares a importância da comunicação dialógica no aprimoramento da qualidade e do sentido das relações interpessoais facilitadoras do mútuo encontro”.

No entender de Sá-Chaves (2011), à Supervisão e à atitude supervisiva está subjacente o desenvolvimento de qualidades como o bom senso, para tomar decisões e gerir comportamentos de forma apurada e aprimorada, de acordo com as circunstâncias, ao qual está subjacente “um atento e abrangente olhar” (Sá-Chaves, 2011, p. 119) capaz de desenvolver uma relação diádica entre “ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às suas interpretações possíveis (...) à possibilidade/impossibilidade da sua concretização (...)” (p. 119).

No entender de Gaspar et al. (2012), o conceito de Supervisão assenta em quatro pilares: “orientação, acompanhamento, liderança e avaliação” (p. 53). E, em torno destes pilares, desenvolvem-se as seguintes ações supervisivas: “conceber e problematizar, observar e refletir, decidir e comunicar, e intervir e avaliar” (p. 53) conforme está representado na Figura 9.

Os autores agruparam estas ações a algumas das práticas de supervisão. Assim, no domínio da orientação relativo às práticas supervisivas, estão implícitas ações como “conceber e problematizar”; e, no domínio do acompanhamento, pressupõem ações como “observar e refletir”; no que diz respeito ao domínio da liderança relativo à prática supervisiva, decorrem ações como “decidir e comunicar”; enquanto que, no domínio da avaliação, estão associadas ações como “intervir e avaliar” (Gaspar et al., 2012), conforme representado na Figura 9.

Por sua vez, as práticas de supervisão agem sobre si próprias e interagem entre si e dessa ação conjunta, Gaspar et al. (2012), estabeleceram uma aliança entre a decisão (associada à liderança) e a avaliação (associada à regulação). Estas ações podem-se representar através do seguinte esquema, representado na Figura 9.



Figura 9 - Conceito de supervisão

Fonte: adaptado de Gaspar, Seabra e Neves (2012, p. 54)

Na Figura 9, podemos constatar que as ações das práticas supervisivas resultam de uma combinatória de finalidades e que tanto se explora a vertente da “prestação de contas” (associada à regulação), por exemplo através da avaliação, como se trabalha a vertente do desenvolvimento profissional, através da orientação e do acompanhamento, sustentada na liderança através das tomadas de decisão e da comunicação (Gaspar et al., 2012). Na Figura 10, Gaspar, Seabra e Nunes (2012) assume à regulação um papel central na supervisão, sendo que à regulação estão inerentes funções (práticas) supervisivas como orientação, avaliação, poder, coordenação, normalização, autoridade, controlo e formação que pela “eficiência e eficácia” da sua ação conjunta irão convergir na supervisão.

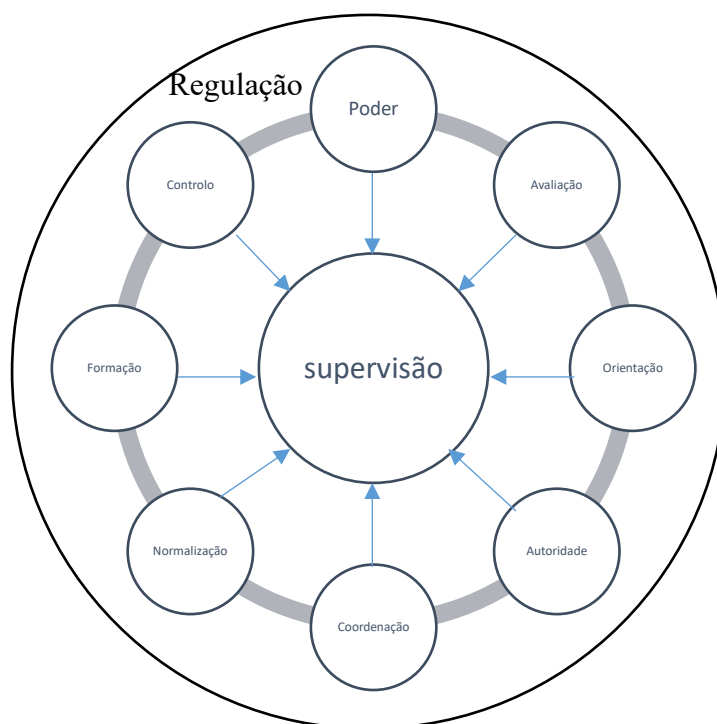


Figura 10 - Relação da supervisão com a regulação

Fonte: adaptado de Trabalhos dos doutorandos em Liderança Educacional. Seminário 'Teorias e Modelos de Supervisão Pedagógica', como citados em Gaspar, Seabra e Neves (2012, p.51)

Henriques, Gaspar e Massano (2017) estão em consonância com Gaspar et al. (2012) e acompanham igualmente a perspectiva de Sá-Chaves (2017) sobre o conceito de supervisão pedagógica e exploram-no em torno de 4 vetores que se entrecruzam para que se obtenha uma visão holística de todo o processo sobre supervisão. Entre esses vetores, Gaspar et al. (2012) fazem referência à “associação entre controlo (instrumento de regulação), educação/formação, conseguida através duma relação entre agentes diversos (intervenientes em processos de observação, avaliação e orientação) (...)” (p. 30), por sua vez, (Henriques et al., 2017) aludem à “decisão assente em reflexão, conceção, questionamento e intervenção com implicações nos processos de gestão e na liderança” (p. 892), e por último à inovação.

Deste entrecruzamento dos quatro vetores emerge uma relação dinâmica em que o vetor da decisão está intimamente ligado à regulação da ação supervisiva, enquanto que a “educação/formação/desenvolvimento” (Henriques et al., 2017, p. 892) está associada às ações envolvidas no processo, por exemplo, através da “observação, comunicação, análise, avaliação e orientação” (p. 892). No que diz respeito ao vetor da “decisão”, este decorre de um processo de liderança obtida da ação conjunta da “reflexão, conceção, questionamento e intervenção” (p. 892). Por último, a inovação é responsável por (trans)formar e renovar os saberes e as práticas e contribui para que todo o processo supervisivo, juntamente com os

outros vetores, seja desenvolvido numa visão renovada e “integrada do currículo e de qualidade” (Henriques et al., 2017, p. 891).

Alarcão e Canha (2013) ressignificam o conceito de supervisão e também vinculam a “regulação” e a “avaliação” como referentes do processo, durante o acompanhamento e/ou “orientação e direção num determinado sentido” (Alarcão & Canha, 2013, p. 62) das práticas.

Se Roldão (2012) assume a supervisão como um mecanismo transformador sustentado num “saber profissional sólido, sofisticado e reconhecido” (p. 19), Vieira (2009) aborda a finalidade da supervisão e questiona-se “se ela serve a uma finalidade transformadora *ou* reprodutora, e se concorre para a assunção de posições críticas *ou* conservadoras.” (p. 211)

Pajak (1990) apresenta as dimensões, tanto na dimensão “inter” das interrelações entre os pares da comunidade como ao nível das relações interinstitucionais e ainda no que diz respeito à relação intra/interpessoal, ao nível da comunidade escolar.

A Figura 11 pretende representar as possíveis articulações das dimensões das práticas supervisivas que, quer na dimensão “inter” quer na dimensão “intra”, contribuem não só para o desenvolvimento profissional do professor por si só como também para o desenvolvimento coletivo da organização escola, graças ao contributo do potencial de cada professor.

Ao nível da dimensão interinstitucional, Pajak (1990), faz referência às “relações comunitárias” (p. 8), lembrando a pertinência de “estabelecer e manter relações abertas e produtivas entre a escola e a sua comunidade” (p. 8) para o desenvolvimento global da organização escola.

Ao nível da dimensão interpessoal, Pajak (1990), destaca o “desenvolvimento do pessoal” (p. 8), como sendo uma das ações que tornam mais facilitadas “oportunidades significativas para o crescimento profissional” (p. 8).

Contudo, para que se percorra esse caminho (Pajak, 1990) releva outras dimensões da prática supervisiva, entre as quais enfoca a necessidade de planeamento e mudança, sustentadas em “estratégias colaborativas” (p. 8) e numa comunicação “aberta e clara entre os indivíduos e os grupos através da organização” (p. 8).

Outras ações supervisivas que intervêm na dimensão interpessoal e mencionadas por Pajak (1990) são a adoção da “resolução de problemas e tomada de decisão” (p. 8), com o

intuito de se utilizar uma “variedade de estratégias para esclarecer e analisar problemas e tomar decisões” (p. 8), mantendo sempre bons níveis motivacionais da organização, ao “ajudar as pessoas a desenvolver uma visão partilhada e a alcançar objetivos colectivos” (p. 8).

O desenvolvimento da organização decorre a par do desenvolvimento pessoal, pelo que a dimensão intrapessoal será outro eixo que Pajak (1990) considera nas dimensões das práticas supervisivas.

No que diz respeito à dimensão intrapessoal, o “fornecimento de materiais, recursos e assistência para apoiar o ensino e a aprendizagem” (Pajak, 1990, p. 8) e tornar o professor capaz de “reconhecer e refletir sobre as próprias crenças, capacidades e ações pessoais e profissionais” (p. 8), sustentado no “encorajar a experimentação e a avaliação dos resultados” (p. 8), são, entre outras, ações das dimensões supervisivas que concorrem para o desenvolvimento global da organização escola.



Figura 11- Dimensões da prática supervisiva

Fonte: adaptado de Pajak (1990)

Se tivermos em conta que a formação do professor é multifacetada e que resulta do contributo e da articulação de diferentes fontes de conhecimento, contextos e processos, a Figura 12 mostra que há uma relação dinâmica entre cada uma dessas facetas. A educação e desenvolvimento humano, a supervisão e formação com vista à regulação da qualidade do ensino, a par do desenvolvimento curricular, da aprendizagem e da profissionalidade centrada nas pessoas são algumas das facetas que se interrelacionam e contribuem para a educar para a cidadania, ao aprendermos a ser.

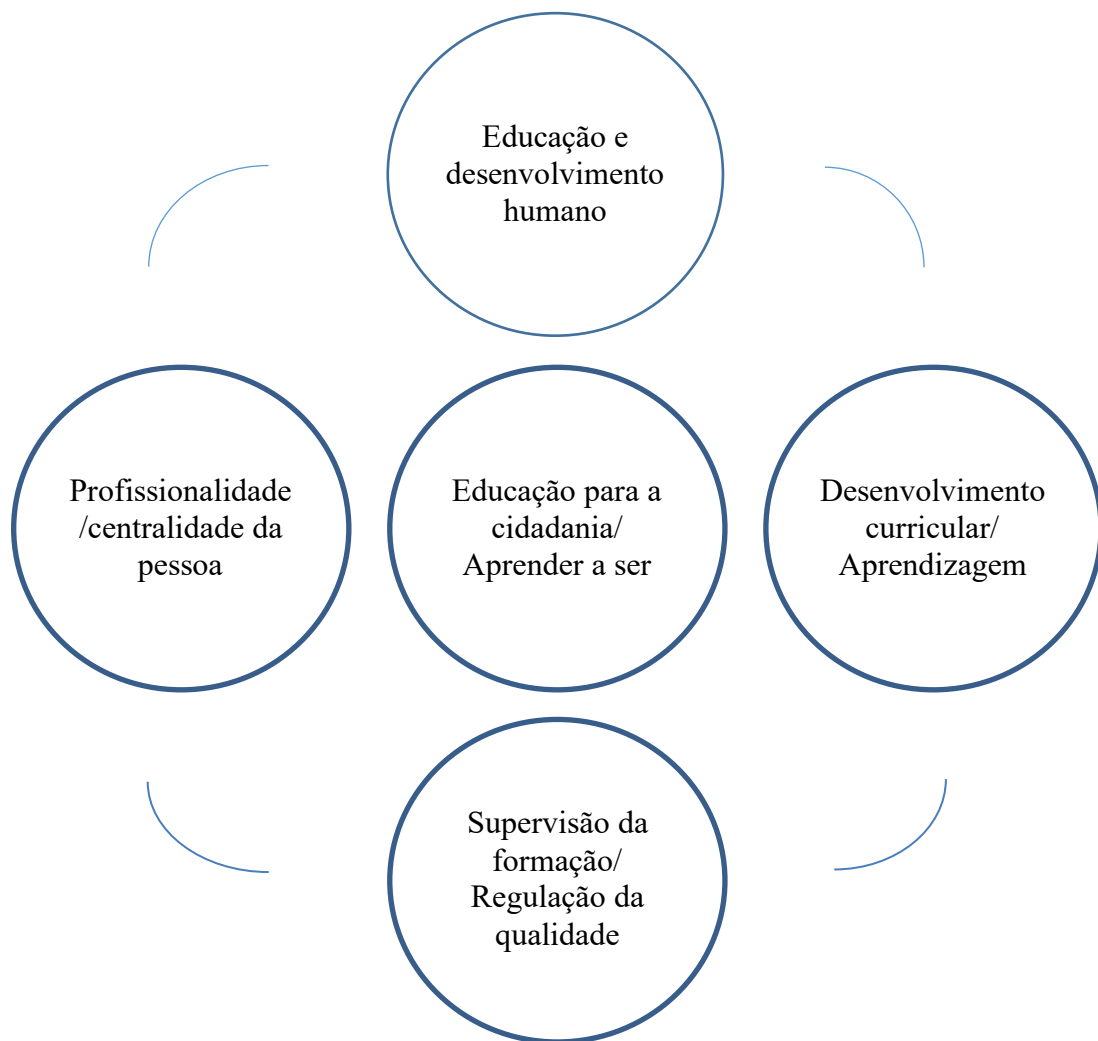


Figura 12 - Relação entre a formação do professor e a supervisão

Fonte: adaptado de Tomaz (2014, p. 59)

2.2 Perfil do supervisor

Se o conceito de supervisão sofreu transformações, o perfil e a atitude supervisiva acompanhou igualmente essas transformações da cultura escolar, pelo que importa agora redefini-lo à luz das novas perspectivas supervisivas.

Assim no entender de Caires et al. (2011), o supervisor agiliza e abre caminhos para a emergência da “identidade profissional” e simultaneamente contribui para desenvolver os “processos de socialização numa cultura profissional” (p. 60), por exemplo, ao educar “para a autonomia, para a responsabilidade social, para a reflexividade crítica e para a participação democrática que hoje (...) as escolas necessitam.” (Moreira, 2005b, p. 141)

Segundo referem Gaspar et al. (2012):

O supervisor assenta (ou sustenta) a sua autoridade em quatro fontes: (i) burocrática (regras e regulamentos); (ii) profissional (mais conhecimentos adquiridos, mais investigação realizada, maior e melhor especialização e mais experiência); (iii) pessoal (caracterizado por um estilo de liderança de propensão motivacional); e (iv) moral (relacionado com quadro de valores, ideias e ideais). (p. 53)

Consequentemente, o supervisor deve ser capaz de definir uma linha estratégica e de monitorizar um plano elaborado, ancorado não só em experiências anteriores como fazendo uma antevisão do futuro (Gaspar et al., 2012).

Também se preconiza que os supervisores tenham uma visão renovada, sustentada nas novas tendências formativas, designadamente numa prática colaborativa, reflexiva e transformadora com o intuito de se alcançar uma melhoria na escola e, consequentemente, no “desenvolvimento profissional dos agentes educativos” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 149).

Gaspar et al. (2019), comungam da perspectiva de Alarcão e Tavares (2003) e também mantêm a mesma linha de pensamento, ao advogarem que o supervisor é um facilitador “do desenvolvimento profissional”, no sentido em que incentiva e promove “a melhoria da qualidade dos desempenhos e consequentemente a qualidade do sistema de formação” (p. 70).

Por sua vez, essa melhoria do desempenho e qualidade do ensino é resultante do acompanhamento e avaliação da atividade dos docentes (Alarcão, 2002). Gaspar et al. (2012) preferem definir o supervisor como um líder que regula quer o crescimento profissional do professor em formação quer a “qualidade pedagógica da escola” (p. 52).

Maio, Silva e Loureiro (2010) também destacam a função reguladora do supervisor e ainda acrescentam a pertinência de se estabelecerem laços de confiança entre os envolvidos no processo, para que se crie uma atmosfera de aprendizagem ativa e responsável.

Para além da função reguladora, Moreira (2005b), enfatiza as competências do supervisor no quadro de uma “orientação transformadora”, deste modo:

- “‘Perito alargado’ em didáctica de... e supervisão (e investigação)
- Facilitador do ensino (e da investigação) para uma pedagogia centrada no aluno: negociador, co-gestor; co-experimentador; co-observador; co-avaliador; conselheiro crítico...
- ‘Investigador’ em supervisão (e em pedagogia).” (p. 141)

Portanto, enquanto Nóvoa (2009) e Moreira (2005b) realçam a importância do conhecimento resultante do saber científico, conjugado com a experiência, Alarcão (2002) enfatiza a capacidade mobilizadora do supervisor ser capaz de imprimir novas dinâmicas na escola e de saber gerir recursos humanos, o que exige um conjunto de competências em várias áreas.

Tanto Alarcão (2002) como Gaspar et al. (2019) abordam a abrangência dessas competências e estas variam desde “competências interpretativas”, ao nível das questões políticas e socioculturais e de observação, assim como competências de “análise e avaliação” no domínio dos projetos e as competências da “dinamização da formação”, ao incentivar, por exemplo, o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem, até às competências “relacionais” que exigem uma boa capacidade de comunicação e de gestão de conflitos e de criar empatia entre os envolvidos no processo (Alarcão, 2002). Por sua vez, Flores (2011), agrupa as competências dos supervisores em três grandes domínios, designadamente, através do acompanhamento “nas áreas científica, pedagógica e didáctica” (p. 464) e também relembra, tal como Alarcão e Tavares (2003) que o supervisor deve “apoiar o professor (...) na preparação e planeamento do ensino, bem como na reflexão sobre a prática pedagógica, ajudando-o(a) a melhorá-la” (Flores, 2011, p. 464), para além de “avaliar o trabalho

individual do professor (...), incluindo dados extraídos da observação [e] participar na avaliação do novo professor.” (p. 464)

Gaspar et al. (2019) exploram, entre essa diversidade de competências, outras que o supervisor se encarrega de promover e fazem referência à necessidade de o supervisor ser competente na resolução de problemas que surgem em contexto real de sala de aula e que requerem soluções e decisões imediatas e sensatas.

Assim como o incentivo à capacidade de questionamento deve ser estimulado, sendo que o supervisor deve criar oportunidades para o “levantamento de hipóteses, experimentação e verificação” (Gaspar et al., 2019, p. 33). Consequentemente, esta competência articula com o estímulo ao “espírito de descoberta, reflexão e comprometimento” (p. 33) e com a resolução de problemas acima referidos.

Zepeda (2007), revela uma linha de pensamento coincidente com os autores supracitados sobre as funções dos supervisores e sublinha que é de especial relevância o supervisor “trabalhar com os professores de forma a promover as competências de aprendizagem, ao longo da vida: investigação, reflexão, colaboração e uma dedicação ao crescimento e desenvolvimento profissional.” (p. 1) Além disso, o supervisor ainda deve ser capaz de estabelecer pontes entre várias instituições com o intuito de melhorar o ensino (Zepeda, 2007).

Mas, para além das competências científicas, o supervisor deve cuidar da “realização pessoal do professor” e simultaneamente ajudar a torná-lo feliz na sua profissão, “acentuando a importância do trabalho tanto na relação vertical como na relação horizontal.” (Gaspar et al., 2019, p. 33)

Por conseguinte, de acordo com Sá-Chaves (2000, como citada em Ferreira, 2016), o pilar da dinâmica das relações supervisivas deve ser a cooperação e compara a dinâmica das relações supervisivas ao zoom de uma máquina fotográfica, em que o supervisor deve ser capaz de adotar as estratégias de aproximação ou distanciamento, consoante as circunstâncias.

Não menos importantes serão as competências relacionais, no sentido em que todo o desenvolvimento da prática reflexiva implica um estabelecimento de relações interpessoais, pelo que pressupõe uma “predisposição” para o trabalho em equipa e para o trabalho colaborativo (Wünsch, 2009).

Por conseguinte, são muito pertinentes “os significados de aprendizagem no contexto interpessoal” (Wünsch, 2009, p. 218), sendo que os “supervisores não podem trabalhar isoladamente” (Alarcão, 2002, p. 232). No dizer de Oliveira (1992), o próprio supervisor deve ser responsável por desenvolver uma atitude “de empatia, de apoio e de autenticidade” (p. 18) envolvendo a aceitação do ‘outro’, na construção de um clima de abertura isenta de juízos de valor, facilitando a criação de um ambiente de trabalho eficaz.

A dimensão interpessoal influencia decisivamente e pode determinar todo o processo de supervisão (Alarcão & Tavares, 2003; Vieira, 1993). Torna-se pertinente salientar a importância de o supervisor dever ser capaz de criar um clima envolvente de empatia no processo de supervisão, na medida em que os professores supervisionados, independentemente da fase da carreira em que estão a ser observados, “experimentam sentimentos de grande ansiedade, de angústia e de temor” (Oliveira, 1992, p. 17).

A intensidade destes sentimentos resulta essencialmente da conjugação de dois fatores: o primeiro decorre da exposição pública a que o professor observado é sujeito; o segundo fator decorre do estilo de relação interpessoal estabelecida durante o processo de supervisão e que pode contribuir, segundo os casos, para agravar ou para amenizar aqueles sentimentos de angústia e ansiedade (Oliveira, 1992) e, assim, pode determinar o desenvolvimento profissional do docente. Portanto, o supervisor, consciente destas circunstâncias, deverá ser capaz de criar um clima afetivo-relacional positivo, com vista a desbloquear todas as situações de potencial tensão.

O clima afetivo-relacional toma tal relevância no desenvolvimento profissional dos docentes que, de acordo com Vieira (1993), a “‘dimensão interpessoal’ parece exercer um papel regulador no processo de supervisão” (p. 30), ou antes, como dizem Alarcão e Tavares (2003), a dimensão afetiva que caracteriza a sua relação interpessoal determinará os resultados a atingir, pelo que se torna imprescindível o desenvolvimento dos “*skills* [e *subskills*] psico-sociais relativos à comunicação social e interpessoal.” (p. 69) Uma vez que, em última análise, “é a eles sobretudo que se deve a possibilidade de estabelecer e desenvolver sem cessar esta atmosfera afetivo-relacional que facilita, dificulta ou neutraliza o processo de desenvolvimento e de ensino-aprendizagem” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 69), apesar das tarefas atribuíveis ao supervisor serem de grande abrangência. Voltando a Vieira (1993), esta autora refere que, segundo uma perspectiva reflexiva, se podem agrupar e conjugar entre si em duas grandes dimensões, designadamente a “‘dimensão analítica’ referente aos processos (...) da prática pedagógica, e a “‘dimensão interpessoal’ relativa aos

processos de interação (...) entre os sujeitos envolvidos na monitorização da prática pedagógica.” (pp. 29-30)

Correia, Fernandes e Alves (2010), também colocam a tónica nas competências relacionais e adiantam que uma relação saudável e distante de conflitos entre o supervisor e o professor cria janelas de oportunidade, para que o professor adquira a “confiança”.

A confiança será um requisito para a partilha tanto de dificuldades e angústias como para a construção do conhecimento resultante de uma reflexão, assim como ajuda a ter uma perceção mais “estruturada do trabalho e do conhecimento escolar” (Correia et al., 2010, p. 127) e ainda ajuda a definir o processo de formação profissional, nomeadamente, dependendo do estilo supervísivo que for adotado pelo supervisor (Zepeda, 2007).

Assim, a figura do supervisor poderá ter um papel determinante no desenvolvimento profissional do docente e daí que, para Alarcão (2002), o supervisor deverá ser um professor entre o conjunto dos professores, ou seja, “um professor, mas um professor de valor acrescentado” (p. 234) e que seja, simultaneamente, uma pessoa e um professor reconhecido pelos seus colegas.

Por sua vez, Nóvoa (2009) defende “uma formação de professores construída dentro da profissão (...) que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos” (p. 216), donde se depreende que o supervisor deve ser um dos professores mais experientes e, de acordo com Coppola, Scricca e Connors (2004), “a experiência do supervisor serve para o crescimento profissional e para aprender a crescer e como integrar as melhores práticas nas suas aulas.” (p. 117)

Alarcão e Tavares (2003) também valorizam a experiência e caracterizam o supervisor como um colega mais experiente que deve ter uma atitude protetora e uma relação colaborante, privilegiando o diálogo na sua relação com o supervisionado, afastando-se da figura do “supervisor distante, de contactos difíceis” e associado a funções essencialmente prescritivas e inspetivas.

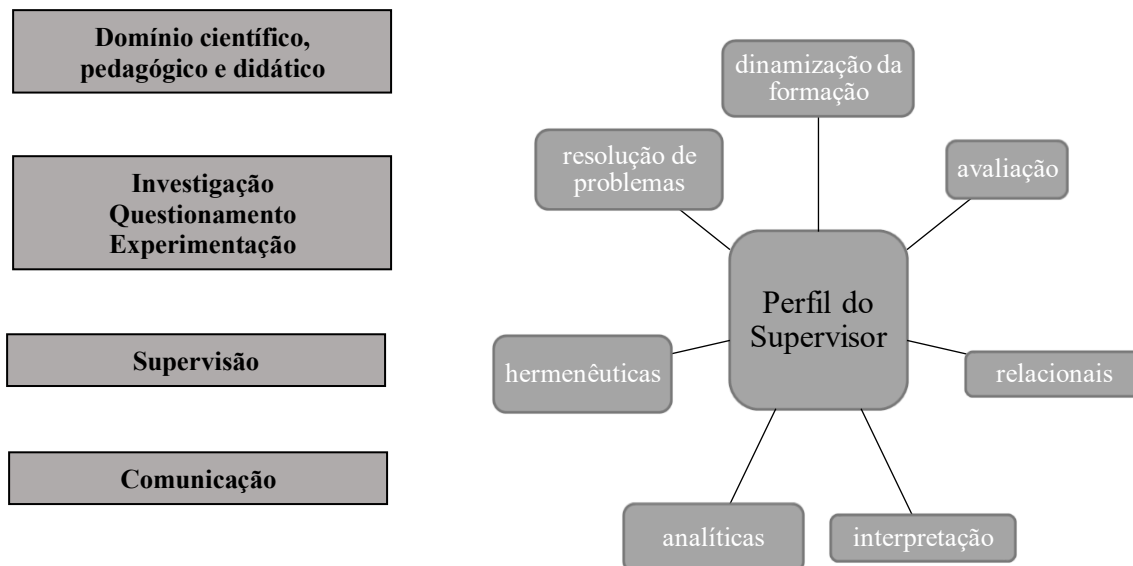


Figura 13 – Perfil do supervisor.
 Fonte: adaptado de Zepeda (2007)

A Figura 13 ilustra de forma sintética a abrangência das competências que são atribuídas ao supervisor e que vão desde as competências científicas, pedagógicas e didáticas às relacionais e comunicacionais e só o estabelecimento das relações entre cada uma e a ação concertada destas competências é que contribuem para um desempenho de elevado nível e eficácia do supervisor.

Em jeito de balanço, na Figura 14, podemos ver representada a articulação entre as ações supervisivas, o desenvolvimento profissional e a avaliação de professores.

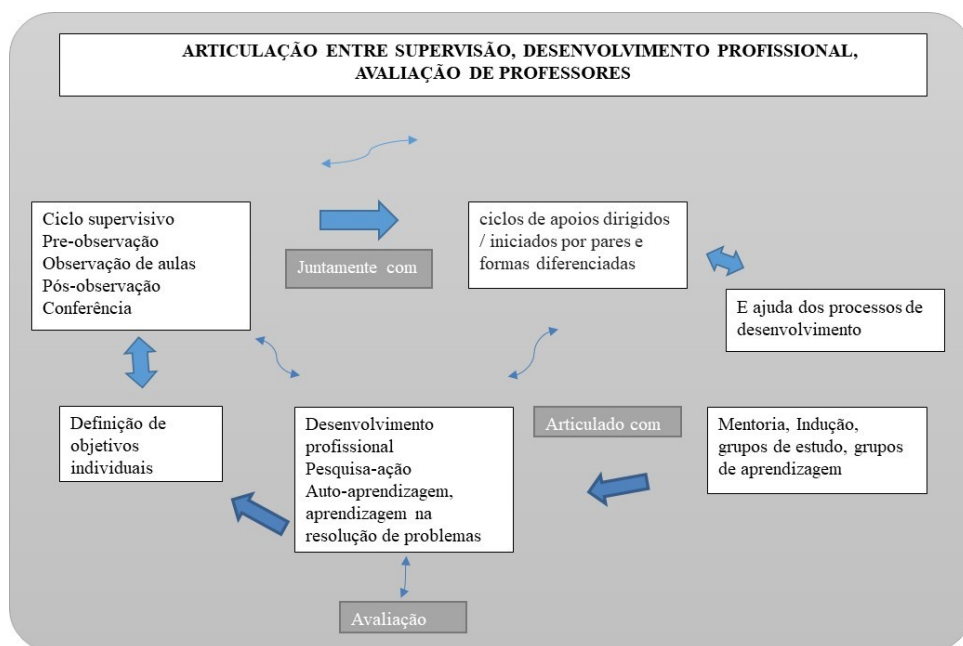


Figura 14 - Abrangência das competências que são atribuídas ao supervisor
 Fonte: adaptado de Zepeda (2007, p. 14)

Se ao ciclo supervisivo que pressupõe a definição de objetivos individuais e que inclui a pré-observação, observação e pós-observação acrescentarmos outras modalidades supervisivas, como, por exemplo, as conferências, em que a investigação-ação pode ser uma ferramenta para estabelecer o elo de ligação entre a prática e a teoria, então resulta num desenvolvimento profissional mais eficaz e de elevada qualidade.

Tendo em conta que a ação conjunta destas ações supervisivas ocorre devidamente contextualizada no ambiente de sala de aula e na escola, elas conduzem a uma auto-aprendizagem, sustentada na resolução de problemas, e a avaliação emerge naturalmente neste processo.

2.3 Modelos supervisivos

Se os modelos sustentam a *práxis* da Supervisão Pedagógica, importa começar por visitar a perspectiva de vários investigadores sobre alguns dos modelos supervisivos, não sem antes abordar o conceito de modelo. Gaspar et al. (2019) definem-no assim: “um modelo é uma estrutura concetual, situada entre a explicação teórica e os dados empíricos, reconhecida como um instrumento de grande utilidade na investigação científica, distinguindo-se pelo enfoque que releva e pelas funções que desempenha.” (p. 36)

2.3.1. Modelo dialógico, modelo supervisivo dialógico e integrador

O diálogo é a linha mestra do modelo supervisivo dialógico. Waite (1995) acredita na supervisão dialógica, enquadrada num determinado contexto. Nesta abordagem supervisiva, “[atribui-se] à linguagem e ao diálogo crítico um papel de enorme significado na construção da cultura e do conhecimento próprio dos professores (...)” (Alarcão & Tavares 2003, p. 40).

O diálogo construtivo é o instrumento que serve de ponte para ajudar a sensibilizar e a consciencializar uma identidade coletiva dos professores, deixando cair uma imagem hierarquizada do supervisor (Alarcão & Tavares 2003), com o intuito de criar oportunidades de inovação e transformações nos contextos educativos.

O diálogo também permite “respeitar o direito à diferença em cada professor e o número infinito de variações que ocorrem na actividade profissional dos professores.” (Alarcão & Tavares 2003, p. 43)

Sabendo que este modelo parte dos seguintes pressupostos:

1. O professor é uma pessoa, um adulto, um ser ainda em desenvolvimento, com um futuro de possibilidades e um passado de experiências.
2. O professor, ao aprender a ensinar, encontra-se ele próprio numa situação de aprendizagem.
3. O supervisor é também uma pessoa, também ele um adulto, geralmente com mais experiência; a sua missão consiste em ajudar o professor a aprender e a desenvolver-se para, através dele, influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. (Alarcão & Tavares, 2003, p. 42)

Estes autores explicitam ainda que “o supervisor surge, deste modo, como alguém que tem por missão ensinar, ou melhor, facilitar a aprendizagem do professor.” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 42) Neste tipo de cenário supervisivo, torna-se mais fácil fazer emergir abordagens supervisivas sustentadas em “relações simétricas de colaboração e de base clínica (no sentido da supervisão clínica)” (Alarcão & Tavares 2003, p. 41), uma vez que a colaboração e a equidade no estabelecimento de relações interpessoais assumem o papel central nesta abordagem supervisiva.

2.3.2 Cenário integrador

Tanto Sá-Chaves (2002) como Tracy (2002) comungam da mesma perspetiva e defendem que parece não ser benéfico adotar uma única visão sobre os modelos de supervisão, e a este propósito, Tracy (2002) afirma que os modelos de supervisão “servem como janelas quando ilustram a relação entre a teoria e a prática.” (p. 27) Portanto, o

desempenho do supervisor será tanto mais eficaz quanto maior for a sua capacidade de ver vertidos na sua prática os princípios e os pressupostos da ação conjunta de vários modelos supervisivos.

Consequentemente, os modelos podem limitar a nossa compreensão e, daí, tornar-se útil ter em consideração alguns constrangimentos que os modelos nos podem causar. Deste modo, os modelos podem tornar-se “muros que bloqueiam a nossa visão do mundo exterior (...) [conduzindo] a investigação e prática através da perspectiva de um modelo apenas (...) [ao] limitar e definir as nossas percepções.” (Tracy, 2002, p. 29)

Contudo, à eficácia da implementação dos modelos supervisivos está subjacente um conhecimento sistematizado da abordagem teórica dos modelos, pelo que conduzirá a uma análise refletida individual e conjunta e mais consistente das suas tomadas de decisão em contextos reais complexos e sujeitos à instabilidade das relações interpessoais (Paiva, 2014).

Porém, em situações de ambientes supervisivos formativos, a interpenetração de modelos emerge naturalmente da prática supervisiva do professor, sendo que o “cenário integrador”, assim designado por Sá-Chaves (2002), tendo originado o seu conceito de “supervisão não standard”, procura ir ao encontro da complexidade presente, por um lado, na singularidade dos eventos em sala de aula, e por outro, na “imensa diversidade de olhares só aparentemente divergentes [conceitos de supervisão]” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 43).

Consequentemente, os princípios orientadores de cada modelo supervisivo servem de alicerce ao supervisor na adoção de uma postura indagatória e de questionamento, com o intuito de conduzir e gerir de forma mais eficaz os conteúdos programáticos e as planificações do professor em formação (Paiva, 2014; Sá Chaves, 2002).

No entender de Sá Chaves (2002), a reflexão pode servir de elo para ‘casar’ (aspas nossas) os vários modelos supervisivos, com o intuito de contextualizar as várias dimensões do saber e contribuir para o desenvolvimento pessoal e as relações interpessoais do professor em formação.

Este cenário sustenta-se no modelo de Supervisão Clínica como estratégia para operacionalizar os “princípios do diálogo e da colaboração ativa, na medida em que os encontros pré e pós observação serão entendidos precisamente como momentos em que pode emergir um diálogo fecundo com vista ao aperfeiçoamento das práticas.” (Silva, 2014, p. 48)

Trindade (2007) vincula a mesma linha de pensamento de Alarcão e Tavares (2003) e acrescenta que o modelo integrador “desenvolve-se em torno das práticas pedagógicas do formando, exige a colaboração estreita entre este e o seu orientador e este terá de estar muito atento às vertentes da aprendizagem e do desenvolvimento do formando.” (p. 87)

Portanto, se tivermos em conta os desafios dos professores da sociedade atual, torna-se útil assegurar uma ação supervisiva multidimensional, designadamente nas vertentes “pessoal, social e profissional” (Paiva, 2014, p. 99) e por sua vez integradora, ao contemplar os “domínios cognitivo, relacional e ético” (p. 99), e que, a partir destas, “permitam reinterpretar a função docente como desígnio para uma nova forma de intervenção educativa, cívica e cultural.” (Paiva, 2014, p. 99)

Daqui decorre que a operacionalização das práticas supervisivas sustentadas num único modelo e num único estilo supervisivo poderão induzir a constrangimentos tanto nas relações interpessoais entre professores supervisores como no formando, assim como também no processo de desenvolvimento profissional do formando.

2.3.3 Articulação do cenário dialógico integrador com o estilo supervisivo não standard

O estilo supervisivo não standard emerge do modelo supervisivo integrador, pelo que está subjacente e assegurada a identidade e a individualidade do professor em formação e sustenta-se na abordagem reflexiva, em que a supervisão assume um processo regulador de formação inter e intra pessoal de profissionais em diferentes domínios do saber (Sá-Chaves, 2002).

Como o cenário integrador resulta da ação conjunta de vários modelos, então o estilo supervisivo não standard está em sintonia com este cenário. O estilo supervisivo não standard pressupõe que o supervisor respeite a autonomia do professor e adeque as suas atitudes aos contextos, processos e pessoas, e ainda exige igualmente do supervisor uma boa capacidade de “articular reflexiva e coerentemente” as suas práticas e discursos, ao mesmo tempo que deve ser competente em moldar e flexibilizar os seus comportamentos e atitudes,

tornando todo o processo superviso democrático, interativo e colaborativo inerentes ao estilo superviso colaborativo. (Paiva, 2014).

Por sua vez, estes princípios estão plasmados no conceito de superviso contextual, o qual requer por parte do supervisor a capacidade de “fornecer diferentes estilos de liderança para corresponder ao nível de desenvolvimento do ensino do professor” (Fritz & Miller, 2003, p. 19), tal como advoga Sá-Chaves (2002).

Ou seja, a adoção de um determinado estilo superviso por parte do supervisor deve ter em conta a “predisposição e capacidade do professor para tomar decisões: quanto menores forem, mais se justificará um estilo directivo por parte do supervisor.” (Vieira & Moreira, 2011, p. 16)

No entanto, como há uma evolução no desenvolvimento da autonomia do professor ao longo da sua formação, o supervisor deverá ser capaz de ir adaptando progressivamente o seu estilo superviso aos estádios de desenvolvimento profissional do formando.

Glickman, Gordon e Ross-Gordon (2001) referem que “um aspecto da superviso do desenvolvimento é a correspondência da abordagem de superviso inicial com níveis de desenvolvimento, especialização e comprometimento do professor ou do grupo” (p. 190) e classifica a superviso de desenvolvimento com base no estilo de liderança: directiva, colaborativa e não directiva.

2.3.4 Modelo da superviso clínica e sua articulação com a reflexão

A superviso clínica “actua de dentro para fora pondo o acento na observação e reflexão do próprio ensino e na colaboração e entre-ajuda dos colegas.” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 118)

As questões indagatórias e a confrontação de ideias são etapas que fazem parte dos ciclos de observação do “modus operandi” do modelo da Superviso Clínica que foi desenvolvido por Cogan e Goldhammer “nos EUA, a partir da década de 60 em reacção a práticas de teor inspectivo” (Vieira & Moreira, 2011, p. 29).

Este modelo sustenta o critério de observação “fundamentalmente, sobre a aula” (Serafini & Pacheco, 1990, p. 6). Por outro lado, a supervisão clínica é um modelo que permite sustentar as práticas dos supervisores, porque possibilita, assim, fazer a articulação entre as etapas da supervisão clínica e as etapas da investigação-ação, pois

O processo da supervisão clínica está centrado na observação, análise e reflexão sobre a própria actuação e sobre a actuação dos colegas, promovendo a ligação entre três vectores: acção, reflexão e colaboração, numa dinâmica em tudo semelhante à dinâmica da investigação-acção. Ambos os processos (supervisão clínica e investigação-acção) são integrados, não distintos entre si; há um momento interactivo, que consiste na observação da acção (...), acompanhado por momentos de reflexão pré-activa e pós-activa. (Moreira & Alarcão, 1997, p. 124)

Podemos analisar esta articulação na Figura 15, na qual se apresentam as etapas da supervisão clínica (encontro de pré-observação, observação e encontro pós-observação) e as etapas da investigação-ação (planificação, acção e reflexão).

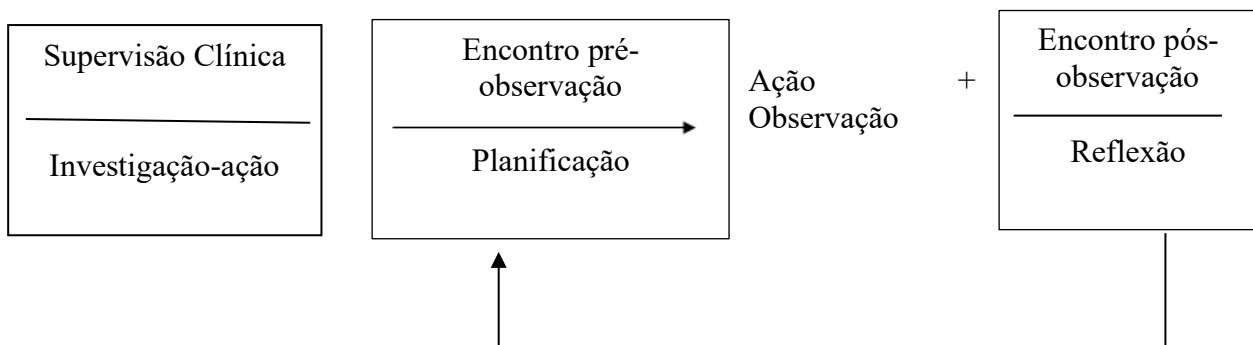


Figura 15 - Articulação entre supervisão clínica e Investigação-Ação

Fonte: Moreira e Alarcão (1997, p. 124)

Desta forma, o encontro de pré-observação do modelo de supervisão clínica corresponde à planificação do modelo investigação-ação, a observação do modelo de supervisão clínica corresponde à acção da investigação-ação e o encontro de pós-observação, na supervisão clínica, corresponde à reflexão na investigação-ação.

No que concerne à sua matriz ideológica, “a supervisão clínica pressupõe a defesa de valores como a colegialidade, a confiança mútua, a auto-suficiência, a liberdade, a autonomia e o espírito crítico” (Vieira & Moreira, 2011, p. 30).

Para Alarcão e Tavares (2003), “este modelo caracteriza-se pela colaboração entre professor e supervisor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensino. A ideia de colaboração é um elemento-chave neste modelo.” (pp. 25-26)

Então, se a colaboração é uma característica distintiva deste modelo, faz todo o sentido que

A supervisão clínica assim entendida não [possa], de modo algum, ser reduzida a um mero processo de ‘fiscalização’ em que o supervisor fora e dentro da sala de aula esquadrinha e inspecciona com um olhar superior a actividade de qualquer outro professor.” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 120)

mas terá como principal objetivo “dar apoio aos professores (assistir)” (Tracy, 2002, pp. 50-51).

Por conseguinte, se a Supervisão Clínica serve para apoiar e colaborar com os colegas, ou seja, é “um mecanismo de apoio na aula, que faculta assistência directa ao professor” (Tracy, 2002, p. 59), torna-se num “método eficaz para melhorar a instrução. Por definição, no entanto, não se mostra adequado para a avaliação.” (Tracy, 2002, p. 49)

A Supervisão Clínica tem como finalidades articular as aprendizagens individuais e coletivas e tornar frutuoso o caminho a percorrer pelo formando entre “o real e o ideal” (Goldhammer, Anderson, & Krajewski, 1980, pp. 26-27), pelo que se pressupõe que o supervisor esteja preparado para identificar e resolver de forma eficiente os constrangimentos que vão surgindo no dia a dia e ainda extrair informação resultante da observação do processo ensino-aprendizagem (Alarcão & Tavares, 2003).

Assim, esta troca de vivências e experiências, ainda de acordo com Alarcão e Tavares (2003), favorece:

uma auto e hetero-supervisão comprometida e colaborante em que os professores se entre-ajudam a desenvolver-se e a melhorar a sua actividade de ensino e educação, numa escola que, também ela, se encontra num processo de desenvolvimento e de aprendizagem (p. 129).

É de salientar que a confiança mútua é uma dimensão que, de uma forma implícita ou explícita, emerge tanto da matriz ideológica como das finalidades deste modelo,

refletindo a importância de se desenvolver um trabalho leal e honesto, entre o professor e os supervisores.

Por sua vez, essa confiança mútua é importante, para se poder operacionalizar o modelo, sendo que a operacionalização do ciclo de observação implica “uma relação diádica” (Harris, 2002, p.142), tendo, portanto, como suporte desta relação um sentimento de segurança, condição necessária para se poder operacionalizar o ciclo de observação.

2.4 Abordagem reflexiva

As novas tendências supervisivas, sustentadas por Schön (2000) e Zeichner (1993, 2008) apontam para a formação centrada na prática e presumem que os professores tenham, conjuntamente com os outros professores e investigadores, um papel ativo no desenvolvimento do seu trabalho, designadamente “na e sobre a ação, visando a construção situada do conhecimento profissional, (...)” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 35) e estando em consonância com a formação reflexiva.

Na opinião de Alarcão e Tavares (2003), a abordagem reflexiva, sendo de natureza construtivista, pressupõe que se trabalhe em contextos de ação profissional real, tornando-se pertinente entender a “actividade profissional como [uma] actuação inteligente e flexível, situada e reactiva” (p. 35), o que implica um “conhecimento tácito, inerente e simultâneo às acções do profissional (...) que se evidencia num *know-how* inteligente e socialmente relevante.” (p. 35) Estas concepções da formação reflexiva assentam no pressuposto de que ao professor é concedida a possibilidade de poder “reconceitualizar” e adaptar as suas práticas, fazendo um “continuum” entre a teoria e prática, construindo o “[seu] modelo pessoal de intervenção educativa” (Oliveira, 1992, p. 15) e, conseqüentemente, estabelecendo uma articulação informada entre a teoria e prática. Neste modelo, o formando passa a ser o foco e o protagonista do processo de construção do conhecimento pessoal e profissional, enquanto o supervisor terá um papel de facilitador de todo o processo de auto-desenvolvimento do profissional (Oliveira, 1992).

Outros autores também referem o diálogo como marca desta abordagem supervisiva. Por exemplo, Alarcão e Tavares (2003) dizem que se deve privilegiar a “reflexão dialogante”

(p. 35) entre o que se vê e o que se experiencia, mas assente numa metodologia que encaminhe para uma aprendizagem construtiva do conhecimento criado pela ação e sistematizado pela reflexão.

No que diz respeito aos princípios da prática reflexiva, Vieira (1993) enuncia quatro princípios: o primeiro princípio diz respeito ao confronto e à interpretação dos processos de consciencialização-interpretação-informação-confronto-reconstrução de conceitos e práticas que são processos que ajudam a refletir sobre as situações reais, fazendo com que o professor reconsidere as suas práticas.

No que diz respeito ao segundo princípio, a mesma autora realça a “observação” como instrumento-chave para a reflexão;

Como terceiro princípio, esta autora faz notar que a existência de diretrizes bem definidas à partida é uma condição necessária para que haja uma reflexão profícua, sempre com o intuito de obter uma reflexão eficaz, de modo a conduzir a uma reestruturação das práticas letivas.

No que diz respeito ao quarto princípio, enuncia que, numa reflexão baseada na prática, o professor deverá saber utilizar os conhecimentos teóricos nas situações reais que ocorrem no dia a dia.

Como o formando passa a ter um papel ativo no processo, deixa de apenas cumprir o que lhe é apresentado e passa a adquirir uma “*capacidade de gerir o seu próprio processo de aprendizagem/formação*” (Vieira, 1994, p. 335), ou seja, o formando torna-se “independente e autónomo” neste processo.

Mas a formação reflexiva vai para além dos princípios acima mencionados: também dá especial relevância às relações interpessoais, especialmente, as que se desenvolvem entre o supervisor e o formando. Esta relação deve-se caracterizar por ser verdadeira e assentar em atitudes de incentivo, cooperação e auxílio (Oliveira, 1992).

Dos elementos que caracterizam esta abordagem, o “encorajamento” é também referido por Alarcão e Tavares (2003) que sublinham que, nesta ótica, a maneira de ensinar do supervisor realça o seu papel de “encorajador” da descoberta das capacidades de aprendizagem.

Esta perspetiva de uma prática emancipatória dos professores enquadra-se bem com as atuais exigências que o professor deva saber tomar decisões em contextos e situações

educativas concretas, reais e únicas, reforçando assim a importância da aprendizagem na ação, conceito-chave da prática reflexiva.

Um outro princípio da prática reflexiva defendido por Zeichner (1993) é o do “compromisso com a reflexão enquanto prática social” (p. 26). Este autor, ao dar importância à prática social, contribui para reduzir o isolamento e o individualismo em que muitas vezes o professor se encontra, dentro da sala de aula. O estímulo à partilha e ao encontro de ideias num grupo de pessoas revela-se sempre mais rico e fértil do que a reflexão individual, pois, segundo Zeichner (2008), uma consequência da reflexão individual e da descontextualização social do ensino dos professores foi o facto de os professores tenderem a considerar que os ‘seus’ problemas eram exclusivamente ‘seus’, não os conseguindo relacionar com a estrutura da educação escolar e com o entorno onde se inseriam.

Mas, segundo Korthagen (2009), parece haver duas linhas-mestras associadas às novas tendências supervisivas. A primeira linha-mestra poderá ser a dimensão do trabalho individual versus *grupo-horizontal*, valorizando a aprendizagem em grupo. A outra linha-mestra tem a ver com a relação dialógica entre a teoria e prática ou *construtivismo na vertical* (Korthagen, 2009) que permite desenvolver a aprendizagem autodirigida, o que poderá facilitar o autoquestionamento.

Portanto, enquanto Zeichner (1993, 2008) enfatiza os benefícios da prática reflexiva em grupo, Korthagen (2009) prefere colocar o enfoque nas experiências individuais e afirma que é necessário construir a sua própria aprendizagem e sistematizar as suas próprias teorias sobre a prática.

Mas, para que o professor seja capaz de refletir, deve treinar e aperfeiçoar determinadas atitudes e competências e, assim, a ação conjunta destas duas modalidades de reflexão individual e em grupo pode potenciar o desenvolvimento das atitudes necessárias para uma ação reflexiva.

Dewey (1933) destaca três atitudes necessárias para a ação reflexiva: “abertura de espírito, sinceridade e responsabilidade” (p. 65). A “abertura de espírito” relaciona-se com o facto de o professor ter de estar disponível para escutar diversas opiniões e ser capaz de admitir, em abstrato, que pode errar e que se enganou, efetivamente, em alguma situação concreta.

No que diz respeito à segunda qualidade referida por Dewey (1933), como condição fundamental para o exercício da ação reflexiva, a “sinceridade”, significa uma atitude

pautada pela “franqueza e boa-fé”, devendo constituir elementos estruturantes “da vida do professor reflexivo, que tem de ser responsável pela sua própria aprendizagem.” (Zeichner, 1993, p. 19)

Finalmente, quanto à atitude de “responsabilidade” preconizada por Dewey (1933), ela pressupõe que o professor seja ponderado ao nível das consequências pessoais, académicas e sociais de uma determinada ação (Zeichner, 1993) perante, respetivamente, os efeitos do seu modo de ensinar no autoconceito, no desenvolvimento intelectual e na vida dos alunos.

Mas, para além da atitude, os professores devem ter em conta que a reflexão ajuda a resolver problemas reais e, ainda, que a formação reflexiva poderá assentar na “formação comunitária, em grupo, contextualizada, e ajudará a consolidar a consciência da identidade e da força do colectivo que é o corpo profissional dos professores.” (Alarcão, 2002, p. 223)

Para Alarcão e Tavares (2003), “uma escola reflexiva é (...) uma escola inteligente, autónoma e responsável que decide o que deve fazer nas situações específicas da sua existência e regista o seu pensamento no projecto educativo” (p. 133), enquanto para Alarcão (2002), a escola reflexiva é definida como “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo.” (p. 220)

É de salientar que as noções de escola reflexiva apresentadas pelos autores citados colocam a tónica principal numa “autoaprendizagem constante”, em que a autonomia pode ser uma mais-valia para o desenvolvimento profissional.

A vantagem de se adotar uma perspetiva de ação reflexiva na escola é que propicia situações de aprendizagem e de desenvolvimento nos profissionais, “ao nível do pensamento colectivo, coerente e partilhado, e da compreensão do que deve ser, do que é e de como funciona a escola” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 133).

Um dos pressupostos da escola reflexiva é sustentar o seu desenvolvimento num “projecto institucional vivo” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 134), conjugando a conceção teórica, a ação e a avaliação dos seus procedimentos e resultados, sendo o seu grande objetivo formar cidadãos num dado contexto sócio-cultural e temporal (Alarcão & Tavares, 2003).

Nesta perspetiva de escola reflexiva, assume grande relevância a questão da Supervisão Pedagógica, focada em várias dimensões, designadamente do desenvolvimento

da própria prática reflexiva para a formação, do desenvolvimento profissional dos professores, bem como as implicações que o processo supervisivo, numa perspectiva reflexiva, pode ter na qualidade e no desenvolvimento das organizações (Alarcão, 2002).

Consequentemente, de acordo com Alarcão (2002), para a melhoria da prática profissional, não basta o desenvolvimento profissional individual de cada um dos profissionais, é também necessário envidar esforços conjuntos de modo a que toda a organização (escola) mude, tendo em conta que “a constante atitude de reflexão mantém presente a importante questão da função que a escola desempenha na sociedade” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 146).

Portanto, todo o processo de desenvolvimento de uma prática associada à corrente de Schön (2000) que, portanto, se assume ‘reflexiva’ (aspas nossas) pressupõe que os supervisores estejam preparados para serem os promotores da aprendizagem numa comunidade aprendente (Alarcão & Tavares, 2003).

Este tipo de aprendizagem presume que o supervisor esteja apto para promover todo um processo de formação baseado no modelo reflexivo.

No modelo reflexivo, o supervisor deve ser capaz de criar uma relação interpessoal positiva, adotando uma atitude que proporcione “uma comunicação aberta e autêntica” (Oliveira, 1992, p. 18), o que pressupõe que o diálogo adquira especial importância, sobretudo, para que o professor em formação se possa mentalizar que o cerne do processo de formação não é a avaliação, mas antes a construção do conhecimento.

No que se refere ao diálogo de estilo colaborativo (característico do supervisor com uma perspectiva reflexiva), o supervisor deve sobretudo “dar a sua opinião e ajudar a encontrar soluções”. O diálogo deverá ser estruturado, tendo em consideração que o formando deve ser o foco das atividades e deve ser desenvolvido em torno de situações educativas reais e concretas, experienciadas em sala de aula e em torno de questões-problema que sirvam para apetrechar o professor para melhor decidir em futuras situações concretas.

O desenvolvimento destas dimensões poderá estimular a capacidade para o professor ser mais autoconfiante, mais determinado, com melhor capacidade de decisão e de análise crítica (Oliveira, 1992). O professor, ao desenvolver estas competências, fomentará a sua auto e hetero-análise, desenvolvendo um olhar crítico perante as situações teóricas e práticas que vão ocorrendo ao longo da sua carreira profissional. Desta forma, o professor poderá,

assim, enquadrar essas situações num contexto educativo real, passando a ter um papel ativo no processo educativo dos alunos, no sentido em que este modelo se sustenta numa “estratégia interactivo-reflexiva” (Oliveira, 1992, p. 14).

Neste modelo, o formando passa a ser o foco e o protagonista do processo de construção do conhecimento pessoal e profissional, enquanto que o supervisor terá um papel de facilitador de todo o processo de autodesenvolvimento do profissional (Oliveira, 1992) e poderá fomentar o desenvolvimento de um espírito reflexivo, crítico, do professor supervisionado (Vieira & Moreira, 2011), a partir do qual se pode induzir um estilo supervisiivo colaborativo.

Ou seja, no modelo de formação de professores, numa perspetiva reflexiva, não se pretende que o supervisor se limite a um papel passivo. Consequentemente, perante esta perspetiva do papel do supervisor, que “deverá assumir assim o papel de agente de desenvolvimento de pessoas, de profissionais e de organizações” (Alarcão, 2002, p. 233), torna-se obsoleta e absurda a função inspetiva e controladora que antes estava associada àquele cargo e que denotava uma certa orientação para moldar as práticas de ensino.

Ao atribuir um papel determinante à prática letiva como base de sustentação para a construção do conhecimento, o modelo de formação reflexivo promove igualmente o desenvolvimento da capacidade de questionamento e de constante problematização da relação entre a teoria e a prática dos profissionais e fez com que se superasse claramente o paradigma do modelo comportamentalista e se cultivasse a prática indagatória inerente ao perfil do professor do século XXI.

2.5 Modelo comportamentalista e de imitação artesanal articulado com estilo diretivo

Com efeito, o modelo comportamentalista pode inibir o desenvolvimento da capacidade de questionamento e de constante problematização da relação entre a teoria e a prática do professor. Consequentemente, pode levar o formando a adotar uma “atitude de defesa e de justificação da acção” (Oliveira, 1992, p. 15), uma vez que o supervisor, neste modelo de formação, adota uma “atitude prescritiva” (p. 15), muitas vezes com discursos associados a juízos de valor, característicos de um estilo supervisiivo diretivo (Oliveira,

1992). Neste modelo comportamentalista, o supervisor demonstra um estilo diretivo (Glickman, 1985) e, portanto, adota uma posição de superioridade e de poder perante o formando, focando as suas linhas de ação no sentido de “dar orientações, estabelecer critérios e condicionar as atitudes do professor” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 75).

No modelo comportamentalista, o diálogo é “monólogo”, uma vez que ao formando é reservado o “papel de receptor da formação” (Oliveira, 1992, p. 15), fazendo com que o formando tenha um papel passivo em todo processo do seu desenvolvimento profissional, podendo tornar-se dependente do supervisor (Oliveira, 1992).

Como, neste modelo, o supervisor adquire um estatuto de superioridade perante o formando, ao longo do tempo, criaram-se e alimentaram-se muitos mitos e preconceitos em torno do clima afetivo-relacional entre o supervisor e o formando; a este estilo supervisivo ficaram associados alguns chavões negativos, de que se destacam os binómios “superior-inferior, independente-subordinado, professor-aluno, avaliador-avaliado, ‘fiscal-fiscalizado’” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 62).

Também o cenário de imitação artesanal, e por isso também designado por modelo míope, na medida em que não tem em linha de conta as “necessidades do futuro” (White & Forgasz, 2016, p. 235), obedece a princípios tais como: a “imutabilidade do saber”, a “demonstração” e a “imitação”, com o intuito de passar às gerações seguintes a perpetuação da cultura do saber-fazer, pelo que a tónica dominante neste modelo é “o desenvolvimento de competências de ensino em sala de aula e técnicas que às vezes são referidas como ensinando dicas e truques” (White & Forgasz, 2016, p. 235). Pressupõe que o supervisor assuma um papel diretivo e prescritivo, uma vez que o supervisor era o “mestre, o modelo, o bom professor, o experiente, o prático, aquele que sabia como fazer (...)” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 17), pelo que o formando é incentivado a replicar e a reproduzir e a “imitar as estratégias adotadas pelo professor cooperante”.

Tanto o modelo comportamentalista como o de imitação artesanal caíram totalmente em desuso, a partir do momento em que vingaram as práticas supervisivas com estilo democrático e colaborativo indutoras de uma formação de professores adequada aos desafios da escola de hoje, a partir da qual se espera que se cultivem as novas dimensões da formação, designadamente a cultura de investigação-ação baseada nas evidências das práticas e que já abordámos oportunamente em temas anteriores.

2.5.1 Modelo ecológico

No modelo ecológico de supervisão, a aprendizagem do professor em formação decorre de uma relação diádica entre o formando e as inter-relações estabelecidas num determinado contexto em que o formando está a profissionalizar-se.

Assim, este processo está sujeito à influência tanto da ação resultante das inter-relações estabelecidas entre os contextos mais próximos como entre este e outros contextos mais abrangentes em que o formando se relaciona (Oliveira-Formosinho, 2002).

Portanto, de acordo com este modelo, o início da formação de um profissional de educação exige a interação entre o formando e os diferentes “contextos de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 100).

O contexto é igualmente referido por Flores et al. (2009) como um dos mecanismos que contribuem para a aprendizagem da prática, quando defendem que, para além de criar situações de aprendizagem que induzam ao questionamento, deve ter em conta os “contextos educacionais mais amplos em que trabalham, (...)” (Flores et al., 2009, p. 148), uma vez que do resultado das interações entre os formandos e os professores podem emergir novas oportunidades de aprendizagem.

Também Alarcão e Tavares (2003) comungam da perspetiva de Flores et al. (2009) e dão robustez à perspetiva dos autores supracitados, ao adiantar ainda que este tipo de cenário prevê que se facilite ao formando o exercício de novas atividades e de novas responsabilidades e interação com novas pessoas, decorrentes de um leque de experiências e contextos, sendo, portanto, mais uma das etapas constituintes do desenvolvimento formativo e profissional do formando.

Por conseguinte, perante o exposto, parece haver um alinhamento na relevância que os autores supracitados atribuem ao “contexto”. Mas importa ainda referir que, para além do papel do ‘contexto’, Zeichner (1981) aborda a dimensão da pessoa como ser único, assim como Sá-Chaves (2017), a propósito das “novíssimas competências do professor”, também se refere à “singularidade” e por isso apreende e percebe as aprendizagens de maneira diferente dos outros formandos.

Sá-Chaves (2017) refere outras competências e advoga que se deve criar a “oportunidade” e “giver a chance” para desenvolver no professor em formação a sua

“singularidade”, a sua “autenticidade”, procurando a “being true”, a “originalidade” para experimentar ser como “ninguém”, a criatividade para explorá-la “como nunca”, a sistematicidade e o tentar “uma e outra vez” a “sustentabilidade”, para que o professor possa ter “another chance” e, por último, servindo de chapéu a todas as outras competências, a “sustentabilidade” para tentarmos ser “us” (Sá-Chaves, 2017) no seio da própria comunidade educativa.

Portanto, o modelo ecológico pode resultar de uma combinatória de finalidades expressas nos vários domínios das aprendizagens a desenvolver no professor em formação, decorrentes da ação do ‘contexto’, das “interações únicas” (Sá-Chaves, 2017) entre as pessoas e ainda da “singularidade” (Sá-Chaves, 2017) da pessoa que apreende as experiências vividas.

Sublinhe-se ainda que, tanto no modelo ecológico como no modelo prático reflexivo (Kraler & Schratz, 2012), o formando, apesar de tomar um papel ativo nas suas aprendizagens, no modelo de ecológico, coloca a sua tónica nas aprendizagens desenvolvidas decorrentes de um trabalho desenvolvido coletivamente na escola, ao invés, por exemplo, do modelo de prático reflexivo que se traduz num trabalho mais vincadamente individualista.

Também podemos extrair esta lógica globalizante e integradora dos benefícios para toda a comunidade educativa, decorrentes da inter-relação entre o formando e a comunidade educativa, nas palavras de Oliveira-Formosinho (2002), quando perspetiva o processo superviso na escola, “procurando simultaneamente que a estagiária viva a escola como projecto e que a situação de supervisão se constitua numa mais-valia para o projecto da escola.” (p. 117)

E daí que, se entrecruzarmos os princípios do modelo ecológico com o modelo reflexivo, podemos ir ao encontro do cenário ecológico de cariz reflexivo (Alarcão & Sá-Chaves, 1994; Oliveira-Formosinho, 1997), sustentado no modelo de Bronfenbrenner (1979), ao qual está subjacente, de acordo com Alarcão e Tavares (2003):

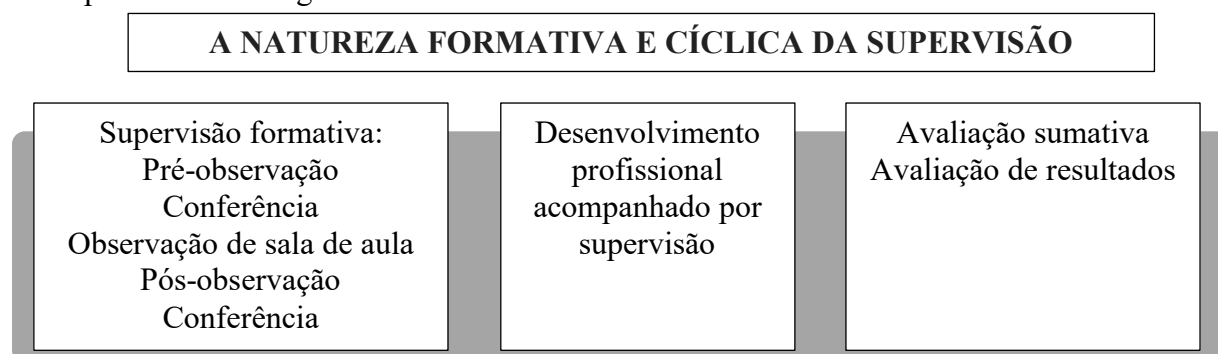
uma aprendizagem desenvolvimentista, humanista e socioconstrutivista, em ambiente interinstitucional interactivo (...) [que toma] em consideração as dinâmicas sociais e, sobretudo, a dinâmica do processo sinérgico que se estabelece na interacção que se cria entre a pessoa, em desenvolvimento, e o meio que a envolve, também ele em permanente transformação. (p. 37)

Portanto, o “grupo” (aspas nossas) poderá ter um papel relevante nas aprendizagens do formando, pelo que podem resultar das aprendizagens a partir das diferentes experiências e da assunção de diferentes posições vividas no grupo. Deste modo, podemos dizer que o grupo assume três diferentes papéis no processo de aprendizagens do formando, sendo que a aprendizagem do formando decorre da influência que o grupo exerce no próprio formando através da observação de comportamentos e atitudes, da aprendizagem que decorre da sua imersão no grupo, ao integra-se na cultura daquela comunidade, e ainda das aprendizagens para o grupo, provenientes do contributo que o formando dá ao grupo, enquanto elemento da comunidade de aprendizagem (Flores et al., 2009).

No caso do estilo não diretivo, em que o supervisor adota um papel neutro, uma vez que as suas atitudes se limitam a “prestar atenção”, “clarificar”, “encorajar” e “servir de espelho”, ou seja, de escutar, tendo em atenção que o supervisor deve tomar em consideração o “mundo do professor” (Alarcão e Tavares, 2003, p. 75), esperando que seja o formando a tomar a iniciativa, poderá estar em sintonia com o modelo ecológico, ao qual está inerente o princípio do desenvolvimento formativo e profissional decorrente das aprendizagens resultantes da interação entre as pessoas em ambientes diversificados (Alarcão & Tavares, 2003). Em jeito de balanço a Figura 16 ilustra a natureza formativa e cíclica da supervisão.

2.5.2. Ciclo Supervisivo

A fase da supervisão formativa integra as três fases do ciclo de observação, sendo acompanhado pelo supervisor com vista ao desenvolvimento profissional para numa fase final ocorrer uma avaliação sumativa com vista a uma avaliação de resultados, conforme está representado na Figura 16.



*Figura 16 - Ciclo Supervisivo.
Fonte: adaptado de Zepeda (2007, p. 28)*

A Figura 17 ilustra os aspetos comuns e diferenciadores de cada modelo supervisionado, no que diz respeito ao papel do supervisor, do formando e do tipo de relações interpessoais que se estabelecem entre os agentes envolvidos.



Figura 17 – Matriz ideológica do modelo Dialógico-Integrador Supervisão Clínica/Reflexivo e Ecológico

Seguidamente, vamos apresentar um esquema organizador, representado na Figura 18, para de uma forma globalizante, evidenciarmos a matriz ideológica do modelo dialógico integrador, supervisão clínica/ reflexão, modelo reflexivo e, por último, o modelo ecológico. Como eixo comum entre os modelos, podemos destacar a reflexão sustentada na prática.

No que diz respeito às diferenças, estas são ténues e podem assentar de uma forma mais ou menos consistente na metodologia utilizada, como, por exemplo, no caso do modelo de supervisão clínica que se articula com a reflexão e que se sustenta essencialmente na observação, na reflexão e no diálogo construtivo.

Já o modelo dialógico integrador também assenta na metodologia da supervisão clínica e no diálogo e na colaboração como componentes inerentes aos contextos e aos processos em que se desenvolve este modelo

No caso do modelo ecológico enfoca-se no papel do coletivo da escola em torno do qual o formando interage com os outros e do resultado dessas interações decorrem as aprendizagens do formando.

Na Figura 18, pretende-se estabelecer a relação entre o papel dos POC e dos EPES nos modelos supervisivos. No modelo dialógico integrador e reflexivo e supervisão clínica e reflexão podemos encontrar um traço comum/ eixo norteador no que diz respeito ao supervisor que assume um papel de facilitador das aprendizagens, enquanto que o formando tem um papel ativo no processo supervisivo. A assunção deste papel dos agentes envolvidos no processo presume que se estabeleçam relações simétricas e colaborativas que, por sua vez, facilitam o clima afetivo-relacional e conduzem ao sucesso das aprendizagens do formando. No modelo ecológico à semelhança dos anteriores o POC também assume um papel de facilitador e coloca-se o enfoque na interação entre as pessoas e o formando, desempenhando novas atividades e assumindo novos papéis.

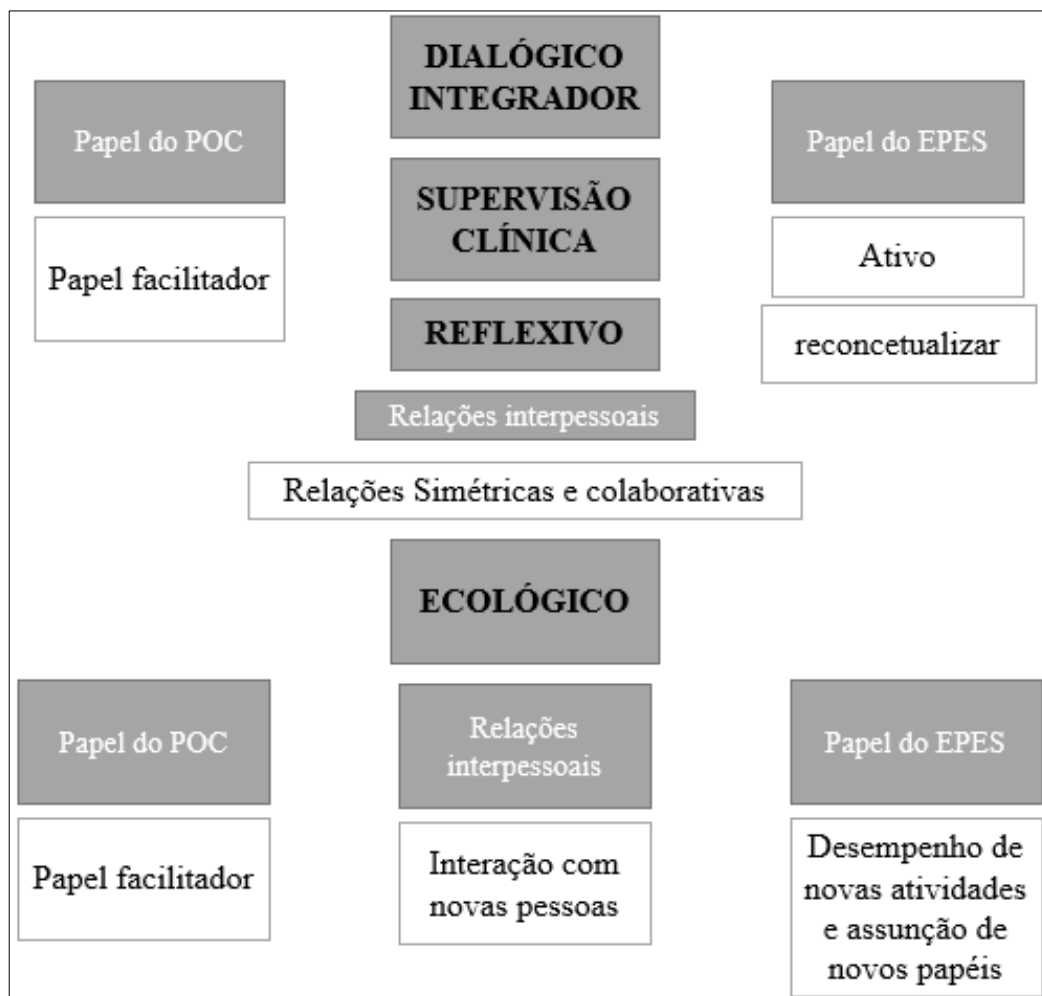


Figura 18 - Papel do POC e do EPES nos Modelos supervisivos

A Figura 19 pretende ilustrar os tipos de Supervisão Pedagógica. Podemos estabelecer uma relação entre o estilo colaborativo e o modelo reflexivo e dialógico e integrador, sendo que o estilo colaborativo se integra na supervisão de desenvolvimento.

Por sua vez, o modelo supervisiivo integrador serve simultaneamente a supervisão de desenvolvimento e a supervisão contextual à qual está associado não só o estilo supervisiivo não standard como o estilo colaborativo.

A supervisão de desenvolvimento, para além do estilo colaborativo, abraça igualmente o estilo supervisiivo não diretivo e o diretivo aos quais correspondem respetivamente o modelo supervisiivo ecológico, comportamental e de imitação artesanal.



Figura 19 - Tipos de Supervisão e a sua relação entre os estilos e os modelodelos supervisiivos

Fonte: adaptados de Zepeda (2007)

2.6 Síntese

Perante os conceitos de Supervisão Pedagógica supracitados, os autores parecem manter a mesma linha de pensamento e fazem uma caracterização da Supervisão como um processo que visa a melhoria do desenvolvimento profissional resultante de um ambiente de

interação entre os colegas docentes com vista à melhoria e desenvolvimento individual e global da organização escola.

Fica também evidente da perspectiva dos autores citados que o conceito de Supervisão Pedagógica deixou de estar confinado às ações que diziam respeito à sala de aula para passar a ter uma visão e uma ação “expandida” e muito mais integradora, ao nível da organização escola, estando em consonância com Sá-Chaves (2017).

Desviamo-nos da perspectiva de uma supervisão reprodutora, associada ao controlo e ao poder, para comungarmos de uma perspectiva de Supervisão Democrática com uma finalidade transformadora (Vieira, 2015).

Consequentemente, defendemos o acompanhamento e a orientação, o desenvolvimento do espírito crítico, a prática dialógica e a reflexão decorrente de uma investigação educacional, como pressupostos que prevalecem para a construção de um processo que conduz a uma melhoria da prática profissional e da organização escola.

Assim sendo, apesar de termos sublinhado e realçado os benefícios de uma prática de formação de estilo colaborativo, sobretudo na formação reflexiva, e de termos tendencialmente rejeitado a adoção de um estilo diretivo para a formação de professores, consideramos ser muito pertinente que o supervisor, tendo sempre em consideração os efeitos da adoção de cada um dos estilos para os professores em formação, saiba escolher o estilo supervisão mais adequado às circunstâncias concretas em que vai desempenhar o seu papel adotando uma supervisão contextual.

Perante os efeitos/ impactos que um determinado estilo e modelo supervisão podem ter nas futuras práticas docentes, parece-nos pertinente que a comunidade docente encare o processo supervisão como um processo de interação profissional, de carácter essencialmente formativo, focado na aprendizagem individual e coletiva dos professores, de modo a melhorar a qualidade de ensino e das aprendizagens.

Portanto, estamos em concordância com Sá-Chaves (2002), quando defende um cenário integrador, ao qual está subjacente um estilo supervisão não standard, pelo que o supervisor deve ter a capacidade de se moldar e adaptar às práticas e aos contextos em que está inserido para que da relação diádica estabelecida entre o supervisor e o formando e das dinâmicas sociais que se criam durante o processo supervisão se alcancem as melhores aprendizagens.

No que diz respeito ao perfil do supervisor e apesar de serem multifacetadas as competências do perfil do supervisor, gostaríamos de destacar a relevância que as competências relacionais assumem na condução do processo supervisivo, sendo que um clima afetivo relacional empático parece conduzir ao sucesso das aprendizagens do formando. Entendemos igualmente que se torna pertinente explicitar claramente o papel da avaliação e que, de acordo com a nossa visão, a avaliação deve ser um instrumento de regulação, mas sempre perspectivada numa dimensão formativa e nunca punitiva, enfocando-se preferencialmente numa matriz prático-reflexiva e indagatória.

PARTE II – PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO III – OPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS

3.1 Relação da problemática com outras investigações desenvolvidas sobre problemáticas afins

No que diz respeito à relação da problemática com outras investigações e estudos afins, tivemos em conta dois eixos temáticos da nossa investigação, a saber: (i) Modelo e contexto de formação inicial de professores, e (ii) Supervisão Pedagógica.

No Modelo e contexto de formação inicial de professores explorámos o lugar e o tempo da prática, a cultura de investigação e a colaboração. No segundo eixo temático, designadamente a Supervisão Pedagógica, explorámos os modelos e estilos supervisivos e as finalidades da PES (Práticas de ensino supervisionada), para que, durante a indagação dos estudos, houvesse um fio condutor entre os estudos e os respetivos termos satélite. Em seguida, comentaremos mais detalhadamente cada um deles.

Quanto ao Modelo e contexto de formação inicial de professores, destacamos a comunicação da Prof. Doutora Isabel P. Martins, decorrente de um estudo sobre a “Formação inicial de Professores – Um debate inacabado”, apresentada, em 2015, no Conselho Nacional de Educação (CNE). Esta comunicação assentou em três pilares: o curricular, o organizacional e o acesso à profissão. Nesta comunicação, a autora do estudo propõe que se coloquem os estudantes no centro do processo formativo, que se privilegie a formação em contexto, que se compreenda a natureza da profissão de professor, que se articulem as unidades curriculares, considerando pertinente a integração de contextos e práticas de educação formal e não formal. Esta comunicação contribuiu para nos ajudar a fundamentar a pertinência do tema da formação de professores, no âmbito das Ciências da Educação,

como uma das questões centrais a ter em conta nos debates da atualidade, uma vez que a formação inicial de professores pode ser uma das alavancas promotoras das novas práticas trazidas pelos novos professores.

Também sobre o Modelo e contexto de formação inicial de professores, mais concretamente sobre a Cultura de investigação, sendo uma das dimensões a focar neste tema, seleccionámos um estudo apresentado no artigo subordinado ao título “From Best Practice to next Practice: A shift through Research-based Teacher Education” (Kraler & Schratz, 2012).

O estudo presente neste artigo descreve como se pode melhorar o desenvolvimento profissional, combinando os programas de formação de professores e a investigação, sendo que a pesquisa, a prática da formação de professores e o desenvolvimento curricular evoluem conjuntamente e estabelecendo conexões entre si. Foi uma excelente referência da inclusão da investigação como um instrumento para fazer a ponte entre a teoria e prática desde a formação inicial de professores que ainda irá servir de alicerce na nossa investigação, para darmos realce a esta componente nos programas de formação inicial de professores. Ainda sobre Cultura de investigação e dado que existem alguns constrangimentos na integração desta componente na formação de professores, optámos por seleccionar o estudo apresentado no artigo “How teacher education can make a difference” de Korthagen (2010), porque mostra um modelo que tenta ultrapassar este constrangimento, sustentando-se na “abordagem realista”, para, de seguida, analisar as implicações da pedagogia na formação de professores.

Finalmente e ainda no âmbito do Modelo e contexto de formação inicial de professores, designadamente, sobre a questão da Colaboração como uma das estratégias para outras situações implícitas ao trabalho docente, destacamos o artigo “Teacher collaboration and professional development in the workplace: a study of Portuguese teachers” das autoras Ana Maria Forte e Maria Assunção Flores, disponibilizado *online* em fevereiro de 2013 e publicado no *European Journal of Teacher Education*, 37(1) em 2014. Este artigo descreve os contextos e oportunidades de trabalho colaborativo no local de trabalho, nomeadamente em reuniões de departamento, em projetos lançados pela escola ou pelo ministério, estabelecendo conexões com o nosso trabalho, já que a colaboração será um dos pressupostos implícitos, quando abordarmos o assunto das Comunidades de Aprendizagem.

Comentamos, agora, o segundo eixo teórico - Supervisão Pedagógica. Considerámos pertinente destacar o estudo apresentado na comunicação de Elza Mesquita realizada no CNE, também em 2015, intitulado “Formação Inicial de Professores: Modelos de formação

e acesso à profissão”. Este estudo aborda os modelos de formação e quais os modelos que correspondem melhor às necessidades da profissão e acesso à profissão docente. Analisa igualmente as competências a considerar num projeto de formação inicial, questionando-se acerca dos “saberes que poderão garantir um bom desempenho profissional”. O estudo acima citado cruza com um dos subtópicos do nosso estudo, quando pretendemos perspetivar vários autores acerca dos benefícios e constrangimentos dos vários modelos de formação inicial, ajudando-nos a explorar melhor este assunto.

Ainda acerca da temática da Supervisão Pedagógica, não podemos deixar de assinalar a investigação que parece fazer uma abordagem à problemática da formação de professores com uma perspetiva inovadora, designadamente a tese de doutoramento da Doutora Elisa de Fátima Oleirinha Valério, subordinada ao tema: “Aprender ensinando: supervisão pedagógica, ensino e aprendizagem da profissão docente”, publicada em 2018. Nesta investigação, podemos revisitar o papel renovado do orientador/ supervisor no âmbito do seu trabalho na escola, sendo que a escola e sala de aula tornam-se o lugar por excelência para a aprendizagem da prática profissional. Ainda de acordo com este estudo, o orientador/ supervisor assume-se como um mecanismo de “autoformação”, o que conduz ao desenvolvimento profissional e pessoal, pelo que é possível cruzar com a nossa investigação, na medida em que nos vamos socorrer dos professores orientadores cooperantes para compreender o seu papel nas práticas dos EPES.

No sentido de tornar mais evidente a articulação entre os eixos de investigação e os estudos afins acima expressos, sintetizamos no Quadro 6 a relação entre os eixos de investigação com os respetivos estudos.

Quadro 6 - Relação entre os eixos de investigação e estudos e investigações afins

EIXOS INVESTIGAÇÃO	DE ESTUDOS E INVESTIGAÇÕES AFINS
Modelos e contextos de Formação inicial de professores	“Formação inicial de Professores - Um debate inacabado” (Martins, 2015) “From Best Practice to next Practice: A shift through Research-based Teacher Education” (Kraler & Schratz, 2012)
Cultura de investigação	“How teacher education can make a difference” (Korthagen, 2010)
Modelos e contextos de Formação inicial de professores	“Teacher collaboration and professional development in the workplace: a study of Portuguese teachers” (Forte & Flores, 2014)
Colaboração	
Supervisão Pedagógica	“Formação inicial de Professores - Modelos de formação e acesso à profissão” (Mesquita, 2015)
Modelos e estilos Supervisivos	“Aprender ensinando: supervisão pedagógica ensino e aprendizagem da profissão docente” (Valério, 2018).

3.2 Contextualização Social do Estudo – Formulação e Caracterização do Problema

Face aos novos desafios da sociedade atual, a Escola do séc. XXI tem procurado dar resposta, por exemplo, a questões sociais, da profissão docente, da organização e gestão do sistema educativo e ainda no que se refere às metodologias e práticas de ensino. A Figura 20 ilustra a contextualização social do estudo, baseada nas leituras decorrentes dos estudos apresentados no encontro realizado em 2015 (Seminário CNE 2015)

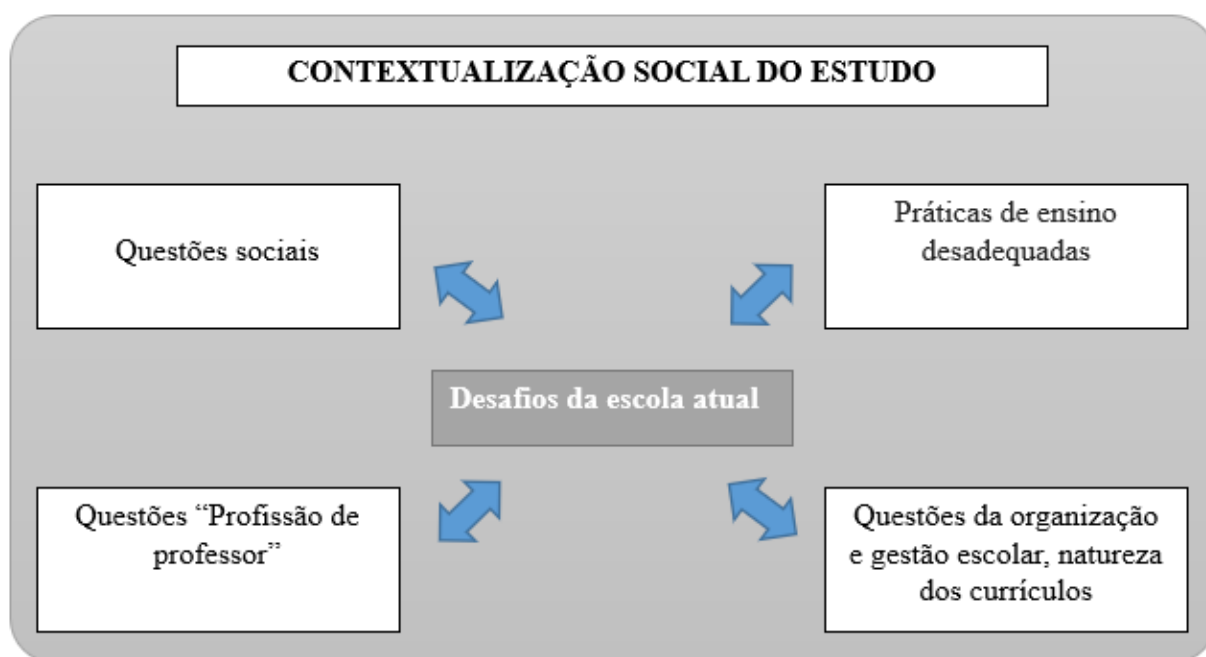


Figura 20- Algumas variáveis que intervêm nos desafios da escola atual

Fonte: Seminário "Formação inicial de professores" (2015)

Sendo a escola um espelho da sociedade, naturalmente que as questões sociais refletem-se no seu dia-dia, nomeadamente no que se refere à multiculturalidade, assim como aos problemas relacionados com a "profissão de professor", nomeadamente o acesso ao sistema, a mobilidade docente, as funções a desempenhar para além das funções letivas e avaliação dos professores. Outras questões que a levantar na escola de hoje podem estar associadas com a organização e com a gestão escolar e a natureza dos currículos, assim como as questões das metodologias de ensino que, por vezes, são desadequadas, tendo em conta o conhecimento científico existente e a diversidade de alunos da escola de hoje.

Neste sentido, ainda se privilegia frequentemente o ensino livresco, fazendo recuar ao tempo de uma ‘escola única’, assim como também a falta de condições e/ou a dificuldade em gerir o tempo, dada a prevalência de uma forte cultura do ensino para o exame. Estas questões são variáveis que podem criar obstáculos à utilização de recursos educativos alternativos e à implementação de novas práticas metodológicas e ainda causar alguma desarticulação e/ou integração de momentos entre a aprendizagem formal e a aprendizagem informal.

Ora, será tendo em conta as questões sociais (profissão de professor, gestão e organização e metodologias de ensino) acima referidas e ainda considerando que estas variáveis emergem num contexto de acelerado crescimento tecnológico e em que os formadores e as instituições não podem desvalorizar o progresso tecnológico nas suas práticas formativas e de avaliação, importa, portanto, abrir novos espaços de debate e reflexão sobre as políticas de formação de profissionais de educação.

Mas porque nos questionamos e refletimos sobre a “Formação de Professores”? O que nos inquieta ao nível do sistema educativo?

E por que razão atribuímos à formação dos professores e aos professores parte dos problemas da escola?

Será que a formação de professores resolve todos os problemas do sistema educativo?

Será que a formação de professores é a única dimensão a considerar na mudança de práticas?

Será que a formação de professores dura para toda a vida profissional?

E em que pilares se deve sustentar a formação inicial de professores? Numa perspetiva mais conservadora na qual se releva um conhecimento decorrente de práticas reprodutoras e transmissivas? Ou sustentada numa cultura de investigação e no desenvolvimento de competências e atitudes problematizadoras das práticas educativas?

Ao nível do espaço europeu, têm-se desenvolvido múltiplos esforços, tanto no sentido de haver alguma convergência nos sistemas de ensino numa preocupação crescente com a qualidade e eficácia dos currículos de formação dos futuros docentes, na tentativa de reconstruir planos de estudos abertos mais transversais e percursos formativos flexíveis com vista à melhoria dos resultados dos alunos.

Assim, ao ter em linha de conta as novas tendências formativas, designadamente a formação centrada na prática e numa cultura de investigação e de colaboração, assim como

a qualidade das práticas supervisionadas plasmadas na agenda 2020 de educação de professores para o século XXI, pode considerar-se que a formação inicial de professores conseguiu incorporar alguns destes pressupostos que ficaram plasmados em medidas legislativas promotoras da (trans)formação das práticas dos profissionais docentes.

Portanto, tendo em conta que estamos perante uma problemática que pode ser apresentada em diferentes abordagens, a (trans)formação das práticas dos docentes com vista à melhoria dos resultados dos alunos pode ser encarada como um constrangimento ou como um desafio.

Foi esta dupla perspetiva que nos despertou o interesse para nos focarmos no estudo da formação e supervisão de professores, mais concretamente da formação inicial de professores, no âmbito dos processos e dinâmicas que intervêm na formação pessoal e profissional dos professores em formação no ano de estágio e a potencial relevância que a PES assume na transformação das práticas docentes.

Para a escolha desta temática, também foram relevantes as mudanças normativas que ocorreram na formação inicial de professores, plasmadas na publicação do Decreto-Lei n.º 79/2014 que clarifica o processo de formação inicial dos estudantes, durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES).

Estes dois motivos e também constatar que em muitas escolas se verifica um número reduzido de estudantes na iniciação à prática profissional face ao elevado número de professores experientes, foram determinantes para investigar como é que estes professores, em diferentes fases da sua carreira profissional, poderiam articular um novo conhecimento trazido pelos estudantes durante a prática de ensino supervisionada e os saberes e experiências decorrentes dos outros professores com vista à renovação e (trans)formação das práticas dos docentes na escola.

Seguidamente, foi nossa intenção compreender como poderiam ser trabalhados os princípios e pressupostos do trabalho colaborativo entre os docentes experientes e os EPES, durante a PES e que conduzam a práticas metodológicas alternativas ao ‘ensino livresco’.

Esta nossa intenção encaminhou-nos para o tema, o qual justifica o título desta investigação:

O contributo das dinâmicas das Práticas de Ensino Supervisionadas para a transformação das práticas docentes na escola: um estudo na Área Metropolitana de Lisboa.

3.3. Questão Central

Questão de investigação

Qual é o contributo das dinâmicas das Práticas de Ensino Supervisionadas para a transformação das práticas docentes na escola?

Desta questão de investigação emergem as seguintes subquestões que agrupámos em dois grandes eixos teóricos: A - Supervisão Pedagógica Modelos e Estilos Supervisivos; Modelos e Contextos de Formação Inicial.

Quadro 7 - Relação entre as questões de investigação e os objetivos decorrentes da questão central

QUESTÃO CENTRAL				
	Qual é o contributo das dinâmicas das Práticas de Ensino Supervisionadas para a transformação das práticas docentes na escola?			
EIXOS TEORICOS	QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	RESPONDENTES/ PÚBLICO-ALVO		OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO
<u>A-SUPERVISÃO PEDAGÓGICA</u> <u>MODELOS E ESTILOS SUPERVISIVOS</u> <u>FINALIDADES DA PES</u>	QA.1. Quais as finalidades da Supervisão Pedagógicas QA.2. Quais os modelos supervisivos utilizados/ exercidos nas práticas de ensino supervisionadas durante a formação inicial? QA.3. Quais os estilos supervisivos desempenhados nas práticas de ensino supervisionadas durante a formação inicial? QA.4. Qual o papel do professor orientador cooperante durante a PES? QA.5. De que forma o desempenho do cargo de orientador cooperante contribui/promove o próprio desenvolvimento profissional. QA.6. Qual o perfil do professor supervisor. QA.7. De que forma o estágio contribui para o desenvolvimento das competências profissionais dos futuros professores.	POC	EPES	OA.1. Analisar as finalidades da supervisão na perspetiva dos atores envolvidos. OA.2. Identificar caracterizar e comparar os modelos supervisivos utilizados pelos professores orientadores cooperantes durante a formação inicial. OA.3. Identificar, caracterizar e comparar os estilos supervisivos utilizados pelos professores orientadores cooperantes durante a formação inicial. OA.4. Analisar o papel do POC durante a PES. OA.5. Analisar o impacto do desempenho das funções de orientador cooperante no seu desenvolvimento profissional. OA.6. Conhecer o perfil do POC OA.7. Compreender o papel do estágio nas práticas dos professores em formação.
<u>B - MODELOS E CONTEXTOS DE FORMAÇÃO INICIAL</u> <u>O LUGAR E O TEMPO DA PRÁTICA</u> <u>INVESTIGAÇÃO COLABORAÇÃO</u>	QB.1. De que forma o modelo de estágio contribui para o desenvolvimento profissional do formando? QB.2. Que ligações estabelecem os POC e as instituições académicas? QB.3. Qual é o lugar da componente de investigação durante a formação inicial de professores QB.4. De que modo o desempenho dos formandos durante a formação inicial podem contribuir para a (trans)formação das práticas dos professores experientes da escola?	POC	EPES	OB.1. Compreender os modelos e contextos de formação inicial. OB.2. Compreender o papel das relações estabelecidas entre a Universidade e a Escola. OB.3. Compreender o contributo da componente de investigação durante a formação inicial dos professores. OB.4a. Compreender o contributo da componente colaborativa durante a PES na formação de professores. OB.4b. Analisar possíveis contributos das práticas dos formandos na (trans)formação das práticas docentes dos professores experientes da escola.

3.4. Foco no Estudo

No sentido de clarificar o objeto de estudo, os participantes e as finalidades de investigação, passamos de seguida a apresentar, de forma esquemática, na Figura 26, a investigação em causa que envolve dez EPES numa fase final do estágio, nove POC que orientam os EPES.

No que diz respeito aos EPES, pretendemos compreender de que forma os modelos e os estilos supervisivos adotados pelo POC contribuem para a sua formação centrada na prática e de que modo os EPES podem contribuir para a transformação das práticas dos professores experientes da escola.

No que diz respeito aos nove POC, pretendemos compreender de que modo o desempenho do cargo contribui para o seu próprio desenvolvimento profissional e de que modo o perfil do orientador cooperante influencia as aprendizagens do EPES.

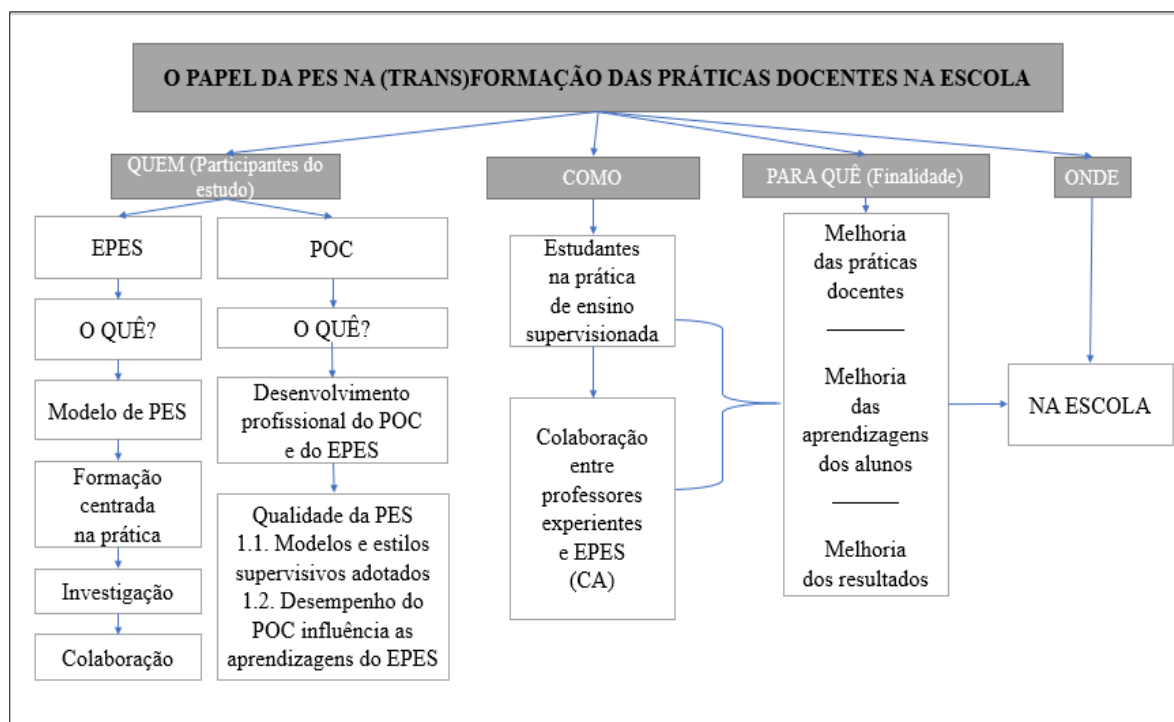


Figura 21 – Objeto de estudo, participantes, finalidades e locais de recolha de dados

3.5. Metodologia de Investigação

Paradigma Investigativo: Qualitativo e Fenomenológico

3.5.1. Paradigma Qualitativo - Interpretativo

Se o que nos despertou para este estudo foi tentar interpretar para compreender qual é o contributo das dinâmicas das Práticas de Ensino Supervisionadas para a transformação das práticas docentes na escola, na área metropolitana de Lisboa, a opção pela investigação qualitativa emergiu de forma natural nesta investigação. A investigação qualitativa pressupõe a descrição, a interpretação e a compreensão, sendo que “a definição dos objectivos é de importância decisiva porque permite orientar todo o processo de pesquisa.” (Moreira, 1994, p. 20)

Assim sendo, a descrição na investigação qualitativa serve para abordar e analisar meticulosamente todos os dados recolhidos, pelo que a “palavra” toma especial relevância quer no momento do registo dos dados, quer na disseminação dos resultados (Bogdan & Biklen, 1994).

Para compreender os processos “a função do investigador qualitativo durante a recolha dos dados é manifestamente sustentar uma interpretação vigorosa” (Stake, 2009, p. 24) com base nas suas observações dos fenómenos e noutros dados, torna-se pertinente fundar-se o estudo nas inferências e em processos indutivos (Amado, 2017), sendo que, ouvindo as pessoas, os investigadores qualitativos fazem as suas interpretações munidos de um esquema conceptual, o que lhes permite aproximarem-se bastante de um registo muito fiel, evitando a distorção dos relatos dos participantes do estudo (Bogdan & Biklen, 1994).

Se os grandes objetivos da investigação qualitativa são a descrição, compreensão e interpretação, sendo a interpretação a dimensão nuclear da investigação, a qual, segundo Erickson (1986) nos diz: “as perguntas centrais da investigação interpretativa são questões que não são óbvias nem triviais. Dizem respeito a questões de escolha e significado humano,

e nesse sentido dizem respeito a questões de melhoria na prática educacional.” (p. 122). Então, perante a análise sustentada de alguns dos autores acima apresentados, consideramos que a abordagem qualitativa, designadamente o paradigma interpretativo, é a que melhor se adequa ao nosso estudo.

3.5.2. Fenomenologia

O paradigma fenomenológico-interpretativo, para além de compreender as intenções e os significados das ações que os sujeitos realizam em relação aos outros, também tem em consideração o contexto das ações (Amado, 2017) pelo que emerge uma visão holística, em que os investigadores têm em conta a realidade global, sendo que os indivíduos e os grupos não se confinam a ações isoladas, mas tendo em conta toda a sua envolvência (Carmo & Ferreira, 2008).

Este pressuposto alinha-se com o nosso estudo, pelo que os entrevistados não foram desenquadrados do meio onde estavam a trabalhar, antes pelo contrário, foram inquiridos no ambiente escolar, pelo que o significado das ações é contextual (Amado, 2017). Tivemos ainda em atenção que o local proporcionasse um ambiente calmo e facilitasse o desenvolvimento das suas ideias. O paradigma fenomenológico-interpretativo também é indutivo, uma vez que, para se alcançar a compreensão de fenómenos, desenvolvem-se conceitos sustentados na recolha de dados (Carmo & Ferreira, 2008), o que vai ao encontro do nosso trabalho, no sentido em que sustentámos as nossas inferências a partir dos dados recolhidos pelo inquérito por entrevista. Por último, a investigação é naturalista, uma vez que a fonte direta de dados são situações consideradas naturais. Os investigadores interagem também com os sujeitos de uma forma natural, e, sobretudo, de forma discreta (Carmo & Ferreira, 2008).

3.5.3. Instrumentos de Recolha de dados

Os dados foram recolhidos através do inquérito por entrevista aos professores em formação, na fase final do estágio, e aos professores orientadores cooperantes.

Optámos pela entrevista, no sentido em que a entrevista tem como objetivo estudar fenómenos mais ou menos complexos e algo subjetivos em contextos relativamente restritos. Permite ainda estabelecer uma relação interpessoal entre o informante e o entrevistador, pelo que conduz a uma maior envolvimento entre ambos e a um registo de informação mais rico (Sousa, 2005).

Acresce, tal como Amado (2017) refere, que, apesar de exigir um bom desenho de investigação, para que se proceda ao controlo de pressupostos, como as emoções, necessidades inconscientes e influências interpessoais”, a entrevista é uma fonte excelente de recolha de “pura” informação da pessoa que informa para o entrevistador. Ainda neste âmbito, Sousa (2005) refere que:

a entrevista permite que, para além das perguntas que sucedem de modo natural e no decorrer da conversa, se efectuem os porquês e os esclarecimentos circunstanciais que possibilitam uma melhor compreensão das respostas, das motivações e da linha de raciocínio que lhes estão inerentes. (p. 247)

Também foi importante tentarmos encontrar, durante a entrevista, um ambiente facilitador para uma conversa agradável sobre a temática a estudar, pelo que nos esforçámos por adotar um comportamento simples e discreto, de modo a que o entrevistado se sentisse o mais confortável possível, durante a exposição das suas ideias.

Durante as entrevistas, e quanto aos investigadores, sublinhamos:

- “Os investigadores são sensíveis ao contexto: os atos, as palavras e os gestos só podem ser compreendidos no seu contexto” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 199); ora, sendo a nossa opção entrevistar num contexto escolar, será mesmo com o intuito de entender o entrevistado no seu ambiente habitual, para obter as informações o mais reais possíveis;

- “O significado tem a sua importância: (...) procuram compreender as perspetivas daqueles que estão a estudar (...)” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 199); consideramos que esta característica é das mais importantes para o nosso estudo, sendo que vamos tentar, durante

as entrevistas, ser o mais isentos possível nas questões colocadas, de modo a que a perspectiva do entrevistado seja totalmente enfatizada;

- “Os métodos qualitativos são humanísticos: (...) não reduzem a palavra e os atos a equações estatísticas” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 199); por isso, neste estudo, ao dar ênfase à palavra, importa mais ter em conta o “processo de investigação do que unicamente os resultados ou produtos que dela decorrem” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 199); e, ainda, como “os métodos qualitativos procuram fornecer uma visão ‘por dentro’, é exigida aos investigadores uma flexibilidade e um envolvimento que não se encontram nouro tipo de estudos” (Moreira, 1994, p. 101).

Do exposto, parece-nos que as características do nosso trabalho de investigação se enquadram perfeitamente nas características da investigação qualitativa; contudo, tal como em todas as metodologias, esta também apresenta pontos fracos que são referidos por alguns autores.

Uma crítica frequente prende-se com o facto de o investigador poder, de algum modo, não ser totalmente imparcial e “contaminar” o estudo através de falsas inferências ou deturpar a realidade que observa (Araújo, Pinto, Lopes, Nogueira, & Pinto, 2008).

Outros autores, como Carmo e Ferreira (2008), também referem que se torna pertinente o investigador estar consciente da necessidade de se manter isento no decorrer da investigação, podendo mesmo correr riscos éticos relevantes (Stake, 2009)

Contudo, Bardin (1995) argumenta que na abordagem qualitativa torna-se mais provável acontecer a circularidade do que na abordagem quantitativa, dada a subjetividade da investigação qualitativa, e relembra que, neste tipo de investigação, encontram-se muitas vezes mais dúvidas do que respostas para as dúvidas que precedem o estudo.

Note-se ainda que, na investigação qualitativa, a subjetividade assume um papel preponderante, durante a compreensão do estudo, pelo que não é considerada uma imperfeição a necessitar de ser eliminada (Stake, 2009).

Ambicionámos envidar esforços significativos nos procedimentos habituais de triangulação (Stake, 2009), no sentido de validar as observações.

As entrevistas têm como principais objetivos:

- Averiguar a representação que os professores têm sobre as finalidades da supervisão;

- Interpretar as modalidades e estilos de supervisão;
- Compreender os modelos e contextos de formação inicial;
- Compreender o papel da componente de investigação e colaboração, durante a PES, na formação dos professores;
- Interpretar/ Inferir as finalidades dos processos e dinâmicas da PES na mudança efetiva das práticas dos professores experientes.

Os temas a explorar são:

- A supervisão e modalidades e estilos de supervisão;
- Modelos e contextos de formação inicial;
- Finalidades da dinâmica da PES na mudança efetiva das práticas dos professores experientes.

O Quadro 8 representa a relação entre os objetivos e os temas a explorar.

Quadro 8 - Objetivos e temas a explorar nas entrevistas

OBJETIVOS A EXPLORAR NA ENTREVISTA	TEMAS A EXPLORAR NA ENTREVISTA
Analisar as finalidades da Supervisão Pedagógica e dos modelos e estilos de supervisão.	Supervisão Pedagógica e modelos e estilos de supervisão.
Compreender os modelos e contextos de formação inicial	Modelos e contextos de formação inicial
Compreender nos modelos e contextos de formação inicial o papel e o lugar da componente de investigação e da colaboração durante a PES na formação dos professores.	Componentes de investigação e de colaboração durante a PES na formação dos professores
Interpretar as finalidades da dinâmica da PES na mudança efetiva das práticas docentes da escola	Contributo da dinâmica da PES na mudança efetiva das práticas dos professores experientes

Mas, como cada etapa do processo de investigação qualitativa não é linear, mas sim articulado “entre modelo teórico, estratégias de pesquisa, métodos de recolha e análise de informação, avaliação e apresentação dos resultados do projecto de pesquisa” (Aires, 2015, p. 14), importa, agora, definir as etapas percorridas durante o processo de investigação.

3.5.4. Etapas e procedimentos do trabalho de campo

A investigação percorreu as seguintes etapas: primeiramente, fez-se uma pesquisa bibliográfica e uma análise documental sobre o tema em questão; seguidamente, fez-se uma redação da revisão da literatura para, posteriormente, tomar as diligências necessárias para estabelecer os contactos com os professores que participaram no estudo; depois, construíram-se dois guiões de entrevistas para os professores orientadores cooperantes, assim como para os professores em formação, e, posteriormente, as entrevistas foram validadas através de uma entrevista prévia, procedendo-se, do que resultou dessa entrevista, a alguns ajustes e algumas reformulações.

Uma vez ultrapassada a fase prévia da construção do guião de entrevista, realizaram-se as entrevistas a todos os participantes do estudo, seguindo-se os procedimentos necessários à análise de conteúdo das entrevistas, sustentada em Bardin (1995).

Após a redação das conclusões, procedeu-se ao tratamento das questões que fundamentaram esta investigação.

3.5.5. Métodos previstos de análise de dados

Neste trabalho, vamos proceder à análise de conteúdo, uma vez que esta técnica visa “a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (Bardin, 1995, p. 46), respeitando as três etapas que constituem a análise de conteúdo. Primeiramente, a pré-análise, através da “leitura ‘flutuante’” (Bardin, 1995, p. 96); seguiu-se a exploração do material, no qual se pretendeu operacionalizar a classificação, através da identificação de temas e categorias, a partir dos registos obtidos; finalmente, fez-se o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, confrontando os dados obtidos através da análise vertical, horizontal e transversal das inferências.

3.5.6. Técnicas de análise de dados

A complexidade de dados recolhidos obrigou-nos a tomar decisões, quanto à técnica e método a utilizar para fazer a análise, exploração e tratamento dos dados, fundamentando as nossas opções em autores de referência.

Ora, se “analisar significa estudar, interpretar, procurar conhecer determinada realidade através do exame sistemático dos seus elementos” (Sousa, 2005, p. 264) e, por sua vez, ainda de acordo com Sousa (2005):

A análise de conteúdo compreende, portanto, uma intenção de analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto sob o aparente, ir além do que está expresso como comunicação directa, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos. (p. 264)

Então, parece-nos que esta técnica se adequa perfeitamente ao propósito deste estudo.

Esteves (2006), aludindo a Holsti (1968), (um exemplo entre outros autores), vem corroborar os autores supracitados ao afirmar que a análise de conteúdo:

sem deixar de ser “uma descrição com regras”, prossegue com a realização de inferências pelo investigador, inferências essas que, por se apresentarem com um fundamento explícito, possam ser questionadas por outros, e possam ser corroboradas ou contrariadas por outros procedimentos de recolha e de tratamento de dados, no Quadro de uma mesma investigação ou de investigações sucessivas. (Esteves, 2006, p. 108)

Também Bardin (1995) afirma que “a intenção da análise de conteúdo é a *inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).*” (p. 38) Ou seja, a análise de conteúdo não deve ser utilizada apenas para proceder a uma descrição do conteúdo das mensagens, pois a sua principal finalidade é a “*inferência de conhecimentos relativos às condições de produção*” (Bardin, 1995, p. 38).

Segundo o autor precedente, atendendo a que

a *descrição* (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a *interpretação* (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra. (Bardin, 1995, p. 39)

Assim, importa definir claramente todas as etapas deste processo. Contudo, “não interessa o que é descrito, mas o que daí se poderá extrair como conhecimento relevante. Os dados obtidos são, portanto, indícios, vestígios, que permitirão efetuar inferências e interpretações (...)” (Sousa, 2005, p. 275). Foi partindo destes pressupostos que procedemos à análise de conteúdo. A leitura dos diferentes autores consultados permitiu-nos não só compreender melhor a complexidade da tarefa, como também nos orientou para a sua realização. Assim de acordo com Sousa (2005) a análise de conteúdo é “um conjunto de procedimentos diversos, incluindo mesmo técnicas diferentes que, pela sua sistematização, analisam documentos de diferentes modos e com diferentes objectivos” (p. 264). O mesmo autor refere que “analisar o conteúdo, é procurar ultrapassar a superfície, penetrando no interior, para descobrir o conteúdo profundo, o significado verdadeiro.” (Sousa, 2005, p. 265)

Bardin (1995) define análise de conteúdo como “um *conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens*” (p. 38), ou, como afirma Esteves (2006) é “um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida.” (p. 107)

Um traço distintivo, sempre presente, da análise de conteúdo e que é amplamente reconhecido, é o facto de, com ela, “se pretender lidar com comunicações frequentemente numerosas e extensas, para delas extrair um conhecimento que a simples leitura ou audição cumulativa não permitiria formar.” (Esteves, 2006, p. 107) Também servindo para “a produção de inferências, e, portanto, a interpretação e, eventualmente, a explicação dos fenómenos tanto patentes como latentes na comunicação.” (Esteves, 2006, p. 108)

Porém, a análise de conteúdo é por vezes sujeita a críticas pelo facto de se fundamentar em critérios subjetivos podendo “criar dados quantificáveis, mas não válidos.” (Bell, 1993, p. 97)

A este propósito, Sousa (2005) relembra que as palavras podem ter vários significados e sentidos podendo, por isso, dificultar a interpretação e a organização dos dados, o que não aconteceria se se tratasse de dados numéricos, sendo, portanto, uma das dificuldades sentidas nesta técnica.

Em termos da sua concretização, a prática da análise de conteúdo compreende no seu percurso três grandes etapas (Sousa, 2005), às quais nos referiremos no ponto seguinte.

3.5.7. Percurso da análise de conteúdo

Durante a pré-análise, fez-se a leitura flutuante de cada uma das entrevistas e a seguir selecionaram-se e ordenaram-se excertos das entrevistas, referenciando as unidades e as categorias. Na segunda fase, ou seja, na exploração das entrevistas, selecionaram-se, quantificaram-se e categorizaram-se as unidades de contexto. Na terceira fase, durante o tratamento de dados, procedeu-se à verificação e garantia dos dados recolhidos, assim como a seleção e síntese dos mesmos, para, numa fase final, interpretar, inferir e tirar conclusões sobre o estudo.

Adotou-se o seguinte percurso metodológico:

Na fase de pré-análise, começámos por transcrever as entrevistas e por fazer uma “leitura ‘flutuante’” (Sousa, 2005, p. 275) de cada uma delas, para ficarmos com uma ideia geral das informações transmitidas pelos entrevistados, sublinhando as frases que estivessem em conformidade com os objetivos deste estudo.

Seguidamente, organizámos as entrevistas de acordo com os objetivos definidos, tendo determinado as unidades de contexto que, segundo Moraes (1999), “é uma unidade, de modo geral mais ampla do que a de análise, que serve de referência a esta, fixando limites contextuais para interpretá-la” (p. 6), ou ainda pode dizer-se que “constitui o segmento mais longo de conteúdo que o investigador considera quando caracteriza uma unidade de registo, sendo a unidade de registo o mais curto.” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 275)

Posteriormente, procedemos à referenciação de categorias que “são classes ou agrupamentos de unidades de conteúdo, organizadas em conformidade com as características comuns dessas unidades.” (Sousa, 2005, p. 270)

Na segunda grande etapa, começámos por fazer “a exploração da documentação” (Sousa, 2005, p. 272), tendo, primeiramente, selecionado as unidades de contexto e sua categorização.

Apesar de algumas categorias terem sido definidas à partida, durante a fase de construção da entrevista, tendo em conta os objetivos definidos, houve necessidade de reformular algumas delas, sabendo que “o enfoque qualitativo requer flexibilidade” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lúcio, 2006, p. 491).

Outras categorias foram definidas *a posteriori*, por oposição aos procedimentos fechados, que partem de um quadro de análise fixo, seja de carácter empírico ou teórico, incidindo sobre a “análise de certos estados psicológicos, psicossociológicos ou outros, que se procura particularizar ou sobre os quais se formularam hipóteses ou questões.” (Henry & Moscovici, 1968, p. 54) Enquanto que,

No caso dos procedimentos exploratórios [abertos], começamos igualmente por reunir os textos produzidos em situações particulares correspondentes aos estados que queremos observar. O quadro de análise destes últimos não é fixo e parte-se da evidência das propriedades dos textos. (...) As diferenças, semelhanças e transformações devem então ser interpretadas de modo a caracterizar os estados observados. (Henry & Moscovici, 1968, p. 54)

tendo também em consideração que a “definição de categorias *a posteriori* deve ser feita com muitos cuidados, após leituras sucessivas do texto e tendo em atenção os objectivos da investigação.” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 274)

Contudo, o processo de categorização foi longo e complexo, apesar de termos obedecido às suas duas etapas: “o *inventário*: isolar os elementos” (Bardin, 1995, p. 118), ou seja, após a leitura num todo, separámos as unidades que nos interessavam e, posteriormente, classificámo-las, pois, segundo Bardin (1995), a *classificação* serve para “repartir os elementos, e portanto procurar ou impôr uma certa organização às mensagens” (p. 118), ou seja, fragmentámos as unidades do texto, para de seguida as enquadrarmos num texto final que faça sentido.

Mas este processo implica que se sigam as regras do processo de categorização, as quais cumprimos escrupulosamente, no sentido de validar todo o processo de Análise de conteúdo.

Para Bardin (1995), as regras de categorização são “homogêneas (...); exaustivas (...); exclusivas (...); objectivas (...); adequadas ou pertinentes” (p. 36).

Quanto à regra da homogeneidade, “poder-se-ia dizer que ‘não se misturam alhos com bugalhos’” (Bardin, 1995, p. 36); ou seja, para que houvesse conformidade, e, para que

as frases façam sentido, seleccionámos as unidades de contexto, em relação aos objetivos definidos.

Em relação à regra da exaustividade, demos especial atenção para a necessidade de se “esgotar a totalidade do ‘texto’” (Bardin, 1995, p. 36), e, portanto, todas as entrevistas foram percorridas de modo a que não ficasse nenhuma informação por recolher.

No que diz respeito à regra da “exclusividade”, quando definimos as categorias, fizemo-lo de modo a que essa categoria fosse única.

No que diz respeito à regra da "objectividade", tivemos particular atenção para que as categorias fossem precisas e claras e estivessem de acordo com os objetivos definidos, apesar de que “codificadores diferentes, devem chegar a resultados iguais” (Bardin, 1995, p. 36).

Quanto à regra de definirmos categorias “adequadas ou pertinentes: isto é, adaptadas ao conteúdo e ao objectivo” (Bardin, 1995, p. 36), tivemos sempre presente a pertinência da definição de cada categoria em função dos objetivos definidos.

Assim sendo, a Análise de conteúdo, foi sendo construída, de acordo com uma matriz de análise qualitativa, tanto para descrever o conteúdo das entrevistas como para inferir e dar significados aos relatos feitos pelos entrevistados. Os dados das entrevistas foram classificados, de modo a tentar encontrar uma certa sequência no meio da grande quantidade de unidades de contexto fragmentadas que resultaram da “análise cruzada, em que se cruzam vários procedimentos, procurando realçar os pontos que deste modo se mostram relevantes para as inferências e a síntese finais.” (Sousa, 2005, p. 269)

Segundo Sousa (2005), “na análise vertical foca-se um determinado documento ou conjunto de documentos, passando-se em revista os diferentes temas abordados e procurando-se uma síntese individual” (p. 269), ou seja, vimos e revisitámos cada uma das entrevistas, cada uma por si, com o objectivo de definir todos os temas que cada participante abordou. Após termos percorrido todas as entrevistas, procedemos à análise horizontal, onde “se aborda cada um dos temas em particular, salientando as diferentes formas em que aparecem expressos.” (Sousa, 2005, p. 269)

Posteriormente, fizemos uma análise comparativa entre os temas abordados por cada entrevistado, na tentativa de encontrar semelhanças e diferenças nos relatos obtidos nas entrevistas, uma vez que “deste procedimento cruzado procura-se essencialmente detectar, na sua intersecção, tanto os factores comuns como os relacionais e diferenciais, para daí se

extraírem as devidas conclusões.” (Sousa, 2005, p. 269) E, a partir daí, se definirem as categorias.

Mas, por ser esta uma tarefa longa e complexa, como optámos por realizar entrevistas semiestruturadas, foi possível obter a informação com alguma sequência, constituindo, um *corpus*, isto é, “o conjunto dos documentos escolhidos para se proceder posteriormente à Análise de Conteúdo.” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 272)

Depois de termos um documento resultante dos vários fragmentos que obtivemos da análise das entrevistas, mas no qual acautelámos que a retirada de unidade de contexto não ficasse descontextualizada, foi possível enquadrar as informações em dimensões, categorias e subcategorias de acordo com as suas semelhanças.

3.5.8. Processo de categorização

O processo de categorização facilitou o processo de organização e clarificação de ideias, permitindo que se fossem “transformando progressivamente os dados em elementos constitutivos de um novo texto (o texto científico)” (Afonso, 2005, p. 118), uma vez que a interpretação é consequência da inferência, pois, de acordo com Bardin (1995), “se a *descrição* (...) é a primeira etapa necessária e se a *interpretação* (...) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra.” (p. 39)

Deste percurso metodológico efetuado resultou a construção de uma tabela, onde definimos as dimensões, as categorias e subcategorias que serão apresentadas no capítulo seguinte.

3.5.9. Técnicas de recolha de dados

Partindo do pressuposto que “a realização das entrevistas constitui uma das técnicas de recolha de dados mais frequentes na investigação naturalista” (Afonso, 2005, p. 99), os dados recolhidos para esta investigação resultaram de duas etapas: uma primeira etapa que consistiu na investigação documental e uma segunda etapa que consistiu na recolha de dados obtidos pelas entrevistas por nós realizadas, tendo sempre em consideração que o “objectivo é fazer, na medida do possível, uma seleção controlada (...)” (Bell, 1993, p. 93), atendendo a que temos limitações temporais.

3.5.10. Documentos

Durante a primeira etapa, efetuámos uma “investigação documental [que] pode ser considerada como um procedimento indirecto de pesquisa, reflexivo e sistemático, controlado e crítico, procurando dados, factos, relações ou leis sobre determinado tema, em documentação existente.” (Sousa, 2005, p. 88)

Assim, socorremo-nos das “fontes primárias [que] são documentos oficiais, legislação, (...)” (Sousa, 2005, p. 88), nomeadamente as páginas *online* das escolas ou agrupamentos nos quais fizemos as entrevistas, o que nos permitiu conhecer o contexto e enquadrar o ambiente em que os professores estavam inseridos. Os normativos legais também foram consultados *online*, permitiram-nos conhecer a legislação em vigor, no que respeita ao nosso tema de estudo.

Quanto às “fontes secundárias [estas] incluem (...) livros abordando questões teóricas, teses, (...) artigos científicos, etc.” (Sousa, 2005, p. 88), tais como os livros e artigos científicos dos diversos autores que constam nas referências bibliográficas e teses de mestrado que também constam nas referências bibliográficas, elas foram também fundamentais na medida em que o “material recolhido e analisado é utilizado para validar evidências de outras fontes e/ ou acrescentar informações.” (Araújo et al., 2008, diap. 20)

Embora estejamos no âmbito da investigação qualitativa, a questão da fidelidade também se coloca, pois se pretende que o nosso trabalho tenha algum reconhecimento e valor, já que o investigador deve ter sempre em mente a importância que uma descrição rigorosa tem no âmbito deste tipo de investigação, pois, de acordo com Yin (1994), essa descrição deve contemplar “todos os passos operacionais do estudo e conduzir a investigação como se alguém estivesse a espreitar por cima do seu ombro” (p. 37).

Deste modo, esforçámo-nos por descrever todas as informações que considerámos pertinentes para o nosso estudo, de forma a garantir a sua fidelidade.

Porém, estes instrumentos, no entender de Araújo et al. (2008), podem apresentar algumas fragilidades e, nesse sentido, “é preciso ter em mente que nem sempre os documentos retratam a realidade. Por isso, é importantíssimo tentar extrair das situações as razões pelas quais os documentos foram criados” (diap. 20) pelo que a recolha de dados através da técnica de entrevista possa ajudar a temática a abordar neste estudo.

3.5.11. Entrevistas

Dado por terminado o trabalho de análise documental que nos permitiu conhecer e caracterizar o contexto escolar dos participantes do estudo, assim como fazer o enquadramento teórico e legislativo do tema, recorreremos à recolha de dados pela técnica de inquérito por entrevista que, privilegiando a descrição, está intimamente relacionada com a natureza qualitativa da nossa investigação.

O recurso à entrevista justifica-se, porque, como sublinha Sousa (2005):

A entrevista permite que, para além das perguntas que sucedem de modo natural e no decorrer da conversa, se efectuem os porquês e os esclarecimentos circunstanciais que possibilitam uma melhor compreensão das respostas, das motivações e da linha de raciocínio que lhes estão inerentes. (p. 247)

Suportámos os dados recolhidos através das entrevistas, já que, para Bringham e Moore (1924), “*a entrevista é uma conversa com um objectivo*” (como citados em Sousa, 2005, p. 247) e Ghiglione e Matalon (2001), inspirando-se em Rogers, definem-na como

“um encontro interpessoal que se desenrola num contexto e numa situação social determinadas, implicando a presença de um profissional e de um leigo.” (p. 64)

A técnica de entrevista é adequada à nossa investigação, porque, de acordo com Quivy e Campenhoudt (1998), esta técnica deve utilizar-se sempre que há necessidade de explorar a fundo uma dada situação vivida em condições precisas; assim como fazer:

A análise do sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais são confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc. (Quivy e Campenhoudt, 1998 p. 193)

No que diz respeito à temática abordada nesta investigação, com as entrevistas podemos compreender de que modo os EPES na fase final da PES podem contribuir para a transformação das práticas, ou seja, tal como referem Quivy e Campenhoudt (1998), vamos fazer “a análise do sentido que os actores dão às suas práticas” (p. 193) como também o modo como os professores encaram “os ‘seus sistemas de valores’, as ‘suas referências normativas’ e as ‘leituras que fazem das próprias experiências’” (p. 193).

Uma vez feito o enquadramento do estudo e definidos os objetivos, explicitadas as questões a investigar e os sujeitos do estudo a inquirir, e tendo em conta que no âmbito de uma investigação educacional de natureza qualitativa, de entre as técnicas de entrevistas disponíveis para a recolha de dados (nomeadamente, a estruturada, semiestruturada e não estruturada), escolhemos a entrevista semiestruturada por considerarmos ser aquela cuja técnica melhor se adequa a este estudo.

Este tipo de entrevista configura uma forma “que se emprega em situações onde há a necessidade de explorar a fundo uma dada situação vivida em condições precisas” (Sousa, 2005, p. 249), o que, em nosso entender, se adequa perfeitamente ao nosso estudo, na medida em que é nossa intenção conhecer aprofundadamente a potencial relevância que os processos e dinâmicas da PES, no âmbito da formação inicial de professores, podem assumir no contributo para a (trans)formação das práticas docentes na escola.

Optou-se ainda pela entrevista semiestruturada, com intuito de, por um lado, garantir alguma liberdade e espaço para incentivar alguma “introspeção” ao informador, mas, por outro lado, assegurar que o entrevistador não se desviou do guião previamente definido para os objetivos da entrevista (Amado, 2017).

Para o mesmo autor, a entrevista semidiretiva tem três grandes finalidades, designadamente, ser a principal fonte de recolha de informação com o intuito de servir os objetivos de investigação, explorar as relações entre os acontecimentos e/ ou fenómenos e ser utilizada em conjunto com outros métodos (Amado, 2017).

Como em todas as técnicas, este tipo de entrevista apresenta benefícios e contras mas, em nosso entender, os benefícios superam os pontos fracos desta técnica, pois nesta entrevista “– Há a possibilidade do entrevistador repetir ou esclarecer as suas perguntas, formulando-as diferentemente, de modo a que sejam perfeitamente compreendidas pelo entrevistado; [e] – O sujeito pode ser questionado diretamente, para melhor explicar as suas respostas” (Sousa, 2005, p. 248). Estas foram as razões pelas quais adotámos este tipo de entrevista, pois foi nossa expectativa dar espaço ao entrevistado de modo a poder expor as suas ideias de uma forma o mais possível natural.

Durante a entrevista, tentámos adotar um comportamento simples, humilde e discreto, de modo a que o entrevistado se sentisse o mais confortável possível, durante a exposição das suas ideias. Assim como foi nossa intenção mostrar uma atitude de aprendiz, para que o entrevistado se sentisse seguro, dando a voz ao entrevistado, não o questionando nem cortando a palavra, nem interrompendo ou influenciando as suas respostas. Também foi nossa preocupação em não usar a comunicação não verbal nem gesticular para garantir a neutralidade da informação recolhida, assim como deixar o entrevistado à vontade, para que discorresse sobre os assuntos que estivessem ou não previstos no guião de entrevistas, de forma natural e fluente, contribuindo para a articulação dos temas a abordar.

Sempre que necessário, também se esclareceu o entrevistado sobre alguns conceitos ou expressões mais específicas que surgiram durante as questões colocadas e, sempre que necessário, reelaborámos a questão, para garantir a compreensão do que foi perguntado (Amado, 2017).

Tendo em conta a nossa inexperiência na condução de entrevistas, consideramos que estivemos atentos ao “– Risco de distorções, devido ao modo como o entrevistador encaminha a sequência das perguntas, a ênfase com que as faz, a expressão com que as apresenta, etc.” (Sousa, 2005, p. 247) Porém, as entrevistas semiestruturadas “são conduzidas a partir de um guião que constitui um instrumento de gestão” (Afonso, 2005, p.

99). Logo, a construção do guião foi cuidadosamente elaborada, traçando o seguinte percurso:

O guião deve ser construído a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projecto de investigação. A sua estrutura típica tem um carácter matricial, em que a substância da entrevista é organizada por objectivos, questões e itens ou tópicos. A cada objectivo corresponde uma ou mais questões. A cada questão correspondem vários itens ou tópicos que serão utilizados na gestão do discurso do entrevistado em relação a cada pergunta. (Afonso, 2005, p. 99)

Foi com base nesta estrutura que elaborámos o nosso guião que se apresenta sob a forma de tabela, no Anexo IV.

Após a construção do guião, fizemos uma entrevista piloto, uma vez que “todos os instrumentos de recolha de informação devem ser testados para saber quanto tempo demoram os receptores a realizá-los; por outro lado, isto permite-lhe eliminar questões que não conduzam a dados relevantes.” (Bell, 1993, p. 110)

Com base nas respostas dadas às questões das entrevistas, reformulámos algumas questões das dez entrevistas a EPES e a nove POC.

3.5.12. Questões de natureza ética no estudo

No sentido de garantir os pressupostos de natureza ética, passamos de seguida a enunciar os procedimentos considerados no decorrer da investigação.

Primeiro que tudo e de acordo com o quarto princípio da *Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação* do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (publ. no DR, 2.^a sér., n.º 52, 15 mar. 2016), há que garantir a “integridade de atuação”, pelo que,

A investigação realizada no Instituto de Educação orienta-se pela veracidade dos dados utilizados, pela transparência e pelo rigor, bem como pela seriedade, pela abertura e pelo tratamento equitativo nas relações pessoais e institucionais entre

investigadores, ao longo de todo o processo investigativo. (Instituto de Educação da Universidade de Lisboa [IEUL], 2016, p. 9153)

Consequentemente, todo o estudo decorreu com a “máxima transparência e rigor”, conforme a quinta orientação das orientações para a investigação em educação e formação plasmado na já referida *Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação*.

Por sua vez, a autora do estudo garantiu que a sua investigação respeitasse os “princípios de transparência e de responsabilidade social, de modo a assegurar que o conhecimento produzido no âmbito da sua área de especialidade possa ser usado em prol do bem comum e do benefício das pessoas.” (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação [SPCE], 2014, p. 15)

Decorrendo daí que, na “relação com a comunidade de investigadores”, coube à autora do estudo comprometer-se “com a proteção e promoção da integridade, qualidade e reputação da investigação em Ciências da Educação, assumindo, consequentemente, os deveres científicos, académicos e profissionais decorrentes da sua responsabilidade para com os outros investigadores.” (SPCE, 2014, p. 11)

Assim, como doutoranda do Instituto de Educação, no que diz respeito aos princípios e orientações de natureza ética na relação com os participantes da investigação, coube à autora do estudo garantir o “respeito pelos participantes”, ao assegurar “os direitos das pessoas que participam na pesquisa”, conforme o terceiro princípio da *Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação* do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, pelo que todas as pessoas envolvidas no estudo foram tratadas como um “ser humano único, inserido em comunidades e em grupos sociais com os quais estabelece relações de interdependência.” (SPCE, 2014, p. 7)

Nesta investigação e de acordo com o princípio dois das orientações para a investigação em educação e formação, primou-se pela “proteção dos participantes”, no sentido de “prevenir situações que ameacem a integridade” dos participantes e a investigadora esforçou-se por não “sobrecarregar” os entrevistados. Estimulou-se a “confiança” entre os participantes, para além de que a investigadora, ao estabelecer vários contactos prévios à entrevista “pautados pela honestidade”, fez o enquadramento da investigação, para cumprir o mesmo princípio acima enunciado.

Quanto às entrevistas, primeiramente, a autora do estudo teve em consideração o seguinte princípio: “antes de iniciar a investigação, estabelecer um acordo com os participantes de forma a que fiquem explícitas conjuntamente as responsabilidades do

investigador e a deles próprios” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 283), assim como deu “cumprimento ao acordado” e simultaneamente foi “consistente” nas suas atitudes e nas suas práticas, tal como preconiza o princípio supracitado.

De acordo com o terceiro princípio das orientações para a investigação em educação e formação da *Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação* do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, também coube à investigadora deste estudo obter o “consentimento informado (...) desde o início” (IEUL, 2016, p. 9153) e, nesta investigação, optou pelo “consentimento oral” dos participantes.

Os participantes foram devidamente esclarecidos, pelo que se assegurou a sua “compreensão (...) dos termos a serem acordados” (IEUL, 2016, p. 9153), designadamente que a sua participação seria de “natureza voluntária” e com “possibilidade de desistir e de solicitar alterações aos termos do acordado, ao longo da investigação” (p. 9153), para além de terem tido o “direito a manifestar dúvidas ou reservas relativamente à sua participação, com motivo ou sem motivo expresso” (SPCE, 2014, p. 9).

Apesar de antes do agendamento da entrevista os participantes terem sido informados dos propósitos da investigação, da metodologia de recolha e divulgação de dados, nos momentos prévios à entrevista fez-se uma leitura abreviada. Os participantes também foram primeiramente informados dos tempos requeridos para o decurso da entrevista, indo ao encontro do terceiro princípio desta carta (IEUL, 2016) e também foram “informados sobre os resultados da investigação e sobre a forma como esses resultados vão ser usados e divulgados, em conformidade com o que foi acordado no âmbito do *consentimento informado*.” (SPCE, 2014, p. 9).

É igualmente da “responsabilidade do investigador tornar públicos os resultados da sua investigação” (IEUL, 2016, p. 9153), como resulta do sétimo princípio das orientações para a investigação em educação e formação da *Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação* do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Portanto, foram respeitados “os direitos de autoria de dados que [foram] previamente estabelecidos” (IEUL, 2016, p. 9153), não sem antes solicitar a autorização e acordar os termos da sua utilização conforme prevê o princípio seis das Orientações para a investigação em educação e formação da já referida *Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação*.

Quando convidámos os professores para participarem neste estudo, expressámos claramente o seu papel e tomámos “precauções para proteger informação confidencial [e] manter [a] integridade de deliberações confidenciais e preservar o anonimato de fontes e instituições” (IEUL, 2016, p. 9153), em concordância com o quarto princípio das orientações para a investigação em educação e formação dos princípios da *Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação* do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Garantimos, ainda, a confidencialidade e o “direito à privacidade, à discrição e anonimato” (SPCE, 2014, p. 8), assim como das informações recolhidas, através da utilização de códigos de identificação tanto para os entrevistados como para a escola. Para os entrevistados adotou-se o código EPES1 a EPES10 e POC1 a POC9, à designação EPES correspondem os Estudantes da Prática de Ensino Supervisionada e aos POC correspondem os Professores Orientadores Cooperantes e às escolas foram atribuídas letras de A a E, pois, de acordo com Bogdan e Biklen (1994):

1. As identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo. O anonimato deve contemplar não só o material escrito, mas também os relatos verbais da informação recolhida durante as observações. O investigador não deve revelar a terceiros informações sobre os seus sujeitos e deve ter particular cuidado para que a informação que partilha no local da investigação não venha a ser utilizada de forma política ou pessoal. (p. 77)

A par destes princípios, tentámos sempre manter uma relação o mais cortês possível com os participantes, tratando cada entrevistado pelo seu nome, seguindo as sugestões de Bogdan e Biklen (1994), quando afirmam que “os sujeitos devem ser tratados respeitosamente e de modo a obter a sua cooperação na investigação.” (p. 77) Tal como envidámos esforços, com o intuito de estabelecer boas relações interpessoais, manifestando “atitudes de sensibilidade relacional e de profissionalismo, em consonância com os princípios fundamentais da relação pedagógica, de responsabilidade, respeito mútuo, integridade e competência” (SPCE, 2014, p. 13), que considerámos fundamentais no decorrer da investigação.

3.5.13. Participantes no Estudo

Neste estudo estão envolvidos:

10 EPES em fase final da PES;

9 POC;

5 escolas.

Sendo que os seus critérios de seleção estão apresentados no ponto 4.2.

3.5.14. Natureza dos Resultados Esperados

Com base nesta investigação, é nossa expectativa explorar qual o potencial contributo dos processos e dinâmicas da PES no âmbito da formação inicial de professores, assume na transformação das práticas docentes da escola, tendo em conta o papel do POC, perante si próprio e perante os EPES e a comunidade docente, e dos EPES na fase final da PES, perante si próprio e perante o POC e a comunidade docente.

Com o intuito de alcançar os resultados, propomo-nos fazer uma recolha de informação sobre o desempenho dos POC e dos EPES na fase final da Prática de Ensino Supervisionada (PES), durante o processo supervisivo e no âmbito das práticas de ensino supervisivo, em cinco escolas da Área Metropolitana de Lisboa.

Com base na voz dos POC e dos respetivos EPES, é nossa ambição ficar a conhecer mais aprofundamente os modelos e os estilos supervisivos adotados no desempenho das funções supervisivas e qual ao impacto que podem ter no desempenho das práticas dos seus EPES. É também nossa expectativa ficar a saber mais sobre a relevância das práticas do POC no melhor ou pior desempenho das práticas dos professores recém-formados e qual o impacto que poderá ter no desenvolvimento das competências pessoais e profissionais do EPES.

Também é nossa intenção tentar perceber como é que o desempenho das funções supervisivas pode contribuir para enriquecer e melhorar o próprio desenvolvimento profissional, ao nível das dimensões científicas, pedagógicas e supervisivas do próprio supervisor.

Compreender ainda para que serve o estágio nas práticas dos EPES, ou seja, identificar quais as componentes da sua formação que mais relevância podem ter para o seu desenvolvimento profissional, durante o tempo em que está na escola a praticar e a experimentar os conhecimentos adquiridos na componente teórica.

No que diz respeito aos modelos e contextos de formação inicial, é nossa intenção compreender as vantagens e desvantagens da presença dos estudantes na Prática de Ensino Supervisionado na escola em curtos períodos de tempo (alternando momentos de aprendizagem teórica com a prática ou permanecer na escola por um período de tempo mais prolongado permanecendo na escola na final da componente teórica) de acordo com o modelo de estágio que experimentaram.

Identificar as componentes mais relevantes e necessidades de formação durante o ano de iniciação à prática profissional resultantes das relações estabelecidas entre as aprendizagens definidas no programa de formação inicial e as aprendizagens desenvolvidas durante esse ano.

No âmbito da componente de investigação nos modelos de formação inicial de professor, temos como intuito perceber se os EPES conseguem implementar no terreno a investigação como elo de ligação entre a teoria e a prática e de que modo os professores universitários contribuem para incentivar à pesquisa sustentada na prática, durante o ano de estágio.

E, por último, tentar compreender de que modo os EPES em fase final da PES, ao estarem sensibilizados para o trabalho colaborativo, conseguem contribuir para a (trans)formação das práticas docentes dos professores experientes da escola.

3.5.15. Limitações do estudo e validade externa

Este estudo circunscreve-se à Área Metropolitana de Lisboa, não tendo sido recolhidos dados no restante país, pelo que poderá ser uma das limitações.

Outra limitação pode estar relacionada com o facto de não terem sido recolhidos dados dos outros membros da comunidade educativa, mais concretamente de professores que não tenham exercido o cargo de professor orientador cooperante, mas que, sendo professores com vários anos de ensino, poderiam, com a sua experiência profissional, enriquecer o trabalho de investigação.

Também não foram recolhidos dados dos professores universitários que cooperam com o supervisor.

3.5.16. Validade Interna

Neste trabalho, tivemos em conta que a triangulação serve para “assegurar uma compreensão em profundidade do fenómeno em questão” (Denzin & Lincoln, 2006, p. 19), ou seja, contribui para dar credibilidade à pesquisa e assegura o rigor metodológico e científico deste estudo.

No sentido de validar internamente o estudo e “para aumentar a credibilidade das interpretações realizadas pelo investigador, este deverá recorrer a um ou a vários ‘protocolos de triangulação’” (Araújo et al., 2008, diap. 29), suportámo-nos, na “triangulação das fontes de dados, em que se confrontam os dados provenientes de diferentes fontes” (Araújo et al., 2008, diap. 29), pois fizemos uma análise documental, nomeadamente acerca dos normativos legais, de documentos existentes na escola e, ainda, recolhemos dados resultantes das entrevistas de dois grupos de professores: POC e EPES.

Fizemos “triangulação da teoria, em que se abordam os dados partindo de perspectivas teóricas e hipóteses diferentes” (Araújo et al., 2008, diap. 29), na medida em

que utilizámos uma grande diversidade de autores, que abordam a temática com perspectivas bastante diferentes.

CAPÍTULO IV – RECOLHA DA INFORMAÇÃO: CAMPO DE ESTUDO, PARTICIPANTES, CORPO DOCUMENTAL, INSTRUMENTOS DE REGISTO, DE ANÁLISE E CATEGORIZAÇÃO

4.1. Recolha da informação: campo de estudo, participantes, corpo documental e instrumentos de registo

Neste capítulo, é nossa intenção deixarmos plasmados os processos metodológicos desta investigação, designadamente os critérios de seleção dos participantes que iriam integrar a investigação, a forma e o modo como se pretendia proceder à recolha de informação e à constituição do corpus de análise, dando conta dos critérios e decisões tomadas.

4.2. Fase exploratória: Aproximação ao campo de estudo

Numa primeira fase de aproximação ao campo de estudo, entre setembro e outubro de 2015, foram estabelecidos contactos com um número alargado de escolas, colegas e centros de formação, no sentido de tentar identificar núcleos de estágio a funcionar na Área Metropolitana de Lisboa. Ao adotar este critério a investigadora teve oportunidade de se deslocar presencialmente às escolas dos participantes do estudo, e assim conhecer e sentir

de perto o ambiente e vivências experimentadas pelos participantes tornando-se numa mais valia para a exploração, compreensão e futuras inferências dos registos obtidos para este estudo.

Nesta primeira fase, a investigadora estava consciente das dificuldades que poderiam surgir para encontrar EPES nas escolas, decorrentes do número reduzido de estágios que existem atualmente a funcionar nas escolas e do facto de estarmos a circunscrever o estudo a uma região do País. Este critério foi o que criou mais dificuldade na busca dos participantes que pudessem integrar o estudo. No entanto a partir do momento em que se obteve o contacto com um EPES, foi possível chegar ao contacto com os restantes participantes, pois muitos dos EPES conheciam outros EPES. No que diz respeito aos POC's também foi por contacto informal e em alguns casos chegamos ao contacto dos POC's através de EPES e em outros casos através dos POC's conseguimos ao contacto dos EPES. No total fizeram-se 30 entrevistas, contudo tendo em conta que se pretendia obter um testemunho do EPES na fase final da PES e dos seus respetivos supervisores, no final da recolha de dados, optamos por eliminar do estudo testemunhos em que não tivesse sido possível fazer o registo do EPES e do seu respetivo POC. A partir do momento em que começamos a obter muita semelhança nos registos de informação consideramos que não era necessário obter mais entrevistas.

A recolha de dados decorreu durante um ano letivo foi extremamente enriquecedora tanto ao nível pessoal como profissional, permitindo experimentar em sala de aula as aprendizagens adquiridas, assim como partilhar com os seus pares considerando que terá sido esta a maior valia deste estudo. Tendo sido a fase de maior entusiasmo ao longo de todo o percurso da construção do doutoramento.

Após este levantamento, determinou-se que iriam fazer parte integrante deste estudo cinco escolas que vamos designar por escola A, B, C, D, E. As direções destas escolas foram contactadas pela investigadora com o intuito de obter autorização para que se realizasse o trabalho de campo em contexto real. Neste contacto, foram apresentados o tema de investigação, a questão central e os objetivos de investigação e instrumentos de recolha de dados.

4.3. Sujeitos da investigação e instrumentos de recolha de dados

Uma vez identificados os participantes do estudo, a investigadora estabeleceu contactos com os EPES e os respetivos supervisores das escolas visadas, adiante designados respetivamente por EPES e POC, no sentido de os convidar a participar nesta investigação.

Nesta primeira abordagem aos futuros participantes do estudo, a investigadora assegurou que os dados iriam ser tratados de forma sigilosa e que a recolha de informação realizar-se-ia num ambiente calmo e reservado, evitando a exposição do participante do estudo. Os participantes do estudo também foram informados de que o seu contributo na investigação não lhes acrescentava qualquer tarefa adicional.

Depois de prestados estes esclarecimentos, solicitou-se o consentimento informado (Afonso, 2005) de cada entrevistado, uma vez que já se tinha obtido autorização para a recolha de informação na Direção.

Seguidamente, a investigadora esclareceu minuciosamente os critérios de seleção dos futuros participantes do estudo, mais concretamente: no caso dos POC, teriam de exercer as funções de supervisor; no caso dos EPES, teriam que estar na posição de estudantes da Prática de Ensino Supervisionada.

Outro critério de seleção foi o facto de haver uma correspondência entre o supervisor e o EPES. Ou seja, entrevistámos o supervisor de cada EPES entrevistado, não havendo testemunhos isolados ou de EPES ou de supervisores. Com este critério, pretendíamos confrontar os registos de uns e outros e assim assegurar a validade dos dados obtidos.

No Quadro 9, mostramos a relação estabelecida entre o orientador e o respectivo EPES:

Quadro 9 - Relação estabelecida entre o orientador e o respectivo EPES

Código POC	Código EPES	Escola
POC 9	EPES 3	A
	EPES 5	
POC 1	EPES 2	B
POC 4	EPES 6	C
POC 5	EPES 7	
	EPES 9	
POC 2	EPES 8	D
	EPES 1	
POC 8	EPES 10	D
POC 6		
POC 3	EPES 4	E
POC 7		
N.º total=9	N.º total=10	

Assim o orientador POC 9 teve como formandos, o professor EPES 3 e o formando EPES 5, na escola A; o orientador POC 1 teve como formando o professor EPES 2, na escola B; o orientador POC 4 teve como formando EPES 6, na escola C; o orientador POC 5 teve como formando os professores EPES 7, EPES 9, EPES 8, na escola C; o orientador POC 2 teve como formando EPES 1, na escola D; os orientadores POC 8 e POC 6 tiveram como formando o professor EPES 10, na escola D; os orientadores POC 3, POC 7 tiveram como formando o professor EPES 4, na escola E.

Depois de estabelecermos a relação entre formando e supervisor, importa agora caracterizar cada participante do estudo, conforme fica plasmado no Quadro 10:

Quadro 10 - Caracterização dos EPES

Participante Formandos= Professores em formação	Género	Faixa etária	Onde fez o estágio	Ciclo de ensino	Grupo	Ano letivo 2015/2016
EPES 1	Feminino	31-40 anos	D	2.º ciclo	1	janeiro
EPES 2	Masculino	Menor que 30	B; A	3.º Ciclo e secundário	2	Entre janeiro e maio de 2016
EPES 3	Feminino	Menor que 30		3.º ciclo e secundário	4	
EPES 4	Feminino	31-40 anos	E	3.º ciclo e secundário	4	
EPES 5	Feminino	31-40 anos	E	3.º ciclo e secundário	4	
EPES 6	Feminino	Menor que 30	C	3.º Ciclo e secundário	4	
EPES 7	Feminino	+50	C	3.º Ciclo e secundário	4	
EPES 8	Masculino	Menor que 30	C	3.º ciclo e secundário	4	
EPES 9	Feminino	Menor que 30	C	3.º ciclo e secundário	4	
EPES 10	masculino	Menor que 30	D	3.º ciclo e secundário	3	

No que se refere aos EPES, podemos constatar, na tabela 4, que dos dez participantes, nove estão a concluir a sua formação no 3.º ciclo e secundário, à exceção de um participante que leciona no 1.º e 2.º ciclo. Foi indiferente para a investigação o ciclo de ensino e o grupo disciplinar, porque o cerne da investigação centrava-se nos processos e dinâmicas da PES e não no ciclo de ensino e disciplina. A escolha da Área Metropolitana de Lisboa foi

propositada, para que a distância física entre os futuros participantes e a investigadora não fosse um obstáculo à recolha de informação e assim que pudéssemos prosseguir com o estudo. Integraram a investigação sete professoras e três professores. Cinco professoras tinham menos de trinta anos, uma entre trinta e quarenta anos, uma tinha mais de cinquenta anos. Sublinhe-se que esta professora com mais de cinquenta anos deixou o seu emprego estável e seguro, para abraçar a profissão de professor. Os professores tinham todos menos de trinta anos.

O Quadro 11 faz referência à caracterização dos POC. No que diz respeito aos POC, podemos constatar que dos 9 participantes, 7 são do género feminino, todos têm mais de 50 anos e mais de 20 anos de profissão, 3 POC têm 7 anos de experiência no cargo, 2 têm 2 anos de experiência no cargo e 1 era a primeira vez que estava a exercer o cargo. Apenas 1 POC tem formação especializada em supervisão, 7 estavam a trabalhar com a Universidade de Lisboa e 2 com a Faculdade de Motricidade Humana.

Quadro 11 - Caracterização dos POC

Professores Orientadores cooperantes	Género	Faixa etária	Anos de profissão	Experiência do cargo	Formação em supervisão	Escola em que exerce	Quando ocorrerem as entrevistas	Para que universidade faz supervisão
POC1	Masculino	50	+20	7 anos	Formação especializada	B	Entre janeiro e maio de 2016	Faculdade de motricidade humana
POC2	Feminino	50	+20	4 anos	Não tem	D		
POC3	Feminino	50	+20	1 ano	Não tem	E		
POC4	Feminino	50	+20	4 anos	Não tem	C		
POC5	Feminino	50	+20	3 anos	Não tem	C		
POC6	Feminino	50	+20	7 anos	Não tem	D		
POC7	Feminino	40	17	3 anos	Não tem	E		
POC8	Masculino	30-40	+20	7 anos	Não tem	D		
POC9	Feminino	40-50 anos	+20	4 anos	Não tem	A		Universidade de Lisboa

4.4. Definições Operacionais: Professor Orientador Cooperante (POC) e Estudantes da Prática de Ensino Supervisionada (EPES)

Dada a diversidade de nomenclatura que se encontra no âmbito do tema da Supervisão Pedagógica, para os atores que intervêm no processo supervisivo, resultante de termos e designações inerentes a modelos de formação inicial que precederam o atual, houve necessidade de estabilizar as designações que vamos atribuir aos participantes do estudo.

Assim, no sentido de garantir o maior rigor nas designações a atribuir e que essas mesmas designações correspondessem à designação mais atual, a investigadora optou por consultar a legislação mais recente, a saber: Decreto - Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro: Condições de atribuição de habilitação para a docência no ensino básico e secundário; Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro: Revisão das condições de atribuição de habilitações para a docência no Ensino Básico e Secundário; Decreto Lei n.º 79/2014, de 14 maio: Regime jurídico de habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos Básico e Secundário conforme declaração de retificação n.º 32/2014, D.R. n.º 122, Série I de 2014-06-27; Despacho n.º 8322/2011, de 16 de junho de 2011: Parceria entre instituições do ensino superior e as escolas onde a prática de ensino supervisionada se desenvolve; professores que orientam e supervisionam denominados orientadores cooperantes.

Do que resultou da leitura destes documentos, optou-se por adotar a seguinte terminologia:

Orientador - Professor Orientador Cooperante (POC) (Docente que possui os requisitos legais para o exercício das funções supervisivas na escola);

Formando – estudante da prática de ensino supervisionado (EPES) mestrando do curso de mestrado em ensino que frequenta uma Universidade e está a realizar a prática pedagógica numa escola parceira da Universidade. Este formando é acompanhado na escola pelo professor orientador cooperante.

4.5. Corpo documental

O campo de estudo desenvolve-se no âmbito dos processos e dinâmicas das práticas de ensino supervisionadas que ocorrerem na escola, designadamente dentro e fora da sala de aula, sendo que os documentos que serviram de suporte ao fenómeno estudado são os seguintes:

- a) Entrevistas aos participantes do estudo;
- b) Relatório de estágio dos formandos (só para consulta da investigadora, com vista a conhecer o contexto de trabalho dos entrevistados);
- c) Documentos estruturantes das escolas (Projeto educativo, consulta *online*);

- d) Documentos referentes à legislação sobre a formação inicial de professores, sobre os critério de seleção dos professores orientadores cooperantes, parcerias entre escolas e universidades, sobre a candidatura a mestrado, habilitação para a docência em ensino básico e secundário. (consulta *online*)

4.6. Fontes e métodos de recolha de dados

As entrevistas realizaram-se entre janeiro e maio de 2016 e, durante o decorrer das entrevistas, tendo sempre em conta que este estudo se enquadra no paradigma fenomenológico, a investigadora assumiu uma posição de observadora não participante (Sousa, 2001,p. 113), preocupando-se em manter uma posição o mais neutra possível, com o intuito de garantir a imparcialidade da recolha de dados, mas simultaneamente envidou esforços por conhecer e compreender aprofundadamente os temas a desenvolver no decorrer da entrevista.

Organizaram-se os documentos recolhidos consoante o seu fim e estabeleceu-se uma relação entre as fontes de informação e os temas e os subtemas a estudar, com vista a responder às questões de investigação e objetivos de investigação, pelo que podemos consultar o Quadro 12.

Quadro 12 - Fontes de informação / temas e sub-temas a estudar

FONTES DE INFORMAÇÃO	TEMAS/SUBTEMAS
Entrevistas semiestruturadas	Representações, opiniões, angústias, convicções, dúvidas, pensamentos, representações sobre a supervisão pedagógica e formação inicial de professores.
Legislação	Enquadramento legal sobre as práticas de ensino supervisionadas no âmbito da formação inicial de professores.
Documentos estruturantes da escola	Projeto educativo; Regulamento Interno; Plano Anual de atividades.

Das diversas técnicas de recolha de dados, a entrevista exigiu o cumprimento de etapas que precedem, sucedem e ocorrem durante a realização da mesma, como vamos passar de seguida a apresentar:

4.7. Guiões das entrevistas

Neste estudo, recorreu-se à entrevista individual para explorar os temas definidos, baseámo-nos nas representações, opiniões, angústias, convicções, dúvidas, sobre a supervisão pedagógica e a formação inicial de professores, para depois os analisar de forma organizada e estruturada.

O *corpus* para análise de conteúdo é constituído por entrevistas semiestruturadas, realizadas aos participantes da investigação, designadamente professores orientadores cooperantes e os seus respetivos formandos. A investigadora entrevistou pessoalmente e individualmente cada participante do estudo, cujo registo oral foi gravado com a prévia autorização dos entrevistados. Seguidamente procedeu-se ao registo por escrito que ocorreu entre junho e setembro de 2016, devolvido ao participante do estudo com o objetivo de validar o registo efetuado. A duração da entrevista tinha previsto um tempo de uma hora a uma hora e meia, aproximadamente, cumprindo com intuito de não cansar o entrevistado. Nestes registos, obteve-se informação sobre os dois grandes temas desta investigação: a Supervisão Pedagógica e a Formação Inicial de Professores. Sendo distintos os dois grupos de participantes, foi necessário proceder à construção de dois guiões de entrevista que, apesar de manterem uma estrutura principal igual, divergiram em algumas questões, conforme a entrevista era direcionada para os POC ou para os EPES, conforme se pode consultar o anexo I.

Esta decisão de adaptar as entrevistas aos dois grupos de participantes focou a atenção nas temáticas abordadas, evitando desvios na obtenção de informação relevante ao estudo e permitindo dar espaço para que o entrevistado pudesse discorrer sobre assuntos que se estava a abordar.

Houve ainda o cuidado de adequar a linguagem científica, para que não houvesse uma constante necessidade de explicitação de questões, evitando desconforto por parte dos entrevistados, caso desconhecêssem os termos científicos. Pretendia-se ainda que se sentissem valorizados e seguros, pelo facto de participarem numa investigação que recorria à sua experiência e conhecimento.

O guião de entrevista dos professores orientadores cooperantes é constituído por vinte e nove questões organizadas por perguntas de motivação inicial, procurando respostas mais diretas e concretas para, seguidamente, se tornarem mais abertas, com o intuito de fazer emergir nos entrevistados todo o seu conhecimentos, saber e experiência sobre o assunto.

Adotou-se o mesmo procedimento quanto ao guião de entrevista dos professores em formação, sendo o número total de questões 24.

A agenda inicial previamente definida para a realização das entrevistas, concretamente entre janeiro e maio de 2016, foi adaptada pela investigadora, de acordo com as necessidades e a conveniência dos entrevistados.

No sentido de garantir o anonimato das informações recolhidas, procedeu-se, de seguida, à codificação dos entrevistados e das instituições, tal como consta na tabela 7.

Os nomes das escolas foram substituídos por letras de A a E e, nos casos dos professores orientadores cooperantes, atribuímos as seguintes designações: POC 1 a POC 9; e aos formandos: EPES1 a EPES10.

Codificação dos participantes do estudo e das escolas onde foram realizadas as entrevistas apresentadas no Quadro 13:

Quadro 13 - Codificação dos participantes do estudo

CÓDIGO ORIENTADOR	CÓDIGO FORMANDO	ESCOLA
POC 1 a 9	EPES 1 a 10	A, B, C, D; E

O Quadro 14, representa a Calendarização das entrevistas realizadas aos formandos:

Quadro 14 - Calendarização das entrevistas realizadas aos professores

ENTREVISTA FORMANDO	DATA	ESCOLA	VALIDADE (DEVOLVIDA)
EPES 1	08/03/2016	D	19/10/2016
EPES 2	06/01/ 2016	B	20/10/2016
EPES 3	22/04/2016	A	2/11/2016
EPES 4	12/05/ 2016	E	10/11/2016
EPES 5	17/05/2016	A	20/11/2016
EPES 6	18/05/2016	C	25/11/2016
EPES 7	24/03/2016	C	24/11/2016
EPES 8	23/03/2016	C	25/11/2016
EPES 9	22/04/2016	C	30/11/2016
EPES 10	15/03/2016	D	18/12/2016

Realizou-se a entrevista ao formando EPES 1, no dia oito de março de dois mil e dezasseis, na escola D, e foi devolvida a dezanove de outubro de dois mil e dezasseis.

Realizou-se a entrevista ao formando (EPES 2), no dia seis de janeiro de dois mil e dezasseis, na escola B, e foi devolvida, a vinte de março de dois mil e dezasseis.

Realizou-se a entrevista ao formando EPES 3, no dia vinte e dois de abril de dezasseis, na escola A, e foi devolvida, a dois de novembro de dois mil e dezasseis.

Realizou-se a entrevista ao formando EPES 4, no dia doze de maio de dois mil e dezasseis, na escola E, e foi devolvida, a dez de novembro de dois mil e dezasseis.

Realizou-se a entrevista ao formando EPES 5, no dia dezassete de maio de dois mil e dezasseis, na escola A, e foi devolvida, a vinte de novembro de dois mil e dezasseis.

Realizou-se a entrevista ao formando EPES 6, no dia dezoito de maio de dois mil e dezasseis, na escola A, e foi devolvida, a vinte e cinco de novembro de dois mil e dezasseis.

Realizou-se a entrevista ao formando EPES 7, no dia vinte e quatro de março de dois mil e dezasseis, na escola C e foi devolvida, a vinte e quatro de novembro de dois mil e dezasseis.

Realizou-se a entrevista ao formando EPES 8, no dia vinte e três de março de dois mil e dezasseis, na escola C e foi devolvida, a vinte e quatro de novembro de dois mil e dezasseis.

Realizou-se a entrevista ao formando EPES 9, no dia vinte e dois de abril de dois mil e dezasseis, na escola C, e foi devolvida, a trinta de novembro de dois mil e dezasseis.

Realizou-se a entrevista ao formando EPES10, no dia quinze de março de de dois mil e dezasseis, na escola C, e foi devolvida, a dezoito de dezembro de dois mil e dezasseis

Calendarização das entrevistas realizadas aos professores orientadores cooperantes representadas no Quadro 15:

Quadro 15 - Calendarização das entrevistas aos POC

ENTREVISTA PROFESSOR ORIENTADOR COOPERANTE	DATA	ESCOLA	VALIDADE (DEVOLVIDA)
POC 1	02/05/2016	B	20/10/2016
POC 2	04/05/ 2016	D	21/10/2016
POC 3	05/05/2016	E	2/11/2016
POC 4	06 /05/2016	C	6/11/2016
POC 5	06/05/2016	C	23/11/2016
POC 6	15 /01/2016	D	30/11/2016
POC 7	05/05/2016	E	2/12/2016
POC 8	20 /05/2016	D	10 /12/2016
POC 9	30 /05/2016	A	30/11/2016

Realizou-se a entrevista ao professor orientador cooperante (POC 1) no dia dois de maio de dois mil e dezasseis, na escola B, e foi devolvida, no dia vinte de outubro de dois mil e dezasseis.

Realizou-se a entrevista ao professor orientador cooperante (POC 2), no dia quatro de maio de dois mil e dezasseis, na escola D, e foi devolvida, no dia vinte e um de outubro de dois mil e dezasseis.

Realizou-se a entrevista ao professor orientador cooperante (POC 3), no dia cinco de maio de dois mil e dezasseis, na escola E, e foi devolvida, no dia dois de novembro de dois mil e dezasseis.

Realizou-se a entrevista ao professor orientador cooperante (POC 4), no dia seis de maio de dois mil e dezasseis, na escola C, e foi devolvida, no dia dois de novembro de dois mil e dezasseis.

Realizou-se a entrevista ao professor orientador cooperante (POC 5), no dia seis de maio de dois mil e dezasseis, na escola C, e foi devolvida, no dia vinte e três de novembro de dois mil e dezasseis.

Realizou-se a entrevista ao professor orientador cooperante (POC 6), no dia seis de maio de dois mil e dezasseis, na escola C, e foi devolvida, no dia trinta de novembro de dois mil e dezasseis.

Realizou-se a entrevista ao professor orientador cooperante (POC 7), no dia cinco de maio de dois mil e dezasseis, na escola E, e foi devolvida, no dia dois de dezembro de dois mil e dezasseis.

Realizou-se a entrevista ao professor orientador cooperante (POC 8), no dia vinte de maio de dois mil e dezasseis, na escola D, e foi devolvida, no dia dez de dezembro de dois mil e dezasseis.

Realizou-se a entrevista ao professor orientador cooperante (POC 9), no dia trinta de maio de dois mil e dezasseis, na escola A, e foi devolvida, no dia trinta de novembro de dois mil e dezasseis.

A tabela 10, mostra a constituição do *Corpus* de análise de natureza oral, designadamente o número de entrevistas, e a sua natureza.

Quadro 16 - *Corpus de análise de natureza oral*

N.º doc	Corpus de análise principal	Natureza	
Entrevistas, anexo II	Transcrição das entrevistas aos participantes	Oral	escrita
	Corpus de análise secundário		
	Legislação, documentos estruturantes das escolas		Consulta online

As entrevistas constituem o corpus de natureza oral principal e fazem-se corresponder aos seguintes anexos dois exemplos:

Transcrição da entrevista - professor orientador cooperante Anexo II;

Transcrição da entrevista formando. Anexo III.

a) *Corpus* de natureza escrita secundária

Os documentos foram consultados *online*, pelo que não constam em anexo.

O facto de se ter conseguido entrevistar o professor orientador cooperante e o seu respetivo formando contribuiu para se compararem e cruzarem os registos e assim ajudar à triangulação de dados.

4.8. Instrumentos de análise – Categorização e Explicitação de critérios

4.8.1 Instrumentos de análise e procedimentos

A metodologia seguida consistiu na conceção do instrumento de análise, de acordo com as seguintes orientações: contextualização do objeto de estudo e transcrição das entrevistas, escolhendo as categorias e juntando os descritores, tendo por base Bardin (2014):

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns desses elementos. (p. 145)

4.8.2. Entrevistas - Critérios de codificação e categorização

Em conformidade com Bogdan e Biklen (1994), juntámos toda a informação recolhida, a qual foi objeto de codificação de acordo com as categorias e respetivas subcategorias, segundo a sua tipologia semântica. O processo de análise dos dados apoiou-se na seleção e referência dos exemplos de cada categoria.

Iniciámos o processo com a leitura e tomando em consideração a experiência, definimos os temas, categorias e subcategorias integrantes dos guiões das entrevistas (Quadro 17). Com o instrumento de apoio à metodologia, recolha e registo de dados denominado “Relação entre as questões e objetivos de investigação e com o guião (anexo I), temas, categorias e subcategorias da entrevista” (anexo n.º IV), podemos verificar a correta correspondência entre as finalidades e objetivos do estudo apresentados e o

conjunto dos elementos aportados à investigação: os temas, categorias e questões que integrantes dos guiões das entrevistas. Com a “Grelha de registo para análise de conteúdo das entrevistas (professor orientador cooperante e professor em formação)” (anexo n.º V), desenvolvemos a fase seguinte que se caracterizou pela análise da informação recolhida, identificando:

- a) Os atores presentes no discurso de cada participante;
- b) As temáticas relacionadas entre si. Sendo determinante a ação antecipada levada a cabo pelo investigador, promovendo a seleção de um conjunto de categorias/subcategorias adequadas durante a leitura prévia.
- c) O termo “necessidades educativas especiais” encaminhou-nos para a categoria “Necessidades de formação dos EPES” resultantes das práticas de ensino supervisionada.
- d) Na organização das temáticas, identificámos categorias que reuniam as seguintes qualidades: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade (Bardín, 2014).
- e) As características do processo garantiram a validação interna das categorias. Foram também considerados os critérios de exaustividade e de exclusividade das categorias para “garantir, no primeiro caso, que todas as unidades de registo possam ser colocadas numa das categorias; e, no segundo caso, que uma mesma unidade de registo só possa caber numa categoria.” (Vala, 1986, p. 113)
- f) De acordo com Hogenraad (1985), uma categoria é constituída por uma palavra-chave que representa um conceito cujo significado é importante no contexto de um estudo investigativo como uma das suas variáveis, associando-se-lhe todas as ocorrências ligadas ao seu campo semântico. Contudo, tendo em conta que o discurso oral dos entrevistados é produzido com frases longas e logicamente ordenadas, desenvolvemos a unidade de registo em “frase”, como unidade mínima de significação ou “frases”, relativas a ideias abrangentes, assentes em várias asserções e exemplificações (Bardín, 2014). Daí decorrendo que tenhamos exemplos de casos só com uma frase ou só de um parágrafo. Não obstante umas estarem relacionadas mais diretamente com o objeto de estudo e outras de uma forma mais indireta, todas as unidades de significação ou segmentos de texto foram codificados.

4.8.2.1 Codificação

No desenvolvimento da codificação, atendemos à perspectiva de Holsti (1969) que a define deste modo: “a codificação é o processo pelo qual os dados em bruto são sistematicamente transformados e agregados em unidades que permitem uma descrição precisa das características relevantes do conteúdo.” (p. 94)

Segundo Bardin (2014), a codificação deve corresponder a uma elaboração dos textos que o compõem, a partir de regras precisas e objetivas, para permitir chegar a uma representação passível de nos clarificar sobre as características dos textos a analisar.

De acordo com Bardin (2014), juntamente com as regras de classificação, de agregação e de contagem, a escolha das unidades de recorte é igualmente importante. Sendo assim o Quadro 17 - “Temas, categorias e subcategorias”, mostra-nos os temas, categorias e subcategorias de análise estabelecidas, constante no capítulo VI.

Tivemos em conta os “Procedimentos para elaboração dos instrumentos de análise”, o instrumento “Categorização da análise do conteúdo”, com a função de sistematizar o registo, através das escolhas que envolvem cada uma das «unidades de registo». Dessas unidades escolhemos o «tema» que, segundo a análise de d’Unrug (1974), se poderá definir assim: a unidade ‘tema’ tem uma realidade tanto linguística como psicológica, mas enquanto aquela tem uma significação complexa e imprecisa, esta tem mais validade, uma vez que tem a ver com a percepção do vivido ou percebido e pode exprimir-se por meio de uma alusão contida num detalhe: palavra, forma gramatical; ou numa passagem textual mais ou menos extensa.

Assim, dentro da análise temática encontram-se «núcleos de sentido» a partir da frequência dos discursos que lhes conferem significado. O «tema» sendo uma das regras de «recorte» de sentido e não de forma, adequa-se a uma análise temática compondo os núcleos de sentido(s) com os discursos a analisar. Considerámos a frase, ora simples, ora mais complexa, como «unidade de base» linguística e semântica facilmente identificável, conferindo uma maior precisão no recorte.

Respeitando o contexto a identificar no conteúdo, tornou-se necessário o recurso à introdução de excertos entre parênteses curvos. Utilizámos assim parênteses retos para integrar outras partes do discurso e contextualizar as afirmações.

A «unidade de contexto», mais ampla, obriga à referência do contexto, próximo ou longínquo, onde as afirmações se integram. Sobre esta unidade de recorte Bardin (2014) refere que “a unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registo.” (p. 133)

4.9 Apresentação das opções de categorização definidas no Quadro Dimensões, Categorias e Subcategorias

Categorização para análise das entrevistas

Quadro 17 - Temas, categorias e subcategorias

TEMA	Categorias e Subcategorias
1 Supervisão Pedagógica	1. CATEGORIA 1.1. Finalidades da Supervisão Pedagógica SUBCATEGORIAS 1.1.1. Acompanhamento 1.1.2. Orientação 1.1.3. Colaboração 1.1.4. Desenvolvimento profissional 1.1.5. Formação 1.1.6. Transformação 1.1.7. Problematização 1.1.8. Regulação 1.1.9. Inovação 1.1.10. Partilha 1.1.11 Reflexão 1.1.12 Melhoria das práticas
	1. CATEGORIA 1.2. Competências do professor orientador cooperante SUBCATEGORIAS 1.2.1. Pessoais: moral/valores; relacionais 1.2.2. Pessoais: moral/valores empatia 1.2.3. Pessoais: moral/valores; comunicação 1.2.4. Pessoais: moral/valores; confiança 1.2.5. Profissionais: competências pedagógicas 1.2.6. Profissionais: conhecimento científico práticas inovadoras 1.2.7. Profissionais: abertura de espírito

	<p>1.CATEGORIA 1.3.Modelos supervisivos SUBCATEGORIAS 1.3.1. Supervisão-clínica – Reflexão-ação 1.3.2. Integrador 1.3.3. Ecológico</p>
	<p>CATEGORIA 1.4. Estilos Supervisivos SUBCATEGORIAS 1.4.1. Colaborativo: ajuda a encontrar soluções, colaboração, trabalho em conjunto, diálogo 1.4.2. Não diretivo: prestar atenção, clarificar, encorajar 1.4.3. Não standard: colaborativo, não diretivo</p>
	<p>CATEGORIA 1.5. Papel do exercício das funções supervisivas na mudança das práticas do Professor Orientador Cooperante (POC) SUBCATEGORIAS 1.5.1. Promotor da melhoria das práticas supervisivas 1.5.2. Indutor da melhoria das práticas científicas 1.5.3. Indutor de novas metodologias (práticas pedagógicas) 1.5.4. Redes de intercâmbio de práticas entre POC 1.5.5. Auto-reflexão 1.5.6. Aprendizagem colaborativa entre formando e formador 1.5.7. Projetos de investigação entre universidade e escolas 1.5.8. Núcleos de Estágios 1.5.9. Observadores externos para a melhoria das estratégias supervisivas 1.5.10. Professor investigador</p>
	<p>CATEGORIA 1.6. Contributo da dinâmica dos núcleos de estágio e da PES na comunidade docente 1.6.1. Valorização do desempenho do cargo 1.6.2. Promotor do trabalho colaborativo + partilha de ideias 1.6.3. Codadjuvação + observação de pares 1.6.4. Projeto 1.6.5. Fórum Virtual 1.6.6. Seminários práticos + ações de formação para os colegas da escola 1.6.7. Inovação</p>

TEMA	Categorias e Subcategorias
2. Modelos e contextos de formação inicial	<p>CATEGORIA 2.1. Constrangimentos entre a lógica acadêmica e a lógica profissional. SUBCATEGORIAS 2.1.1. Modelo consecutivo 2.1.2. Modelo Alternado 2.1.3. Maior duração da prática 2.1.4. Duração adequada 2.1.5. Qualidade/ quantidade</p>
	<p>CATEGORIA 2.2. A articulação entre a tensão da lógica acadêmica e a lógica profissional. SUBCATEGORIAS 2.2.1. Presença regular de acadêmicos na sala de aula 2.2.2. Workshops entre acadêmicos e professores 2.2.3. Estágios 2.2.4. Trabalho em rede</p>
	<p>CATEGORIA 2.3. Papel da prática durante a iniciação à prática profissional do professor em formação SUBCATEGORIAS 2.3.1. Aprendizagem em contexto real 2.3.2. Operacionalizar novas metodologias 2.3.3. Relevância da prática nas componentes do estágio (científicas e pedagógicas). 2.3.4. Relevância da prática nas componentes do estágio (práticas pedagógicas).</p>
	<p>CATEGORIA 2.4. A dimensão da cultura de investigação como elo entre lógica acadêmica e a lógica profissional na prática do professor em formação SUBCATEGORIAS 2.4.1. Grupos/projetos de investigação entre acadêmicos e professores 2.4.2. Pesquisa</p>

TEMA	Categoria e subcategorias
3. Práticas de ensino supervisionada	<p>CATEGORIA 3.1. Necessidades de formação dos professores em formação resultantes das práticas de ensino supervisionadas SUBCATEGORIAS 3.1.1 Necessidades educativas especiais 3.1.2 Indisciplina 3.1.3. Aprofundamento da parte científica 3.1.4. Práticas 3.1.5. Novas tecnologias</p> <p>CATEGORIA 3.2. A colaboração como estratégia para investigar e transformar as práticas da comunidade docente resultante da interação com professores em formação SUBCATEGORIA 3.2.1. Trabalho colaborativo</p> <p>CATEGORIA 3.3 A emergência de novas abordagens/ metodologias curriculares decorrentes do contributo dos professores em formação na comunidade docente SUBCATEGORIAS 3.3.1. Abordagem problematizadora 3.3.2. Aluno no centro de aprendizagem 3.3.3. Abordagem comunicativa</p>

PARTE III APRESENTAÇÃO

CAPÍTULO V – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Nota introdutória

Neste capítulo vamos analisar e interpretar os dados recolhidos. Construimos uma tabela com as frequências da subcategoria obtida quer para os professores orientadores cooperantes quer para os professores em formação. Em cada subcategoria aprestamos o registo dos participantes e fomos comentando e sempre que foi necessário e pertinente, cruzámos as falas dos participantes com o intuito de ajudar a validar e a fundamentar a subcategoria em questão.

No Anexo VI apresentamos um quadro para cada uma das subcategorias com as falas dos participantes de forma mais pormenorizada com o intuito de poder ajudar a contextualizar a interpretação dos dados.

5.1 Tema 1 - Supervisão pedagógica

5.1.1 Categoria 1.1. Finalidades de Supervisão Pedagógica

5.1.1.1 Acompanhamento

O Quadro 18 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Acompanhamento.

Quadro 18 - Acompanhamento

1. DIMENSÃO	CATEGORIA: 1.1. Finalidades da Supervisão Pedagógica			
Supervisão pedagógica	SUBCATEGORIAS 1.1.1. Acompanhamento			
	SIGNIFICADO	POC Frequência (6 vezes)	SIGNIFICADO	EPES Frequência (6 vezes)
	Acompanhamento	POC 1 POC 2 POC 3 POC 4 POC 5 POC 8	Acompanhamento	EPES 1 EPES 2 EPES 4 EPES 6 EPES 7 EPES 8

No que diz respeito à palavra-chave “acompanhamento” foram seis POC e seis EPES que mais a frisaram.

Entrevista a Professores Orientadores Cooperantes (POC)

No que toca ao acompanhamento, no entender dos professores orientadores cooperantes, é uma competência intrínseca ao processo supervisivo dos nove seis fizeram referência a esta competência.

Enquanto os professores orientadores cooperantes POC 1, POC 2, POC3 e POC 4;

não se estendem numa explicação mais minuciosa no que entendem por acompanhamento, descrevendo a supervisão como um (...) *acompanhamento*

Já o professor orientador cooperante (POC 5) é mais explicado e afirma que ao acompanhar o orientando está a transmitir o que sabe e contribui para os orientandos conseguirem inverter os papéis, ou seja, deixarem de se verem como alunos e assumirem o papel de professor e então adianta que

Serve para eles crescerem e passarem do lado de cá para o lado de lá, ou seja tenho que os tirar daqui (alunos) para os por ali (professores) (POC 5)

Quanto ao professor orientador (POC 8) defende que o acompanhamento a fazer ao formando deverá ser no sentido de assegurar a um bom ambiente de aprendizagem, sendo que o supervisor deverá fazer o percurso ao longo ano ao lado desse formando, prestando-lhe toda a assistência durante esse percurso e assim no dizer

Acompanhamento e evitar que corra mal, garantindo o sucesso e as melhores aprendizagens dos formandos e levá-los a tomar decisões corretas. Eu enquanto formador gosto que eles percorram o seu caminho e que eu seja um parceiro no caminho. (POC 8)

Entrevista a Estudantes da Prática de Ensino Supervisionada (EPES)

Em relação aos professores em formação dos dez entrevistados seis fizeram alusão à supervisão como um acompanhamento e foram mais explícitos ao significar a supervisão como um acompanhamento do que os professores orientadores cooperantes.

Vejamos o discurso do professor em formação EPES 1 que nos disse que não se sentiu isolado durante o ano de estágio e no seu entender o professor orientador tem mesmo a função de acompanhar, pelo que nos diz que

Há sempre o tal acompanhamento, não nos sentimos sós acho eu. (EPES 1).(...)
formador tem um papel de acompanhar(...) (EPES 1)

Quanto ao professor em formação EPES 2 prefere realçar que a experienciou a supervisão como um acompanhamento, designadamente durante a sua prática em sala de aula, e desviando da perspetiva de inspeção, vejamos então o excerto da citação deste participante neste estudo

acompanhamento da prática letiva e não tanto um controlo. (EPES 2)

O professor em formação (EPES 8) também tem uma visão da supervisão como acompanhamento muito semelhante, ao professor em formação EPES 2 pelo que esclarece que a supervisão é

Acompanhamento (...) para a prática (...) (EPES 8).

Por sua vez os participantes EPES 4, EPES 6, tal como a maior parte dos professores orientadores cooperantes não acrescentaram mais nenhum esclarecimento ao conceito de supervisão como um acompanhamento

Acompanhamento (...) (EPES 4)

(...) acompanhar (...) (EPES 6)

Enquanto que o professor em formação (EPES 7) vai ao encontro do professor orientador cooperante (POC 8) relembrando que o professor orientador cooperante

serve de “guia” ao professor em formação tanto no trabalho a desenvolver em sala de aula como na melhoria dos resultados a obter, vejamos então o excerto do discurso do professor em formação (EPES 7)

Guiar para melhorar resultados e necessariamente acompanhar o percurso do outro (EPES 7)

E o professor em formação (EPES 7), vem reforçar o discurso dos participantes acima citados, quando nos diz que a supervisão é

Acompanhamento (...) para a prática (...) (EPES 8) e ainda acrescenta que é uma facilitador das aprendizagens umas vez que tem a capacidade de fazer uma gestão sustentável entra a experiencia como orientador e como professor e as aprendizagens a desenvolver no formando e dai que o formando orienta o seu discurso deste modo:

porque o supervisor está ali para orientar e fazer a mediação e o acompanhamento entre aquilo que eu aprendo e aquilo que a experiência do orientador faz e depois com aquilo com que me vou deparar no dia-a-dia. (EPES 8)

Síntese descritiva

Da análise dos discursos dos professores orientadores cooperantes e dos professores em formação, podemos constatar que há uma consonância que concerne a um dos significados atribuídos à supervisão, designadamente o acompanhamento.

Foi unânime atribuir à supervisão a função de acompanhamento, sendo que no caso dos professores em formação associaram esse acompanhamento essencialmente à prática letiva, no caso dos professores orientadores cooperantes, dois deles frisaram o facto de a supervisão ter a função de os acompanhar no seu percurso ao longo do ano em que estão em formação e o supervisor estar disponível e ser capaz de caminhar lado a lado ao longo das aprendizagens a desenvolver nesse espaço de tempo em que estão em formação.

5.1.1.2. Orientação

O Quadro 19 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Orientação.

Quadro 19 - Orientação

1. DIMENSÃO	CATEGORIA: 1.1. Finalidades da Supervisão Pedagógica			
Supervisão pedagógica	SUBCATEGORIAS 1.1.2. Orientação			
	SIGNIFICADO	POC Frequência (5 vezes)	SIGNIFICADO	EPES Frequência (8 vezes)
	Orientação	POC 1 POC 2 POC 6 POC 7 POC 8	Orientação	EPES 1 EPES 3 EPES 5 EPES 6 EPES 7 EPES 8 EPES 9 EPES 10

No que diz respeito à palavra-chave “orientação” foram cinco POC e oito EPES que mais a frisaram.

Entrevista a Professores Orientadores Cooperantes (POC)

No que toca à orientação, no entender dos professores orientadores cooperantes, é mais uma competência intrínseca ao processo supervisivo e dos nove, cinco fizeram referência a esta competência.

No caso do professor orientador cooperante (POC 1) entende que a supervisão terá uma componente de orientação e esta orientação pode passar por ajudar o formando durante o processo de observação e ao nível da dinâmica das atividades que serão implementadas.

E por isso diz que

há sempre ajudas a fazer ao nível da observação ao nível da orientação, ao nível das atividades que podem ser feitas. (POC 1)

Por sua vez o professor orientador cooperante (POC 2) significa de forma simples e concisa que a supervisão tem uma componente de orientação.

Enquanto que (POC 6) esclarece que supervisão na componente de orientação da supervisão também pode haver a ajuda e participação dos agentes envolvidos no processo.

E depois acrescenta uma outra perspetiva da supervisão, designadamente a supervisão na dimensão do supervisor e deixa-nos patente que precisou de ter varias experiências como supervisor para melhorar o seu desempenho não só mas também ao nível da supervisão como também na dimensão da orientação, perspetivando sempre a melhoria da sua prática para proporcionar ao seu formando melhores aprendizagens, passemos então a citar este participante

fui aprendendo a orientar e fui construindo e ganhado segurança sempre com o intuito de querer fazer o melhor, pois não sabia se aquilo que eu sabia seria o melhor para eles. (POC 6).

O professor orientador cooperante (POC 7) encara a orientação numa perspectiva de projeto com um intuito de traçar linhas orientadoras com o intuito do formando se sentir mais acompanhado e por isso diz-nos que

Uma orientação do projeto; de guiar (POC 7).

O professor orientador cooperante (POC 8) inclui a orientação como uma ação-chave no processo superviso e afirma que a supervisão é

Orientação (POC 8).

Entrevista a Estudantes da Prática de Ensino Supervisionada (EPES)

Em relação aos professores em formação dos dez entrevistados oito fizeram alusão à palavra-chave orientação. Os professores em formação atribuíram uma enorme relevância a esta componente da supervisão, estendendo-se significativamente nos seus comentários e fazendo longos esclarecimentos.

Começamos por analisar o discurso do professor em formação (EPES 1) que defende que a supervisão também serve para orientar de uma forma construtiva, com o intuito de fazer ultrapassar os constrangimentos sentidos pelo formando, contudo adianta que a forma e modo como decorre essa orientação também depende do desempenho do formando, sendo que se o formando pode revelar pouca capacidade de decisão pelo que pode induzir o professor orientador cooperante a traçar linhas de ação mais claras e consequentemente a regular de forma mais evidente e a circunscrever o espaço de ação do professor em formação, pelo que passamos a citar o entrevistado acima mencionado

(...) Orientar, (...) terá que ser para observar para orientar e ajudar naquilo que nós temos mais dificuldade e detetar aquilo que não fazemos tão bem e tentar arranjar uma alternativa(...) (EPES 1)

(...) Se forem pessoas mais dinâmicas e muito criativas acho que o supervisor está lá para orientar. (EPES 1)

Quanto ao professor EPES 3 perspectiva a orientação na supervisão de uma forma democrática e cordial não esquecendo o papel do orientador que terá sempre que passar

por orientar, mas coloca a tónica do seu discurso numa relação horizontal entre o formando e o professor orientador cooperante

Há uma orientação que tem que haver,(...). Acho que cada vez mais temos que ser parceiros e companheiros (EPES 3)

Já o professor em formação EPES 5 valoriza a experiência que o formador deve acumular para desempenhar o cargo e ainda que lhe seja dado tempo para o exercício destas funções, vejamos as palavras deste entrevistado

Orientação por alguém com mais experiência, por alguém com mais disponibilidade (EPES 5)

Enquanto que o professor em formação EPES 6 concebe a orientação na supervisão com vista a alcançar melhores desempenhos, pelo que nos afirma que

Orientar; orientação para a melhoria (EPES 6)

Quanto ao professor em formação EPES 7 parece-nos que retrata o conceito de supervisão muito abrangente e muito adequada aos desafios da escola do século XXI em que nos dá conta de que no seu entender a supervisão serve para se obter uma perspectiva alargada da prática sob uma orientação para alcançar sempre melhores aprendizagens e consequentemente melhores resultados.

Supervisão como a própria palavra indica é uma visão um pouco mais ampliada da prática. Mas implica algo mais profundo. Ver o que existe e orientar de forma a melhorar desempenhos (EPES 7)

E ainda valoriza o papel do orientador cooperante, reconhecendo a exigência do cargo não sem antes terminar deixando uma palavra de apreço aos seus orientadores

Creio que orientar não é nada simples mas se o professor orientador for comprometido, claro que é importante para aquele que está a orientar e isso passa, e realmente passou. Notei que as minhas orientadoras eram muito organizadas, muito profissionais de se dedicarem imenso à sua profissão (EPES 7)

E por outro lado, para além de reconhecer a exigência do cargo, e ainda nos esclarece que para treinar a sua prática esta precisa de ser supervisionada e diz –nos que

precisava de exercitar a prática debaixo de orientação (EPES 7).

O professor em formação EPES 8, para além de definir a supervisão como uma orientação, também nos adiantou que se por um lado sentiu amparada nos momentos em que sentiu mais insegurança para avançar com uma tomada de decisão, por outro tinha

espaço para confrontar as suas ideias, sendo que estas ideias seriam debatidas e escalpelizadas antes de serem postas em ação.

No caso do professor em formação EPES 9 apresenta duas dimensões da supervisão e define-a como uma orientação da prática da sala de aula mas enfoca ainda o trabalho de grupo, pelo que no nosso entrevistados no afirma que a supervisão serve para

Orientar na prática letiva. trabalhar em conjunto. (EPES 9)

No dizer do professor em formação EPES 9 desvia-se da perspetiva da supervisão punitiva e valoriza a supervisão com um projeto e como uma oportunidade de nos desviarmos do isolamento profissional e antes valorizarmos o trabalho em grupo, à semelhança do professor em formação EPES 3 que também valoriza a orientação numa perspetiva mais horizontal.

Até pode ser um projeto em que se possa pensar em conjunto. A supervisão tem que ser um pouco isto e não apenas a observação a crítica (EPES 9)

Para o professor em formação EPES 10, a supervisão serve de amparo sempre surjam dúvidas, tal como acontece com os professores em formação EPES 7, EPES 6 e ainda EPES 1 que defendem igualmente a supervisão como uma orientação para melhorar as suas práticas.

Analisemos o discurso do professor (EPES 10)

A supervisão que eu tive é uma troca de ideias uma ajuda. Nós temos ali um suporte que nos vai ajudar quando temos alguma dúvida. Mesmo que não tenhamos dúvidas tem que ser exposto à pessoa que nos está a orientar, (...). (EPES 10)

Síntese descritiva

Da análise dos discursos dos professores orientadores cooperantes e dos professores em formação, podemos verificar que há uma consonância no que diz respeito a um dos atributos da supervisão, mais concretamente a orientação

Tanto os professores orientadores cooperantes, como os professores em formação significam a orientação como uma *ajuda, partilha, colaboração*, e um amparo nos momentos de tomada de decisão. No caso do professores orientadores cooperantes um

dos entrevistado enfoca o caminho que percorreu na função de supervisor sempre com o intuito de alcançar um melhor desempenho para si e para o formando.

No caso dos professores em formação um desses professores, para além de valorizar o cargo, lembrou que o tipo de orientação a prestar aos formandos também depende do desempenho do formando. Também um dos professores em formação valoriza uma relação horizontal, mas com a devida distância como meio para assegurar um processo supervisivo eficaz. E por último e não menos importante um dos professores em formação coloca a tónica do seu discurso na aprendizagem mútua que decorre da relação entre o professores orientadores cooperantes e os professores em formação.

5.1.1.3. Colaboração

O Quadro 20 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Colaboração.

Quadro 20 - Colaboração

1. DIMENSÃO	CATEGORIA: 1.1. Finalidades da Supervisão Pedagógica			
Supervisão pedagógica	SUBCATEGORIAS 1.1.3. Colaboração			
	SIGNIFICADO	POC Frequência (2 vezes)	SIGNIFICADO	EPES Frequência (4 vezes)
	Colaboração	POC 1 POC 7	Colaboração	EPES 1 EPES 3 EPES 6 EPES 8

No que diz respeito à palavra-chave “colaboração” foram dois POC e quatro EPES que mais a frisaram.

Entrevista a Professores Orientadores Cooperantes (POC)

Quanto à colaboração, no entender dos professores orientadores cooperantes, é outra competência inerente ao processo supervisionado e dos nove apenas dois fez referência a esta competência.

Nas palavras do professor orientador cooperante POC 1 a supervisão deve decorrer num ambiente colaborativo e por isso diz-nos que a supervisão é um

Trabalho colaborativo (POC 1)

No dizer do professor orientador cooperante POC 7 durante o processo supervisionado emergem oportunidades de interajuda e de apoio inter pares, sendo que este participante deste estudo cita-nos um exemplo da sua experiência do desempenho do cargo em que a presença do estagiário em sala de aula é uma mais valia para a par do professor titular da turma apoiar os alunos do decorrer das suas atividades. Atentemos nas palavras deste participante deste estudo:

(...) porque trabalhamos aqui com algumas situações complicadas com necessidades educativas especiais e nesse aspeto o próprio estagiário é uma mais valia na sala de aula, ajudam muito. O estagiário é recurso humano que está ali à nossa disposição para colaborar mais (POC 7)

Entrevista a Estudantes da Prática de Ensino Supervisionada (EPES)

Em relação aos professores em formação dos dez entrevistados quatro enfocaram a palavra-chave colaboração. Os professores em formação que abordaram a competência colaboração atribuíram aos seus professores orientadores cooperantes essa responsabilidade, sendo que deverão ser eles (supervisores) no entender dos formandos que deverão tomar a iniciativa de criarem um ambiente de trabalho que favoreça a colaboração entre os agentes envolvidos no processo.

Repare-se nas palavras do professor em formação EPES 1 que na sua maneira de ver o professor orientador cooperante ao desempenhar este cargo pressupõe que tenha um comportamento colaborativo e por isso diz-nos que

Formador tem o papel de (...) colaborar(EPES 1).

Já o professor em formação EPES 3 conta-nos que ganha mais confiança nas suas atitudes e práticas se de antemão souber que o seu professor orientador cooperante estiver disponível para colaborar, sendo que nos afirmou que

se eu souber que no dia-a-dia ele está para colaborar eu vou estar muito mais à vontade. (EPES 3)

No caso do professor em formação EPES 6 descreveu-nos uma atividade que dinamizou conjuntamente com o seu professor orientador cooperante e atribui o sucesso da mesma ao facto de o seu professor orientador cooperante ter colaborado ativamente na preparação, e operacionalização da atividade.

atividade e resultou e a orientadora ajudou-me e correu bem. Mostrou-se muito disponível para colaborar nesta atividade. (EPES 6)

Ao invés do que aconteceu com o professor em formação EPES 8 que nos descreveu uma situação em que um colega seu não se disponibilizou para trabalhar colaborativamente e que no seu entender poderia ter posto em causa o seu próprio trabalho no sentido em que se criaram um constrangimentos ao desenvolvimento do trabalho e assim relata-nos que

Se dependesse desta colega para iniciar a minha carreira nunca poderia porque a colega teria que estar aberta para colaborar comigo para eu poder iniciar o meu processo. (EPES 8)

O mesmo professor em formação EPES 8, lembrou os benefícios da colaboração ao nível da troca de conhecimentos e saberes e ainda valoriza o trabalho em grupo como um mecanismo a ter em conta para emergência de novas abordagens do conhecimento e das práticas, partindo do pressuposto que (...) *Somos um ser relacional(...)*.

Vejamos então o discurso deste participante

Ao colaborar vou não só passar alguns do meus conhecimentos e das minhas competências mas também vou ficar enriquecido por aquilo que o outro me vai dizer . E eu acho que isso é muito importante da nossa vida. Não estamos cá sozinhos, estamos com os outros. Somos um ser relacional e portanto é da colaboração que emerge o

conhecimento. É preciso haver essa colaboração e quando não há é complicado (EPES 8)

Síntese descritiva

Do que resulta da leitura dos relatos dos professores orientadores cooperantes, estes participantes deste estudo dão destaque aos benefícios do trabalho colaborativo desenvolvido entre o professor orientador cooperante e o professor em formação em sala de aula.

Por sua vez os professores em formação deram relevo a outra dimensão da colaboração no processo supervisivo, mais concretamente destacaram o quanto é relevante para os formandos perceberem que os supervisores estão disponíveis para colaborar pelo que esta atitude por parte dos formadores promove o desenvolvimento da confiança e dá-lhes mais segurança para agirem e experimentarem as suas abordagens metodológicas, assim como as suas atividades.

5.1.1.4. Desenvolvimento Profissional

O Quadro 21 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Desenvolvimento Profissional.

Quadro 21 - Desenvolvimento Profissional

1. DIMENSÃO	CATEGORIA: 1.1. Finalidades da Supervisão Pedagógica			
Supervisão pedagógica	SUBCATEGORIAS 1.1.4. Desenvolvimento Profissional			
	SIGNIFICADO	POC Frequência (4 vezes)	SIGNIFICADO	EPES Frequência (9 vezes)
	Desenvolvimento Profissional	POC 1 POC 3 POC 7 POC 8	Desenvolvimento Profissional	EPES 1 EPES 2 EPES 4 EPES 3 EPES 5 EPES 7 EPES 8 EPES 9 EPES 10

No que diz respeito à palavra-chave “desenvolvimento profissional” foram quatro POC e nove EPES que mais a frisaram.

Entrevista a Professores Orientadores Cooperantes (POC)

No que toca ao desenvolvimento profissional, no entender dos professores orientadores cooperantes, é uma competência intrínseca ao processo superviso e dos nove entrevistados, quatro fizeram referência a esta competência.

Os professores orientadores cooperantes POC 1; POC 8, POC 7 significaram a supervisão como um desenvolvimento sem mais esclarecimentos.

Por sua vez o professor orientador cooperante (POC 3) defende o desenvolvimento profissional decorre do trabalho em grupo, assim como da emergência

de novas práticas de trabalho que conduzem a novas oportunidades de trabalho e diz-nos que

pensarmos em conjunto (POC 3); A melhoria do desenvolvimento profissional (POC 3)

Entrevista a Estudantes da Prática de Ensino Supervisionada (EPES)

No discurso dos professores em formação (EPES 1) e (EPES 2), perspetivam a supervisão no sentido de um desenvolvimento desviando da perspetiva de controlo e inspetiva, pois consideram que se o formando está numa fase de aprendizagem, deve dar oportunidade a que ocorra momentos de aprendizagens significativos para contribuir para o desenvolvimento profissional e dos dez entrevistados nove frisaram este termo.

O entrevistado (EPES 4) afirma sem mais explicações que a supervisão é um desenvolvimento, tal como três dos professores orientadores cooperantes.

O professor em formação prefere dar destaque ao contributo que o “sangue novo” traz às escolas e adianta que esse conhecimento novo contribui para o desenvolvimento dos que já estão na escola há muito., perspetivando o desenvolvimento na dimensão do professor orientando cooperante e não na perspetiva do formando como é mais usual., relembremos o excerto do discurso deste participante neste estudo

conhecimento que é pouco mas que traz coisas novas para o próprio desenvolvimento de quem já cá está. (EPES 3)

Contrariamente ao que acontece nas palavras do professor em formação EPES 5 que aborda o mesmo assunto mas agora coloca a tónica nos benefícios das aprendizagens para ambas as partes e não só na dimensão do professor em formação, graça às oportunidades de trabalho que surgem entre a instituição académica e a faculdade.

Desenvolvimento para mim e para as orientadoras porque entraram em contacto com as minhas professoras da universidade (EPES 5)

Tanto o professor em formação EPES 5 como o EPES 7 enfatizam o trabalho colaborativo que emerge de um projeto supervisivo e no caso do professor em

formação (...) (EPES 5), ainda reconhece o valor dos seus orientadores por terem apostado na sua proposta de trabalho, retomemos as palavras de ambos:

Desenvolvimento de um projeto comum (...) (EPES 5) porque assumiram com muita dedicação a minha proposta (EPES 5)

desenvolvimento do projeto comum (EPES 7) (...) mas a parte colaborativa é essencial para o desenvolvimento desse conhecimento (EPES 7)

O professor em formação (EPES 8) afirma que a supervisão promove o *desenvolvimento*.

No caso do professor em formação (EPES 9). Fala no estágio de uma forma globalizante e acredita que todas as componentes do estágio contribuíram para o seu desenvolvimento profissional.

estágio contribuiu para o meu desenvolvimento profissional. (EPES 9).

Quanto ao professor em formação EPES 10 é da opinião que o processo supervisivo promove a troca de ideias e por sua vez conduz ao desenvolvimento profissional, ou sje de acordo com as palavras do entrevistado:

(...), portanto acaba por ser uma troca de ideias que vai melhorar o nosso desempenho profissional. (EPES 10)

Síntese descritiva

Da análise das falas dos professores orientadores cooperantes e dos professores em formação, podemos verificar que há uma consonância no que diz respeito a um dos significados atribuídos à supervisão, nomeadamente ao desenvolvimento profissional

Enquanto uns preferem colocar o foco no desenvolvimento profissional do professor em formação, outros realçam que o desenvolvimento profissional ocorre em ambos os agentes envolvidos no processo supervisivo (formando e supervisor).

Também houve dois participantes deste estudo, mais concretamente dois professores em formação que relembram que a supervisão na dimensão do desenvolvimento profissional pretende ajudar a desenvolver aprendizagens

nomeadamente da prática letiva pelo que defendem que a punição e o controlo devem cair em desuso e privilegiar o diálogo.

Outros participantes do estudo evidenciaram que para que se promova o desenvolvimento profissional este deve ocorrer em ambiente colaborativos e em grupo com vista a alcançar um objetivo comum.

5.1.1.5. Formação

O Quadro 22 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Formação.

Quadro 22 - Formação

1. DIMENSÃO	CATEGORIA: 1.1. Finalidades da Supervisão Pedagógica			
Supervisão pedagógica	SUBCATEGORIAS 1.1.5. Formação			
	SIGNIFICADO	POC Frequência (1 vez)	SIGNIFICADO	EPES Frequência (2 vezes)
	Formação	POC 7	Formação	EPES 4 EPES 7

No que diz respeito à palavra-chave “formação” foram um POC e dois EPES que mais a frisaram.

Entrevista a Professores Orientadores Cooperantes (POC)

Quanto à formação, na maneira de ver dos professores orientadores cooperantes, é outra competência intrínseca ao processo supervisivo e dos nove apenas um fez referência a esta competência.

No dizer do professor orientador cooperante POC 7 a supervisão será também uma formação que poderá ser o pilar para dar continuidade ao crescimento pessoal e

profissional do professor em formação e assim de acordo com este participante deste estudo e de forma enfática diz-nos que

formação acima de tudo. (POC 7)

Entrevista a Estudantes da Prática de Ensino Supervisionada (EPES)

Em relação aos professores em formação dos dez entrevistados dois enfocaram a palavra-chave formação. Os professores em formação fizeram uma breve referência à formação e no dizer de EPES 7, a formação é uma alavanca para a mudança.

O que me pode ajudar a mudar é (...) e a formação (EPES 7)

E o no caso do professor em formação EPES 4, descreveu a sua vivência e com base na sua vivência diz-nos que só o acumular de experiências é que ajuda os professores a enfrentarem os desafios do dia a dia, uma vez que de acordo com a sua perspectiva por mais formação que o professor tenha, nunca antevê as situações que ocorrem no dia a dia em sala de aula e mais a mais se essa formação ocorre em ambientes ideais, em nada contribui para que o professor se ponha à prova e treine para situações imprevistas.

Vejam as palavras deste professor em formação:

(...) acho que não há nenhuma formação que nos prepara para o mau comportamento dos alunos mas teve que ser aquele choque a enfrentar os alunos e trabalhar. A minha formação ocorreu em ambientes controlados (EPES 4)

Síntese descritiva

Do que decorre da leitura do relato do professor orientador cooperante, POC 7, este participante deste estudo releva veementemente o processo supervisivo como um caminho a fazer para se alcançar a formação.

Curiosamente no que diz respeito aos professores em formação os dois participantes que fizeram referência à formação como uma das finalidades da supervisão, têm opiniões contraditórias.

No caso do professor em formação EPES 7, defende que será a formação que será um dos motores da sua mudança, enquanto que professor em formação EPES 4, esclarece-nos que de acordo com a sua experiência a formação não lhe serviu para aplicar em situações reais, para além de que no seu caso teve como agravante o facto de ter experimentado a sua prática em ambientes quase ideais de aprendizagem, um pouco desfasados de realidade da maioria das escolas de hoje.

5.1.1.6. Transformação

O Quadro 23 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Transformação.

Quadro 23 - Transformação

1. DIMENSÃO	CATEGORIA: 1.1. Finalidades da Supervisão Pedagógica			
Supervisão pedagógica	SUBCATEGORIAS 1.1.6. Transformação			
	SIGNIFICADO	POC Frequência (2 vezes)	SIGNIFICADO	EPES Frequência (1 vez)
	Transformação	POC 7 POC 8	Transformação	EPES 10

No que diz respeito à palavra-chave “transformação” foram dois POC e um EPES que mais a frisaram.

Entrevista a Professores Orientadores Cooperantes (POC)

No que toca à transformação, dos nove professores orientadores cooperantes, dois mencionaram esta competência inerente às finalidades da supervisão.

O professor orientador cooperante POC 7 aborda a palavra-chave transformação na perspectiva dos benefícios trazidos pelo formando para a escola, nomeadamente ao nível do novo conhecimento. Atentemos no discurso deste participante deste estudo

Acho que deveríamos trabalhar mais no sentido de retirar alguma aprendizagem com aquilo que os estagiários trazem de novo e haver uma troca um desenvolvimento uma transformação de saberes e que no fim não houvesse a avaliação. (POC 7)

E depois ainda adianta que o processo supervisão pressupõe um
trabalho de transformação (POC 7)

Também o professor orientador cooperante POC 8 faz menção à transformação no processo supervisão e explica-nos que a transformação é uma consequência de o professor se manifestar inquieto em relação ao saber pelo que faz emergir a inovação e a transformação, e assim no dizer deste participante

A inquietação provoca a inovação e a transformação. (POC 8)

Entrevista a Estudantes da Prática de Ensino Supervisionada (EPES)

Vejamos o discurso do professor em formação EPES 10 que nos descreve a relevância que um pequeno gesto ou palavra de conforto por parte do formador pode ter na motivação do formando para alcançar um bom profissional, e assim das palavras deste participante podemos ler que

Costuma-se dizer que uma imagem vale mais que mil palavras, neste caso, uma frase dita no momento certo e da forma certa, pode transformar alguém num profissional de excelência. (EPES 10)

Síntese descritiva

Da análise dos discursos dos professores orientadores cooperantes e dos professores em formação, podemos depreender que há uma consonância no que diz respeito à transformação como mais uma das finalidades supervisivas

É pertinente salientar que dos agentes envolvidos no processo supervisivo, ambos reconhecem a pertinência do contributo de cada uma das partes.

É interessante relevar que enquanto o formando aborda a pertinência do papel do formador como um meio para atingir o sucesso, por sua vez o formador releva o papel do formando na inovação do conhecimento científico, parecendo que um é o espelho do outro, pelo que podemos depreender uma relação diádica em que nos parece encaminhar para uma simbiose entre os intervenientes no processo.

5.1.1.7. Problematizar

O Quadro 24 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Problematizar.

Quadro 24 - Problematizar

1. DIMENSÃO	CATEGORIA: 1.1. Finalidades da Supervisão Pedagógica			
Supervisão pedagógica	SUBCATEGORIAS 1.1.7. Problematização			
	SIGNIFICADO	POC Frequência (1 vez)	SIGNIFICADO	EPES Frequência (2 vezes)
	Problematizar	POC 2	Problematizar	EPES 8 EPES 10

No que diz respeito à palavra-chave “problematizar ” foi um POC e dois EPES que mais a frisaram.

Entrevista a Professores Orientadores Cooperantes (POC)

No que toca à problematização, é de salientar que dos dois grupos dos entrevistados apenas um participante do grupo dos professores orientadores cooperantes e dois do grupo dos professores em formação frisaram esta vertente da supervisão.

O professor orientador cooperante, que mencionou esta competência inerente às finalidades da supervisão, não se estendeu em comentários, enunciou-a juntamente com outras que sentimos necessidade de lhe atribuir outras subcategorias, ou seja, no seu entender, a supervisionar também é

(...) problematizar (POC 2).

Entrevista a Estudantes da Prática de Ensino Supervisionada (EPES)

O professor em formação que fez referência a esta dimensão abordou-nos este termo numa perspectiva não só de opção metodológica no que se refere às suas práticas letivas, como também na perspectiva do processo supervisão, sendo que nos esclareceu que se sustenta na problematização e nos questionamento na abordagens aos conteúdos programáticos, pelo que

Sim acho que tenho uma abordagem mais questionadora e problematizadora dos conteúdos do que os meus colegas e nada tradicionalista (EPES 8)

acrescenta que a supervisão serve para

e para a problemática, crítica. (EPES 8)

O outro professor em formação defende que a transformação da escola pode decorrer d do *questionamento* e afirma-nos que

O questionamento (...) podem ser o motor da mudança da escola . (EPES 10)

Síntese descritiva

Da análise da ausência dos discursos dos POC e dos comentários dos EPES, podemos verificar que neste contexto supervisivo o termo problematizar não foi considerado prioritário.

5.1.1.8. Regulação

O Quadro 25 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Regulação.

Quadro 25 - Regulação

1. DIMENSÃO	CATEGORIA: 1.1. Finalidades da Supervisão Pedagógica	
Supervisão pedagógica	SUBCATEGORIAS 1.1.8. Regulação	
	SIGNIFICADO	EPES Frequência (2 vezes)
	Regulação	EPES 1 EPES 10

Nesta sub-categoria os POC não se pronunciaram.

No que diz respeito à palavra-chave “regulação” foram dois EPES que mais a frisaram.

Entrevista a Professores Orientadores Cooperantes (POC)

No que toca à regulação, é de salientar que nenhum dos professores orientadores cooperantes, mencionou esta competência inerente às finalidades da supervisão.

Provavelmente podemos inferir que não é uma finalidade que os professores orientadores valorizem no âmbito do processo supervisiivo.

Entrevista a Estudantes da Prática de Ensino Supervisionada (EPES)

Em relação aos professores em formação dos dez entrevistados dois fizeram referência esta finalidade da supervisão, contrariamente ao que aconteceu com os professores orientadores cooperantes.

Vejamos o discurso do professor em formação EPES 1 que no seu entender a regulação pode estar mais associada a situações em que os formandos se sintam sem qualquer “norte” e precisem de um encaminhamento mais evidente e daí que

regular (EPES 1) Pessoas sem experiência nenhuma ou menos ativas às vezes é mesmo o ensinar a fazer

O professor em formação EPES 10 mantém a mesma linha de pensamento do professor em formação EPES 1 e diz-nos que a supervisão

Baliza ideias (EPES 10)

Síntese descritiva

Da análise dos discursos dos professores orientadores cooperantes e dos professores em formação, podemos verificar que há uma divergência no que se refere à regulação como finalidade da supervisão.

Enquanto, no caso dos professores orientadores cooperantes não fazem qualquer referência à regulação na supervisão, no caso dos professores em formação associaram a regulação como uma ferramenta para nortear sobretudo os formando que se sintam mais inseguros nas suas ações.

5.1.1.9. Inovação

O Quadro 26 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Inovação.

Quadro 26 - Inovação

1. DIMENSÃO	CATEGORIA: 1.1. Finalidades da Supervisão Pedagógica			
Supervisão pedagógica	SUBCATEGORIAS 1.1.9 Inovação			
	SIGNIFICADO	POC Frequência (1 vez)	SIGNIFICADO	EPES Frequência (2 vezes)
	Inovar	POC 7	Inovar	EPES 9 EPES 10

No que diz respeito à palavra-chave “inovação” foram um POC e dois EPES que mais a frisaram.

Entrevista a Professores Orientadores Cooperantes (POC)

No que se refere à inovação, é de salientar que dos dois grupos dos entrevistados um participante do grupo dos professores orientadores cooperantes e dois do grupo dos professores em formação frisaram esta vertente da supervisão.

O professor orientador cooperante, que mencionou esta competência inerente às finalidades da supervisão, não se estendeu em comentários, enunciou-a juntamente com outras que sentimos necessidade lhe atribuir outras subcategorias, ou seja no seu entender, a supervisionar também é

(...) e inovação (POC 7).

Entrevista a Estudantes da Prática de Ensino Supervisionada (EPES)

O professor em formação que fez referência a esta dimensão confidenciou que se dá conta a interrogar por diversas vezes se ao longo da sua carreira vai conseguir manter os níveis de criatividade que tem atualmente e teme que mais tarde caia marasmo intelectual e diz-nos que

Eu penso que passados uns anos não sei se vou ter a mesma criatividade ou a mesmo o pensamento de inovação que tenho que levar ideias mais motivadoras aos alunos. Se calhar vou cair um pouco neste cansaço, nesta desmotivação (EPES 9)

Já no entender do professor em formação (EPES 10) a inovação pode estimular a melhoria e a transformação na escola e diz-nos que

(...) a inovação podem ser o motor da mudança da escola (EPES 10)

Síntese descritiva

Da análise dos discursos dos professores orientadores cooperantes e dos professores em formação, podemos verificar que neste contexto supervisivo o termo inovar não foi considerado dos mais relevantes, parecendo-nos que poderá ainda haver pouca sensibilidade para esta dimensão da supervisão.

5.1.1.10. Partilha

O Quadro 27 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Partilha.

Quadro 27 - Partilha

1. DIMENSÃO	CATEGORIA: 1.1. Finalidades da Supervisão Pedagógica			
Supervisão pedagógica	SUBCATEGORIAS 1.1.10 Partilha			
	SIGNIFICADO	POC Frequência (5 vezes)	SIGNIFICADO	EPES Frequência (4 vezes)
	Partilha	POC 2 POC 4 POC 5 POC 7 POC 9	Partilha	EPES 2 EPES 5 EPES 7 EPES 8

No que diz respeito à palavra-chave “partilha” foram cinco POC e quatro EPES que mais a frisaram.

Entrevista a Professores Orientadores Cooperantes (POC)

Em relação à partilha, no entender dos professores orientadores cooperantes, é mais uma competência intrínseca ao processo supervisivo e dos nove cinco fizeram referência a esta competência.

No caso do professor orientador cooperante (POC 2) entende que a supervisão terá uma componente de partilha e esta partilha serve de troca de conhecimentos e de práticas, sendo que este participante de estudo defende que esta partilha passa a ser *obrigatória*, caso os professores estejam a desempenhar funções supervisivas. Ora passemos a citar o excerto do discurso deste professor orientador cooperante

poder partilhar independentemente de estar na posição de formadora ou de colega mas se for de formadora mais obrigação tenho. (POC 2)

Este dever de partilha do professor orientador POC 2, é comungado por outros professores orientadores cooperantes, designadamente POC 4, POC 5 e POC 9.

No caso do professor orientador cooperante POC 4 que também faz alusão à troca de ideias afirmando que faz supervisão

É com a partilha e com a troca (POC 4),

E o professor orientador cooperante POC 9, reforça a ideia da partilha e diz que a supervisão

Deve ser partilhada (POC 9)

O professor orientador cooperante POC 5, dá robustez e intensidade às palavras do seu colega dizendo-nos que

uma partilha absoluta (...)(POC 5)

e ainda acrescenta que essa partilha contribui para desenvolver a capacidade de argumentação do próprio supervisor porque para expor as suas ideias pressupõe-se que se conheça, e que se saiba fundamentar determinada abordagem científica ou metodológica e então temos que

partilhar com um colega, conversar com um colega, ao discutir uma metodologia, nós temos que pensar nela, temos que saber justificar, temos que saber defendê-la. (POC 5)

Quanto ao professor orientador cooperante POC 7, relembra que a supervisão deve ser sobretudo partilhada ao invés de uma linha *inspetiva, sancionatória*, pelo que nas palavras deste participante deste estudo

partilha, ou à colaboração do que à supervisão dita inspetiva, sancionatória, (POC 7)

Entrevista a Estudantes da Prática de Ensino Supervisionada (EPES)

Em relação aos professores em formação dos dez entrevistados quatro focaram à palavra-chave partilha. Os professores em formação teceram diversas considerações sobre a partilha como sendo uma mais valia inerente à supervisão.

O professor em formação EPES 2 referiu-se à partilha como mais uma atitude que contribui para melhorar e consolidar os conhecimentos com o intuito de ganhar mais segurança nas unidades didáticas a lecionar e diz então que

vamos partilhar aquilo que sabemos para tentarmos todos ficar à vontade para lecionar essas unidades. (EPES 2)

Podemos encontrar a mesma linha de pensamento no professor em formação EPES 5 que nos esclarece que a partilha induz ao desenvolvimento das competências do professor e esse desenvolvimento resulta da partilha de conhecimentos e práticas entre os pares, ou seja no dizer desta professor em formação entende que

partilhar com os colegas para crescermos e para nos desenvolvermos, por isso quanto mais partilhamos mais crescemos mais evoluímos, nós e os outros o que contribui para a melhoria dos resultados dos alunos. (EPES 5)

O professor em formação EPES 7, dá-nos nota de que a troca de ideias concorreu para ultrapassar as suas inseguranças e com o decorrer do tempo sentiu-se mais à vontade em sala de aula, e assim diz-nos que

O que me pode ajudar a mudar é a (...) partilha de ideias (EPES 7)

partilhar ideias mas depois conforme o tempo foi avançado eu fui dando aulas. (EPES 7)

Note-se que no caso do professor em formação EPES 8 relata-nos uma situação particular, nomeadamente por outros fatores, não houve um ambiente propício à partilha, e por isso partilhou pouco pelo que prejudicou as oportunidades de aprendizagem e contamos que

gostava de partilhar um pouco do que fazia(...)em que podemos partilhar mas não é o que acontece por ter vergonha e podia soar a incapacitados e depois acaba por não haver essa partilha e não se reconhecem os problemas e não se encontram as eventuais soluções. (EPES 8)

Síntese descritiva

Do que resulta da leitura dos discursos dos professores orientadores cooperantes e dos professores em formação, podemos constatar que há uma sintonia em relação a mais uma das valências da supervisão, nomeadamente a partilha.

Quer os professores orientadores cooperantes, quer os professores em formação concebem a partilha como uma troca de ideias, conduzindo à melhoria das práticas e saberes do próprio e dos seus pares.

No caso do professores orientadores cooperantes, gostaríamos de relembrar particularmente o relato de um dos entrevistados que dá destaque à quase obrigatoriedade em partilhar, sobretudo para quem desempenha as funções de professores orientador cooperante. E ainda um outro entrevistado que faz questão de frisar que a partilha é inerente ao processo supervísivo e contraria em tudo a ação inspetiva e sancionatória de outrora da supervisão.

No caso dos professores em formação, a maioria é da opinião que a troca de ideias conduz à melhoria das práticas e saberes, contudo gostaríamos de relevar que embora na maioria dos relatos dos entrevistadas tenhamos encontrado os benefícios da partilha, ainda tivemos um interveniente que não experienciou a partilha na sua plenitude e consequentemente, no seu entender prejudicou as aprendizagens que decorrem do ano de estágio.

5.1.1.11. Reflexão

O Quadro 28 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Reflexão.

Quadro 28 - Reflexão

1. DIMENSÃO	CATEGORIA: 1.1. Finalidades da Supervisão Pedagógica			
Práticas de ensino supervisionadas	SUBCATEGORIAS 1.1.11. Reflexão			
	SIGNIFICADO	POC Frequência (4 vezes)	SIGNIFICADO	EPES Frequência (2 vezes)
	Reflexão	POC 1 POC 3 POC 4 POC 8	Reflexão	EPES 6 EPES 8

No que diz respeito à palavra-chave “reflexão” foram quatro POC e dois EPES que mais a frisaram.

Entrevista a Professores Orientadores Cooperantes (POC)

No que toca à reflexão, no entender dos professores orientadores cooperantes, é uma competência intrínseca ao processo supervisivo e dos nove quatro fizeram referência a esta competência.

No caso do professor orientador cooperante (POC 1) entende que a supervisão terá uma componente de reflexão e que esta deverá decorrer de um trabalho em grupo. E afirma que

Reflexão conjunta (...) (POC 1)

Por sua vez o professor orientador cooperante POC 3 faz alusão à supervisão de uma forma muito concisa e afirma que a supervisão deve ter em conta a reflexão, pelo que diz que a supervisão é reflexão.

Enquanto que POC 4 esclarece que à supervisão está implícito um apoio, uma coparticipação de práticas e de conhecimentos e a partir da qual decorre uma reflexão de ideias e de conhecimentos

(...) uma reflexão (POC 4);

No dizer do professor orientador cooperante POC 8, dá um enorme realce à supervisão como uma prática reflexiva e por isso afirma que:

reflexão, sempre, sempre (POC 8).

Entrevista a Estudantes da Prática de Ensino Supervisionada (EPES)

Em relação aos professores em formação dos dez entrevistados dois fizeram alusão à supervisão como uma reflexão e tal como aconteceu com a subcategoria acompanhamento, foram mais explícitos ao significar a supervisão como uma prática reflexiva do que os professores orientadores cooperantes.

Vejamos o discurso do professor em formação EPES 6 que defende que a supervisão proporciona, uma aprendizagem mútua (entre o professor orientador e o professor em formação), designadamente as novas abordagens metodológicas e os novos conhecimentos científicos, trazidas pelos professores em formação e a experiência e prática que o professor orientador cooperante possui resultante da sua experiência como professor e como supervisor, pelo nos afirma que

Reflexão e orientação para a melhoria e para poder ser um momento em que ambos aprendam (o orientador e o formando) em que o formando tem as novas teorias e as novas metodologias só não sabe aplicar e o orientador já sabe a realidade com os alunos porque a teoria e a realidade é muito diferente (EPES 6)

Quanto ao professor EPES 8 destaca que durante o trabalho desenvolvido no ano de estágio foi muito estimulado para desenvolver uma prática reflexiva e ainda adianta que essa reflexão foi direcionada para promover o incentivo à construção de um conhecimento resultante de um trabalho de pesquisa e análise proveniente de si próprio e dos seus pares e então temos que

muito incentivada para a reflexão (...)reflexão e para o auto e hétero conhecimento. (EPES 8)

Síntese descritiva

Da análise dos discursos dos professores orientadores cooperantes e dos professores em formação, podemos verificar que há uma consonância no que diz respeito a um dos significados atribuídos à supervisão.

Foi unânime atribuir à supervisão a função de reflexão, sendo que no caso dos professores em formação associaram essa reflexão essencialmente ao que decorre da prática letiva, e como sendo uma oportunidade de para trocar aprendizagens

No caso dos professores orientadores cooperantes, colocaram o enfoque numa supervisão reflexiva com o intuito de apoiar sempre numa perspectiva de interajuda.

5.1.1.12. Melhoria

O Quadro 29 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Melhoria das práticas.

Quadro 29 - Melhoria das práticas

1. DIMENSÃO	CATEGORIA: 1.1. Finalidades da Supervisão Pedagógica			
Supervisão pedagógica	SUBCATEGORIAS 1.1.12 Melhoria das práticas			
	SIGNIFICADO	POC Frequência (2 vezes)	SIGNIFICADO	EPES Frequência (2 vezes)
	Melhoria das práticas	POC 2 POC 3	Melhoria das práticas	EPES 3 EPES 4

No que diz respeito à palavra-chave “melhoria das práticas” foram duas POC e dois EPES que mais a frisaram.

Entrevista a Professores Orientadores Cooperantes (POC)

Em relação à melhoria das práticas, no entender dos professores orientadores cooperantes, é mais uma competência intrínseca a acrescentar à supervisão e dos nove dois fizeram referência a esta competência.

No caso do professor orientador cooperante POC 2 entende que a supervisão terá uma das finalidades a melhoria das práticas e perspectiva-a essa melhoria para ambos envolvidos no processo e diz-nos que

Identifico-me com a prática não só com os meus formandos, como também para a melhoria das minhas práticas. (POC 2)

No caso do professor orientador cooperante POC 3 quando aborda a supervisão como uma melhoria das práticas associa à emergência de novas formas de trabalho. E diz-nos que a supervisão promove a

melhoria da prática e novas oportunidades de trabalho (...) (POC 3)

Entrevista a Estudantes da Prática de Ensino Supervisionada (EPES)

Em relação aos professores em formação dos dez entrevistados dois focaram a palavra-chave melhoria das práticas. Os professores em formação teceram comentários sobre a melhoria das práticas como sendo uma mais valia inerente à supervisão.

O professor em formação EPES 3 referiu-se à melhoria das práticas como mais uma finalidade da supervisão que contribui para melhorar e consolidar os seus conhecimentos e diz então que a supervisão é

(...) é sempre visto na perspectiva da melhoria (EPES 3)

No caso do professor EPES 4 defende que a supervisão tem como finalidade testar o nosso conhecimento e procurar alternativas ao que se faz pelo que no seu entender

4)

Síntese descritiva

Da análise do excertos dos comentários relativos à melhoria das práticas dos discursos dos professores orientadores cooperantes e dos professores em formação, podemos verificar que há uma consonância em relação a mais uma das valências da supervisão.

Tanto os professores orientadores cooperantes, quer os professores em formação percecionam a melhoria das práticas como uma das finalidade da supervisão e por exemplo enquanto o professor orientadores cooperante POC 2 releva essa melhoria para ambas as partes, o professor orientadores cooperante POC 3 refere-se à melhoria de uma forma globalizante. Já os professores em formação entendem que a supervisão deve ser encarada numa perspetiva de melhoria.

Síntese Global da Categoria

Finalidades da Supervisão resultante da recolha das evidências dos participantes do estudo que decorreram da análise das subcategorias

Com base na análise das subcategorias foi-nos possível construir o Quadro 30 que contem os requisitos que foram mais relevantes no âmbito do conceito de supervisão.

Quadro 30 - Quadro resumo – Supervisão pedagógica

Conceito	Dimensões	Frequência
Supervisão Pedagógica	Acompanhamento	6 POC 6 EPES
	Orientação	5 POC 8 EPES
	Colaboração	2 POC 4 EPES
	Desenvolvimento profissional	4 POC 9 EPES
	Formação	1 POC 2EPES
	Transformar	2 POC 1EPES
	Problematizar	1 POC 2 EPES
	Regular	0 POC 2 EPES
	Inovar	1 POC 2 EPES
	Partilha	5 POC 4 EPES
	Reflexão	4 POC 2 EPES
	Melhoria das práticas	2 POC 2 EPES

Organizámos este quadro em três entradas, designadamente, o conceito, as finalidades e a frequência.

No que diz respeito ao conceito dividimos numa única secção, as dimensões separámos em doze entradas e por último apresentamos a secção das frequências desse termo expresso tanto por professores orientadores cooperantes como por professores em formação.

Do que decorre das análise dos dados parece podermos inferir que os entrevistados focaram-se em doze finalidades, entre as quais o Acompanhamento, Orientação, Colaboração, Desenvolvimento profissional, Formação, Transformar, Problematizar, Regular, inovar, Partilha, Reflexão e Melhoria das práticas.

Da análise das frequências relativas a cada um dos termos parece que ficou muito bem evidenciado a enorme relevância que atribuem às quatro primeiras dimensões, sendo que o acompanhamento, a orientação, Colaboração e o Desenvolvimento Profissional parece serem no entender dos entrevistados os quatro pilares que sustentam as dimensões da supervisão.

É de notar que os termos Transformar, Problematizar, Inovar intimamente associados aos desafios da escola de hoje e tidas como prioritárias na agenda europeia de educação século XXI, não foram as dimensões mais focadas pelos entrevistados.

Por último no sentido de facilitar a tarefa de organizar as subcategorias, apresentamos as várias dimensões da supervisão separadamente, contudo da análise dos dados parece que os participantes terem atribuído diversas dimensões em simultâneo à Supervisão, sendo que dão mais relevância a umas do que a outras tal como já havíamos analisado no quadro acima.

Portanto acerca das dimensões mais relevantes da Supervisão para o participantes deste estudo, parece que podemos constatar da análise do quadro acima referido que há uma consonância entre os comentários dos dois grupos, pelo que os resultados obtidos no grupo dos professores orientadores cooperantes fortalecem os comentários dos grupo dos professores em formação. Podemos atribuir um carater de exceccionalidade ao termo “Desenvolvimento profissional” e “Colaboração” nos quais se verificou uma discrepância na frequência entre os dois grupos de participantes.

5.1.2. Competências do Professor Orientador Cooperante

5.1.2.1. Pessoais: moral / valores interpessoais; relacionais

O Quadro 31 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Relações interpessoais.

Quadro 31 - Relações interpessoais

1. DIMENSÃO	CATEGORIA: 1.2. Competências do Professor Orientador Cooperante			
Supervisão pedagógica	SUBCATEGORIAS			
	1.2.1. Pessoais: moral / valores; relacionais			
	SIGNIFICADO	POC Frequência (8 vezes)	SIGNIFICADO	EPES Frequência (6 vezes)
	Relações interpessoais	POC 1 POC 2 POC 3 POC 4 POC 5 POC 6 POC 7 POC 9	Relações interpessoais	EPES 2 EPES 6 EPES 8 EPES 7 EPES 9 EPES 10

No que diz respeito à palavra-chave “relações interpessoais” foram oito POC e seis EPES que mais a frisaram.

No que diz respeito à competência relações interpessoais, no entender de ambos os grupos são determinantes para levar a bom porto todo o funcionamento do ano de estágio.

Entrevista a Professores Orientadores Cooperantes (POC)

Dos nove POC oito fizeram referência a esta competência.

Quanto ao entrevistado POC 1 considera que

as interpessoais, são muito, muito importantes (...) (POC 1)

quanto ao participante POC 2 acredita mesmo que são determinantes para o desenvolvimento das aprendizagens e por isso afirma que

As relações interpessoais são muito importantes e a base de tudo está na relação entre as pessoas tem que haver uma sintonia muito grande, muito forte. Pode determinar as aprendizagens das pessoas (POC 2).

No caso do entrevistado POC 3 defende que o relacionamento interpessoal pode estar intimamente ligado com o estilo superviso, sendo que associa o bom relacionamento interpessoal a um estilo superviso democrático e horizontal fazer coincidir a sua opinião o entrevistado POC 6, tal como veremos a seguir.

Achei que o relacionamento foi determinante. Havia necessidade de a formanda perceber que eu não estava lá para a avaliar, estava lá para ajudar no processo e o tipo de relação que estabeleci foi muito mais informal do que formal muito democrática e horizontal (POC 3).

O entrevistado POC 4 considera fundamentais as relações interpessoais para o desenvolvimento do trabalho, tal como o entrevistado (POC 1)

Quanto ao entrevistado POC 5 atribui uma enorme relevância às relações interpessoais e responsabiliza o orientador cooperante como sendo o garante de sucesso de todo trabalho desenvolvido pelo formando, sendo que

das relações interpessoais do orientador porque pode ser uma pessoa cientificamente excelente mas senão tiver essa competência interpessoal pode estragar tudo no seu trabalho com o estagiário. Portanto, esta dimensão é importantíssima e pode determinar o sucesso do estágio ou não, absolutamente.(...).O relacionamento interpessoal garante a credibilidade do supervisor. E isto é muito importante e muito exigente. (POC 5)

No entender do entrevistado POC 6, o bom relacionamento interpessoal abre o caminho para que o professor em formação tenha “espaço” para fazer emergir as competências científicas muitas vezes com a possibilidade de se fazerem novas abordagens trazidas do mundo académico devidamente contextualizadas, pelo que conduz ao desenvolvimento das competências pedagógicas, tal como defende o POC 6 quando afirma que

As competências interrelacionais vão melhorar as competências científicas e pedagógicas. (POC 6)

Contudo ainda adianta que é pertinente que se construa uma hierarquia construtiva a partir do qual parece podermos inferir um estilo supervisivo democrático, uma vez que este entrevistado defende que deve haver

uma distância amistosa q.b e tem que haver algum respeito. E este respeito também se constrói com a tal cientificidade e a relação pedagógica nasce disto. (POC 6).

No caso do entrevistado POC 7 reforça a opinião de POC 6 e afirma que o modo como se estabeleceu as relações interpessoais pode inibir ou potenciar as capacidades do formando, e de acordo com este participante

pode determinar o bom ou mau desempenho do formando. (POC 6)

No caso do entrevistado (POC 9) acredita mesmo que as relações interpessoais podem ser

um dos fatores importantes para que depois o formando consiga fazer o estágio até ao fim. (POC 9)

Entrevista a Estudantes da Prática de Ensino Supervisionada (EPES)

Quanto aos professores em formação dos dez, seis debruçaram-se sobre as relações interpessoais, parece haver uma sintonia com os professores orientadores cooperantes no que diz respeito ao papel das relações interpessoais no decorrer do ano de estágio.

Note-se na valorização que o professor em formação dá ao relacionamento interpessoal vai ao encontro da perspetiva dos professores orientadores cooperantes POC 3, POC 4, POC 6, e sobretudo no professor POC 9 que tal como POC 8 afirmam que pode determinar a conclusão ou não do ano de estágio.

Mas retomemos os professores em formação, o professor em formação EPES 2 atribui especial relevância às relações interpessoais e defende mesmo que

as relações interpessoais são o motor para o sucesso do trabalho a desenvolver. Saber criticar de uma forma construtiva (EPES 2).

Assim como o professor em formação EPES 7 que coloca no cerne da questão as competências relacionais e afirma que

As científicas são importantes mas não são tão importantes como as relacionais e as pedagógicas (EPES 7)

Realçamos o EPES 8 que à semelhança do seu colega EPES 7 também atribui especial importância às competências relacionais dizendo que

O balanço é o perfeito mas relevo a competências pedagógicas e ainda as competências ao nível das relações interpessoais. E isso também foi uma grande lição. (EPES 7)

O mesmo entrevistado cita um exemplo de uns colegas em que o mau relacionamento interpessoal prejudicou claramente o estágio e afirma que

uma relação muito má com os orientadores isso prejudicou-lhes claramente o estágio deles. Porque nunca conseguiram ter uma boa relação com os orientadores e nada funciona. Tudo o que é feito nunca é tido em consideração ou nunca é suficiente. (...) Se não houver uma boa relação entre o formando e o orientador eu acho que fica tudo estragado. (...) e nada funciona (...)(EPES 8)

No caso do professor em formação EPES 6 faz alusão ao facto do tipo relação interpessoal estabelecida com a formando colocou em causa a postura da formanda, criando –lhe sentimentos de insegurança e ansiedade e por isso afirma que

(...) E eu com estas atitudes da minha orientadora estive quase para desistir. (EPES 6)

Quanto ao professor em formação EPES 9 acrescenta que o mau relacionamento interpessoal pode desmotivar o formando e pode interferir tanto no trabalho desenvolvido com o professor orientador cooperante como com o trabalho desenvolvo em sala de aula e daí que

As relações interpessoais entre o formando e o professor cooperante vai ter implicações enquanto estagiário não só ao nível da motivação assim como do próprio trabalho que eu faço em sala de aula ma também com os alunos. Se não houver essa relação minimamente amigável entre os dois professores não conseguimos desenvolver um trabalho com os alunos. (EPES 9)

Ainda o professor em formação EPES 10 torna a corroborar a perspectiva dos seus colegas e afirma que

Para mim um dos principais competências de um professor e de um professor acompanhante é o relacionamento humano. (EPES 10)

Síntese Descritiva

Da análise dos excertos acima apresentados parece ficar evidente que quer os professores orientadores cooperantes quer os professores em formação acreditam que as relações interpessoais são o garante de um trabalho de sucesso do professor em formação, e portanto o bom ou o mau desenvolvimento das competências científicas e pedagógicas, assim como a conclusão do ano de estágio com sucesso podem ser determinadas pelo tipo de relações interpessoais que se estabelecem entre o formando e o professor orientador cooperante.

5.1.2.2. Pessoais: Moral / Valores; empatia

O Quadro 32 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Empatia.

Quadro 32 - Empatia

1. DIMENSÃO	CATEGORIA: 1.2. Competências do professor Orientador Cooperante			
Supervisão pedagógica	SUBCATEGORIAS 1.2.2 Pessoais: Moral / Valores; empatia			
	SIGNIFICADO	POC Frequência (4 vezes)	SIGNIFICADO	EPES Frequência (1 vez)
	Empatia	POC 4 POC 5 POC 6 POC 7	Empatia	EPES 9

No que diz respeito à palavra-chave “empatia” foram quatro POC e um EPES que mais a frisaram.

No que diz respeito à empatia, no entender dos professores orientadores cooperantes, é uma atitude inerente às relações interpessoais e por sinal foi mais frisada (quatro vezes) pelos professores orientadores cooperantes do que pelos professores em formação.

Quanto ao entrevistado POC 4 considera que a empatia é o ideal para que o trabalho se desenvolva da melhor forma, POC 4 e esta perspetiva é reforçada pelo POC 6 que também afirma que a empatia está no cerne de todo o trabalho a desenvolver entre o professor em formação e o professor orientador cooperante, podendo colocar em causa o desenvolvimento de boas práticas e por isso afirma que

e tem que haver empatia. São o motor para o desenvolvimento do processo. A cientificidade é necessária (...). Se não existir a tal empatia não consegue por a ciência em prática, em favor daquela missão, porque ela não é aceite .(...) (POC 6).

No caso do entrevistado POC 5 defende que a empatia é relevante sobretudo nos casos em que há necessidade de apontar os pontos fracos, uma vez que ajuda a ultrapassar alguns constrangimentos em situações de crítica negativa e adianta ainda que o facto de

até ao momento conseguir estabelecer boas relações interpessoais entre si e os formando, consegue manter o contacto para além dos momentos profissionais e por afirma que

(...) O saber relacionar-se com o estagiário sobretudo quando temos muitos aspetos negativos a criticar porque são situações delicadas. Acho que até aqui tenho sentido uma empatia de tal maneira que extravasa o período do estágio. (POC 5)

O entrevistado POC 7 mantém a mesma linha de pensamento dos entrevistados supracitados e defende que a falta de empatia pode bloquear a implementação dos conhecimentos e das práticas do professor em formação e fez referência em especial à importância de transmitir o conhecimento científico, tal como o havia feito o entrevistado POC 6 e passamos a citar

Se não conseguir criar essa empatia, também pode determinar muita coisa. Pode criar umas certas inibições. Se se não tiver a competência de comunicar e de se fazer entender e de criar empatia com o formando então não vai resultar e não vai conseguir passar a nada do seu conhecimento científico (POC 7).

Entrevista a Estudantes da Prática de Ensino Supervisionada (EPES)

Em relação aos professores em formação dos dez entrevistados só o professor em formação (EPES 9), fez referência à empatia e considera que havendo empatia entre o professor em formação e o professor orientador cooperante proporciona um trabalho de equipa eficaz e um ambiente de trabalho democrático, fazendo emergir uma

compreensão parte a parte(...) e uma relação horizontal em que uma pessoa não é superior à outra

de maneira a que

possamos fazer um trabalho em conjunto (não pensado eu sou superior a ti), ou eu estou-te a ensinar algo e tu não me ensinas nada (EPES 9)

Síntese Descritiva

De um modo geral os professores orientadores cooperantes associam a empatia às relações interpessoais e a maioria dos entrevistados considera que esta atitude contribui para um ambiente de trabalho eficaz entre o formando e professor orientador cooperante e conseqüentemente contribui para o bom desenvolvimento das competências do professor em formação.

5.1.2.3. Pessoais: moral/valores; comunicação

O Quadro 33 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Comunicação.

Quadro 33 - Comunicação

1. DIMENSÃO	CATEGORIA: 1.2. Competências do professor Orientador Cooperante			
Supervisão pedagógica	SUBCATEGORIAS 1.2.3. Pessoais: moral/valores; comunicação			
	SIGNIFICADO	POC Frequência (1 vezes)	SIGNIFICADO	EPES Frequência (2 vezes)
	comunicação	POC 7	comunicação	EPES 3 EPES 8

No que diz respeito à palavra-chave “Comunicação” foram um POC e dois EPES que mais a frisaram.

Entrevista a Professores Orientadores Cooperantes (POC)

No que diz respeito à capacidade de comunicação no entender dos professores orientadores cooperantes um dos nove entrevistados, frisou este requisito como mais um dos pressupostos do perfil do supervisor, e intimamente associado às relações interpessoais

Assim o entrevistado POC 7, no seu discurso afirma que a capacidade de comunicação é fundamental para garantir o sucesso do trabalho entre o formando e o orientador e por isso no seu discurso é da opinião que:

para o estágio então pode estar aí logo uma barreira. Se não tiver a competência de comunicar e de se fazer entender. (POC 7)

Entrevista a Estudantes da Prática de Ensino Supervisionada (EPES)

E o mesmo acontece com o professor em formação EPES 3 que mantém a mesma linha de pensamento do entrevistado POC 7 que afirma que é muito importante

Quanto a comunicação (...) EPES 3 e no caso do EPES 8 associa (...) a comunicação à relação estabelecida e por isso diz que

tem de haver relaxamento e (...) para não ter medo de comunicar (EPES 8).

Síntese descritiva

Da análise destes testemunhos é possível inferir que a capacidade de comunicar é imprescindível para uma boa consecução dos trabalhos durante o estágio.

5.1.2.4. Pessoais: moral/valores; confiança

O Quadro 34 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Confiança.

Quadro 34 - Confiança

1. DIMENSÃO	CATEGORIA: 1.2. Competências do professor Orientador Cooperante			
Supervisão pedagógica	SUBCATEGORIAS			
	1.2.4. Pessoais: moral/valores; confiança			
	SIGNIFICADO	POC Frequência (2 vezes)	SIGNIFICADO	EPES Frequência (5 vezes)
confiança	POC 2 POC 5	Confiança	EPES 1 EPES 3 EPES 5 EPES 7 EPES 8	

No que diz respeito à palavra-chave “Confiança” foram dois POC e cinco EPES que mais a frisaram.

No que diz respeito à confiança no entender dos professores orientadores cooperantes dois dos nove entrevistados, frisaram esta requisito como mais um dos pressupostos do perfil do supervisor, e intimamente associado às relações interpessoais

Assim o entrevistado POC 2, no seu discurso afirma que a partilha e a colaboração são pressupostos para que os professores em formação consigam ganhar confiança para ajudar a apresentarem as suas ideias e relata que

Se houver (...) colaboração ainda mais as pessoas têm confiança para exporem as suas fragilidades (POC 2).

Já o professor orientador cooperante POC 5 afirma claramente que a confiança é um pressuposto da aprendizagem num clima afetivo relacional que proporcione o estabelecimento de boas relações interpessoais e defende mesmo que o bom ambiente de trabalho deve ser assegurado pelo supervisor e daí que

O relacionamento interpessoal garante a credibilidade do supervisor. E isso acho que é fundamental para o estagiário porque eles estão a aprender e estão com confiança. E isto é muito importante e muito exigente. (POC 5)

Entrevista a Estudantes da Prática de Ensino Supervisionada (EPES)

Quanto aos professores em formação dos dez, cinco fazem referência a este termo e EPES 1 esclarece que a experiência traz confiança e diz que

a maioria dos colegas tem muito receio de ser avaliadas (criticadas pelo que fazem ou pelo que não fazem sobretudo os colegas da minha faixa etária e até mais novas e nos mais velhos não sinto tanto isso, se calhar por terem mais confiança na sua prática) pelos seus pares. (...) (EPES 1).

E ainda acrescenta que apesar de todas as fragilidades que um professor em formação possa apresentar deve manifestar confiança nos seus conhecimentos, mas sempre com humildade e assim adianta que

Com os pares a mesma coisa. Eu perguntava e pedia conselhos a colegas. Temos que ser humildes, mas também temos que ter confiança para sabermos alguma coisa. (EPES 1).

O professor em formação realçou que a falta de confiança do professor em formação pode conduzir a uma relação entre o professor orientador cooperante e o professor em formação mais diretiva e diz que

Mas ouvi falar de situações mais de controlo. E este tipo de abordagem pode traduzir uma falta de confiança do professor em formação. (EPES 5)

E depois fala em causa própria e acredita que a sua autoconfiança lhe permitiu encarar as situações de uma forma mais descontraída

É capaz de a minha formação mais recente ter consolidado esta confiança que eu sei fazer as coisas e que posso fazer as coisas de uma forma diferente. (EPES 5)

No caso do professor em formação, EPES 7 disse que no decorrer do estágio foi ganhando mais confiança e daí que:

confiança tenha sido um bocadinho maior, atingiu-se mais confiança e eu notei que havia muito critérios que tinha que seguir. (EPES 7)

e mantendo a mesma linha de pensamento acrescenta que

a pessoa não tem tanta confiança e abertura, talvez para o fazer e quer mostrar ser colaborativo. (EPES 7)

Já o professor em formação (*EPES 3*) relaciona com um meio para garantir uma boa relação

(...) a relação estabelecida (EPES 3)

E no caso do professor em formação EPES 8 acredita que a confiança é o pilar para que se estabeleça uma boa base de trabalho:

tem de haver (...) confiança (...)(EPES8)

Síntese descritiva

Da análise destes testemunhos é possível inferir que a capacidade de comunicar é imprescindível para uma boa consecução dos trabalhos durante o estágio e ainda que a confiança sustenta todo processo de comunicacional e é um dos pilares de boas relações interpessoais.

5.1.2.5. Profissionais: competências pedagógicas

O Quadro 35 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Competências pedagógicas.

Quadro 35 - Competências pedagógicas

1. DIMENSÃO	CATEGORIA: 1.2. Competências do professor Orientador Cooperante			
Supervisão pedagógica	SUBCATEGORIAS			
	1.2.5. Profissionais: Competências pedagógicas			
	SIGNIFICADO	POC Frequência (2 vezes)	SIGNIFICADO	EPES Frequência (5 vezes)
Competências pedagógicas	POC 2 POC 8	Competências pedagógicas	EPES 3 EPES 5 EPES 7 EPES 8 EPES 10	

No que diz respeito à palavra-chave “Competências pedagógicas” foram dois POC e cinco EPES que mais a frisaram.

No que diz respeito à competência relações interpessoais, no entender de ambos os grupos são determinantes para levar a bom porto todo o funcionamento do ano de estágio.

Entrevista a Professores Orientadores Cooperantes (POC)

No que diz respeito às competências pedagógicas, no entender dos professores orientadores cooperantes, não as analisam isoladamente mas entendem que as competências científicas, pedagógicas e relacionais articulam entre si e dois do nove entrevistados fizeram referência a esta competência

Os entrevistados POC 2, POC 8 consideram que as competências pedagógicas contribuem fortemente para a operacionalização das competências científicas

No caso do orientador cooperante POC 2 acredita que:

Não é possível separar as componentes científicas pedagógicas e práticas de ensino. O conhecimento científico tem que andar sempre a par da nossa prática cada uma das dimensões vão influenciando as outras (POC 2)

No que diz respeito ao orientador cooperante POC 8 embora valorize todas as competências defende que se deve desenvolver a sensibilidade nos professores em formação e afirma que

Eu acho que tudo. O que eu reforço muito. É a sensibilidade. Eu acho que as competências metodológicas pedagógicas (POC 8)

Entrevista a Estudantes da Prática de Ensino Supervisionada (EPES)

Em relação aos professores em formação dos dez entrevistados cinco, fizeram referência às competências pedagógicas e argumentam servem para operacionalizar as competências científicas e vice-versa, fazendo emergir uma articulação entre a teórica e a prática, e criando a oportunidade experimentar estratégias em que o aluno passa a ser o foco da aprendizagem o professor um mediador dessas aprendizagens.

Assim, tanto o professor em formação EPES 10 como o professor EPES 3 atribuem a mesma importância as todas as competências apesar do professor EPES 3 tenha considerado a componente pedagógica muito relevante e afirma que

(...)Tudo (práticas, relacionais) e a componente pedagógicas foi mesmo muito importante. (EPES 3)

O professor em formação EPES 5 salienta o facto dos orientadores partilharem as estratégias mais eficazes então conta-nos que

A pedagogia, algumas estratégias dependem de turma para turma e de contexto para contexto. Os POC partilham connosco as estratégias que melhor funcionam com os seus alunos e isso para nós é bom tendo em conta que os períodos de estágios eram curtos (EPES 5)

Quanto ao entrevistado EPES 7 atribui especial relevância às competências pedagógicas e afirma

Nas pedagógicas eu conseguia adquirir novas estratégias. A prática alimentava a teórica e vice-versa. (EPES 7)

Já o entrevistado EPES 8 dá especial relevância às competências pedagógicas e diz que o professor em formação:

Eu acho que um professor em formação deve apostar bastante na competência pedagógica (...) (EPES 8)

Síntese descritiva

Sintetizando tanto os professores orientadores cooperantes como os professores em formação estão em consonância, e apostam nas competências pedagógicas como uma ferramenta para operacionalizar as competências científicas, não sendo possível dissociar as competências relacionais, científicas e pedagógicas, uma vez que interagem entre si, contribuindo para um desempenho.

5.1.2.6. Profissionais: conhecimento científico; Práticas Inovadoras

O Quadro 36 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Competências científicas.

Quadro 36 - Competências científicas

1. DIMENSÃO	CATEGORIA: 1.2. Competências do professor Orientador Cooperante			
Supervisão pedagógica	SUBCATEGORIAS			
	1.2.6. Profissionais: conhecimento científico; Práticas Inovadoras			
	SIGNIFICADO	POC Frequência (4 vezes)	SIGNIFICADO	EPES Frequência (4 vezes)
Competências científicas	POC 1 POC 2 POC 3 POC 6	Competências científicas	EPES 1 EPES 2 EPES 5 EPES 9	

No que diz respeito à palavra-chave “Competências científicas” foram quatro POC e quatro EPES que mais a frisaram.

No que diz respeito às competências científicas, no entender dos professores orientadores cooperantes, consideram que é muito importante para a prática de ensino e quatro dos nove entrevistados fizeram referência a esta competência

Os entrevistados POC 1, POC 3 e POC 6 consideram que as competências científicas importantes, porém não se estendem no seu comentário, enquanto que o POC 2 explica a pertinência das competências científicas e afirma que o professor em formação deve estar sensibilizado para saber traçar um plano do percurso sobre os conteúdos científicos a lecionar aos alunos e afirma que

A seguir diria as competências científicas, saber o que estou a fazer, o porquê? E para onde o quero levar os alunos. Estou a fazer isto porque quero seguir este caminho, quero que eles aprendam isto. O que é que eu preciso de lhes dar para que eles avancem para o estágio seguinte. (POC 2)

Entrevista a Estudantes da Prática de Ensino Supervisionada (EPES)

Em relação aos professores em formação dos dez entrevistados quatro, fizeram referência às competências científicas e argumentam devem trazer do mundo acadêmico um conhecimento científico bastante sólido de forma a garantir uma prática em sala de aula mais eficaz e segura.

O professor em formação EPES 1, faz referência à pertinência das competências científicas e não deixa de aludir ao facto de a qualidade da sua “bagagem científica” ter sido assegurada pela elevada qualidade dos professores que o acompanharam durante o seu percurso académico e diz que

(...) o conhecimento científico, (...) porque passamos por bons professores senão não chegávamos lá. (EPES 1)

Mas também acrescenta que são muito importantes as opções metodológicas que se tomam para que os alunos adquiram os conhecimentos e afirma que

(...) não interessa só o conhecimento mas a forma como se transmite. (EPES 1)

À semelhança do professor EPES 1 os professores EPES 2 e EPES 9 também valorizam muito um conhecimento científico bem consolidado para que a prática em sala de aula seja bem sucedida e assim no caso do professor em formação EPES 2 é da opinião que:

bastante conhecimento científico e uma boa comunicação com os alunos (EPES 2).

O professor EPES 5, afirma que

deve haver domínio da área científica (EPES 5)

Assim como o professor formação EPES 9 acredita que:

o estar bem preparado a nível científico (...) contribui para que a prática tenha corrido melhor. (EPES 9)

No entanto engloba estas competência num todo e acredita que será mais uma entre outras competências que contribui para o desenvolvimento profissional do professor.

também nos permitiu aprender muito não só ao nível científico como em várias áreas do saber (competências relacionais, humanas) portanto desenvolvemo-nos profissionalmente. Temos que ter todas as competências relacionais, científicas e pedagógicas. (EPES 9)

Síntese descritiva

Em jeito de balanço tanto os professores orientadores cooperantes como os professores em formação valorizam as competências científicas, sendo que ambos defendem que estas devem ser adquiridas e consolidadas durante a formação académica.

Adiantam ainda que um conhecimento científico sólido, juntamente com as competências pedagógicas e relacionais, conduzem a boas práticas em sala de aula.

5.1.2.7. Profissionais: abertura de espírito

O Quadro 37 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Abertura de espírito.

Quadro 37 - Abertura de espírito

1. DIMENSÃO	CATEGORIA: 1.2. Competências do professor Orientador Cooperante			
Práticas de ensino supervisionadas	SUBCATEGORIAS			
	1.2.7. Profissionais: abertura de espírito			
	SIGNIFICADO	POC Frequência (2 vezes)	SIGNIFICADO	EPES Frequência (6 vezes)
Abertura de espírito	POC 2 POC 8	Abertura de espírito	EPES 1 EPES 7 EPES 5 EPES 6 EPES 9 EPES 10	

No que diz respeito à palavra-chave “Abertura de espírito” foram dois POC e seis EPES que mais a frisaram.

No que diz respeito à abertura de espírito no entender dos professores orientadores cooperantes dois dos nove entrevistados, frisaram esta atitude como mais um pressuposto do perfil do supervisor,

O entrevistado POC 2 quando faz alusão a esta atitude defende que o professor orientador deve saber gerir a sua experiência e simultaneamente estar disponível para aceitar outras abordagens e novas perspetivas e afirma que:

Os supervisores têm que acima de tudo ter um pouco de humildade. Mostrar que estão aqui podem ter mais experiência mais teoria, mas estão aqui para aprendermos todos uns com os outros (POC 2).

O entrevistado acrescenta ainda que abertura de espírito contribui para se desenvolverem melhores aprendizagens

Se houver um espírito de abertura (...) para poderem aprender melhor. (POC 2)

Enquanto que o professor orientador OC 8 para além de reforçar o seu colega acima citado acredita que o professor deve estar inquieto em relação ao seu saber e não se acomodar e afirma que

O quereremos estar atualizados, o querer andar sempre à procura de algo novo e não ficarmos acomodados com as nossas rotinas (POC 8). Por isso temos que ter uma sensibilidade e capacidade de sermos sensíveis à mudança e às pessoas diferentes e sermos flexíveis sem sermos demasiado óbvios. Eles percebem e estarmos sempre abertos e recetivos. (POC 8)

Entrevista a Estudantes da Prática de Ensino Supervisionada (EPES)

Em relação aos professores em formação dos dez entrevistados seis, vincaram esta competência como uma mais valia no perfil dos supervisores.

O professor em formação EPES 1, valorizou significativamente o facto do seu orientador “dar-lhe espaço” para partilhar os seus receios e as suas expetativas e diz que:

(...) logo a oportunidade de não julgar, porque eu sentia-me à vontade para colocar todas as minhas dúvidas e todas as minhas preocupações, porque tínhamos espaço para isso e às vezes havia coisas que me preocupavam, não havia aquele sentimento não vou falar sobre isto porque pode achar mal ou achar que é despropositado, ter dúvidas tão básicas (EPES 1).

O Professor EPES 1 ainda acrescenta que há necessidade de ter abertura para novas formas de trabalho.

Se não mostrarmos que as coisas podem mudar não vai lá e o que já estão na escola tem que ter espírito aberto senão não conseguimos mudar nada, tem que haver muita perseverança, e temos que não desistir.

A formanda EPES 5 confidenciou-nos mesmo que o orientador a incentivava para ir para além das planificações e disse-nos que

(...) tinha uma visão muito aberta: não está cá para cumprir um plano. planificação é um tipo de improvisação controlada. De facto é isso nós temos que improvisar situações novas dentro daquilo que tínhamos previsto sobre o que vai acontecer e o que tínhamos previsto acontecer é a aprendizagem. (EPES 5)

A formanda EPES 5 coloca novamente a tónica na abertura de espírito do seu orientador e se primeiramente foca a abertura de espírito do seu orientadora na perspectiva

de lhe dar oportunidade à sua inovação, agora foca outra dimensão dessa abertura de espírito e comenta que o seu orientador estava sempre disponível não só para acatar as propostas da formanda como para trabalhar a par com a formanda.

Estava sempre aberta às minhas propostas e simultaneamente colaborativa
(EPES 5)

O formando EPES 6 considerou que a abertura de espírito facilitou o diálogo e a aprendizagem mútuos.

Assim permite haver um diálogo e as pessoas aprenderem umas com as outras
(EPES 6)

O formando EPES 7 enfoca que há alguns orientadores que têm dificuldade em aceitar novas ideias.

Há orientadores que ainda estão muito no sistema antigo e depois quando o orientando aparece com ideias novas não aceita muito bem. (EPES 7)

O professor em formação EPES 9 está em sintonia com o entrevistado EPES 5 e adianta que a abertura de espírito pode contribuir para mudar metodologias e práticas, e por isso afirma que

(...) ter um pouco de espírito crítico, mas por outro lado uma capacidade de aceitar outras ideias, outras metodologias, não se pode a alterar algumas coisas para ver se outras estratégias resultam. (EPES 9)

Quanto ao professor em formação EPES 10 frisa o facto de os estagiários serem portadores de novas estratégias e novas metodologias e diz que

e ouvir a ideia dos estagiários porque os estagiários vêm com tudo fresquinho e é completamente diferente (...) (EPES 10)

Síntese descritiva

Da análise destes testemunhos dos orientadores cooperantes gostaríamos de destacar o facto que um dos entrevistados acredita que a abertura de espírito é um dos pressupostos para que o professor se mantenha curioso e inquieto em relação ao saber, e

portanto disponível para fazer novas aprendizagens, muitas delas vindas do professor em formação.

Enquanto que os professores em formação manifestaram de forma mais clara o valor que atribuem à abertura de espírito, considerando que é um predicado relevante para que os professores em formação tenham a confiança para conseguirem experimentar novas abordagens científicas e novas metodologias.

Síntese Global da Categoria Competências do Professor Orientador Cooperante

Com base na análise das subcategorias foi-nos possível construir o Quadro 38 que contem os requisitos que foram mais relevantes para os entrevistados para o perfil do supervisor

Quadro 38 - Competências do professor Orientador Cooperante

Domínios	Dimensões	Competências	Frequência	Atitudes	Frequência
Profissional	Conhecimento	Científico	4 POC 4 EPES	Práticas inovadoras	4 POC 1 EPES
		Pedagógico	2 POC 5 EPES	Abertura de espírito	2 POC 6 EPES
Pessoal	Moral/ valores	Relacionais	8 POC 6 EPES	Empatia	4 POC 1 EPES
				Comunicação	1 POC 2 EPES
				Confiança	2 POC 5 EPES

Organizámos este quadro em quatro entradas, designadamente, os domínios, as dimensões, as competências e por último as atitudes.

No que diz respeito aos domínios subdividimos em duas secções: o profissional e o pessoal.

Relativamente às dimensões agrupámos em duas, nomeadamente o conhecimento e a moral/valores.

Quanto às competências subdividimos em três, mais concretamente: as científicas, pedagógicas e relacionais.

Em relação às atitudes fizemos quatro secções: práticas inovadoras, abertura de espírito, empatia, comunicação e confiança.

Da análise da frequência das subcategorias desta dimensão parece ficar bastante bem patente a relevância que tanto os professores em formação como os professores orientadores cooperantes atribuem às relações interpessoais no desempenho deste cargo, sendo, portanto, a competência mais focada por ambos os grupos de professores, sendo que os orientadores cooperantes mencionaram oito vezes esta competência, enquanto que os professores em formação referiram-na seis vezes.

No que diz respeito ao conhecimento pedagógico também é outra competência referida duas vezes pelos POC e cinco vezes pelos EPES.

Quanto às competências científicas ambos os grupos evidenciaram esta competência (quatro vezes).

Note-se ainda que os professores em formação acrescentam outras competências como a abertura de espírito em que seis destes professores destacaram a pertinência desta competência assim como as práticas inovadoras em que foi referida uma vez por este grupo de professores, como sendo mais um dos requisitos a ter em conta nos professores orientadores da escola do século XXI. Contrariamente ao que acontece com os professores orientadores que não fazem nenhuma referência a nenhuma destas duas competências.

Os POC relevam a abertura de espírito e tivemos dois registos enquanto que as práticas inovadoras foram referidas por quatro POC.

No que diz respeito à empatia foram os professores orientadores cooperantes que mais frisaram esta palavra-chave (quatro vezes, enquanto que os professores em formação só a mencionaram uma vez e a confiança foi referida por cinco EPES e dois POC.

5.1.3. Modelos supervisivos

5.1.3.1. Reflexão-ação

O Quadro 39 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Supervisão-Clínica – Reflexão-ação.

Quadro 39 - Supervisão-Clínica – Reflexão-ação

1. DIMENSÃO	CATEGORIA: 1.3. Modelos Supervisivos	
Supervisão pedagógica	SUBCATEGORIAS	
	1.3.1. Supervisão-Clínica – Reflexão-ação	
	SIGNIFICADO	POC Frequência (9 vezes)
	Supervisão-Clínica – Reflexão-ação	POC 1 POC 2 POC 3 POC 4 POC 5 POC 6 POC 7 POC 8 POC 9

Nesta categoria não foram entrevistados os EPES

No que diz respeito à palavra-chave “Supervisão-Clínica – Reflexão-ação” foram 9 POC que mais a frisaram.

No que toca à articulação do modelo de supervisão clínica com o modelo supervisivo reflexão-ação, dos nove entrevistados nove identificaram-se com esta abordagem.

No que toca ao modelo supervisivo reflexão-ação, dos nove entrevistados oito identificaram-se com este modelo supervisivo.

É de realçar que embora seja um caso isolado o professor orientador cooperante pertencente a este grupo de participantes deste estudo ser detentor de uma formação

especializada em supervisão, a maioria dos outros professores está sensibilizada para operacionalizar os modelos supervisivos que privilegiem o diálogo e a reflexão.

Contudo, o professor orientador cooperante, POC 1 espelha bem tanto no seu discurso como no seu desempenho o seu conhecimento sobre os modelos supervisivos, mais concretamente sobre o Modelo de reflexivo e clínico começando por fundamentar que prefere o modelo reflexivo para promover o desenvolvimento profissional do seu formando e por isso diz-nos que

A reflexão-ação é o que mostra mais eficácia no desenvolvimento do desempenho do professor (POC 1).

Começa por nos descrever as etapas que percorre durante a sua prática de observação e relata-nos o papel que desempenha ao longo dessa observação assim como o papel que o formando desempenha.

Gostaríamos ainda de destacar que este orientador incentiva muito ao pensamento crítico, o que faz emergir mais um traço desta abordagem e vem reforçar a sua opção pela abordagem reflexiva, mas que também serve para caracterizar a abordagem clínica e reflexiva quando do afirma que

Eu normalmente não costumo dizer ao formando faça assim, mude isto ou aquilo, opto por colocar questões: Porque é que vais fazer isto? Problematizando tudo. (POC 1)

Posteriormente ainda nos afirma que o facto de atribuir um papel ativo na prática da sala de aula ao formando contribui para um bom clima afetivo relacional e consequentemente um bom ambiente de trabalho, inerente ao cenário clínico.

(...) faço a observação de forma ativa e estou a ver como é que os alunos estão a reagir à proposta e estou a ajudar os alunos a fazer e simultaneamente ajudo o colega. Esta estratégia promove a harmonia e a sintonia entre o supervisor e o formando. (POC 1)

Ora esta estreita colaboração entre o formando e o formador permite-nos inferir que este supervisor articula a abordagem reflexiva com o modelo da supervisão clínica, não só porque a colaboração é um dos pressupostos da supervisão clínica mas também porque se socorre das três etapas da supervisão clínica para trabalhar com o seu formando, tendo ficado patente quando esclarece que

Havendo um trabalho antes durante, e após com a respetiva reflexão. (POC 1)

O professor orientador cooperante POC 2 embora não tenha nenhuma formação especializada em supervisão e curiosamente até manifestou alguma relutância para ter disponibilidade para fazer essa formação, porém descreveu-nos uma prática que se compagina em tudo com o cenário clínico.

À semelhança do que acontece com o supervisor POC 1 o professor orientador cooperante (POC 2) começa por nos afirmar que *partilha* a aula com o formando e também refere os benefícios dessa partilha para uma boa consecução dos trabalhos no processo supervisivo, revelando-nos o enfoque que dá à colaboração, intimamente relacionado com a abordagem clínica e diz-nos que

A aula é partilhada. (POC 2) (...) aqui temos dois professores (...) fazer harmonia, é uma das possibilidades únicas de ter estagiários numa aula, é a possibilidade de fazer isto para os miúdos ouvirem, nós funcionamos as duas em conjunto (coadjuvância) (POC 2);

Revela-nos ainda que tanto assume o papel de formando ou de supervisor com o intuito de perceber de forma mais eficaz o alcance das estratégias definidas por ambos para a aula a lecionar

Nessa situação estarei a fazer o que a colega me pediu, tanto posso funcionar como colega ou como aluna. Tenho um papel ativo na sala de aula até porque me sentindo como aluna também lhe posso dar um feedback melhor, se calhar aquilo não resultou assim também o que é que resultaria melhor

Ou seja, trabalham em grande sintonia reforçando o trabalho colaborativo, um dos pilares do cenário da supervisão clínica, nomeadamente quando nos relata que se

Identifico-me com modelos colaborativos. (POC 2).

E consegue operacionalizar essa sua convicção quando nos diz que

sempre preparamos as aulas conjuntas. (POC 2)

Aqui encontramos uma divergência em relação ao professor orientador POC 1 que opta por primeiramente da oportunidade de o formando elaborar a sua planificação e depois é que analisam conjuntamente, enquanto que este orientador prefere trabalhar sempre a par do formando, chegando ao ponto de simular as aulas em conjunto com o formando e por isso diz-nos que

(...) Simulava as aulas antes de as pôr em prática. (...) e treinava-a antes (...)
(POC 2)

Mas se continuarmos a analisar o discurso deste orientador podemos facilmente fazer novamente a ponte para a abordagem reflexiva pelo que podemos reconhecer uma

das estratégias supervisivas de Schön ao experimentarem lecionar conjuntamente as aulas e por isso diz-nos que

demos as aulas em conjunto (POC 2)

Assim como promove o questionamento e reflexão sobre a ação quando nos diz que

Eles têm que ter conhecimento das suas lacunas e tem que perceber em que é que precisam de ajuda. (POC 2).

E ainda podemos encontrar outro traço que define a abordagem reflexiva, designadamente quando conta que numa primeira fase do processo supervisivo, sugere aos formandos que observem as suas aulas, mostrando e acompanhando as suas tarefas em sala de aula, mas desviando-se totalmente da perspetiva dos modelos de imitação, pelo que nos diz que

Simulava as aulas antes de as pôr em prática POC 2

Já o POC 3 enfatiza muito os benefícios da prática reflexiva e numa primeira fase do processo supervisivo, sugere aos formandos que observem as suas aulas, mostrando e acompanhando as suas tarefas em sala de aula e ainda nos cita as desvantagens dos modelos de imitação, rejeitando-o de todo, mas usa a demonstração acompanhada.

Toda primeira fase do primeiro período e até meados do segundo era um pouco o processo ao contrário. Eu estava a dar as aulas a formanda estava a acompanhar e era a formanda que ia questionado as minhas práticas. Há uma primeira parte em que o supervisor poder ter o papel de modelo não para imitar, mas para levantar várias questões, sugestões. Permitiu-me também partilhar as minhas ideias sobre as estratégias a adotar neste nível de ensino.

(...) refletirmos constantemente (...). Num modelo de imitação estamos a criar num jovem professor apenas faz algo de uma forma autónoma, mas que não reflete sobre aquilo que está a fazer (...). (POC 3)

Seguidamente dá-nos conta de que refletia conjuntamente com o formando tal como nos descreveu POC 1, só que POC 1 fazia duas reflexões uma resultante da reunião a par com o formando e outra individual, enquanto POC 2 só nos descreve que faz uma reflexão decorrente da reunião com o formando.

Veja-se que este orientador cooperante valoriza muito o trabalho em conjunto, ou seja o trabalho colaborativo

Eu ia sempre tomando os meus apontamentos e a minha ideia de observação era depois fazer juntamente com a formanda fazer essa reflexão. (...) e após a aula refletíamos numa tentativa de haver feedback. (POC 3)

Como o trabalho colaborativo é um dos pilares do modelo de supervisão Clínica, o facto deste professor orientador cooperante (POC 3) valorizar o trabalho colaborativo permite-nos estabelecer a ponte entre a abordagem reflexiva e o modelo da supervisão clínica, à semelhança do que acontece com POC 1 e POC 2 uma vez que ambos os orientadores também se sustentam nos princípios dos dois modelos para o desempenho das suas funções.

À luz do que acontecia com o professor orientador cooperante POC 1 este professor orientador cooperante (POC 3) também atribui um papel ativo ao formando e descreve-nos a vantagens da presença de dois professores em sala de aula, para os alunos:

A formanda frequentemente enquanto assistia às minhas aulas participava ativamente, havendo uma coadjuvância e vice-versa. (POC 3)

Essas vantagens também emergem na relação entre o formando e o supervisor e tornava mais consistente as opções metodológicas, o que vem dar robustez à afirmação do professor orientador cooperante POC 1 quando nos revela a pertinência do formando trabalhar a par do supervisor.

Desta forma a observação tornava-se mais informal porque partilhavam muito a aula. (POC 3)

O professor cooperante (POC 4); aproxima-se muita da perspectiva do professor orientador cooperante (POC 3), quando nos esclarece que também rejeita os modelos de imitação e dá prioridade aos modelos dialógicos reflexivos, vejamos então o seu registo:

eu não sou de facto nenhum modelo, eu só estou aqui para ajudar, não tens que fazer aquilo que eu faço. (POC 4);

Identifico-me com o modelo dialógico e reflexivo (POC 4);

(...) e é sempre na base do diálogo e na reflexão que exerço a minhas funções e não faria sentido de outra forma (POC 4);

Podemos ainda encontrar outra semelhança no desempenho supervisiivo de POC 4 com POC 3, quando POC 3 retrata a abordagem reflexiva e nos conta que durante as primeiras etapas do processo supervisiivo, incentiva os seus formandos a verem as suas aulas para depois começarem a colaborar consigo e finalmente refletirem sobre as aulas e por isso diz-nos que

1.ª fase: observação; 2.ª fase: alguma participação do professor estagiário (...)
Depois há o período de reflexão e depois vamos para a fase final com as aulas observadas para avaliação. A reflexão é feita primeiramente de forma individual em que o estagiário a meio do seu processo tem que fazer uma reflexão crítica sobre o seu desempenho. (POC 4)

Mas da leitura dos relatos deste supervisor podemos ainda encontrar outra linha orientadora que giza o modelo da supervisão-Clínica, nomeadamente quando nos afirma que

É um trabalho colaborativo. (POC 4)

E ainda acrescenta, tal como o professor cooperante POC 1 que estes modelos são os que favorecem o desenvolvimento profissional do formando e por isso diz-nos que

Os modelos reflexivos e dialógicos são aqueles que com que me identifico mais pois assim é mais fácil promover o desenvolvimento profissional (POC 4).

Seguidamente descrevo-nos as etapas que o seu formando percorre até que surja a primeira aula em que o formando será observado

primeiro caminho é a observação e até pode ir a outros professores embora haja muitos professores que não gostam de ter outros colegas na sala de aula. (POC 4)

E tal como os professores orientadores cooperantes anteriormente citados também atribui um papel ativo ao formando de modo a que este execute tarefas no decorrer da aula, por exemplo ao acompanhar os alunos a fazerem exercícios, à semelhança do que os outros orientadores também propunham aos seus formandos.

Depois começar a participar a colaborar dentro da sala de aula. (POC 4)

Posteriormente dá-nos conta do caminho que percorre e das tarefas a executar para a fase de observação que terá uma componente avaliativa, mais concretamente, a observação e o encontro pós observação, onde se dá a reflexão.

Depois a 1.ª aula diagnóstica, aí eu não registo nada a motivá-los e depois a partir daí início a avaliação. E após a aula faço uma reflexão e o que eu tenho notado é que as estagiárias vêm apenas dois dias à escola e não há tempo (...). (POC 4)

Note-se a mudança de papel do orientador cooperante POC 4, enquanto o formando está na fase de integração o formando e o professor orientador cooperante trabalham a par, e quando se passa para a fase de avaliação o professor orientador cooperante tem o cuidado de ter um papel quase invisível para evitar alterações

comportamentais do seu formando. E este papel invisível tanto é válido para a preparação da aula como para a observação.

Quando o estagiário prepara a sua aula eu acho que não tenho de todo que intervir porque posso transformar a aula e posso prejudicar que certa forma está nervoso para todos os efeitos ele é avaliado. (POC 4).

No caso do professor orientador cooperante de POC 5, mais uma vez podemos encontrar uma comunhão no que se refere aos modelos supervisivos adotados, quando confrontamos os discursos deste orientador cooperante com os anteriores, pelo que podemos dizer que este participante vem dar robustez aos registos anteriores. Ora vejamos:

Este participante também coloca a tónica nos modelos reflexivos e dialógicos e por isso encaminha os seus formandos para a prática dialógica entre si e consequentemente encaminhando-os para a reflexão e por isso diz-nos que atua sempre:

na reflexão e diálogo constante com o colega. Levá-los mesmo a refletir e serem eles a dialogar (POC 5)

Outra opção metodológica deste orientador cooperante POC 5 que nos encaminha para a abordagem reflexiva é o facto de tal como POC 4 e POC 3, optarem por numa primeira fase darem-se a ver em sala de aula aos seus formandos para de seguida analisarem o observado, e então

Eu peço-lhe que me observem em aspetos gerais nas primeiras aulas e depois peço-lhes que tomem atenção a determinados aspetos para se focarem neles. (POC 5)

Mas das palavras deste POC 5 também podemos inferir a prática clínica pelo que às reflexões após as aulas podemos fazer corresponder a terceira etapa do processo clínico nomeadamente ao encontro pós-observação, ou seja

Estamos todas as semanas a fazer reflexões (reuniões de 2h) sobre o trabalho desenvolvido nos primeiros três meses em que as estagiárias observam (POC 5)

E podemos igualmente relacionar o procedimento acima descrito à abordagem reflexiva, mais concretamente a reflexão sobre a ação, uma das expressões shönianas

Este orientador, POC 5, ainda reforça a perspetiva da operacionalização do modelo de supervisão clínica articulado com a reflexão quando nos afirma que

Os modelos colaborativos e os reflexivos são os mais eficazes. (POC 5)

Este orientador POC 5 também tenta ter um papel neutro durante a observação, fazendo denotar uma coincidência nas opções metodológicas durante a observação com o professor orientador cooperante POC 4 e por isso afirma que

mas sou sobretudo observadora (POC 4)

Contudo, este orientador POC 5 opta por fazer registos da observação ao contrário do que acontece com o seu colega orientador cooperante POC 2 que não faz qualquer registo em sala de aula. Porém, também age de maneira diferente do seu colega POC 6 que prefere atribuir aos formandos a tarefa de eles próprios construírem uma grelha em que se observavam uns aos outros, ao construir as suas próprias grelhas e depois partilha com os seus colegas, e por isso diz-nos que

depois tenho uma tabela que criei e partilhei com a minha colega coordenadora da faculdade, concordou e passo os meus apontamentos livres daquela aula para aquela grelha. (POC 5)

Ainda sobre os registos de observação POC 5 adota um procedimento semelhante ao professor orientador cooperante POC 1, POC 3; POC 4 ao discutir conjuntamente com os seus formandos os seus registos de observação e as suas reflexões e por isso conta-nos que

Os meus apontamentos são lidos integralmente com os estagiários e são discutidos ponto a ponto. (POC 5)

O professor orientador cooperante POC 6, adota um procedimento de igual ao professor orientador cooperante POC 4, quando afirma que tentam não intervir em sala de aula e diz-nos que

a turma era minha, mas sempre em colaboração com o formando e nunca causando algum constrangimento. (POC 6)

E aliás ao longo de todo o seu discurso deixa-nos transparecer uma enorme preocupação em adotar os melhores procedimentos supervisivos para que o formando obtenha os melhores resultados ao descrever-nos a emergência do trabalho colaborativo que se desenvolve ao longo do ano e por isso relata-nos que

a evolução que eles vão tendo e a interajuda. (POC 6)

No discurso do professor orientador cooperante POC 6 podemos igualmente encontrar uma relação entre o modelo clínico e o reflexivo, nomeadamente quando nos afirma que prefere a

Reflexão, partilha e desenvolvimento (POC 6)

Mais a mais podemos fazer uma correspondência entre o modelo clínico e o reflexivo quando o professor orientador no cita que

preparamos a avaliação inicial (...) mas também é um espaço de ensino e aprendizagem e nessa parte estamos todos e todos os estagiários participam na aula porque os alunos estão em grupo a praticar várias modalidades e todos estamos em todas as aulas e todos colaboramos nessa avaliação inicial. Depois há a reflexão (...) (POC 6)

Neste excerto podemos inferir mais uma evidência do trabalho conjunto acima descrito entre o orientador e os formandos o que pressupõe a colaboração pelo que nos remete, mais uma vez, para modelo clínico e simultaneamente podemos estabelecer o elo de ligação a uma das três estratégias supervisivas shönianas uma vez que há uma experiência em grupo da abordagem reflexiva.

Este professor orientador cooperante também adota procedimentos semelhantes a todos os outros seus colegas no que se refere à oportunidade que dá ao formando de observar a sua aula numa primeira fase como e já numa fase posterior à *coadjuvância*, ou seja lecionam conjuntamente pelo que podemos ler que

depois ficam sempre a observar a minha aula, uma vez que há uma turma que é só minha. Cada um deles ajuda-me numa turma e vou-lhes dando espaço e vou –me afastando e deixo-os dar as aulas, quase que são professores e orientam a aula toda . Inicialmente sou eu, depois começam a orientar parte da aula e depois no final orientam a aula toda e aí eu só observo. Há uma turma que sou só eu e aí eles só observam e depois semanalmente fazemos o ponto da situação (POC 6)

Mais uma vez o professor orientador cooperante POC 7 vem dar robustez aos comentários dos participantes acima referidos sobre a articulação do modelo clínico com o reflexivo nomeadamente quando no expressa os procedimentos que adota, como por exemplo ao privilegiar a comunicação com

base no diálogo e na reflexão e em sala de aula procura não interferir nas ações do formando(...) (POC 7)

E escolhe uma posição imparcial pelo que nos conduz à autonomia, - um dos pressupostos do modelo clínico - quando está a observar as aulas dos seus formandos como acontece com os professores orientadores cooperantes POC 6 e POC 4, mas contrariamente ao que acontece com os professores orientadores cooperantes POC 1 e

POC 2 que preferem ter um papel ativo em sala de aula a par dos formandos, e por isso relata-nos que

Não gosto de impor a minha presença (POC 7)

Fundamenta claramente os benefícios dos modelos de reflexão ação e diz-nos que prefere

os que estão associados à reflexão. (POC 7)

e desvia-se dos modelos de imitação porque no seu entender

O modelo de imitação torna-se pouco eficaz na minha perspetiva a partir do momento em que pode não encaixar no perfil daquela pessoa. (...) não reflete a sua personalidade. (POC 7)

E conseqüentemente recorre à abordagem reflexiva, como acontece com todos os seus colegas, pelo que nos afirma que

Há um período de observação e depois é que o formando vai tomando a liderança da turma. (POC 7)

Para além de que cuidou da integração do seu formando na comunidade escolar, como fez o professor orientador cooperante POC 1 quando encontramos no seu registo uma descrição das ações que executa para proporcionar experiências diversificadas fora da sala de aula pelo que importa agora ler o seu testemunho:

Fora da sala de aula, gosto de reunir. Fazemos muitas reuniões informais porque gosto de dar um feedback imediato. Depois procuro sempre integrá-los na comunidade escolar. É importante que eles estejam nas nossas reuniões de conselhos de turma para que tenham uma perspetiva do seu desempenho nas diferentes áreas. (POC 7)

O professor orientador cooperante POC 8 afirma de forma categórica que opta por modelos associados

à Reflexão-ação. (POC 8)

Este orientador destaca a colaboração como o pilar do trabalho a desenvolver entre os formandos e o supervisor e a partir das palavras deste orientador podemos inferir uma abordagem clínica uma vez que a colaboração serve este modelo supervisivo mas se fizermos a correspondência para a abordagem reflexiva podemos inferir uma das três estratégias de Schön referentes à abordagem reflexiva, pelo que nos relata que

Às vezes ajudamos, às vezes participamos durante a primeira etapa de avaliação inicial há sempre grande colaboração por parte dos colegas estagiários sempre no

sentido de colaborar não de coadjuvar. Eles por vezes solicitam nossa ajuda sobretudo no controlo dos alunos e dos espaços, mas sempre numa perspectiva de colaboração. (POC 8)

E ainda reforça os princípios do trabalho colaborativo quando nos relata que a preparação da aula, inclusive dos materiais, é feita em conjunto

Estou em todas as aulas, eles trabalham em colaboração. Reflexão ação, à instrução e o clima saudável. (...) digo-lhes sempre para não funcionarem em espelho. (...) tentem não replicar e tentem ser genuínos. (POC 8)

Quando nos diz que estão todos presentes e participam em sala de aula encaminhamos novamente para o modelo reflexivo

A planificação é feita em conjunto e todos assistimos às aulas de todos. Eu, como orientador cooperante e professor titular, tenho que estar sempre presente nas aulas e os formandos participam e observam sempre. (POC 8)

Enquanto que o excerto que se segue leva-nos mais uma vez para a terceira etapa das fases do ciclo supervisivo do cenário clínico

Lá mais para a frente lá para o meio do segundo período começamos a dar mais liberdade para que eles formandos vão ganhando mais autonomia na preparação das suas unidades didáticas. Cada vez vai sendo menos necessário discutir e conforme vão lecionando vão tendo experiência e mais capacidade de as elaborar e chegam ao fim do ano com mais autonomia. Após a observação fazemos uma reflexão. Pontualmente discutimos uma ou outra questão. E durante a aula vamos discutindo com o estagiário que está de fora e depois falamos no fim ou eles vão registando e falamos no fim e para poderem os formandos discutirem entre eles sem a minha presença. (POC 8)

E vinca as etapas tanto do cenário reflexivo como do cenário clínico quando destaca os momentos de reflexão conjunta e individual

Também temos o orientador científico que vem três vezes por período e sempre que ele vem vê os estagiários as aulas desse dia e discutimos de uma forma formal a aula refletimos ali todos e refletimos as questões que orientador lhes coloca, as possíveis correções e alterações que podem ser feitas. Em oitenta por cento das aulas fazemos uma pequena reflexão científica. às vezes há sempre uma discussão às vezes retroativa, para lhes dar espaço par fazerem a sua própria auto-reflexão. (POC 8)

Por sua vez o professor orientador cooperante POC 9 conta-nos que opta igualmente por dar espaço ao formando para o formando criar e desenvolver as suas

planificações, como acontece, com POC 4, POC 5, POC 6 e POC 7, que também optam por tomar uma posição quase neutral com o intuito de dar asas ao formando para desenvolver-se profissionalmente, servindo-se tanto dos pressupostos da abordagem clínica, como dos pressupostos da abordagem reflexiva.

Eu gosto de dar espaço ao formando para o formando criar e desenvolver as suas planificações e depois vou limando as partes que não estão muito bem e gosto que a pessoa se sinta à vontade (...) ou seja dar espaço para que eles sejam inovadores e desafio à aventura para fazer algo diferente. (POC 9)

Nas palavras deste professor orientador cooperante podemos tirar novamente ilações sobre a articulação do modelo clínico ao podermos inferir a segunda e terceira etapa do ciclo supervisivo da abordagem clínica com o modelo reflexivo ao dizer-nos que incentiva o formando a observar as suas aulas à semelhança do que acontece com, por exemplo POC 1, POC 2 , em que começam numa fase inicial por dar a ver o funcionamento das suas aulas, para seguidamente trabalharem em conjunto e fazerem uma reflexão após a aula.

Aliás os formandos fazem a prática numa turma do orientador. Numa primeira fase os formandos só observam e normalmente demonstração acompanhada, escolho um modulo ou uma unidade que eles observam e depois quando penso que seja uma boa altura trocamos os 'papeis', trocamos. Portanto o formando passa a lecionar e eu a observar. Claro que depois ao final de cada aula em que o formando esteve a trabalhar com a turma fazemos uma reunião ou fazemos uma reflexão com a turma Clínico do que foi feito e vamos limando as arestas. Eu prefiro após a aula porque penso que a informação está mais fresca e não escapa nada e depois se deixar passar alguns dias, às vezes tenho uma apontamento e já não recordo muito bem como é que a situação ocorreu e até para o formando penso que seja muito mais positivo. Quando observo não costumo intervir a menos que haja uma situação pontual grave que ocorra e que tenha que intervir. (POC 9)

Síntese descritiva

Da análise dos discursos dos professores orientadores cooperantes, podemos verificar que neste contexto supervisivo os professores orientadores cooperantes estão bem cientes da adoção de modelos supervisivos que promovam o desenvolvimento do formando. Frisaram claramente a vantagem do diálogo, colaboração, reflexão. Embora haja algumas divergências entre os supervisores, nas opções metodológicas a tomar durante a observação, em que uns registam, outros não registam, uns trabalham a par do formando, outros optam por assumir uma posição neutra, mas de um modo global mais ou menos conscientes das principais características da articulação do modelo clínico com a abordagem reflexiva, parece-nos que todos os professores orientadores cooperantes envidaram esforços com o intuito de proporcionar o desenvolvimento profissional do formando.

5.1.3.2. Integrador

O Quadro 40 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Integrador.

Quadro 40 - Integrador

1. DIMENSÃO	CATEGORIA: 1.3. Modelos Supervisivos		
Supervisão pedagógica	SUBCATEGORIAS		
	1.3.2 Integrador		
	SIGNIFICADO	POC Frequência (1 vez)	
	Integrador	POC 9	

No que diz respeito à palavra-chave “Integrador” foi um POC que a frisou.

Entrevista a Professores Orientadores Cooperantes (POC)

O professor orientador cooperante, POC 9 foi de facto o que nos relatou de forma evidente que tem consciência que não se socorre exclusivamente de um único modelo supervisão, afirmando-nos que percorre os modelos aleatoriamente, ressaltando que a adoção do modelo supervisão depende também do perfil do formando e por isso diz-nos que

Vagueio por eles todos e depende também do tipo de formando, dependendo do trabalho que tenho que fazer com ele e por isso às vezes sinto mais necessidade de ser mais diretiva e outras mais colaborativa (POC 9)

Optámos por não seleccionar mais nenhum relato de outros participantes para esta subcategoria porque quando descrevemos a subcategoria do modelo supervisão clínico-reflexivo, a sua articulação levou-nos a inferir que havia muitos traços referentes ao modelo integrador, sendo que a sua descrição foi efetuada na síntese conclusiva desta duas subcategorias.

Síntese descritiva

Foi articulado com o modelo clínico e reflexivo.

5.1.3.3. Ecológico

O Quadro 41 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Ecológico.

Quadro 41 - Ecológico

1. DIMENSÃO	CATEGORIA: 1.3. Modelos Supervisivos		
Supervisão pedagógica	SUBCATEGORIAS		
	1.3.3. Ecológico		
	SIGNIFICADO	POC Frequência (3 vezes)	
Ecológico	POC 1 POC 6 POC 7		

No que diz respeito à palavra-chave “Ecológico” foram três POC que mais a frisaram.

Entrevista a Professores Orientadores Cooperantes (POC)

No que toca ao modelo ecológico, é de salientar que dos nove professores orientadores cooperantes entrevistados, no registo de três, foi possível inferir o modelo ecológico

O professor orientador cooperante, POC 1 frisou que tem o cuidado de incluir os seus formando em todas as tarefas que lhe são inerentes e por isso diz-nos que

eles colaboram comigo durante todo o tempo que estão comigo e eu tudo o que faço desde a avaliação dos alunos, aos juízos que faço relativamente à sua aprendizagem faço em colaboração com o professor em formação (POC 1).

Enquanto que o professor orientador cooperante salienta que o facto de os seus formando estarem expostos a toda a comunidade, quando dinamizam os seminários, pode ser um, factor desencadeador de stress

(...) porque teve exposto a situações que causam algum stress no caso os seminários porque tudo aquilo é avaliado por elementos da escola (POC 6).

Por sua vez o professor orientador POC 7, diz claramente que desenvolve esforços no sentido incluir os seus formandos na comunidade educativa então conta-nos que

Depois procuro sempre integrá-los na comunidade escolar. (POC 7)

E ainda acrescenta que é muito pertinente que os formandos participem nas reuniões de avaliação para terem uma perspetiva global das tarefas do professor.

É importante que eles estejam nas nossas reuniões de conselhos de turma para que tenham uma perspetiva do seu desempenho nas diferentes áreas (POC 7).

Síntese Global da Categoria Modelos supervisivos que foram mais relevantes para os entrevistados

Da análise dos discursos dos professores orientadores cooperantes, podemos verificar que embora haja uma preocupação em proporcionar aos formandos neste contexto supervisivo o maior número de experiência fora da sala de aula e dentro comunidade escolar, esta dimensão não foi das mais trabalhadas pelos formadores.

Com base na análise das subcategorias foi-nos possível construir o Quadro 42 resumo que contém os modelos supervisivos que foram mais relevantes para os entrevistados. Note-se que para validar todas as palavras chave de cada modelo foi necessário alargar o registo de cada participante, e, para não criar ruído na leitura no corpo do texto o registo alargado ficou em anexo.

Quadro 42 - Modelos supervisivos que foram mais relevantes para os entrevistados

Modelo Supervisivo	Supervisão Clínica	Frequência	Reflexivo	Frequência	Ecológico	Frequência
Pressupostos	Modelo Integrador					
	Colaboração	POC 1; POC 2; POC 4; POC 6; POC 8	Reflexão dialogante	POC 1; POC 2; POC 5; POC 7 POC 8	Aprendizagem em contexto	POC 1; POC 6; POC 7
	Trabalho a par	POC 1; POC 2; POC 3; POC 4; POC 6				
	Ciclo supervisivo	POC 1; POC 2; POC 3; POC 7; POC 8	Experimentação em conjunto	POC 1; POC 2; POC 3; POC 4; POC 6 POC 8 POC 9		
	Liberdade	POC 5; POC 7 POC 8	Demonstração acompanhada de reflexão	POC 1; POC 3; POC 4; POC 5; POC 6; POC 7; POC 9		
	Autonomia	POC 4; POC 5; POC 6; POC 7; POC 8; POC 9	Experiência multifacetada	POC 1; POC 6; POC 7		
	Espírito crítico	POC 3; POC 5	Pensamento crítico	POC 1		
	Colegialidade	POC 5	Encoraja reflexão na e sobre a ação	POC 1; POC 3; Todos		
Confiança Mútua	POC 5					

Organizámos este quadro em seis entradas na vertical, designadamente, os modelos supervisivos, três entradas para a designação do modelos e três entradas para as frequências dos pressupostos desses modelos.

No que diz respeito à secção do modelo supervisivo dividimos numa única secção, os pressupostos, a segunda entrada a supervisão Clínica dividimos em sete entradas, a colaboração e o trabalho a par, depois o ciclo supervisivo, a liberdade, autonomia, espírito

crítico, colegialidade, confiança mútua. A terceira entrada faz referência às frequências de cada uma das secções citadas anteriormente.

Na quarta entrada temos o modelo reflexivo, com as seguintes secções: reflexão, experimentação em conjunto, demonstração acompanhada de reflexão, experiência multifacetada, pensamento crítico e encoraja a reflexão na e sobre a ação. Na última coluna atribuímos as frequências a cada um dos pressupostos anteriormente referidos.

Na quinta entrada temos o cenário ecológico, com uma secção, designadamente, a aprendizagem em contexto.

No que se refere ao modelo da supervisão clínica, dos nove professores orientadores cooperantes entrevistados, cinco focaram o termo colaboração, e o trabalho a pares foi igualmente mencionado por cinco destes entrevistados e como considerámos que o trabalho a pares preconiza o trabalho colaborativo incluímos no mesmo separador.

Cinco dos entrevistados referiram-se quer às fases do ciclo supervisivo, quer à autonomia, de forma muito evidente no seu discurso, enquanto que três dos participantes destacaram a liberdade, e por sua vez, outros dois participantes abordaram o espírito crítico neste contexto, sendo que só de um dos participantes pudemos inferir outros dois pressupostos da matriz ideológica do modelo clínico, designadamente a confiança mútua e a colegialidade.

No que se refere ao modelo reflexivo todos os orientadores encorajam os seus formandos a refletirem na e sobre a ação, e por sua vez, cinco orientadores cooperantes sustentaram-se na reflexão dialogante, enquanto que a demonstração acompanhada de reflexão e a experimentação em conjunto foram utilizadas por sete dos nove participantes do estudo, sendo a estratégia mais utilizada pela maioria dos orientadores.

Por sua vez a experiência multifacetada, outro pressuposto do modelo reflexivo foi proporcionado aos formandos de forma muito evidente por três nove orientadores e o pensamento crítico outro pressuposto que tanto serve o modelo reflexivo, como o modelo clínico, neste contexto foi experimentada de forma mais evidente por um orientador cooperante.

No que diz respeito ao modelo ecológico, no que se refere à aprendizagem em contexto, das palavras destes participantes podemos inferir este modelo no registo de três professores orientadores cooperantes.

No que diz respeito ao modelo integrador optámos por evidenciar o testemunho do POC 9, uma vez que deixou bem patente o conceito do modelo integrador. Contudo

podemos também ver plasmado no discurso do POC 1 e POC 8 que adotam o modelo supervisivo conforme a situação pelo que podemos casar com o discurso “o supervisor deve apoiar o confronto com problemas reais a necessitar de serem descodificados para poderem ser resolvidos, e proporcionar ocasiões de levantamento de hipóteses, experimentação e verificação.” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 36)

Quanto ao professor orientador cooperante POC 1, tal como havíamos dito tem formação especializada em supervisão, foi fácil encontrar a metodologia clínica articulada do modelo reflexivo nas palavras do entrevistado.

Partindo do pressuposto de que o modelo reflexivo “combina acção, experimentação e reflexão” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 35), facilmente vamos ao encontro destes princípios no discurso do professor orientador cooperante POC 1 quando nos relata que as suas reflexões individuais e conjuntas – a que Alarcão e Tavares (2003, p. 35) designam de “reflexão[ões] dialogante[s]” – são decorrentes de uma observação de sala de aula, pelo que podemos inferir que o formando pode experimentar e agir em contexto de sala de aula, fazendo emergir o novo conhecimento decorrente da acção e da conseqüentemente reflexão, como preconiza este modelo.

Por outro lado este orientador também segue as três estratégias supervisivas inerentes a este modelo, mais concretamente a “experimentação em conjunto” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 36), quando nos diz que toma um papel ativo na sala de aula em conjunto com o seu formando e proporciona uma “demonstração acompanhada” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 36), porque faz “coadjuvância”. E no que diz respeito à terceira etapa: “experiência multifacetada” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 36), podemos encontrá-la no seu discurso quando nos diz que proporciona vivências diversas ao formando ao integrá-lo em todas as tarefas desempenhadas pelo formador.

Portanto este orientador cooperante POC 1 encoraja, e incentiva os formandos a experimentarem na e sobre a acção, conforme os pressuposto shonianos que caracterizam este modelo.

Mas o facto de este professor orientador POC 1 fazer coadjuvância permite-nos inferir que o orientador está a colocar-se a par do formando com o intuito de o acompanhar e ajudá-lo a encontrar percursos alternativos às dificuldades encontradas em sala de aula, como advoga Alarcão e Tavares (2003), quando nos aborda cenário clínico.

Quando o professor orientador cooperante nos relata que *problematiza tudo*, permite-nos cruzar com outras das linhas orientadoras da supervisão clínica, nomeadamente as questões indagatórias à luz do que argumentam por exemplo, Vieira e

Moreira (2011) e Alarcão e Tavares (2003), quando estes afirmam que “a actividade docente é essencialmente uma actividade de resolução de problemas” (p. 27).

Podemos ainda articular a perspectiva de Sergiovanni e Starratt (1993) quando defendem que uma das finalidades da abordagem clínica é apoiar os professores em formação, este orientador fá-lo de forma muito evidente quando nos relata que acompanha o seu formando antes, durante e após a observação de aula, ou seja no encontro pré-observação - observação e encontro pós-observação do ciclo supervisivo do cenário Clínico retratados por Moreira e Alarcão (1997) e Alarcão e Tavares (2003).

E se ainda recorremos a Trindade (2007), este autor recorda-nos que a Supervisão Clínica assenta em dois grandes pilares, nomeadamente a colaboração e a prática do ensino, pelo que conseguimos estabelecer o elo de ligação com o relato do professor orientador cooperante quando nos afirma que trabalha colaborativamente com o formando em todas as situações e foca-se na prática da sala de aula para fazer as suas reflexões.

À luz do que acontece com o professor orientador cooperante POC 1, no caso do orientador cooperante POC 2 e POC 4 também podemos ‘casar’ alguns dos traços que definem a matriz de abordagem reflexiva quando conseguimos reconhecer uma das três estratégias identificadas por Schön (1983, 2000) relativas a este paradigma, nomeadamente a “experimentação em conjunto”, Alarcão e Tavares (2003), quando nos relata que a “aula é partilhada” e faz coadjuvância.

Com esta estratégia, o professor orientador cooperante POC 2, como vivencia a par do formando as ocorrências experimentadas em sala de aula, ajuda e encoraja o formando para explorar e confrontar as situações reais e tentar encontrar outras soluções porque experimenta e constata em situações de contexto de aula, Alarcão e Tavares (2003).

Contudo se por um lado a coadjuvância ilustra um dos princípios da abordagem reflexiva, por outro lado também podemos servir-nos dos princípios inerentes à coadjuvância para inferir um dos pressupostos que preconiza o cenário clínico, à semelhança do que aconteceu com os Professores Orientadores Cooperantes POC 1 e POC 4 em que a estreita colaboração existente na “relação diádica” (Harris, 2002, p.142) entre o formando e o supervisor faz emergir um espírito de entreatajuda que contribui para o formando se apoiar e ultrapassar os constrangimentos encontrados no decorrer da aula.

Mas ao longo do relato deste professor orientador cooperante POC 2 ainda podemos encontrar outras evidências do cenário clínico, nomeadamente quando nos

afirma que se identifica com *modelos colaborativos*, pelo que nos conduz facilmente para um dos pilares do cenário Clínico a que Alarcão e Tavares (2003) se refere, e tal como havíamos feito referência quando fundamentámos as suas opções metodológicas com o Professor Orientador POC 1.

Podemos encontrar outra semelhança no desempenho de POC 2 com POC 1, e por sua vez cruzar com a caracterização do cenário Clínico em que Alarcão e Tavares (2003) fazem referência às fases do ciclo supervisivo, quando POC 2 nos descreve que preparava as aulas conjuntamente com os seus formandos a que podemos fazer corresponder o encontro de pré-observação, na segunda etapa a observação quando nos afirma que dava as aulas em conjunto e a terceira fase designadamente o encontro pós- observação a que podemos fazer corresponder os momentos em que o professor orientador conduzia-os para uma reflexão com o intuito de identificarem os seus pontos fracos.

Mais outra coincidência no desempenho de POC 2 com POC 1, refere-se à interpretação do discurso de POC 2, à luz da abordagem reflexiva, nomeadamente quando nos conta que prepara e leciona conjuntamente com os seus formandos, facilmente conseguimos encontrar sintonia com Alarcão e Tavares (2003, p. 36) ao mencionarem a “experimentação em conjunto” uma das três estratégias supervisivas que caracterizam este modelo. Para além da “experimentação em conjunto”, este orientador POC 2 de acordo com abordagem reflexiva também se socorreu da “demonstração acompanhada de reflexão” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 36), quando nos relata que simulava as aulas.

No que se refere ao professor orientador cooperante POC 3 foi igualmente possível estabelecer o elo de ligação com os princípios da prática reflexiva, nomeadamente a “reflexão dialogante” (Alarcão & Tavares, 2003), quando este participante nos diz que reflete muito frequentemente com o seu formando. Podemos igualmente inferir que este supervisor incentiva o formando a questionar-se, e por isso alinha-se com outro pressuposto deste modelo, quando nos diz que o formando deve pensar por si próprio.

Contudo o facto de orientador incentivar o seu formando a pensar por si próprio pode conduzir-nos para a abordagem clínica uma vez que esta abordagem segundo Alarcão e Tavares (2003, p. 27), pressupõe a “resolução de problemas” como um mecanismo de aprendizagem dos formandos.

Por sua vez este participante deste estudo também opta pela coadjuvância à semelhança do que acontece com POC 1 e POC 2 e retira partido desta opção metodológica ao fazer cumprir o primeiro dos princípios reflexivos, nomeadamente “a experimentação em conjunto” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 36), assumindo

simultaneamente o papel de “treinadores, companheiros, e conselheiros” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 35) . E ainda o facto de haver inversão de papéis entre o formando e o supervisor, conduz-nos para a “demonstração acompanhada de reflexão” (Alarcão & Tavares, 2003), o segundo princípio da abordagem reflexiva.

Apesar de já termos visto nos dois orientadores acima citados o papel da coadjuvância na articulação dos modelos clínico e reflexivo, damo-nos conta que ao professor orientador cooperante POC 3 vem reforçar a pertinência desta estratégia no processo supervisivo, nomeadamente ao proporcionar recorrentemente o trabalho colaborativo entre o formando e o supervisor, o cerne do modelo clínico.

No discurso deste professor orientador cooperante POC 3 também podemos ver plasmadas as etapas da supervisão clínica à semelhança do que acontece com POC 1 e POC 2, tendo focado mais claramente a fase da observação (segunda fase) e da pós-observação (terceira fase) indo ao encontro de Goldhammer et al. (1980), quando aborda os vários momentos da etapa de observação, correspondentes à segunda fase das etapas do ciclo supervisivo do modelo clínico que o formando passa, e os vários momentos de reflexão vivenciados em conjunto com o formando.

Este orientador também opta por trabalhar a par com o formando, outro procedimento igual a POC 1 e POC 2, conduzindo-nos novamente para o trabalho colaborativo e conseqüentemente para o foco do cenário clínico.

Quanto ao professor orientador cooperante POC 4 rapidamente podemos reconhecer duas das estratégias supervisivas do paradigma reflexivo, mais concretamente, a “experimentação em conjunto” Alarcão e Tavares (2003) quando este professor orientador cooperante nos conta que em determinada fase do processo supervisivo faz coadjuvância tal como acontece com POC 1, POC 2 e POC 3, e ainda numa fase antecedente à experimentação em conjunto incentiva à “demonstração acompanhada de reflexão” (Alarcão & Tavares, 2003), ao sugerir que os seus formandos se ofereçam para observar as aulas dos colegas do professor orientador cooperante.

E ainda o facto deste professor orientador cooperante POC 4 dar espaço ao formando já numa fase adiantada do processo supervisivo, nomeadamente quando opta por não interferir na planificação das aulas em que vai ser observado e avaliado encaminha-nos para “uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 35) contribuindo para fazer emergir o conhecimento decorrente da ação estruturado pela reflexão (Alarcão & Tavares, 2003) do seu formando.

Mas também nos podemos suportar num dos princípios da matriz ideológica do cenário clínico, designadamente a autonomia que Vieira e Moreira (2011) se referem, quando abordam este modelo supervisivo.

Repare-se novamente o foco na coadjuvância que este professor orientador cooperante POC 4 atribui ao seu desempenho no processo supervisivo, à semelhança do que acontece com POC 1, POC 2 e POC 3, pelo que nos podemos sustentar novamente nesta estratégia para fazermos a ponte para o modelo clínico, dando robustez aos argumentos acima apresentados para ilustrar o modelo e fazer emergir a articulação entre o modelo clínico e o modelo reflexivo.

No discurso deste orientador POC 4, podemos ver que se sustenta nas fases do ciclo supervisivo da abordagem clínica, como fizeram POC 1, POC 2, POC 3 e que é inerente o trabalho colaborativo, decorrente de este supervisor também se disponibilizar a trabalhar a par com o seu formando conforme advogam Alarcão e Tavares (2003) quando apresentam este modelo.

No caso do Professor Orientador Cooperante POC 5 está igualmente em consonância com o modelo reflexivo porque à semelhança de POC 1 e POC 3 promove uma “reflexão dialogante” (Alarcão & Tavares, 2003) sobre a observação das aulas quando nos conta que questiona os seus formandos sobre o decorrer da aula com base nos seus registos e ainda os incentiva a escrever sobre essa conversa em situações de divergência.

Outro recurso que este orientador também se serve e faz como POC 1, POC 3; POC 4; POC 5; POC 6; POC 7; POC 9, é a “demonstração acompanhada de reflexão” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 36), quando este orientador convida os seus formandos a observarem as suas aulas, pelo que nos conduz mais uma vez para a estratégia supervisiva de Schön da abordagem reflexiva a que Alarcão e Tavares (2003) fazem alusão.

E ainda à semelhança do seu colega professor orientador cooperante POC 4, encoraja os seus formandos a questionarem-se e a fundamentar as suas opções metodológicas, evidenciando mais uma vez uma das linhas orientadoras da abordagem reflexiva, nomeadamente ao fazer emergir o novo conhecimento decorrente da articulação do conhecimento e da ação (Alarcão & Tavares, 2003).

Mas o facto de este orientador incentivar os seus formandos a questionarem-se, também nos permite fazer outra leitura e aproximarmo-nos da abordagem clínica, tendo em conta que a resolução de problemas é um dos pressupostos desta abordagem como defendem, Alarcão e Tavares (2003).

De facto, este Professor Orientador Cooperante POC 5 ao longo de toda a sua fala parece deixar-nos transparecer a sua convicção sobre os modelos colaborativos pelo que nos conduz para o modelo clínico (Alarcão & Tavares, 2003). São várias as palavras-chave que nos fazem inferir não só o modelo clínico como o reflexivo, mas também a sua articulação. Por exemplo, o facto de reunir e partilhar as suas reflexões com os seus formandos, encaminha-nos para valores como a “colegialidade” e a “confiança mútua”, valores esses referidos por Vieira e Moreira (2011). Ou quando estimula os formandos a questionarem-se e a indagarem, desenvolve-lhes o “espírito crítico” (Vieira & Moreira, 2011). Ou ainda ao não intervir na construção das planificações dos formandos dá-lhes “liberdade” (Vieira & Moreira, 2011) incentiva os seus formandos a desenvolver a autonomia (Vieira & Moreira, 2011), valores inscritos na matriz ideológica da supervisão clínica (Vieira & Moreira, 2011).

O professor orientador cooperante POC 6 foi sem dúvida o que nos despertou mais interesse no seu discurso porque foi aquele que nos relatou de forma bem evidente etapa por etapa os passos correspondentes à abordagem reflexiva, designadamente, quando o orientador nos descreve a sua prática ao proporcionar aos seus formandos momentos em que se questionam, experimentam e verificam (Alarcão & Tavares, 2003), e nos descreve através do diálogo, que o seu formando “*experimentou porque refletiu porque partilhou*”.

E ainda proporcionou uma “experiência multifacetada” Alarcão e Tavares (2003), um dos três passos da estratégia de supervisiva da abordagem reflexiva quando incentiva os seus formandos dinamizarem seminários para toda a comunidade escolar. Para além de operacionalizar as outras duas estratégias supervisivas a “experimentação em conjunto” Alarcão e Tavares (2003), quando nos descreve que dá as aulas em conjunto com o formando e faz a demonstração acompanhada quando nos conta que propõe aos formandos que a observem em aula.

Mas uma leitura ainda mais atenta também nos permite inferir alguns dos traços gerais do modelo clínico, designadamente a colaboração (Trindade, 2007), quando o professor orientador cooperante POC 6, nos afirma que trabalha em conjunto com os seus formandos e que há uma interajuda entre os formandos e o professor orientador cooperante.

Contudo o facto de trabalhar conjuntamente com os seus formandos, permite-nos inferir que este orientador se posiciona como “um colega que, como elemento de apoio, de recurso, está à sua disposição para o ajudar a ultrapassar as dificuldades sentidas na

sua profissão”, como defendem Alarcão e Tavares (2003, p. 26), outra diretriz da abordagem clínica.

E o facto de o professor orientador cooperante envolver o formando em todas as atividades, dentro e fora da sala de aula desde a dinamização de seminários à participação dos formandos na construção dos seus próprios instrumentos de avaliação, dá-nos a entender que este professor orientador cooperante POC 6, preocupa-se em “implicar” o formando no seu processo de formação, segundo a perspectiva de Trindade (2007), quando menciona o cenário clínico.

Igualmente o professor orientador cooperante POC 7 também se sustenta numa das três estratégias supervisivas da abordagem reflexiva, designadamente “demonstração acompanhada” (Alarcão & Tavares, 2003), quando numa fase inicial do processo supervisivo o professor orientador cooperante POC 7, estimula o seu formando à observação de aulas, à semelhança do que acontece, por exemplo com os professores orientadores cooperantes POC 1, POC 3, POC 4 POC 5, POC 6, POC 7, POC 9.

E já durante o processo de avaliação na observação à luz do que acontece, por exemplo, com o professor orientador cooperante POC 4, este professor orientador cooperante POC 7, socorre-se igualmente dos pressupostos de Schön, nomeadamente a “reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção.” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 35) ao assumir uma posição imparcial durante a observação em sala de aula, criando oportunidades para o seu formando, desenvolver o pensamento crítico, experimentar, errar, reapreciar, reformular e avaliar em contexto real de sala de aula, conforme advogam Alarcão e Tavares (2003) nos pressupostos relativos à abordagem reflexiva.

Mas a esta oportunidade que o orientador POC 7 cria aos formandos de problematizarem as suas práticas, como faz também, por exemplo POC 1, permite-nos fazer outra leitura sobre a adoção dos modelos supervisivos por parte dos orientadores cooperantes e conseqüentemente conduz-nos para os valores da matriz do cenário clínico, como por exemplo o incentivo à “autonomia” Vieira e Moreira (2011, p. 30), e ao “espírito crítico” (Vieira & Moreira, 2011, p. 30).

Podemos fazer outra interpretação sobre o facto de este orientador POC 7 preferir dar espaço ao formando para fazer as suas planificações pelo que podemos inferir mais uma vez tal como acontece com o professor orientador cooperante POC 5, o enfoque numa das linhas orientadoras da matriz ideológica da abordagem clínica, nomeadamente a “liberdade” conforme preconiza Vieira e Moreira (2011).

Para além de que também podemos inferir a segunda e terceira etapa do ciclo superviso, da abordagem clínica descritas por exemplo por Alarcão e Tavares (2003), quando este orientador POC 5, nos relata que não só observa a sua aula, como também reflete após a aula.

Este professor orientador cooperante POC 7 também espelha no seu desempenho nitidamente os pressupostos da abordagem reflexiva, quando nos conta que opta por dar oportunidade aos formandos de serem eles próprios a produzir as suas planificações para lhes dar oportunidade de serem criativos e inovadores. Ao implementar esta metodologia o professor orientador cooperante encoraja os seus formandos a desenvolver as suas potencialidades de aprendizagem, decorrentes das diversas ações e interações que ocorrem dentro e fora da sala de aula conforme preconiza esta abordagem (Alarcão & Tavares, 2003).

Contudo também podemos fazer outra leitura e dar-mo-nos conta de que este procedimento acima descrito também pode ilustrar o cenário clínico, nomeadamente, “aprender fazendo, (...) porque só assim o professor terá um papel activo e poderá libertar-se progressivamente do supervisor e dar garantias de que continuará a desenvolver-se quando a presença do supervisor desaparecer.” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 27) Ou ainda remete-nos para a autonomia enfocada na matriz ideológica desta abordagem por Vieira e Moreira (2011).

Também parece estar plasmada nas palavras deste orientador uma “reflexão dialogante” (Alarcão & Tavares, 2003), que sustentam o cenário reflexivo quando nos diz que tenta melhorar o trabalho dos formandos após uma primeira tentativa de trabalho autónomo realizado pelos formandos.

Para além de que realça a importância de integrar os formandos noutras tarefas para além da sala de aula, ao fazer apelo à experiência multifacetada como faz também o professor orientador POC 1, outra estratégia da abordagem reflexiva mencionada por Alarcão e Tavares (2003).

No caso do professor orientador cooperante POC 8 à semelhança do que (POC 6) com POC 1; POC 2; POC 8 também coloca o enfoque na colaboração indo ao encontro do dizer de Alarcão e Tavares (2003) quando afirmam que a colaboração é “um elemento-chave neste modelo” (p. 26) e de Trindade (2007), quando evoca que esta abordagem “funda-se na colaboração” (p. 86).

Simultaneamente também conseguimos aproximar o discurso deste orientador cooperante POC 8 a Alarcão e Tavares (2003), referente aos momentos em que nos relata

que experimentam em conjunto as aulas, pelo que nos encaminha para o primeiro princípio schöniano a “experimentação em conjunto”, do cenário reflexivo (Alarcão & Tavares, 2003).

É de realçar que esta dinâmica de os orientadores lecionarem conjuntamente com os seus formandos é recorrente a outros orientadores como POC 1, POC 2, POC 3, POC 4 e POC 6.

E quando nos conta que realiza e discute as planificações em conjunto podemos identificar outro princípio desta abordagem “a reflexão na ação” outro termo Schöniano a que Alarcão e Tavares (2003) fazem referência na abordagem reflexiva.

Pudemos ainda constatar que no que toca à reflexão é outra dinâmica comum e presente no processo superviso dos orientadores de todos os orientadores.

À semelhança do que acontece com os orientadores POC 5 e POC 7, este professor orientador cooperante POC 8, socorre-se igualmente da liberdade e é curioso que cita mesmo o termo *liberdade*, uma das palavras-chave da matriz ideológica do cenário clínico a que Vieira e Moreira (2011) fazem referência para expressar a necessidade de ir dando espaço ao formando.

Mas das palavras deste orientador ainda podemos ver retratadas outros princípios do cenário clínico, nomeadamente a segunda e terceira fase do ciclo de supervisão: observação e reflexão, respetivamente a que Alarcão e Tavares (2003) fazem alusão, quando este orientador POC 8 nos conta que observa as aulas dos seus formandos em conjunto com outros formandos que não estão a ser observados e seguidamente fazem a respetiva, reflexão sobre o observado.

Podemos ainda cruzar as palavras deste orientador cooperante com outra diretriz do cenário clínico, nomeadamente quando nos afirma que ao longo do processo superviso o formando vai-se tornando mais autónomo na preparação das aulas o que coincide com o dizer de Alarcão e Tavares (2003) “(...) só assim o professor terá um papel activo e poderá libertar-se progressivamente do supervisor e dar garantias de que continuará a desenvolver-se quando a presença do supervisor desaparecer.” (p. 27)

Mas à luz do que acontece com os outros professores orientadores, este professor orientador cooperante POC 8, não se sustenta num único modelo superviso e por isso podemos fazer outra leitura das suas palavras, baseada nos princípios do cenário reflexivo.

Consequentemente podemos facilmente aproximarmo-nos dos princípios de Schön (1983, 2000), nomeadamente a “Experimentação em conjunto” mencionados por

Alarcão e Tavares (2003, p. 36), quando este orientador nos refere que trabalha em conjunto com o seu formando dentro e fora da sala de aula.

Podemos ainda ver consolidados os princípios da abordagem reflexiva nas palavras deste orientador quando nos alude que discute em conjunto com os seus formandos e promove ainda a auto-reflexão, pelo que nos remete para outro princípio de Schön (1983, 2000), nomeadamente *A reflexão sobre a acção*, mencionados por Alarcão e Tavares (2003, p. 35)

Quanto ao professor orientador cooperante POC 9 como também prefere incentivar o formando a adotar caminho da autonomia, podemos constatar que é uma estratégia coincidente com (POC 7), (POC 6) e (POC 4), pelo que tanto pode servir para sustentar o modelo reflexivo, uma vez que o orientador assume o “papel de encorajador da exploração das capacidades de aprendizagem que residem nos estagiários” como advogam Alarcão e Tavares (2003, p. 36), como também serve o princípio da abordagem clínica porque o orientador dá asas ao formando para experimentar voar e assim ir-se afastando sucessivamente do amparo do supervisor como defendem Alarcão e Tavares (2003).

O termo autonomia remete-nos novamente para a matriz ideológica da abordagem Clínica mencionada por Vieira e Moreira (2011).

E podemos novamente fazer a ponte para o modelo reflexivo, quando no discurso do professor orientador cooperante POC 9 nos relata que numa primeira fase do processo supervisivo convida os formandos a observarem as suas aulas pelo que nos encaminha para uma das três estratégias schönianas descritas por Alarcão e Tavares (2003, p. 36), designadamente “a demonstração acompanhada” e numa fase posterior quando sugere ao formando para haver uma inversão de papéis, ou seja, o formando a dar aulas e o orientador a observar podemos encontrar sintonia com a segunda estratégia schöniana, a “experimentação em conjunto” mencionadas por Alarcão e Tavares (2003).

No que diz respeito à experiência multifacetada do modelo reflexivo, podemos fazer corresponder a aprendizagem em contexto do cenário ecológico. Se experimentarmos ‘casar’ o discurso dos professores orientadores cooperantes sobre esta dimensão da formação dos professores, com alguns autores, conduz-nos por exemplo para Flores et al. (2009) que argumentam que a aprendizagem dos formandos deve ir para além da sala de aula e relembram a pertinência da aprendizagem resultante das interações com os outros, ou antes com toda a comunidade escolar. Isso mesmo acontece quando, por exemplo, POC 6 nos relata que estimula os seus formandos a dinamizarem seminários

para toda a comunidade educativa, ou por exemplo quando POC 1 destaca que faz questão que os seus formandos o acompanhem em todas as tarefas dentro e fora da sala de aula, ou ainda quando POC 7 diz claramente que toma as diligências necessárias para que os seus formandos se sintam integrados em toda a comunidade escolar.

O facto de haver pressupostos do modelo clínico e reflexivo que se podem articular, torna-se muito difícil estabelecer uma fronteira entre um e outro modelo, pelo que no parágrafo anterior socorremo-nos das mesmas evidências para fundamentar tanto o modelo reflexivo, como o modelo clínico, uma vez que podemos estabelecer uma correspondência entre a pós-observação do cenário Clínico com a reflexão do cenário reflexivo conforme preconiza Moreira e Alarcão (1997).

Síntese conclusiva

Se nalguns excertos podemos extrair facilmente algumas das linhas orientadoras do modelo clínico e reflexivo, noutros será menos evidente, contudo com uma análise mais cuidada foi sempre possível sustentar a classificação que atribuímos aos registos dos participantes do estudo.

No que se refere ao modelo da supervisão clínica parece que os orientadores estão muito cientes da pertinência da colaboração e do ciclo supervisivo como pressuposto deste modelo, pelo que a maioria dos orientadores serve-se sobretudo destes duas dimensões para operacionalizar este modelo no processo supervisivo.

No que se refere ao modelo reflexivo a demonstração acompanhada de reflexão e a experimentação em conjunto foram sem sombra de dúvida os pressupostos que mais frequentemente sustentaram as ações dos professores orientadores cooperantes. Sublinhe-se que quando os orientadores se sustentaram na demonstração acompanhada, quatro deles, designadamente POC 1, POC 3, POC 4 e POC 7, deixaram bem claro os benefícios desta estratégia e rejeitaram de todo o modelo de imitação, afirmando mesmo, por exemplo, que não pretendem que os formandos *funcionem como espelhos*, uma vez que a demonstração acompanhada de reflexão pode levar-nos à imitação, caso não seja bem executada.

Podemos ainda inferir que há conjunto de pressupostos de cada um dos modelos que é muito recorrente e coincidente entre os orientadores e do que decorre da análise dos

dados parece podermos inferir que os entrevistados identificam-se com a articulação do modelo de supervisão clínica com a abordagem reflexiva. Ou seja, parece conseguirmos retirar do discurso dos orientadores o uso simultâneo ou por vezes alternado de procedimentos que tanto servem o modelo clínico, como modelo reflexivo, sendo que ficou bastante bem patente a rejeição do uso exclusivo de um único modelo supervisivo, aproximando-se da abordagem do modelo integrador.

Tivemos mesmo um testemunho de um orientador que tem bem presente a relevância de sustentar o seu desempenho em vários modelos supervisivos e chegou mesmo a relatar-nos que *vagueia por eles todos*. Ora este relato, vem reforçar todas as evidências dos outros participantes a partir do qual podemos tirar ilações sobre o cruzamento dos modelos pelo que nos transporta para Trindade (2007). Este autor advoga que não se consegue definir uma fronteira nítida entre os modelos, sendo que as características dos modelos “fundem-se” (Trindade, 2007, p. 87), uns nos outros, ou antes, como diz Sá-Chaves (2002) durante o processo supervisivo emerge naturalmente a interpenetração dos modelos, conduzindo-nos para o Cenário Supervisivo Integrador.

Portanto os discursos destes participantes estão em consonância com o entender de Sá-Chaves (2002) e com Alarcão (2002) ao advogarem os benefícios sobre a adoção multifacetada dos modelos supervisivos, permitindo uma visão aberta e ampla da relação entre os pressupostos teóricos e a prática desses modelos e consequentemente desviando-se de uma visão única e circunscrita aos princípios desses modelos.

Revemo-nos nas palavras de Sá-Chaves (2002) quando se ancora na reflexão para estabelecer a ponte entre os modelos. Se tivermos em conta que a reflexão na e sobre a ação é uma das dimensões supervisivas schönianas da abordagem reflexiva e que durante o ciclo supervisivo da abordagem clínica, designadamente no encontro-pós observação podemos fazer corresponder a reflexão, então conseguimos estabelecer o fio condutor para no encaminhar para o Modelo Integrador.

O facto de um grande número de professores orientadores cooperantes deste estudo colocarem a sua tónica na autonomia, na liberdade e na estreita colaboração com o formando, permite-nos casar estes pressupostos com o facto de o modelo integrador se caracterizar por requerer uma íntima colaboração entre os agentes envolvidos no processo com intuito de o formador incentivar o formando à aprendizagem e ao seu desenvolvimento (Trindade, 2007).

Se tanto, o modelo reflexivo, como o modelo clínico requerem que o orientador incentive o formando à indagação, ao questionamento e à resolução de problemas, pelo

que exige do formando uma postura de “aprendiz” Trindade (2007, p. 86) e a ainda assumir uma postura ativa no seu processo de aprendizagem (Alarcão & Tavares, 2003), então a comunhão de pressupostos de ambos os modelos leva-nos mais uma vez ao Modelo Integrador que, segundo Alarcão e Tavares (2003), prevê que

“o supervisor não será aquele que dá receitas de como fazer, mas aquele que cria junto do professor, com o professor e no professor, um espírito de investigação-acção, num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor pessoa, profissional.” (p. 43)

Encontramos outros momentos de colaboração com os formandos, nomeadamente quando os orientadores nos relataram que se socorreram do trabalho em conjunto, para promover o desenvolvimento de uma confiança mútua entre os agentes envolvidos no processo e que nos permite estabelecer uma ligação com Trindade (2007), ao relevar esta atitude na sua sistematização sobre o modelo integrador.

5.1.4. Estilos supervisivos

5.1.4.1. Colaborativo

O Quadro 43 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Colaborativo – Não diretivo.

Quadro 43 - Colaborativo – Não diretivo

1. DIMENSÃO	CATEGORIA: 1.4. Estilos Supervisivos			
Supervisão pedagógica	SUBCATEGORIAS 1.4.1. Colaborativo			
	SIGNIFICADO	POC	SIGNIFICADO	EPES
	Colaborativo	POC 1	Colaborativo	EPES 2
	Não - diretivo	POC 2		EPES 1
		POC 3; POC 7		EPES 4
		POC 4; POC 5		EPES 6; EPES 7; EPES 8; EPES 9
		POC 6; POC 8		EPES 10
		POC 9		EPES 3; EPES 5

Nota: Nesta categoria optou-se por fazer corresponder a voz do POC com o seu respetivo EPES para ajudar a validar as categorias

Professor orientador cooperante POC 1

No que diz respeito ao professor orientador cooperante POC 1 supervisionou o formando EPES 2 e os comentários de um validam o do outro.

O professor orientador cooperante POC 1 reconhece que deve adotar um estilo supervisivo que se aproxime o mais possível do colaborativo rejeitando a diretividade, não sem antes ressaltar que adoção do estilo supervisivo depende do perfil do formando, sendo que se o formando for mais inseguro nas suas ações, então implica que o supervisor

seja mais consistente a definir as diretrizes e por isso nessas circunstâncias tem que se aproximar mais de um estilo diretivo e por isso diz-nos que

carga diretiva deve ser ao nível mais baixo. Uns precisam mais de uma liderança mais diretiva e quando não têm falham e tem a ver com os alunos também, que gostam mais de aulas diretivas e estão mais passivos do que aulas que eles estão a ter o papel ativo na aprendizagem, dá-lhes muito mais trabalho. (POC 1)

Professor em formação EPES 2

O formando que foi supervisionado pelo professor orientador cooperante POC 1 vem corroborar as afirmações do seu orientador e ainda deixa mais vincado os traços do estilo supervisivo colaborativo, focando não só o trabalho em conjunto, sustentado no diálogo e na reflexão como também estava disponível para aceitar integrar as novidades ao nível científico e pedagógico, pelo que importa agora atentar nas palavras do formando

Muito colaborativa e democrática. Mais colaborativa. Nós reuníamos todas as semanas para planificar as aulas da semana seguinte. E também fazíamos uma reflexão sobre o que se tinha passado na semana anterior. A reflexão é extremamente importante na prática docente.

Espírito de equipe entre o formando e o formador porque deixa que o formando esteja mais à vontade não define à partida as soluções, deixa que o formando tenha algum voto na matéria e mais aberto a novas perspetivas. (EPES 2)

Professor orientador cooperante POC 2

O professor orientador cooperante POC 2 acompanhou o formando EPES 1 no seu processo de formação inicial e parece termos encontrado um continuum na adoção das atitudes e princípios do estilo colaborativo em POC 2, como aconteceu com POC 1. Nós acrescentaríamos que também adotou um estilo de liderança colaborativa pelo que ao longo de todo o seu discurso, deixou patente que estava sempre pronto a ajudar a

conversar e a contribuir para encontrar soluções alternativas e desviando-se da visão clássica e prescritiva da supervisão.

Sempre preparar aulas em conjunto.

(...) se as pessoas não se sentirem inspecionadas, controladas, eu estou a fazer mal, eu estou a fazer bem, há muito mais possibilidade de as pessoas exporem os seus erros, desenvolverem-se. (POC 2)

Professor em formação EPES 1

O formando EPES 1 tal como fez EPES 2 também vem reforçar o discurso do seu orientador.

Seguidamente relata-nos que não sentiu hierarquização no trato com o seu orientador, sendo que trabalhou sempre conjuntamente e de forma muito colaborativa. Sublinhou o contributo de cada uma das partes e que ambos beneficiam neste processo superviso e reconhece o privilégio que teve ao ter um orientador muito disponível para aprender e trabalhar colaborativamente.

Uma relação horizontal- colaborativa e tivemos muita empatia e pensávamos o ensino de forma muito semelhante e ajudou. Eu com a minha falta de experiência, mas com os conhecimentos mais recentes e a minha orientadora com a sua experiência completávamo-nos (...) nós partilhávamos ideias, era uma conversa de quase de igual para igual. (EPES 1)

No entanto também reconhece que o mesmo orientador também assume atitudes mais ou menos diretivas conforme o desempenho do formando, mantendo a mesma linha de pensamento do orientador POC 1, que também sublinha que um dos fatores que determina o estilo superviso do formando é perfil do formando.

Mas também tinha colegas que não era bem assim. Também tinha orientadores que eram mais hierarquizantes, direcionavam muito tudo o que fosse feito.

A relação estabelecida entre a orientadora e cada um de nós estagiários era ligeiramente diferente porque o meu colega tinha menos experiência e estava menos confortável. Quanto mais experiência tiver o formando, o orientador mais pode ter um

papel colaborativo enquanto menos experiencia o orientador deverá ter um papel mais hierarquizante. (EPES 1)

E tendo em conta a experiência muito enriquecedora que teve durante a sua formação vinca novamente uma das ações inerentes à colaboração, nomeadamente a partilha, logo, diz-nos que

Havia muita partilha (EPES 1)

O mesmo formando para nos evidenciar os benefícios do estilo colaborativo, faz-nos um breve relato do impacto negativo que o estilo diretivo tem sobre o formando

O colaborativo. O hierarquizante é castrador não permite renovação de ideias e castra um bocadinho a própria individualidade porque nós somos todos diferentes. (EPES 1)

E só depois é que nos conta que o trabalho de grupo permite a partilha de conhecimento e que no seu entender os professores devem-se esforçar para se articularem com vista a alcançarem o novo conhecimento

é uma mais valia sermos todos diferentes e podemos trabalhar em conjunto e aprendermos uns com os outros e é o que está a acontecer na minha prática e que é uma mais valia. (EPES 1)

Professor orientador cooperante POC 3

Este orientador cooperante afirma-nos que desenvolveu esforços no sentido da tolerância e da igualdade, tentando coloca-se ao lado do formando de forma cortês e próxima, estando em consonância com as atitudes que os seus colegas relataram que demonstraram e então conta-nos que

tentei ser o mais democrática possível e nunca foi uma imposição. O tipo de relação que estabeleci foi muito mais informal do que formal muito democrática e horizontal (POC 3)

O professor orientador cooperante POC 7 também sustenta o desempenho das suas funções na colaboração, à semelhança do que acontece com todos os outros orientadores acima citados. E tem uma opinião semelhante ao orientador POC 1, EPES 1, sobre a

necessidade de adotar um estilo mais diretivo sempre que o formando se mostrar mais inseguro. Vejamos de seguida o relato deste orientador

A colaboração (...). também há um trabalho diretivo. Tem de haver sobretudo quando não há experiência prática daquilo que aspiram e aí há alguns momentos em que tem que ser diretivo mas sobretudo colaborativo, porque temos que lhes dar algumas diretrizes. Experimentem, tentem, errem, construam melhor. (POC 7)

Professor em formação EPES 4

O Professor em formação EPES 4, vem validar os comentários das suas orientadoras, designadamente, POC 3 e POC 7, sobre o estilo supervisivo que adotaram durante a sua formação, pelo que nos afirma que:

Democratica (...) Colaborativa (EPES 4)

Seguidamente relata-nos os benefícios do trabalho colaborativo.

práticas colaborativas porque nós aprendemos muito mais. Há uma maior troca de ideias. Também nos sentimos mais à vontade para apresentar as nossas ideias

E revela-nos o impacto negativo que tem no formando, um orientador que não esteja disponível para trabalhar colaborativamente

Se for uma pessoa que não revela abertura a pessoa como precisa da nota, acaba por fazer como ele quer e acaba por ser uma experiência que não tem riqueza nenhuma. (EPES 4)

E chega mesmo a contar-nos a relevância que tem para o formando a o orientador promover o trabalho colaborativo

(...) haver essa abertura porque se o professor supervisor tiver um papel exclusivo de controlador dizendo que está mal, está mal, se não houver um diálogo então não resulta. (EPES 4)

Contrariamente ao que aconteceu ao formando EPES 4 este formando ainda acrescenta que tem colegas que experienciaram ambientes de trabalho mais hostis e em que predominava um clima afetivo- relacional distante e hierarquizado.

Só que as pessoas aproveitam-se eu vou te dar uma nota e tu “tens que ter medo de mim” e depois há sempre aquele receio porque ao fim ao cabo vão-nos dar uma nota . Ainda há este preconceito e algumas colegas minha ainda experienciam esta situação e aí é que se nota a hierarquia e o peso da avaliação sumativa está lá por trás . (EPES 4)

Professor orientador cooperante POC 4 e POC 5

O professor orientador cooperante POC 4, começa por relatar-nos que opta pelo trabalho colaborativo, rejeitando de forma veemente a diretividade e acabando por nos explicar que podem ocorrer situações em que há necessidade de ser mais diretivo.

O controlo, jamais, não faz sentido essa perspetiva de supervisão; mais colaborativo, a diretividade só em situações extremas. A minha posição é de horizontalidade (POC 4);

O professor orientador cooperante POC 5, mantém a mesma linha de pensamento de POC 4, POC 1, EPES 1 e POC 7 no que diz respeito à diretividade e diz-nos que

nunca ser diretiva mas reconheço que muitas vezes é necessário e tem de ser assim. (POC 5).

Professor em formação EPES 6; EPES 7; EPES 8; EPES 9

Neste momento vamos passar a descrever a voz de quatro formandos que foram orientados pelos professores orientadores cooperantes POC 4 e POC 5.

No caso do professor em formação EPES 6, relatou-nos que experimentou duas vivências antagónicas, e acrescentou que uma delas foi bastante negativa, chegando ao ponto de prejudicar a formanda ao nível pessoal e profissional. Ora vejamos as palavras da formanda.

Tive as duas experiências no caso em que tive uma relação ditadora até fui destrutiva. (EPES 6)

Adiantou-nos ainda que no seu entender o orientador deve expressar o seu estilo supervisiivo, para que o formando não crie expectativa sobre o ambiente de trabalho e tão relata-nos que

Ou seja a orientadora participava na aula mas não duma forma construtiva pois tomava a liderança da aula e anulava o meu papel. Enquanto que a outra orientadora retirava benefício da minha presença na sua aula porque pedia a minha colaboração para ajudar os alunos a fazerem as suas atividades.

Mas se o orientador tiver um estilo hierarquizante acho que devia ficar ali logo claro quais são as expectativas para depois não haver problemas e questões interpessoais. É sempre muito claro; eu vou fazer assim e prefiro que se faça assim. Não vale a pena estar a dizer que é uma pessoa muito aberta e a pessoa estar sempre a fazer coisas abertas e depois estar sempre a ter uma reação negativa. (EPES 6)

A colega professora em formação EPES 7 está sintonia com a professora em formação EPES 6, no que toca ao estilo supervisiivo desempenhado pela sua orientadora, designadamente a professora orientadora POC 5. Contudo há ligeiro desvio sobre o que a orientadora pensa sobre o seu estilo supervisiivo e que os formando experienciaram. Enquanto a orientadora diz-nos que só em situações pontuais é que se suportava na diretividade, os formandos consideram que a orientadora atua sempre ao longo do ano de forma diretiva.

Ou seja a professora em formação EPES 7 vem cimentar o pensamento de EPES 6 e também é da opinião que a sua experiencia de estágio foi pouco enriquecedora porque se sustentou num clima afetivo- relacional muito hierarquizante, pelo que a limitou nas suas ações e prejudicou o desenvolvimento das suas aprendizagens,

meu estágio foi um pouco hierarquizante e criterioso mas eu creio que um estágio melhor teria sido mais colaborativo e não tão hierarquizante. Apesar de as pessoas não estarem conseguir a agir de um forma de controlo e punição. (EPES 7)

E ainda adianta que

depois se é demasiado hierarquizante também nos retrai no que diz respeito ao nosso papel (EPES 7)

Seguidamente conta-nos os benefícios do ambiente colaborativo e ainda nos adianta a carga negativa que a avaliação tem sobre o desempenho do formando.

As colaborativas sem dúvida e porque se dá num clima muito mais descontraído. Só facto de não estarmos a ser avaliados ajuda-nos a refletir e a aprender melhor (EPES 7)

Já o professor em formação EPES 8 apresenta um discurso mais positivo e classifica o estilo supervisivo da sua orientadora (POC 5) como colaborativo e adianta que não sentiu distância e a comunicação era ao mesmo nível não havendo hierarquia, pelo que nos conta que

Horizontal- colaborativa democrática. Ainda hoje ficámos amigos. A forma de comunicar era de igual para igual (EPES 8)

E ainda reforça as vantagens da colaboração, frisando o benefício mutuo na aprendizagem e no conhecimento entre os colegas.

As colaborativas porque temos muito para ensinar uns aos outros. (EPES 8)

Conta-nos ainda que a orientadora inculcia um ritmo de trabalho acelerado e que não lhe causou qualquer obstáculo essa pressão.

Correu mesmo muito bem (EPES 8)

orientadora que sentia mesmo que me estava a asfixiar, não havia tempo para descansar e também tem a ver com os estilos de trabalho e eu sou uma pessoa que trabalho melhor sob pressão, mas a pressão que me faziam criaram uma grande dificuldade. (EPES 8)

Por sua vez o professor em formação EPES 9, à semelhança do que aconteceu com EPES 6 e com EPES 7 também teve uma dupla experiência em virtude de ter experimentado uma formação com uma orientadora (POC 5) com um estilo supervisivo mais hierarquizante e outra (POC 4) com um estilo mais democrático.

No estágio em que experimentou uma relação mais hierarquizante confidenciais nos que as suas ações ficaram circunscritas às diretrizes da sua orientadora e relata-nos que

No meu estágio tive uma relação talvez mais hierárquica. Tive que me cingir muito aquilo que era pedido (EPES 9)

Quando experimentou o estágio pela segunda vez, em que a orientadora desempenhava práticas mais colaborativas também não correspondeu às suas expectativas pelo que não decorreu num ambiente colaborativo como sempre idealizou e ainda está

convicta que a ausência do trabalho colaborativo entre o professor e o formando é percebida pelos alunos e diz-nos que

e isso também se transmite aos alunos. Eles percebem se nós estamos a trabalhar em equipa ou se estamos ali como estagiário no pior sentido da palavra. (EPES 9)

O professor EPES 9 relembra ainda que é muito vulgar ainda uma visão da supervisão clássica

predomina a dimensão clássica da supervisão, muito controlo, ainda não se pode inovar muito. E também de uma crítica que não é construtiva. Em geral é visão clássica da supervisão que predomina se bem que tive colegas que com outra experiência e que tiveram uma relação muito positiva com a orientadora. Mas acho que o que predomina é este controlo e esta crítica que não é muito construtiva. Ainda deita abaixo e inferioriza muito a pessoa enquanto professores. (EPES 9)

Professor orientador cooperante POC 6 e POC 8

O professor orientador cooperante POC 6 orientou o formando EPES 10 coloca a tónica do seu discurso atribuindo toda a relevância às práticas colaborativas, tal como acontece com todos os outros orientadores à exceção de POC 10 que reconhece que por vezes é mais diretivo e afirma-nos que

Colaboração. Acho que é tudo. Se as coisas são impostas não subsistem, funcionam aquele ano porque são impostas depois no ano seguinte perdem-se. (POC 6)

O professor orientador cooperante POC 8 também orientou o formando EPES 10 e mantém a mesma linha de ação do POC 6 no que diz respeito ao seu estilo supervisiivo, ou seja assenta as suas ações nas práticas colaborativas, sendo que nos relata que tem

Democrático colaborativo e nada diretivo. Nada mesmo. Tento antecipar sempre situações que possam estar menos corretas ou que consigo. Raramente digo não. Tento ajudá-los e acompanhá-los, orientar a discussão. (POC 8)

Professor em formação EPES 10

O professor em formação EPES 10 formando de POC 6 e de POC 8, vem dar robustez aos comentários do seus orientadores, respetivamente POC 6 e POC 8, afirmando-nos de forma clara que durante a sua formação experimentou um ambiente de trabalho democrático e colaborativo, à semelhança do que aconteceu com todos os seus colegas à exceção de EPES 6, EPES 7; EPES 9, sendo que não deixou de haver um distanciamento cortês entre o formando e o orientador e o formando necessário para o desenvolvimento de um trabalho frutuoso.

Democrática colaborativa. (EPES 10)

Soubemos manter um misto na minha opinião. Soubemos manter a hierarquia que eu acho que apesar de tudo é importante saber manter a postura. Há que ter respeito pelas pessoas mais experientes que estão ali para ajudar (EPES 10)

Mas sublinha ainda que a relação foi de igual para igual, o que contribui para o desenvolvimento de um trabalho próspero durante o processo supervisivo e ainda adianta que reconhece e valoriza os profissionais mais experientes como uma mais valia para partilhar o seu saber.

Soubemos manter um misto na minha opinião. Soubemos manter a hierarquia que eu acho que apesar de tudo é importante saber manter a postura. Há que ter respeito pelas pessoas mais experientes que estão ali para ajudar (EPES 10)

E frisa também que sentiu espaço (liberdade) para implementar as suas ideias. Ora este termos remete-nos para a subcategoria dos modelos supervisivos - supervisão clínica - em que o seu orientador POC 8, também focou o termo liberdade para fundamentar o modelo supervisivo inerente à sua prática.

Por outro lado também foi horizontal porque eu tive a liberdade para desenvolver as minhas ideias. (EPES 10)

E recorda ainda que apesar de ter a sua liberdade para trabalhar, tudo era partilhado com o orientador, considerando uma mais valia esta supervisão feita pelo seu orientador para sistematizar as suas ideias.

Obviamente que informava sempre o que ia fazer e contava sempre com uma crítica construtiva por parte da orientadora que houve sempre. Portanto foi um misto havia respeito, mas tive uma relação completamente horizontal. Era possível fazer tudo

com a ajuda da orientadora. A hierarquia também é importante para balizar e criar guias. (EPES 10)

Valoriza ainda outro pressuposto da colaboração, designadamente o diálogo através do qual sustentaram o seu trabalho em conjunto

Trabalhámos muito em grupo todos. (...) Sou completamente a favor do trabalho em grupo porque quatro pessoas pensam melhor do que uma, aprendemos muito com os outros e com os seus erros e alerta-nos para 'algo que nos passou. (EPES 10)

Continuamos a encontrar no discurso deste formando a valorização das práticas colaborativas e chega mesmo a comparar e a mencionar as desvantagens da diretividade.

Colaborativo porque dá espaço para a nossa criatividade. Dá espaço para nós evoluirmos. (...) E acredito que o orientador aprende qualquer coisa com os orientandos. (EPES 10)

Professor orientador cooperante POC 9

Este professor orientador cooperante supervisionou os professores cooperantes EPES 3 e EPES 5 e sublinha tal como os seus colegas POC 1, POC 7 e o professor em formação EPES 1, que o seu estilo supervisivo depende muito do perfil do formando, sendo que em situações em que os formandos revelam maiores constrangimentos no desempenho das suas funções pressupõe que o orientador defina mais claramente as linhas de ações, e quando os formandos já trazem alguma experiência o orientador coloca-se numa posição mais neutra a fim de o formando implementar as suas ideias.

Ora atentemos nas palavras do orientador

depende também um pouco da experiência que eles trazem porque até ao momento tenho tido formandos em que já tiveram alguma experiência no ensino (...) pode haver a necessidade ser um acompanhamento mais próximo e mais diretivo, ou então de mais colaboração e de horizontalidade. (POC 9)

No caso dos professores em formação EPES 3 e EPES 5, foram supervisionados pelo o professores orientador cooperante POC 9 e fortalecem os comentários do orientador.

Professor em formação EPES 10

Quanto ao professor em formação EPES 3 confirma que o seu orientador desempenhou um estilo colaborativo baseado no diálogo e trabalhou sempre em conjunto com o formando, pelo que se mostrou sempre disponível para apoiar o formando, esclarecendo qualquer dúvida que tivesse ocorrido e por isso importa ler o registo deste formando

Muito democrática. Horizontal-colaborativa- democrática. É sustentado no diálogo. Qualquer dúvida que eu tenha, posso colocar, mesmo aquela que parece menos importante para mim.

A colaborativa. Fazer uma equipa. (EPES 3)

O professor em formação EPES 5 também mantém a mesma opinião que o professor em formação EPES 3 sobre o orientador, sendo que reforça o facto de este orientador desempenhar claramente um estilo colaborativo, chegou mesmo a avançarmos que se sustentaram numa relação amigável e que sentiu sempre muito amparada

Uma relação amigável entre colegas e nunca fui tratada com hierarquia ou controlo. Nunca senti um controlo, um peso, mas sempre tive um grande suporte e vigilância para eu seguir todos os passos previstos. (EPES 5)

Seguidamente ao longo do seu registo podemos encontrar novamente um reforço sobre a perspetiva colaborativa do seu orientador e estendeu o seu comentário a outros orientadores dos seus colegas de ano e adiantou-nos que a perspetiva punitiva estava completamente obsoleta.

Democrática colaborativa. De punição nem nunca ouvi falar dentro do meu grupo de colegas. (EPES 5)

Esta convicta que o facto de ter que mostrar as planificações ao seu orientador foi uma mais valia para a melhoria do seu desempenho.

Mas não são as minhas experiências. Eu também recebi sugestões e enviava os planos e as minhas orientadoras faziam comentários e sugestões ma nunca senti isso como um controlo e nada de punição, não! Antes pelo contrário no sentido da melhoria. (...). Eu sentia-me mais preparada para uma improvisação mais controlada de situações de aprendizagem (perguntas conexas, esclarecimentos de dúvidas).

Democrática colaborativa em tudo. (EPES 5)

Reconhece ainda que apesar de ter bastante autonomia para implementar as suas ideias estava sujeita às diretrizes da orientadora que eram traças de forma muito discreta e cortês.

O ensino da disciplina não estava 100% nas minha mãos. Era a orientadora que autorizava ou não um caminho mas foi de uma forma muito suave e positiva. (EPES 5)

Demos conta que esta formanda vem reforçar a perspetiva de alguns orientadores como POC 1, POC 7, POC 9 e de um formando EPES 1 sobre a adoção do estilo supervisiivo por parte do formando, sendo que também está convencida que a adoção do estilo supervisiivo é decorrente do perfil do formando com que se vai trabalhar e, portanto, vai reforçar as opiniões dos colegas.

No meu caso sempre funcionou melhor com supervisores democráticos e abertos . Mas também não sei se ía funcionar da mesma forma para todas as pessoas. Há pessoas que precisam de alguém que oriente melhor o trabalho e tem práticas mais definidas. No meu caso sempre trabalhei melhor com pessoas abertas à colaboração e de forma democrática (EPES 5)

Síntese descritiva

Do que resulta da análise dos comentários recolhidos para esta subcategoria podemos constatar que há uma predominância do estilo supervisiivo colaborativo, sendo que as vozes dos formandos validam o registo dos orientadores cooperantes, com exceção do orientador POC 5 que apesar de reconhecer que por vezes coloca a tónica das suas práticas na diretividade parece-nos que não percecionou essa diretividade da mesma maneira que os seus formandos EPES 6 e EPES 7. Estes por sua vez manifestaram mágoa e desagrado pelo mau clima afetivo relacional criado entre os formandos e o orientador. Note-se o grau de diretividade percecionado pelos formandos foi sentido com muito maior intensidade pelos formandos do que pela orientadora e do que provavelmente o orientador pretendia que ocorresse. Sublinhe-se que foi o único caso em que houve alguma divergência entre os discursos dos formandos e do orientador.

Contudo convém sublinhar que o mesmo orientador trabalhou com outro formando noutra ano letivo e o relato desse formando sobre o seu orientador não só é

coincidente com o do orientador como também diverge do relato dos outros dois formandos e foi claramente colaborativo.

Ou seja, durante o relato dos dois formandos encontramos uma postura diretiva por parte do formador, enquanto que no relato do outro formando também orientado por este mesma orientadora encontramos uma postura colaborativa.

Ora esta ocorrência parece poder-nos encaminhar para uma abordagem recorrente sobre os estilos supervisivos que tanto a maioria dos orientadores como alguns formandos fizeram referência. Então de acordo com estes participantes do estudo o estilo supervisivo a adotar pelo formando depende de vários fatores, nomeadamente do perfil do formando mais concretamente se tem um comportamento mais inseguro ou não, ou se tem alguma ou nenhuma experiência de ensino. Consequentemente na opinião dos formandos quanto maior for a insegurança e a inexperiência do formando, exige do formador uma maior diretividade e quanto for maior a experiência e a capacidade de decisão do formando permite que o formador adote uma postura mais discreta e menos diretiva e consequentemente mais colaborativa. Ou seja, parece podermos ver plasmados, nestes discursos os pressupostos da supervisão contextual, que se caracteriza por ir passando, e um estilo mais diretivo para um mais colaborativo nos restantes relatos de pares de formando- orientador foi coincidente e colocaram a tónica em expressões como o diálogo, trabalho em conjunto, colaboração, ajuda.

5.1.4.2. Não diretivo

O Quadro 44 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Não diretivo.

Quadro 44 - Não diretivo

1. DIMENSÃO	CATEGORIA: 1.4. Estilos Supervisivos			
Supervisão pedagógica	SUBCATEGORIAS			
	1.4.2. Não diretivo			
	SIGNIFICADO	POC		
	Não – diretivo	POC 2		

Entrevista ao professor POC 2

No que se refere ao estilo supervensivo não diretivo apenas um professor orientador cooperante classificou o seu desempenho nesta modalidade, desviando-se totalmente da perspectiva autoritária e diretiva e sublinhou veementemente que se serviria do estilo não diretivo no desempenho das suas funções afirmando com muita convicção que o meu estilo é

não diretivo. (POC 2)

E na sua prática podemos identificar a presença deste estilo supervensivo, como por exemplo,

Eu ajudava-os a identificar os pontos fracos deles para depois treinarem e superarem essas dificuldades. (POC 2)

Entrevista a Estudantes da Prática de Ensino Supervisionada (EPES) - Entrevista ao formando EPES 1

O formando EPES 1 esteve a descrever a experiência e a visão que tem sobre a atitude dos orientadores e contou-nos que tanto conhece casos em que os orientadores estão menos disponíveis para aceitar as novas abordagens científicas e pedagógicas trazidas pelos formandos, enquanto que há outros que mostram grande disponibilidade e operacionalizar as propostas dos formandos. Acrescentou ainda que será uma mais valia os orientadores incentivarem aos formandos a casarem a teórica com a prática e por isso importa agora ler o registo desta formanda:

Tanto há orientadores com uma perspectiva clássica com também há orientadores com uma perspectiva muito aberta, embora haja mais tendência para esta perspectiva mais aberta e os colegas tem mais liberdade para darem sugestões de estratégias para trabalhar com os alunos da forma que entendem (EPES 1).

Síntese Global da Categoria - Estilos Supervisivos

Com base na análise das subcategorias foi-nos possível construir o Quadro 45 que contem os requisitos que foram mais relevantes para os entrevistados para o estilo supervisivo.

Quadro 45 - Requisitos que foram mais relevantes para os entrevistados para o estilo supervisivo.

Estilo Supervisivo	Colaborativo	Frequência	Não diretivo	Frequência
Pressupostos	Não standard			
	Ajuda (a encontrar soluções)	EPES 7 EPES 8 EPES 10 POC 2	Prestar atenção	EPES 1
	Colaboração	POC 6 POC 7 POC 8 POC 9 EPES 1 EPES 2 EPES 3 EPES 4 EPES 5 EPES 6 EPES 7 EPES 8 EPES 9 EPES 10	Clarificar	EPES 1
	Trabalho em conjunto	EPES 9 EPES 10 EPES 2	Encorajar	EPES 1
	Diálogo	EPES 1 EPES 2 EPES 3 EPES 4 EPES 9 EPES 10		

Organizámos este quadro em quatro entradas na vertical, designadamente, os estilos supervisivos, duas entradas para a designação dos estilos e duas entradas para as frequências dos pressupostos desses estilos.

No que diz respeito à secção do estilo supervisivo dividimos numa única secção, os pressupostos, a segunda entrada o modelo colaborativo dividimos em quatro secções, ajudar a encontrar soluções, colaboração, trabalho em conjunto, diálogo.

A terceira entrada faz referência às frequências de cada uma das secções citadas anteriormente.

Na quarta entrada temos o estilo supervisivo não diretivo, com as seguintes secções: prestar atenção, clarificar, encorajar. Na última coluna atribuímos as frequências a cada um dos pressupostos anteriormente referidos.

No que se refere ao estilo supervisão colaborativo, dos nove professores orientadores cooperantes entrevistados no âmbito desta subcategoria, um focou a expressão “ajuda”, enquanto que três dos dez formandos focaram a expressão ajuda. A colaboração foi sem sombra de dúvida a expressão mais mencionada nesta subcategoria quer por formandos quer pelos orientadores, designadamente por quatro dos nove orientadores e todos os formandos enfocaram esta palavra-chave. O trabalho em conjunto foi mencionado por três dos dez formandos.

No que diz respeito ao estilo supervisão não diretivo as atitudes de prestar atenção, clarificar, encorajar apesar de não terem sido mencionadas pelo formando deste orientador mas podemos inferir através do desempenho das funções da orientadora, optámos por classificar as suas ações no âmbito do modelo colaborativo.

Ora as expressões evidenciadas no quadro acima, designadamente “ajuda, colaboração, e trabalho em conjunto” estão em consonância com os pressupostos do estilo supervisão colaborativo que se caracteriza por o supervisor dar a sua opinião e ajudar a encontrar soluções, negociar (Glickman, 1985), pelo que nos revemos na perspetiva de Alarcão (2002) quando advoga que o formador deverá estimular o desenvolvimento profissional dos formandos e da própria organização escola. Assim como podemos ‘casar’ o discurso dos formandos com Alarcão e Tavares (2003) ao defenderem que no estilo supervisão colaborativo o supervisor “verbaliza muito o que o professor lhe vai dizendo, faz sínteses das sugestões e dos problemas apresentados, ajuda a resolvê-los.” (p. 75)

Seis dos nove formandos referiram-se ao diálogo como outro pressuposto inerente ao estilo supervisão colaborativo o que nos permite casar o discurso com a abordagem de Oliveira (1992) que argumenta que é um mecanismo promotor do conhecimento graças às trocas de ideias e à partilha de saberes pelo que toma especial relevo no processo formativo.

Como o professor orientador cooperante POC 2 caracterizou o seu estilo de liderança em não diretivo, fazemos uma breve caracterização deste estilo, embora com base nos comentários deste orientador pudemos inferir um outro estilo supervisão, designadamente o colaborativo pelo que o já incluímos no parágrafo anterior.

O facto de este orientador acompanhar o seu formando em todos os momentos das suas ações, chegando mesmo a trabalhar a par do formando não só na preparação, e planificação e na execução das aulas Alarcão e Tavares (2003) permite-nos fazer a ponte não só com o estilo supervisão, colaborativo como também com o estilo não diretivo,

No que se refere ao estilo não diretivo facilmente podemos encontrar pontos de contacto entre o discurso do formando com o dizer de Alarcão e Tavares (2003), nomeadamente quando este professor orientador foi capaz de ouvir o formando e de aguardar que o formando encorajando-o e a ajudá-lo a tomar as iniciativas e por vezes a expressar as suas ideias em momentos em que o formando não as concretizaria.

Torna-se muito pertinente realçar que três professores orientadores cooperantes, designadamente, POC 1, POC 7 e POC 9, e um professor em formação EPES 1, sublinharam que a adoção do estilo supervisiivo depende do perfil do formando e adiantaram que o estilo diretivo é decorrente de um perfil de formando mais inexperiente e o colaborativo mais adequado para professores em formação que revelem mais segurança, estando em comunhão com a abordagem de Fritz e Miller (2003). Estes autores advogam que a adoção do estilo supervisiivo deve estar em consonância com o grau de desenvolvimento do professor em formação, ou ainda como dizem Vieira e Moreira (2011) que a capacidade de tomar decisões do formando está diretamente relacionada com o estilo supervisiivo, ou seja, quanto menor for a capacidade do formando de tomar decisões, maior é a necessidade de o professor orientador cooperante adotar um estilo diretivo e vice-versa.

Quando os orientadores nos relatam que sentem necessidade de adotar o estilo de liderança consoante o nível de desenvolvimento do professor, então encaminha-nos para uma supervisão contextual mais concretamente para um estilo supervisiivo não standard (Sá-Chaves, 2002), o qual preconiza que o supervisor desempenhe as suas funções de acordo não só com o contexto, mas também com o decorrer do processo formativo e, por último, mas não menos importante, com o nível de desenvolvimento profissional dos professores em formação.

1 - Articulação do cenário dialógico integrador com o estilo supervisiivo não standard

Palavras-chave - diálogo, colaboração, articular reflexiva e coerentemente

Após a análise da subcategoria dos estilos supervisiivos damos conta de que a expressão “colaboração” foi usada por quatro dos nove professores orientadores cooperantes e por todos os professores em formação. Ainda nesta subcategoria a

expressão “diálogo” foi usada por seis dos dez professores orientadores cooperantes, enquanto que na subcategoria sobre modelos supervisivos a expressão “reflexão” foi usada por todos os professores orientadores cooperantes todos os professores orientadores cooperantes.

Se tentarmos estabelecer uma relação entre as expressões mais frequentes dos professores orientadores cooperantes e os professores em formação nas categorias dos modelos e estilos supervisivos, damos conta que as expressões mais citadas são mais concretamente, o “diálogo”, “reflexão” e a “colaboração”, então facilmente nos encaminhamos para a articulação dos modelos com os estilos supervisivos e neste caso, designadamente para a articulação do cenário dialógico integrador com o estilo supervisivo não standard.

Se tivermos em conta que o estilo supervisivo não standard preconiza a articulação reflexiva e coerente das práticas do supervisor (Paiva, 2014), parece-nos ter sido possível fazer a comunhão dos pressupostos deste estilo supervisivo com as expressões dos participantes do estudo, acima citadas.

Consequentemente, as palavras-chave citadas pelo nesta subcategoria levam-nos a inferir que os participantes deste estudo se socorreram da articulação do cenário dialógico integrador com o estilo supervisivo nas suas práticas supervisivas.

No que se refere à palavra-chave “diálogo” ao ser citada pela maioria dos professores orientadores permite-nos aproximar do cenário dialógico que no entender de Alarcão e Tavares (2003), é um dos pilares deste modelo e por sua vez é promotor do novo conhecimento e contribui para estabelecer as relações simétricas entre formando e formador.

Quanto à colaboração uma expressão muito focada tanto pelos professores orientadores cooperantes como pelos formandos, e a sua elevada frequência alerta-nos para a pertinência deste pressuposto em todo o processo supervisivo pelo que será outra expressão que nos permite fazer a ponte com autores, como por exemplo, Paiva (2014) que advoga que a colaboração é um garante de um processo supervisivo sustentado nos princípios democráticos pelo que se pressupõe um trabalho horizontal entre o formando e o formador e nos aproxima do estilo supervisivo não standard.

A colaboração permite igualmente assegurar uma relação muito próxima entre o formando e o formador e no entender de Trindade (2007), este princípio permite-nos ir ao encontro do modelo integrador. Por sua vez a colaboração e o diálogo são princípios

inerentes ao modelo da supervisão clínica que é um dos cenários que emerge no modelo integrador.

O termo “reflexão”, sem sombra de dúvidas a expressão mais usada por todos os participantes, conduz-nos a Sá-Chaves (2002) que, a seu ver, a reflexão serve de ponte para articular os vários modelos supervisivos contribuindo para o bom desempenho do professor orientador cooperante e garantindo o desenvolvimento profissional eficaz do formando.

2 – Articulação do modelo reflexivo com o estilo colaborativo

Palavras-chave - diálogo, reflexão dialogante, ajuda, partilha não faz parte das frequências encorajamento, abertura de espírito, sentido de responsabilidade e sinceridade, comunicação aberta e autêntica, espírito crítico, dar a sua opinião, e ajudar a encontrar soluções.

Após a análise da subcategoria dos estilos supervisivos damos conta que a expressão. Ainda nesta subcategoria a expressão “diálogo” foi usada por seis dos dez professores orientadores cooperantes, enquanto que na subcategoria sobre modelos supervisivos o termo-chave “reflexão dialogante” sustentou as práticas de cinco professores orientadores cooperantes. A expressão “ajuda”, foi mencionada por quatro dos professores em formação na categoria dos estilos supervisivos, subcategoria estilo colaborativo. O encorajamento é focado por um professor em formação na categoria estilos supervisivos , mais concretamente na subcategoria estilos não diretivo, e é focado por todos os professores orientadores cooperantes na categoria modelos supervisivos, mais concretamente na subcategoria modelo reflexivo. O espírito crítico ou pensamento crítico é mencionado por dois professores orientadores cooperantes na categoria modelo supervisivos, mais concretamente na subcategoria supervisão clínica, e por um professor orientador cooperante na subcategoria modelo reflexivo.

A abertura de espírito é focada por três orientadores cooperantes e seis professores em formação na categoria das competências do professor orientadores cooperante.

E encorajar na reflexão foi uma expressão usada por todos os professores orientador cooperantes na categoria dos modelos supervisivos, designadamente, na subcategoria, modelos reflexivos.

Se tentarmos estabelecer alguma ligação entre cada uma das expressões mais frequentes dos professores orientadores cooperantes e os professores em formação nas categorias dos modelos e estilos supervisivos acima citados, damos conta que as expressões mais citadas são mais concretamente, o diálogo, reflexão dialogante, encorajamento, abertura de espírito, espírito crítico, a reflexão na ação. Então facilmente nos encaminhamos para a articulação dos modelos com os estilos supervisivos e neste caso, designadamente para a articulação do modelo reflexivo com o estilo colaborativo.

Se atentarmos na frequência das expressões acima citadas das categorias dos modelos e estilos supervisivos e tentarmos encontrar expressões em comum com os princípios do modelo reflexivo e o estilo colaborativo parece podermos inferir que a maioria dos professores orientadores cooperantes sustentaram as suas práticas supervisivas na articulação do modelo reflexivo com o estilo supervisivo colaborativo.

Como no dizer de Oliveira (1992), o modelo reflexivo sustenta-se na reconceptualização da prática, então o diálogo e a “reflexão dialogante” (Alarcão & Tavares, 2003), sejam duas de entre outras dimensões que contribuem para estruturar e sistematizar o conhecimento e por sua vez, o diálogo permite-nos fazer a ponte para o estilo supervisivo colaborativo, possibilitando-nos fazer a articulação do modelo reflexivo com o estilo colaborativo.

Portanto importa agora cruzar as expressões que os participantes deste estudo mais usam e por isso com maior frequência, com as palavras-chave com que os autores caracterizam a articulação do modelo reflexivo com o estilo supervisivo colaborativo para lhes conferir significado no âmbito desta categoria.

Sublinhe-se a relevância que o diálogo assume nas práticas supervisivas pelo que apesar de já ter sido focado na articulação do modelo dialógico integrador com o estilo supervisivo não standard é novamente o pilar da articulação do modelo reflexivo com o estilo supervisivo.

Como cinco dos nove professores orientadores cooperantes sustentaram –se na reflexão dialogante parece-nos que há uma sensibilização e uma preocupação por parte dos professores orientadores cooperantes em recorrer ao diálogo para o desempenho das suas funções supervisivas. Consequentemente podemos encontrar uma sintonia entre as

práticas dos professores orientadores e com Alarcão e Tavares (2003) que entendem que a reflexão dialogante deve contribuir para a sistematização e estruturação do conhecimento e da aprendizagem decorrente da ação e da reflexão, sendo que esse diálogo deve decorrer de ocorrências do dia a dia em contexto de sala de aula.

No que se refere à palavra-chave “ajuda”, quatro dos professores em formação socorreram-se deste termo para caracterizar o estilo supervisivo colaborativo, pelo que é possível “casar” o discurso dos participantes deste estudo com Alarcão e Tavares (2003) que também recorrem à expressão “ajuda” como uma de entre outras palavras-chave para caracterizar este estilo supervisivo e ainda acrescentam que a ajuda que o formador deve prestar vai no sentido de ajudá-lo (formando) “a encontrar soluções para os problemas” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 74), indo ao encontro dos princípios do estilo colaborativo.

O “encorajamento” é um termo amplamente mencionado por todos os professores orientadores, no âmbito do modelo supervisivo reflexivo pelo que parece-nos ser possível inferir que todos os professores orientadores cooperantes estão sensibilizados para a pertinência desta dimensão da supervisão, o que nos conduz para autores como Alarcão e Tavares (2003) quando referem que o supervisor deve estimular os seus formandos para a reflexão na ação e sobre a ação, assim como incentivá-lo indagar, questionar as ocorrências do dia a dia.

Sublinhe-se que a abertura de espírito é mais mencionada pelos formandos do que pelos orientadores o que nos leva a pensar que há uma maior preocupação sobre esta atitude no grupo dos formandos do que nos professores orientadores cooperantes e por sinal é uma das três atitudes que Dewey (1933) destaca para o desenvolvimento da prática reflexiva.

O espírito crítico ou pensamento crítico foi outro termo focado pelos participantes deste estudo o que revela algum cuidado por parte dos professores orientadores cooperantes em desenvolver esta dimensão no contexto reflexivo e colaborativo.

Se tentarmos estabelecer um elo de ligação entre o discurso dos participantes com o dizer de Oliveira (1992), damos conta de que os formandos estão em consonância com esta autora quando afirma que a articulação do modelo reflexivo e colaborativo baseia-se numa interação reflexiva, ou antes, o professor deve ser capaz de desenvolver um pensamento crítico decorrente da articulação da prática com a teoria.

3 – Articulação do modelo ecológico com o estilo supervisoivo não diretivo

Embora tenhamos classificado algumas das ações dos professores orientadores cooperantes POC 1, POC 6, POC 7, no modelo reflexivo, optámos por fazer uma segunda interpretação dos dados relativos à categoria dos modelos supervisoivos, mais concretamente à subcategoria do modelo reflexivo.

De facto três orientadores cooperantes durante o desempenho das suas funções envidaram esforços no sentido de proporcionar aos seus formandos vários ambientes de aprendizagem, não só dentro como fora da sala de aula decorrentes das interações que se estabelecem entre o formando e os outros professores e toda a comunidade educativa, pelo que se tivermos em conta os pressupostos que caracterizam o modelo ecológico, damos conta que podemos incluir estas ações no modelo ecológico, indo ao encontro da perspetiva de Oliveira-Formosinho (2002).

Ou seja, se atendermos que o modelo ecológico prevê a interação do formando com o contexto dentro e fora da sala de aula como defende Oliveira-Formosinho (2002), conseguimos entrecruzar estes princípios com o registo dos professores orientadores cooperantes quando nos contam, por exemplo, que integram os seus formandos nos momentos de avaliação ou os desafiam a dinamizar seminários, ou a preparar visitas de estudo, ou ainda sugerem que assistam a aulas de outros professores.

Torna-se útil ainda articular o modelo ecológico com o estilo não colaborativo e se recordarmos o registo do professor orientador cooperante POC 2, conseguimos identificar pontos em comum com Alarcão e Tavares (2003) ao caracterizar o estilo supervisoivo não diretivo. O próprio professor orientador cooperante classifica o seu desempenho em não diretivo, e de facto quando nos conta, por exemplo, que não só mostra como faz e, portanto, pode servir de espelho, e constrói e simula os planos de aula com os formandos podemos reconhecer características do estilo supervisoivo não diretivo, conforme afirmam Alarcão e Tavares (2003).

4 – Aptidões inerentes ao desempenho do cargo supervisor de acordo com os participantes

Após a análise de cada uma das categorias e subcategorias por si só, importa agora articular as seguintes subcategorias: finalidades de supervisão, competências do supervisor, modelos supervisivos e estilos supervisivos, sendo que do que decorre da articulação destas categorias, com as características que os participantes deste consideraram mais relevantes.

No Quadro 46 constam os três termos-chave que obtivemos maior frequência em cada uma das categorias, pelo que o perfil do supervisor do que decorre da análise dos dados dos participantes do estudo, deve desenvolver-se em torno de três grandes competências, em três modelos e em três estilos supervisivos e quatro dimensões da supervisão.

No que diz respeito à categoria das competências dos professores, ordenámos da frequência mais elevada, para a mais baixa, designadamente, as relacionais que os professores orientadores cooperantes e os professores em formação atribuíram uma especial relevância, seguidamente as competências científicas e por último as competências pedagógicas.

Mantivemos a classificação que já havíamos feito nesta categoria para as competências do professores e por isso, recordamos que nas dimensões relativas à moral e aos valores englobámos as competências relacionais, enquanto que em relação às competências científicas e pedagógicas incluímos na dimensão do conhecimento.

Quanto à categoria dos modelos supervisivos, tendo em conta que os professores orientadores cooperantes e citando um dos professores orientadores cooperantes, *vagueiam por eles todos*, então mantivemos os três modelos supervisivos mais frequentes e inferimos, tal como já havíamos feito, que os participantes deste estudo colocam a tónica da ação supervisiva no modelo integrador.

No que se refere à categoria dos estilos supervisivos adotamos o mesmo procedimento e respeitámos a classificação que já havíamos obtido na análise desta categoria, pelo que o estilo supervisivo não standard inclui o estilo colaborativo, não diretivo e ecológico.

Por último, optámos por analisar se as representações dos participantes deste estudo sobre o conceito de supervisão estariam em consonância com as suas práticas supervisivas. Do que resulta da análise do conceito de supervisão parece haver um continuum entre as representações e as práticas, pelo que no caso dos termos “acompanhamento” e “colaboração” são inerentes aos princípios dos modelos e estilos supervisivos desempenhados pelos participantes deste estudo e por sua vez o termo “Acompanhamento” e “Desenvolvimento profissional” resulta das práticas supervisivas. Daqui decorre que o professor orientador cooperante deve assegurar o acompanhamento e o desenvolvimento profissional do seus formandos.

O professor orientador cooperante deve ainda ter facilidade nas relações interpessoais e dominar as competências científicas e pedagógicas, sendo que as relações interpessoais no entender dos participantes do estudo são o garante do sucesso de todo o processo supervisivo. Deve ainda ser conhecedor dos modelos supervisivos para que seja capaz de os adotar consoante o perfil do formando sendo que o modelo integrador será o mais abrangente o que o torna bastante moldável e flexível, tornando-o o mais adequado para encarar as situações que ocorrem no dia a dia.

Podemos manter a mesma linha de raciocínio no que se refere aos estilos supervisivos e damos conta que o professor orientador cooperante deve igualmente ser capaz de optar entre os estilos colaborativo, não diretivo ecológico, sendo que ao haver características comuns nestes estilos encaminham-nos para o estilo supervisivo não standard e por sua vez permite-nos casar com o modelo supervisivo integrador. Ou seja, para que as práticas supervisivas sejam eficazes o professor orientador cooperante, dever ser capaz de articular o modelo integrador com o estilo supervisivo não standard.

Quadro 46 - Algumas aptidões para o desempenho do supervisor de acordo com o discurso dos participantes

	Perfil	Competências	Modelos		Estilos		Finalidades da Supervisão
Dimensões I	Relacionais	Moral/ Valores	Supervisão Clínica	Integrador	colaborativo	Não standard	Acompanhamento
	Científicas	Conhecimento	Reflexivo		Não diretivo		Orientação
	Pedagógicas		Ecológico		ecológico		Colaboração
							Desenvolvimento profissional

5.1.5. Categoria 1.5. Papel do exercício das funções supervisivas na mudança das práticas

Nesta categoria (1.5) não foram entrevistados os EPES

5.1.5.1. Promotor da melhoria das práticas supervisivas

O Quadro 47 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Melhoria das práticas supervisivas.

Quadro 47 - Melhoria das práticas supervisivas

1. DIMENSÃO	CATEGORIA: 1.5. Papel do exercício das funções supervisivas na mudança das práticas	
Supervisão pedagógica	SUBCATEGORIAS 1.5.1. Promotor da melhoria das práticas supervisivas	
	SIGNIFICADO	POC Frequência (6 vezes)
	Melhoria das práticas supervisivas	POC 1 POC 2 POC 3 POC 5 POC 6 POC 7

No que se refere à subcategoria 1.5.1. promotor da melhoria das práticas supervisivas, o professor orientador cooperante POC 1 reconhece a importância da formação em supervisão, afirmando que contribuiu para se consciencializar ainda sobre as aprendizagens dos alunos e por isso afirma-nos que

frequentei o mestrado em supervisão fiquei muito mais sensível (...) mais consciente de quais são as aprendizagens significativas que os alunos. (POC 1)

Por sua vez o professor orientador cooperante POC 2 diverge do professor orientador cooperante POC 1 e não valoriza a formação especializada, mas revela uma

enorme preocupação em manter os seus conhecimentos científicos atualizados e então diz-nos que

A minha formação de formadora tem a ver com a minha intuição na minha perspetiva como devemos ser professores e não com uma formação específica, não vejo que me traga uma mais-valia tão grande. (POC 2)

Enquanto que o professor orientador cooperante POC 3 lamenta o facto de não ter formação especializada e reconhece que será uma mais valia para o desempenho das suas funções e por isso afirma-nos que

Apesar de não ter formação em supervisão as minhas dificuldades foram sentidas mais ao nível das práticas. Se voltar a exercer esta função provavelmente tento saber mais sobre o processo de supervisão. (POC 3)

Curiosamente o professor orientador cooperante (POC 5) sublinha claramente que ambiciona fazer o curso de supervisão, pelo que nos conta que

Fazer o curso de supervisão. (POC 5)

Mais uma vez o professor orientador cooperante POC 7, vem reforçar a opinião dos outros professores orientadores cooperantes e enfoca a necessidade em fazer formação na área da supervisão

A supervisão faz falta porque nós não temos ninguém que nos ajude a melhorar as nossas práticas (POC 7)

Não tenho conhecimentos em supervisão e gostava de ter. Se calhar se eu tivesse uma formação que me dissesse podes fazer o que estás a fazer, mas tens que acrescentar mais e isto é isto para melhorar ou para ajudar os teus formandos, então assim eu acho que era bom (POC 7)

À semelhança do que acontece com POC 2, POC 3, POC 5, o professor orientador cooperante POC 8, também não tem formação especializada na Área da supervisão e reconhece que como acontece com o professor orientador cooperante POC 7 poderia enriquecer os seus conhecimentos e melhorar o seu desempenho nas funções supervisivas, apesar ter outras especializações noutras áreas e assim conta-nos que

Tenho estado sempre em formação. Depois acabei por fazer o mestrado em exercício e saúde. Pós graduação em gestão escolar e depois fiz o doutoramento e gestão e liderança educacional. (POC 6)

Síntese descritiva

Do que resulta da análise dos comentários sobre esta subcategoria, parece podermos inferir que entre os professores orientadores cooperantes é consensual a pertinência dos conhecimentos sobre a supervisão, sendo que o orientador já tem alguma especialização nesta dimensão, consideram-na útil para o desempenho do cargo, enquanto que os orientadores que não tem formação nesta área sentem necessidade de acrescentar esta dimensão à sua formação, à exceção de um dos entrevistados que não valoriza este tipo de formação.

5.1.5.2. Indutor da melhoria das práticas científicas

O Quadro 48 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Melhoria das práticas científicas.

Quadro 48 - Melhoria das práticas científicas

1. DIMENSÃO	CATEGORIA: 1.5. Papel do exercício das funções supervisivas na mudança das práticas	
Supervisão pedagógica	SUBCATEGORIAS	
	1.5.2. Indutor da melhoria das práticas científicas	
	SIGNIFICADO	POC Frequências (1 vez)
	Melhoria das práticas científicas	POC 2

No que se refere à subcategoria 1.5.2. indutor da melhoria das práticas científicas registámos o comentário do professor orientador cooperante POC 2 que no seu entender quer a componente científica quer a componente prática articulam entre si e assim afirmamos que

Não é possível separar as componentes científicas pedagógicas e práticas de ensino. O conhecimento científico tem que andar sempre a par da nossa prática cada uma das dimensões vai influenciando as outras (POC 2)

E tem uma grande preocupação em manter os seus conhecimentos científicos atualizados de forma que os poder partilhar com os seus formandos pelo que comentou que

Prefiro ter conhecimento na minha área a minha experiência as minhas práticas sejam cada vez mais enriquecedoras e que eu as possa transmitir (POC 2)

Síntese descritiva

Da análise desta subcategoria podemos constatar que dois professores manifestaram de forma evidente que o desempenho do cargo contribui para a renovação do conhecimento científico.

5.1.5.3. Indutor de novas metodologias (práticas pedagógicas)

O Quadro 49 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Novas metodologias (Práticas pedagógicas).

Quadro 49 - Novas metodologias (Práticas pedagógicas)

1. DIMENSÃO	CATEGORIA: 1.5. Papel do exercício das funções supervisivas na mudança das práticas	
Supervisão pedagógica	SUBCATEGORIAS	
	1.5.3. Indutor de novas metodologias (práticas pedagógicas)	
	SIGNIFICADO	POC
		Frequências (4 vezes)
	Novas metodologias (Práticas pedagógicas)	POC 1 POC 4 POC 7 POC 9

No que se refere à subcategoria 1.5.3. indutor de novas metodologias (práticas pedagógicas), foi sem sombra de dúvida a subcategoria em que todos os professores

orientadores se pronunciaram e que reconheceram que seria a dimensão em que fariam mais mudanças graças ao contributo dos formandos

Repare-se que no caso do professor orientador cooperante (POC 1) conta-nos que a sua formação específica também teve impacto nas suas práticas pedagógicas e então diz-nos que

Esta formação permitiu-me ter consciência para algo que ainda não tinha pensado e fez-me pensar de forma didática (...) arranjando outras formas que eles conseguissem chegar a esses conceitos, portanto mudei muito a minha forma de estar no ensino (POC 1)

E ainda adianta que se esforça por alterar as suas práticas para acompanhar os alunos e diz-nos que

E ao nível das práticas também, porque os alunos têm acesso ao conhecimento e às coisas mais atuais porque se as nossas práticas forem obsoletas e se estivermos a ensinar coisas que já não estão em vigor, não faz muito sentido. (POC 1)

O professor orientador cooperante POC 4 reforça a opinião do professor orientador cooperante (POC 1) e diz-nos que foi nas

Práticas de ensino. Aprendi muito. (...) (POC 4)

E enfatiza o papel das estagiárias pelo que

Porque as estagiárias trazem-me sugestões diferentes. (POC 4)

Mais uma vez o professor orientador cooperante POC 7 vem dar robustez aos comentários dos professores orientadores acima referidos e à semelhança de POC 4 também enfoca o contributo dos formandos na mudança das suas práticas pedagógicas, e por isso diz-nos que

(...) pedagógicos e nas práticas de ensino. Eles vêm com coisas novas e vamos aproveitando essas ideias (POC 7).

Síntese descritiva

Da análise dos registos dos professores orientadores cooperantes sobre esta subcategoria podemos verificar que talvez seja a componente profissional em que os orientadores fazem mais mudanças no sentido de alcançar novas práticas.

5.1.5.4. Redes de intercâmbio de práticas entre POC

O Quadro 50 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Redes de intercâmbio de práticas entre POC.

Quadro 50 - Redes de intercâmbio de práticas entre POC

1. DIMENSÃO	CATEGORIA: 1.5. Papel do exercício das funções supervisivas na mudança das práticas	
Supervisão pedagógica	SUBCATEGORIAS	
	1.5.4. Redes de intercâmbio de práticas entre POC	
	SIGNIFICADO	POC
		Frequências (2 vezes)
	Redes de intercâmbio de práticas entre POC	POC 4 POC 6

No que se refere à subcategoria 1.5.4. Redes de intercâmbio de práticas entre professores orientadores cooperantes

Nesta subcategoria o registo do professor orientador cooperante POC 8 foi muito rico no sentido em que nos descreveu práticas supervisivas muito eficazes ao nível da troca de saberes e experiências entre os professores orientadores cooperantes e neste caso pelo que nos conta

Nas conferências de zona nós trocávamos impressões e ideias. E também ia ver as aulas para além das aulas dos meus estagiários ia ver aulas de estagiários de outras escolas e via o feedback que o orientador dava na reunião que tinham após a aula. Havia

uma grande troca e colaboração entre nós e fui também aprendendo ao longo do tempo a orientar (POC 6)

Seguidamente faz-nos uma descrição mais pormenorizada desse intercâmbio de saberes entre os vários professores orientadores e diz-nos que

Nós tínhamos observadores informais. Trocávamos entre escolas e havia logo programado dias em que ia um orientador de zona. Além de haver o orientador da Universidade (em que inicialmente vamos à universidade receber as orientações, há um orientador que vai às escolas que é o orientador de zona e depois que me orienta e também a mim e depois ainda há esta troca de andarmos nas escolas uns dos outros(...)) (POC 6)

Quando o orientador está presente e está presente em muitas reuniões em que eu estou com os estagiários, há muito a perspectiva de eles vestirem a luta da educação física (dar relevância a esta disciplina por que ainda há muito o preconceito das disciplina do corpo e da alma). (POC 6)

Por outro lado, o professor orientador cooperante POC 4 destaca o papel da comunidade nas aprendizagens do indivíduo e então diz-nos que

Eu acredito que a aprendizagem é uma prática social e por isso é preciso uma comunidade, colaboração. (POC 4)

Síntese descritiva

Nesta subcategoria importa realçar a estratégia a desenvolvida pela instituição universitária com a qual o professor orientador cooperante (POC 6) colabora pelo facto de desenvolver uma metodologia de trabalho com os orientadores pouco usual, ao proporcionar a operacionalização de uma rede de intercâmbio sobre as práticas entre POC.

5.1.5.5. Auto-Reflexão

O Quadro 51 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Auto-reflexão.

Quadro 51 - Auto-reflexão

1. DIMENSÃO	CATEGORIA: 1.5. Papel do exercício das funções supervisivas na mudança das práticas	
Supervisão pedagógica das	SUBCATEGORIAS	
	1.5.5. Auto-reflexão	
	SIGNIFICADO	POC Frequências (7 vezes)
	Auto-reflexão	POC 1 POC 2 POC 3 POC 4 POC 5 POC 7 POC 8

No que se refere à subcategoria 1.5.5. Auto-reflexão, todos os professores orientadores cooperantes destacaram a importância desta ação como promotora da melhoria das suas próprias práticas supervisivas e verifica-se uma sintonia nas vozes dos participantes deste estudo

Neste caso o professor orientador cooperante POC 1 considera que seria benéfico que houvesse uma reflexão mais cuidada e mais frequente entre os professores orientadores cooperantes, e então podemos ler que:

que houvesse outra reflexão acerca do trabalho desenvolvido seria bom (POC 1).

Quanto ao professor orientador cooperante POC 3 relata-nos que o desempenho do cargo estimulou à sua prática reflexiva e do que resultou dessa reflexão melhorou e modificou as suas práticas pelo que nos adiantou que

O cargo ajudou-me a refletir sobre as minhas práticas e conseqüentemente mudar e transformá-las (POC 3)

O Professor orientador cooperante POC 4 releva a reflexão com mais uma componente a acrescentar à troca de conhecimentos entre formando e formador que contribui para a melhoria dos seus conhecimentos e por isso diz-nos que

(...) caso contrário não vou aprender tanto quanto eu poderia e, portanto, coma reflexão e com esta componente consigo melhor os meus conhecimentos. (POC 4)

O professor POC 5 vem reforçar a perspectiva de POC 3 pelo que valoriza a reflexão como um mecanismo que contribui para a mudança das suas práticas.

Faz-me refletir ainda mais porque por natureza chego ao fim do dia e faço as minhas alterações (POC 5)

Também o professor orientador cooperante POC 8 mantém a mesma linha de pensamento dos seus colegas anteriores e releva igualmente a reflexão como um recurso para a melhoria das suas práticas

Eu próprio quando as coisas funcionam bem reflito e tento continuar a trabalhar e reflito muito sobre as minhas práticas (POC 8)

E ainda adianta que se socorre da reflexão para encontrar alternativas às questões que se vão surgindo ao longo do dia-a-dia e com base nessa reflexão tenta ajudar o colega em formação.

(...) através da minha própria reflexão encontrar novas estratégias para ajudar a resolver os problemas da colega que poderão vir a surgir (POC 8)

Este professor orientador cooperante sugere que houvesse mais momentos de reflexão para tornar ainda mais eficazes as suas práticas

Talvez incentivar mais os momentos de prática informal e informalmente a formanda desses períodos da aula para se aperceber das realidades e seria uma mais valia (POC 3)

O professor orientador POC 2, menciona as práticas como um mecanismo para a melhoria das práticas dos seus formandos como das suas próprias práticas.

No caso do professor orientador cooperante, POC 4, prefere realçar a presença das professoras da faculdade como um meio para ajudar as refletir sobre as suas próprias práticas e diz nos que

Este ano as coordenadoras da faculdade vieram às escolas e acho que foi vantajoso (POC 4).

O professor orientador cooperante POC 5. Faz referências ao facto de se sustentar não só na sua reflexão como na dos seus formandos e diz-nos que

Já conto com a minha auto critica e com a dos estagiários (POC 5).

No caso do professor orientador cooperante POC 7 faz só referência à sua própria reflexão e afirma-nos que

É só a nossa autorreflexão. (POC 7).

Síntese descritiva

Quanto à análise da subcategoria sobre a auto-reflexão parece que podemos inferir que dão especial relevância à reflexão como uma entre outras estratégias para melhorar o desempenho das práticas do professor orientador cooperante.

5.1.5.6. Aprendizagem colaborativa entre formando e formador

O Quadro 52 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Aprendizagem colaborativa entre formando e formador.

Quadro 52 - Aprendizagem colaborativa entre formando e formador

1. DIMENSÃO	CATEGORIA: 1.5. Papel do exercício das funções supervisivas na mudança das práticas	
Supervisão pedagógica	SUBCATEGORIAS 1.5.6. Aprendizagem colaborativa entre formando e formador	
	SIGNIFICADO	POC Frequências (4 vezes)
	Aprendizagem colaborativa entre formando e formador	POC 3 POC 6 POC 7 POC 8

No que se refere à subcategoria 1.5.6. Aprendizagem colaborativa entre formando e formador destacamos o registo e três professores orientadores cooperantes

O professor orientador cooperante POC 3 atribui relevância a presença dos estagiários na escola e acredita que são uma fonte para introduzir a inovação na escola pelo que nos afirma que

Acho que é necessário ter sempre um desafio e é bom para a escola quando pessoas diferentes vão fazendo coisas diferentes. (POC 3).

O Professor orientador cooperante POC 7 relembra a troca de conhecimento que emerge entre o formando e o orientador e então conta-nos que:

É bom que seja feito um trabalho colaborativo porque lá está é necessária essa troca de saberes. (POC 7)

No caso do professor orientador cooperante (POC 6) também valoriza a presença dos formandos na escola e conta-nos que os formandos estimularam os professores mais experientes da escola a experimentarem lecionar novos conteúdos programáticos e por isso diz-nos que

E agora nos últimos anos tem havido uma explosão de novas matérias: exploração da natureza, atividades radicais em que os formandos vem muito sensibilizados para essas matérias e para as novas matérias a dar nas aulas, além das tradicionais , atividade de expressão, patinagem, skate, dança em que os professores mais antigos tem pouca formação e tem dificuldade em se inovar e com o estágio temos essa necessidade que eles próprios fazem nas caracterizações iniciais descobrem que há 1 ou 2 colegas que não lecionam a dança a patinagem porque são questões dinâmicas da própria escola. (POC 6)

Por sua vez, o professor orientador cooperante POC 7 também reforça o contributo dos formandos na mudança das práticas ao incentivarem a experimentarem lecionarem novos conteúdos programáticos, designadamente ao professor orientador cooperante

Em quase todas. O estágio obriga-nos a trabalhar em todas as facetas e desafia-nos a trabalhar em todas as vertentes e não nos deixa estagnar de procurar novas práticas de nos inovarmos constantemente (POC 7)

Admite ainda que é um meio para ter acesso a novas práticas e a renovar os seus conhecimentos.

Há nuances que nos obrigam a estar constantemente atualizados e isso obriga-nos a procurar novas práticas. É bom que seja feito um trabalho colaborativo, porque lá está é necessária essa troca de saberes. (POC 7)

O POC 8 adianta-nos ainda que os formandos obrigam-nos a reconcetualizar as suas práticas pelo que nos conta que

Os estagiários fazem-nos muitas críticas no sentido construtivo. E eu tento melhorar. Principalmente em algumas questões das novas matérias porque eu dou a

matéria de uma forma mais conservadora e eles são muito mais dinâmicos e mais atualizados do que eu (...) Os formandos são mais cuidados possivelmente por questões de insegurança do que nas novas matérias em que se calhar eles pelo fenómeno inverso estarem num contacto muito mais estreito nessas matérias do que nós professores experientes. Nestas matérias mais recentes somos nós os mais conservadores. (POC 8)

Síntese descritiva

Do que decorre da análise desta subcategoria podemos inferir que a maioria dos professores reconhecem o contributo dos formandos para a trazer as novidades científicas e pedagógicas não só para os professores orientadores cooperantes como para os outros professores da comunidade educativa.

5.1.5.7. Projetos de investigação entre universidades e escolas

O Quadro 53 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Projetos de investigação entre universidades e escolas.

Quadro 53 - Projetos de investigação entre universidades e escolas

DIMENSÃO	CATEGORIA: 1.5. Papel do exercício das funções supervisivas na mudança das práticas	
Supervisão pedagógica	SUBCATEGORIAS	
	1.5.7. Projetos de investigação entre universidades e escolas	
	SIGNIFICADO	POC
		Frequências (3 vezes)
	Projetos de investigação entre universidades e escolas	POC 1 POC 3 POC 4

No que se refere à subcategoria 1.5.7. Projetos de investigação entre universidades e escolas encontramos nove dos três professores orientadores cooperantes registos sobre esta subcategoria.

O professor orientador cooperante (POC 1) acredita que os docentes universitários poderiam dar um maior contributo ao nível da renovação do conhecimento e afirma-nos que

quem sabe mais que nós a nível da faculdade possa sempre dar uma ajuda. (POC 1)

Também o professor orientador cooperante POC 3 mantém a mesma linha de pensamento de POC 1, e está em crer que os orientadores da faculdade são mais um recurso para renovar o seu saber e lamenta que por dificuldade em gerir o tempo, não usufruiu dos recursos que tinha à sua disposição

Gostava de ter tido mais disponibilidade pois as limitações de tempo criavam obstáculos não podendo estar sempre presente nas reuniões na faculdade e gostava de ter tido mais tempo para estar com a formanda. (POC 3)

No caso do professor orientador cooperante POC 4, relata-nos que que recorre à investigação através da internet e o facto de estar em contacto com os professores universitários tem sido mais uma alternativa para aquisição do novo saber, uma vez que não tem tido conhecimento de oferta formativa ao nível da supervisão

Não há oferta ao nível da supervisão. Vou pesquisando na net, e o facto de ir à faculdade ajuda a trocar ideias. (POC 4)

Releva o facto de durante as reuniões na faculdade não se debater as práticas do formador, pela que a conversa circunscreve-se ao desempenho da formanda, pelo que propõe que os professores universitários frequentassem a escola mais vezes de modo a que deixassem quase de serem visitas mas que estes professores se sentissem integrados na comunidade escolar

Embora haja as reuniões mensais não trocamos impressões sobre as nossas práticas, pois só abordamos as práticas das estagiárias e fica só uma auto-reflexão. Era necessário uma presença mais regular das professoras da Universidade nas escolas para se inteirarem mais do funcionamento das escolas. (POC 4)

Síntese descritiva

Do que pudemos analisar dos registos dos professores orientadores cooperantes sobre esta subcategoria podemos constatar que os professores orientadores cooperantes valorizam significativamente o contributo dos professores universitários com um mecanismo eficaz para a partilha e acesso ao novo conhecimento científico, pelo que a presença mais regular dos professores universitários na escola parecer ser bem vinda.

5.1.5.8. Núcleos de estágios

O Quadro 54 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Mudança.

Quadro 54 – Núcleos de estágio

1. DIMENSÃO	CATEGORIA: 1.5. Papel do exercício das funções supervisivas na mudança das práticas	
Supervisão pedagógica	SUBCATEGORIAS	
	1.5.8. Núcleos de estágios	
	SIGNIFICADO	POC Freqüências (3 vezes)
	Mudança	POC 3 POC 6 POC 8

No que se refere à subcategoria 1.5.8. Núcleos de estágio, três dos nove professores orientadores cooperantes enfatizaram o benefício do núcleo de estágio na escola.

No caso do professor orientador cooperante POC 3 conta-nos que a presença de estagiários são um recurso para inovar o saber e as práticas para que o ensino vá ao encontro das necessidades dos alunos

Se forem sempre os mesmos elementos a constituírem uma equipa há uma constante estagnação, ninguém questiona porque é que se calhar este ano devíamos fazer de outra forma. E eu acho que há essa necessidade e que devemos fazer coisas de forma

diferente e estarmos atualizados ao nível tecnológico uma vez que os alunos são estimulados por todo o lado. E se de repente também não acompanhamos isso, não conseguirmos utilizar esse interesse para as novas tecnologias não agarramos os alunos (POC 3).

O professor orientador cooperante POC 6, coloca a tónica no proveito que os alunos tiram quando as aulas são lecionadas pelos estagiários:

Nós estamos menos habituados e eles já vem com essa formação inicial coisa que nós não tínhamos e alguns deles praticam essas modalidades essa matéria lá fora e a abordagem deles é sempre muito mais interessante que a nossa. (POC 6)

Os alunos chegam mesmo a comentar que preferem as aulas dos estagiários pela dinâmica que incrementam aos alunos e por isso diz-nos que

E o próprio feedback dos alunos é esse: Oh prof. O professor estagiário a aula é muito mais dinâmica e muito mais gira e faz sentido e é verdade. (POC 6)

Mas não só refere-se igualmente aos benefícios do estágio de um modo mais abrangente e realça que os benefícios dos núcleos de estágio revertem-se a favor não da própria disciplina, como também toda a comunidade escolar

O funcionamento do estágio ajuda muito melhorar o funcionamento da disciplina e geralmente naquela escola é sempre um professor de Educação Física que fica a coordenar o Departamento das expressões (POC 6)

O professor orientador cooperante (POC 8) prefere destacar que os núcleos de estágio têm um ‘efeito dominó’ na comunidade escolar pelo que acredita que as práticas que sustentam as aulas dos professores estagiários devem ser transportadas para os outros alunos que não tenham professores estagiários para garantir uma igualdade de oportunidades com o intuito de garantir as mesmas dinâmicas de sala de aula a todos os alunos da escola

E os alunos também nos obrigam a inovar as nossas práticas. Não faz muito sentido umas turmas que tenham um professor estagiário que lhe dá essa matéria e outro por outro lado os professores mais velhos que não tem essa capacidade e daí a necessidade de os professores se atualizarem e por isso o estágio é dinâmico. É incentivador de acrescentarmos algo à nossa formação (POC 8)

Síntese descritiva

Do que decorre da análise dos comentários sobre esta subcategoria parece podermos inferir que a existência de núcleos de estágio numa comunidade educativa estimula à mudança de práticas e renova o saber e traz novo conhecimento tendo como resultado final a melhoria dos resultados dos alunos.

5.1.5.9. Observadores externos para melhoria das estratégias supervisivas

O Quadro 55 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Observadores externos.

Quadro 55 - Observadores externos

1. DIMENSÃO	CATEGORIA: 1.5. Papel do exercício das funções supervisivas na mudança das práticas	
Supervisão pedagógica	SUBCATEGORIAS 1.5.9. Observadores externos para melhoria das estratégias supervisivas	
	SIGNIFICADO	POC Frequências (6 vezes)
	Observadores externos	POC 1 POC 3 POC 4 POC 5 POC 6 POC 8

O professor POC 1 defende que a entrada de uma pessoa externa ao processo e à escola contribuiria para dar mais segurança às suas práticas supervisivas e então diz-nos que:

ter algumas pessoas de fora que pudessem ajudar e que pudessem estar presentes em alguns momentos para dar um pouco mais de segurança para permitir que houvesse outras críticas. (POC 1)

e ainda acrescenta que

Mas através de uma reflexão conjunta entre mim e as professoras da faculdade também consegui autoavaliar-me e refletir sobre as minhas práticas; e esta figura não existe nem está previsto. (POC 1)

Designa-lhe mesmo por observador externo pelo que importa atentar no seu discurso

Talvez a entrada do externo pudesse ser melhor que o questionário. (POC 1)

O professor orientador cooperante POC 3 comunga da mesma opinião do POC 1 e valoriza mais o observador externo que o questionário e diz-nos que

Provavelmente o estar outra pessoa seria mais vantajoso pois ajudava à reflexão, enquanto que o processo burocrático obriga ao preenchimento de papeis e não é por aí que se melhora. Se voltar a exercer esta função provavelmente tento saber mais sobre o processo de supervisão. (POC 3)

O professor O.C. POC 4 mantém a mesma linha de pensamento de POC 1 e de POC 3

Provavelmente o estar outra pessoa seria mais vantajoso pois ajudava à reflexão, Deveria vir alguém de fora, externo. (POC 4)

Ainda POC 4 releva as vantagens de um professor externo na condução do processo supervisiivo

É importante alguém que compreenda o contexto, mas também reconheço que às vezes é necessário um olhar mais externo e que não seja tão íntimo no processo desenvolvido. Seria benéfico alguém com um olhar mais próximo, mas também com um olhar mais distante. Nós às vezes ficamos um pouco viciados e alguém que está de fora não tem. (POC 4)

O professor POC 5 valoriza uma segunda opinião e então conta-nos que um elemento externo ao processo é o melhor pelo que nos diz que:

Através de uma pessoa externa a observar-me porque era uma segunda opinião que vinha uma segunda crítica. Acho que ter uma outra pessoa era muito interessante,

ou seja, um elemento que assistisse enquanto os meus estagiários estão a assistir. (POC 5)

O professor orientador POC 6 valoriza a riqueza da presença de uma pessoa externa e diz-nos que

A observação externa é muito mais rica do que a análise de documentos burocráticos. (POC 6)

Assim como o professor orientador cooperante POC 8 também prefere uma pessoa externa ao processo e diz-nos que

É sempre melhor termos um colega exterior a observar, porque é isento (POC 8).

Síntese descritiva

Da análise desta subcategoria parece podermos inferir que é consensual entre os professores orientadores cooperantes que a entrada de uma outra pessoa externa ao processo supervisoivo poderá ser um dos melhores mecanismos para melhorar a eficácia do desempenho da prática supervisiva.

5.1.5.10. Professor investigador

O Quadro 56 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Professor investigador.

Quadro 56 - Professor investigador

1. DIMENSÃO	CATEGORIA: 1.5. Papel do exercício das funções supervisivas na mudança das práticas	
Supervisão pedagógica	SUBCATEGORIAS	
	1.5.10 Professor investigador	
	SIGNIFICADO	POC Frequências (2 vezes)
	Professor investigador	POC 2 POC 3

No que se refere à subcategoria 1.5.10. Professor Investigador, o professor orientador cooperante POC 2 valoriza a sua própria investigação para enriquecer o seu saber.

A minha formação de formadora tem a ver com a minha intuição na minha perspetiva como devemos ser professores e não com uma formação específica, não vejo que me traga uma mais-valia tão grande. (POC 2)

No caso do professor orientador cooperante POC 3 também coloca a tónica na investigação como uma mecanismo para promover o novo conhecimento

Se tivesse tempo deveria enriquecer-me mais teoricamente. Ler mais e assistir a mais conferências e cursos de formação, usar a Investigação para melhorar, eu acho que é o cerne. O professor deve ser investigador das suas práticas, deveria aperfeiçoar-me nesta dimensão. (POC 3)

Síntese descritiva

Da análise dos discursos dos professores orientadores cooperantes e dos professores em formação, podemos depreender já é possível encontrar ainda que em casos isolados uma nova visão da função do professor, designadamente, a dimensão da investigação. De facto tivemos o privilégio de nos participantes deste estudo estar incluído um professor orientador cooperante que já esteja desenvolver e a explorar a dimensão investigativa da sua formação.

Síntese conclusiva da categoria papel do exercício das funções supervisivas na mudança das práticas do Professor orientador cooperante

Realizamos uma tabela com duas entradas relativas às subcategorias da categoria “Papel do exercício das funções supervisivas na mudança das práticas do Professor orientador cooperante” Representado no Quadro 57.

Quadro 57 - Frequências por subcategorias - Papel do exercício das funções supervisivas na mudança das práticas do Professor orientador cooperante

Conceito	Dimensões	Frequência
Papel do exercício das funções supervisivas na mudança das práticas do Professor orientador cooperante	Promotor da melhoria das práticas supervisivas	6 POC
	Indutor da melhoria das práticas científicas	1 POC
	Indutor de novas metodologias (práticas pedagógicas)	4 POC
	Redes de intercâmbio de práticas entre POC (observadores informais a nível nacional e internacional)	2 POC
	Auto-reflexão	7 POC
	Aprendizagem colaborativa entre formando e formador. Trabalho colaborativo	4 POC
	Projetos de investigação entre universidade e escolas	3 POC
	Núcleos de Estágios	3 POC
	Observadores externos	6 POC
	Professor investigador	2 POC

Seis participantes do estudo fizeram alusão a que o desempenho do cargo supervisor promove a melhoria das práticas. Enquanto que apenas um participante do estudo relevou que o desempenho o cargo induz à melhoria das práticas científicas, contudo seis participantes destacam a melhoria das práticas pedagógicas decorrentes do desempenho do cargo. Por sua vez dois participantes do estudo contaram-nos que as funções supervisoras permitiram-lhe experienciar a falta de saberes entre professores ao nível nacional e internacional. Na sub-categoria, 1.5.5., que se refere à auto-reflexão demo-nos conta que foi referida sete vezes, pelo que podemos inferir a relevância que a reflexão pode ter para o desenvolvimento pessoal e profissional. No que diz respeito ao trabalho colaborativo, quatro participantes do estudo, destacaram o facto de a dinâmica dos núcleos de estágio incentivar a estas práticas entre formando e formador. Três participantes deste estudo consideram que as dinâmicas de estágio contribuem fortemente para o desenvolvimento de projetos de investigação em que se articula o trabalho de investigadores académicos com os professores da escola. Três participantes deste estudo defendem que a presença núcleos de estágio alavanca as mudanças de práticas decorrentes do desempenho das funções supervisoras. Saliente-se que seis participantes do estudo consideram ser pertinentes a entrada de um observador externo no sentido de regular o processo supervisor com o intuito de melhorar as práticas supervisoras. Constatou-se ainda que apenas dois participantes do estudo parecem estar sensibilizados para a importância de o professor se assumir como professor investigador aproximando-se dos desafios do professor do século XXI. Assim em jeito de balanço, desta categoria, constata-se que as funções supervisoras contribuem significativamente para melhorar as práticas supervisoras e sensibiliza fortemente para a auto-reflexão, sendo que a maioria dos participantes considera relevante a presença de um elemento externo ao processo com o intuito de aperfeiçoar toda a dinâmica envolvente das práticas de ensino supervisionado.

5.1.6. - Categoria: 1.6. Contributo da dinâmica dos núcleos de estágio e da PES na Comunidade docente

5.1.6.1. Valorização do desempenho do cargo

O Quadro 58 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Valorização do desempenho do cargo.

Quadro 58 - Valorização do desempenho do cargo

1. DIMENSÃO	CATEGORIA: 1.6. Contributo da dinâmica dos núcleos de estágio e da PES na Comunidade docente	
Supervisão Pedagógica	SUBCATEGORIAS	
	1.6.1. Valorização do desempenho do cargo	
	SIGNIFICADO	POC
		Frequências (1 vez)
	Valorização do desempenho do cargo	POC 9

Neste caso só foram ouvidos os POC e só tivemos um registo.

O POC 9, contou-nos que os colegas aceitam e incentivam bem o cargo que desempenha, assim como os seus formandos, pelo que nos conta que

Não nenhum pelo contrário. Apoiam-me. E relativamente ao formando não tenho sentido nenhuma discriminação por parte dos colegas para com os formandos (POC 9)

Síntese descritiva

Do que resulta da análise dos comentários sobre esta subcategoria, parece podermos inferir que o trabalho dos professores orientadores é reconhecido pela comunidade docente, tornando-se numa mais valia para toda a comunidade docente.

5.1.6.2. Promotor do trabalho colaborativo

O Quadro 59 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Trabalho colaborativo.

Quadro 59 - Trabalho colaborativo

1. DIMENSÃO	CATEGORIA: 1.6. Contributo da dinâmica dos núcleos de estágio e da PES na Comunidade docente			
Supervisão Pedagógica	SUBCATEGORIAS 1.6.2. Promotor do trabalho colaborativo			
	SIGNIFICADO	POC Frequência (7 vezes)	SIGNIFICADO	EPES Frequência (6 vezes)
	Trabalho colaborativo	POC 1 POC 2 POC 5 POC 6 POC 7 POC 8 POC 9	Trabalho colaborativo	EPES 1 EPES 2 EPES 3 EPES 4 EPES 8 EPES 10

Nesta subcategoria foram ouvidos sete POC e seis EPES.

Entrevista a Professores Orientadores Cooperantes (POC)

Dos nove, sete professores orientadores cooperantes evidenciaram os benefícios da presença dos formandos na comunidade escolar, nomeadamente o facto de contribuírem muitas vezes para quebrar barreiras ao nível da partilha práticas.

O Professor Orientador Cooperante, POC 6, relata-nos um exemplo de uma experiência muito enriquecedora de partilha de prática. Neste caso o professor orientador cooperante confia-nos que não tem grande aptidão para a dança e então sustenta-se nos formandos dos núcleos de estágio que trazem esta modalidade bem desenvolvida decorrente das aprendizagens realizadas na Universidade para fazer as novas aprendizagens.

É preciso saber contornar as situações e é a esse nível que eu não gosto nem tenho jeito da dança, mas apesar de não gostar, ou dou eu, ou quando tenho alunos da dança, aproveito a competência deles e esses alunos dão eles a aula. (POC 6)

O professor orientador cooperante POC 6 reconhece ainda outra mais valia desta aprendizagem decorrente do trabalho supervisivo, designadamente o facto de permitir que todos os elementos do grupo disciplinar desenvolvam as mesmas aprendizagens com o intuito de todos alunos poderem ter as mesmas ofertas de modalidades

Ensinam-me (...) e eu estou a supervisionar e eles estão a ensinar os pares. Temos que saber contornar as coisas e aproximar-se da nossa prática uns dos outros. (POC 6)

No caso do professor orientador cooperante POC 9 dá-nos conta que os formandos são uma fonte do novo conhecimento e de novas práticas não só para o próprio orientador como para os restantes professores da comunidade docente, uma vez que estas práticas são posteriormente partilhadas pelo formador com os seus colegas da comunidade docente e assim conta-nos que

Como supervisor depois partilho as práticas que aprendi com o formando porque nós até trabalhamos em grupo de nível e partilho as práticas, inclusivamente aquilo que é feito pelo formando. Ao mostrar pode ajudar a despertar. temos sempre umas pessoas mais disponíveis que outras (POC 9)

Este professor orientador cooperante ainda no confia que acredita que se mostrar disponível para mostrar e partilhar as suas práticas incentive os seus colegas a alterarem as suas práticas, incentivando à cultura do exemplo pelo que nos conta que

Ao mostrar pode ajudar a despertar, temos sempre umas pessoas mais disponíveis que outras. (POC 9)

Por sua vez o professor orientador cooperante POC 2 prefere salientar que os núcleos de estágio são um incentivo à mudança das práticas da comunidade escolar pelo que interesse atentar no seu registo

A presença de professores em formação pode ser um dos motores de mudança da escola. (POC 2)

O professor orientador cooperante POC 7 dá-nos conta que os formandos muitas vezes são mesmo questionados diretamente pelos outros professores e então descrevemos que

Sim. porque eles próprio muitas vezes questionam o formando. De facto, para o grupo funciona bem. Perguntam muito aos formandos: o que trazes de novo? Como se faz isso agora? Deixa lá ver e experimentar. (POC 7)

O professor orientador cooperante, POC 8, realça-nos que os estagiários promovem o trabalho colaborativo e então adianta-nos que

O trabalho colaborativo na escola é fruto da dinamização dos estagiários, porque há muito poucos hábitos de trabalho colaborativo. (POC 8)

Quanto ao professor orientador cooperante POC 1 relata-nos que a direção da escola onde trabalha organizou os horários dos professores de modo a proporcionar um espaço de tempo a para que se desenvolva o trabalho colaborativo, contudo esse momento de partilha não é muitas vezes otimizado pelos docentes para esse efeito.

Esta escola já proporciona um espaço para as práticas colaborativas porque cria um momento às 4.^a feiras pelas 17 horas que ninguém tem aulas. Só que a maior parte das pessoas também não gostam de ficar na escola para além das 17h. (POC 1)

Ainda o mesmo professor orientador cooperante POC 1 destaca a pertinência do trabalho colaborativo como um recurso para a emergência de novas práticas e então conta-nos que

A interação entre os pares tem sempre um forte peso na nossa evolução em termos profissionais(...). (POC 1)

O professor orientador cooperante POC 2 mantém a mesma linha de pensamento de POC 1 sobre os benefícios do trabalho colaborativo para a melhoria das práticas dos professores e consequentemente facilita as aprendizagens dos seus formandos e então diz-nos que

se tivermos todos em conjunto a trabalhar aprendemos todos uns com os outros. (POC 2)

E ainda adianta que os professores orientadores cooperantes desempenham um papel crucial no sucesso das aprendizagens dos formandos, sendo que os próprios professores orientadores cooperantes são uma fonte de conhecimento e saber designadamente ao nível das práticas pedagógicas para os seus formandos, pelo que se torna muito pertinente estar a par de novo conhecimento

Logo os professores são o motor dos resultados dos alunos, porque os alunos veem cá para beber alguma coisa nossa, o que é que nós lhe temos para lhes dar. Nós somos os grandes motores, logo se cristalizarmos nas práticas poderá levar a maus resultados. (POC 2)

O mesmo professor orientador cooperante evidencia o facto de o trabalho com o formando ser desafiante e implicar uma renovação constante do seu conhecimento e ao manter-se atualizado garante uma boa experiência formativa para os professores em formação.

Obriga o professor a perceber até que ponto o professor necessita de formação para conseguir desenvolver-se. Vou ouvir quais são as estratégias que a colega utiliza. Portanto eu acho que isso é fantástico. (POC 5).

O professor orientador cooperante POC 7 coloca a tónica na prática colaborativa como um garante de um trabalho eficaz pelo que nos afirma que

É o motor de tudo. Se não houver essa prática colaborativa é muito difícil conseguir o sucesso. (POC 7).

O professor orientador cooperante POC 8 reforça a importância de se trabalhar em grupo e por isso pudemos registar que

É uma responsabilidade que nós temos. (...) E quanto mais pessoas conseguirmos influenciar positivamente através das boas práticas e através da partilha melhor. E só se consegue havendo disponibilidade e vontade para isso. (POC 8)

Igualmente o professor orientador POC 9 dá robustez aos comentários dos seus colegas anteriores sobre os benefícios do trabalho colaborativo pelo que nos foi possível registar que:

Imprescindível. Fazemos a partilha de tudo e trabalhamos de uma forma mais uniforme. (POC 9)

Síntese descritiva

Da análise desta subcategoria podemos inferir que todos os professores orientadores cooperantes reconhecem os benefícios do trabalho colaborativo como um recurso para a melhoria das práticas pedagógicas.

Reconhecem os benefícios da presença dos núcleos de estágio na escola, mais concretamente, são promotores tanto do trabalho colaborativo não só entre o formando e o formador como também com os outros professores, como também facilitam o acesso às novas práticas pedagógicas. Consequentemente contribuem para a mudança das práticas não só dentro da sala de aula como entre os pares comunidade educativa.

Entrevista a Estudantes da Prática de Ensino Supervisionada (EPES)

O professor em formação EPES 1 relembra as vantagens de se trabalhar com professores de faixas etárias diferentes e de diferentes áreas de conhecimento e vai ao encontro do comentário do professor orientador cooperante POC 6 que também destaca os benefícios da troca de saberes entre professores mais novos e mais velhos, o que permite sustentar o novo conhecimento na aprendizagem colaborativa, pelo que nos afirma que:

Troca de experiência entre colegas mais novos e mais velhos e até de diferentes áreas, porque muitas vezes separam-se os grupos. (EPES 1)

E ainda reforça a sua perspetiva sobre a aprendizagem colaborativa se se fizer uma articulação entre a teórica e prática através de colegas que cheguem à escola de novo e com o novo conhecimento científico e assim desta interação emerge conhecimento inovador.

Tem que haver um complemento da componente teórica com a formação. De vez em quando tem que haver formação na escola entre pares porque às vezes há colegas que estão a par de novidades em termos científicos mas muitas vezes não há isso na escola e vir alguém de fora mostrar novas visões. (EPES 1)

O professor EPES 2 vem reforçar o registo do professor em início de carreira (EPES 1) e relembra os benefícios do facto de haver professores com mais experiência e mais saber o que contribui para que se possa partilhar uns com os outros este novo saber por exemplo através de uma formação interna.

há uns que tem mais experiência mais conhecimentos que outros vão ajudar os outros e vamos fazer uma formação interna nesse sentido. (EPES 2)

O professor em formação EPES 3 coloca a tónica no facto de partilha do conhecimento ter sentido incentivada desde logo na faculdade e que o convite informal à observação de aulas pode ser uma alternativa para se provocar um vai e vem entre o novo conhecimento e a experiência

Somos sensibilizados na faculdade para tentarmos contribuir para a mudança dos nossos pares ao tentarmos chegar com abertura e convidarmos os nossos pares para virem assistir às nossas aulas porque muitas vezes olham com outros olhos e tiram coisas positivas da nossa aula. (EPES 3)

O professor em formação EPES 4 também se foca na observação de aulas como um recurso para haver intercâmbio de experiências e saberes

(...) se eu convidar um par meu para me vir ajudar na minha aula ganhamos todos e então começa a haver um pouco mais de intercâmbio ao nível das nossas práticas(...)
(EPES 3)

os colegas vão-se observar uns aos outros e fazem troca de saberes. (EPES 4)

O professor em início de carreira EPES 8, está convencido que o novo conhecimento decorrente da aprendizagem colaborativa, pode não estar explícito mas sim implícito nas práticas dos colegas e então conta-nos que

(...) eu vejo que os meus colegas reconhecem o efeito e reconhecem que há ali sucesso. No momento em que os alunos gostam, comentam eles veem algum trabalho e veem resultados. Os colegas acabam por pedir os materiais e alguma informação e por isso acho que há ali alguma influência. (EPES 8)

O professor em formação EPES 10 afirma-nos que partilha o seu saber através da observação de aulas

Apesar de não gostar de dança, dou sempre a dança e até agora tem corrido bem, pois tenho tido um feedback positivo porque já tenho pedido aos meus colegas para assistirem às minhas aulas e tem-me dito que tem corrido bem. (EPES 10)

Síntese Descritiva

Através dos registos dos professores orientadores cooperantes podemos constatar que estes profissionais atribuem à colaboração uma enorme relevância como sendo o pilar da melhoria das práticas.

Da análise dos resultados podemos inferir que os professores em formação estão bem conscientes da necessidade de promover a aprendizagem colaborativa, graças à sensibilização desenvolvida na Universidade aos seus formandos. Essa sensibilização para a aprendizagem colaborativa tem permitido aos EPES sustentarem-se na prática de observação de aulas informais como um recurso para dar a conhecer novas práticas e através da formação interna também de modo informal em que a presença de professores mais novos e mais velhos incentiva à dinâmica de grupo.

5.1.6.3. Coadjuvação + observação de pares

O Quadro 60 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Coadjuvação + observação de pares.

Quadro 60 - Coadjuvação + observação de pares

1. DIMENSÃO	CATEGORIA: 1.6. Contributo da dinâmica dos núcleos de estágios e da PES na comunidade docente	
Supervisão Pedagógica	SUBCATEGORIAS 1.6.3. Coadjuvação + observação de pares	
	SIGNIFICADO	POC Frequência (6 vezes)
	Coadjuvação + observação de pares	POC 1 POC 2 POC 3 POC 4 POC 5 POC 7

Nesta sub-categoria os EPES não se pronunciaram.

Entrevista a Professores Orientadores Cooperantes (POC)

No registo que fizemos sobre esta categoria dos nove em seis POC foi possível verificar que algumas estratégias como por exemplo a coadjuvação e a observação entre pares pode ser um recurso para incentivar à prática colaborativa.

No caso do professor orientador cooperante POC 4 evidencia o papel que a coadjuvância tem na sua escola no sentido de contrariar as tendências do desenvolvimento do trabalho individual e consequentemente promover o trabalho colaborativo.

Faz mesmo alusão ao facto de na sua escola ainda predominar o trabalho individual sendo que após uma visita da inspeção recomendou se incentivasse mais ao trabalho colaborativo.

Tendo em conta que a coadjuvância pode ser explorada tanto na dimensão do alunos, como do professor, a Direção da escola socorreu-se desta instrumento para ultrapassar duas dificuldades, designadamente combater o trabalho individual e prestar um apoio mais próximo aos alunos, pelo que importa agora ler o registo deste participante

agora nós temos que trabalhar colaborativamente. A maior parte dos meus colegas não são muito recetivos, apesar de a inspeção ter-nos recomendado melhorarmos a colaboratividade entre colegas. (...) A direção vai vincular a coadjuvância para o próximo ano letivo (...). (POC 4)

No que diz respeito ao registo do professor orientador cooperante POC 3 sobre esta categoria, encaminha-nos para a mesma perspetiva do seu colega acima referido e por isso propõe a coadjuvância e especifica que esta estratégia deve-se desenvolver dentro da sala de aula, uma vez que também se pode optar por implementar esta atividade fora da sala de aula conforme a necessidade dos alunos. Deste modo professor orientador cooperante POC 3 afirma que

coadjuvâncias dentro da sala de aula. (POC 3)

Assim como discurso do professor orientador cooperante (POC 1) esta em consonância com os seus colegas anteriores sobre uma das finalidades da coadjuvação e por isso vem reiterar a opinião dos seus colegas anteriores pelo que nos diz que

A coadjuvação pode sensibilizar para a mudança das práticas. (POC 1)

Contudo relembra que há outras tarefas que também requerem um trabalho colaborativo designadamente a construção de testes, a planificação de aulas em conjunto, designadamente quando se está a desenvolver parcerias.

E há um serie de coisas que estão previstas que tem a ver com a elaboração de testes em conjunto, preparação de aulas em colaboração em que os professores de algumas disciplinas vão lecionar esses conteúdos às respetivas turmas, vão os dois a uma turma e vão os dois à outra turma, logo fazem uma parceria. (POC 1)

No caso do professor orientador cooperante POC 4 relembra as dificuldades que há em tornar a observação de aulas como mais uma estratégia de partilha de práticas e conta-nos que:

Observação de pares Isso é muito difícil os pares! (POC 4)

Quanto ao professor orientador cooperante POC 5 descreve as várias oportunidades que oferece aos seus colegas para partilhar as suas práticas, pelo que importa rever o discurso deste orientador cooperante:

Abro as portas da sala de aula, partilho materiais e convido os colegas a irem comigo às formações (...) Propus implementar uma estratégia de assistência às aulas. (POC 5)

O professor orientador cooperante POC 7 destaca a instabilidade do grupo disciplinar como uma das razões para não conseguir partilhar os seus conhecimentos que resultam das suas funções supervisivas.

É difícil porque o grupo disciplinar está sempre a mudar. É um grupo pequenino somos três professores, só eu é que sou do quadro e depois todos os outros vão alterando anualmente. (POC 7)

Contudo, revela-nos o lado positivo da instabilidade do grupo disciplinar, nomeadamente o facto de haver uma grande rotatividade de professores no grupo proporciona o acesso ao novo conhecimento, e então podemos registar que

também tem a parte positiva: novos conhecimentos. (POC 7)

O professor orientador cooperante POC 2 revela-nos que assessoria e as coadjuvações são um caminho para entrar na “black-box” e quebrar o isolamento em que alguns professores permanecem, indo ao encontro do pensamento do professor orientador cooperante POC 1 sobre as coadjuvâncias pelo que desta maneira pudemos registar o testemunho de POC 2

Tivemos uma experiência de assessoria para turmas mais complicadas e nessas situações os colegas acabam por quebrar e abrir as portas e acabam por observar. (POC 2)

O professor orientador cooperante (POC 7) frisa uma aspeto particular do papel do professor em formação, designadamente, a colaboração que o professor em formação pode prestar nas situações em que existem alunos com necessidade de um acompanhamento mais próximo e então conta-nos que

porque trabalhamos aqui com algumas situações complicadas com necessidades educativas especiais e nesse aspeto o próprio estagiário é uma mais valia na sala de aula, ajudam muito. O estagiário é um recurso humano que está ali à nossa disposição para colaborar mais. (POC 7)

O professor orientador cooperante POC 4 mantém a mesma perspetiva de POC 1 e de POC 2 e também considera que os formandos podem contribuir para quebrar o isolamento, apesar dos obstáculos que podem encontrar nesta tarefa, nomeadamente o

facto de poderem sentir inseguros perante os outros professores mais experientes, ou ainda o facto de não haver um corredor de horas comuns para se desenvolver um trabalho colaborativo.

Note-se que enquanto o professor orientador POC 1 frisa o facto de a direção ter atribuído um corredor de horas para o trabalho colaborativo e muitos professores dessa escola não tirarem proveito dessa oportunidade de trabalho, por sua vez o professor POC 7, lamenta que na sua escola não haja um espaço comum entre os professores para trabalharem conjuntamente.

Os estagiários poderiam aqui ter um papel ativo mas não se sentem muito confortáveis. (POC 7)

O professor POC 4 defende que a coadjuvância pode contribuir para quebrar o isolamento profissional no entanto considera que ainda é uma situação difícil de concretizar.

Talvez seja o ideal, mas está a ser muito difícil de implementar porque foi muitos anos de isolamento profissional. (...) Temos que ver e depois conversar e para isso é preciso ter tempo. Direção deve proporcionar um espaço (...) (POC 4)

O professor orientador cooperante POC 4 dá especial destaque ao trabalho colaborativo, designadamente a partilha como um caminho para promover o desenvolvimento profissional pelo que nos diz que

É importante. Em pares isso não acontece. Para crescermos, para desenvolvermos, para fazermos alguma coisa eu acho que parte da partilha, serve para o desenvolvimento. Para mim só faz sentido assim. (POC 4)

No caso do professor orientador cooperante POC 7 conta-nos o trabalho colaborativo está bem patente para além da partilha de materiais, designadamente, através do trabalho em grupos de nível. No funcionamento da turma em grupos de nível exige a presença de dois professores em sala de aula o que pressupõe que um trabalho colaborativo dentro da própria sala de aula não entre os professores, como entre os alunos.

O professor orientador cooperante enfatiza a pertinência do trabalho em grupos de nível, chegando mesmo a expor o funcionamento da turma e da sala de aula e então vejamos:

nota-se uma predominância do trabalho colaborativo e evidencia-se para além das trocas de materiais, grupos de nível e em que num momento da semana se reúnem

por níveis de desempenho dos diferentes alunos de um ano escolar em que estão vários professores. (POC 7)

Síntese descritiva

Parece ser consensual entre os participantes do estudo que coadjuvação em sala de aula pode ser um incentivo ao trabalho colaborativo e assim quebrar o isolamento profissional

5.1.6.4. Projetos

O Quadro 61 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Projetos.

Quadro 61 - Projetos

1. DIMENSÃO	CATEGORIA: 1.6. Contributo da dinâmica dos núcleos de estágio e da PES na comunidade docente			
Supervisão Pedagógica	SUBCATEGORIAS 1.6.4. Projetos			
	SIGNIFICADO	POC Frequência (3 vezes)	SIGNIFICADO	EPES Frequência (6 vezes)
	Projeto	POC 1 POC 2 POC 5	Projeto	EPES 1 EPES 2 EPES 3 EPES 4 EPES 6 EPES 7

Entrevista a Professores Orientadores Cooperantes (POC)

No caso do professor orientador cooperante POC 5, manifesta-se um pouco incrédulo com este tipo de atividade como um recurso para a mudança das práticas, pelo que nos diz que

Os projetos já contribuíram para a mudança dos professores, mas é uma das áreas em que as pessoas estão quase estagnadas, porque as pessoas também não aderem a este tipo de atividade. Pois este tipo de atividade só se consegue com uma equipa. (POC 5)

O professor orientador cooperante POC 1 mantém a mesma linha de pensamento que os seus colegas anteriores e realça a pertinência de se estabelecerem projetos entre a universidade e a escola e relata-nos que

projetos de investigação-ação em conjunto. Essa ligação entre aquilo que eramos os professores da Universidade de várias áreas científicas e pedagógicas (algumas pessoas eram do departamentos educacionais de algumas disciplinas e os professores que estavam nas escolas permitiam sempre fazer investigações e trabalhos de investigação-ação sendo supervisionados, tudo discutido em conjunto. (POC 1)

O professor orientador cooperante POC 2 conta-nos que não só dinamiza como participa em projetos, incentivando os seus colegas a participarem e da interação que resulta e acredita que os projetos podem ser um caminho para fazer a inovação

Eu tenho a contínua ilusão de que por verem alguma coisa que os faça refletir, note-se que estou a falar da experiência da minha escola tenho a experiência aqui de tentar inovar, fazer novos projetos e participo em projetos e que dinamizem projetos que proponham ideias (...) tento através da troca de ideias por em práticas coisas que eu até posso não concordar e penso o que é que isto tem de interesse para os miúdos. (...) acho que se devem aceitar as coisas e a pouco e pouco tentando mudar. (POC 2)

O mesmo POC 2 depois de explicar as ações que desenvolve para incentivar os seus colegas a participarem nos projetos, afirma convictamente que os projetos podem ser uma alternativa para fazer ocorrer a mudança

Pelo que nos diz que

projetos são uma fonte de motores da escola e o facto de dinamizar projetos é um contributo para a mudança e tentar que as pessoas adiram a um projeto e se não

aderirem a esse adiram a outro e eu aderirei como forma de criar mais espirito de equipa e dinâmica e espirito de escola. (POC 2)

Síntese descritiva

Do que resultou da análise desta categoria pudemos inferir que os professores orientadores cooperantes acreditam que projetos são um caminho alternativo para a implementação de novas metodologias

Entrevista a Estudantes da Prática de Ensino Supervisionada (EPES)

Em relação aos professores em formação também estão em sintonia com os professores orientadores cooperantes e também sugerem os projetos como uma boa iniciativa para provocar a mudança da escola

O professor em formação EPES 1 acredita que o trabalho de projeto dá um forte contributo para se trabalhar em grupo e para promover a interdisciplinaridade pelo que nos diz que:

E o trabalho de projeto vai um bocadinho nesse sentido, ou seja, pegarmos nas várias áreas e trabalhar num projeto conjunto que se perdeu um bocadinho. (EPES 1)

Outro benefício expresso per este professor em formação refere-se ao facto de os projetos proporcionarem uma abordagem do ensino centrada no aluno e desvia-se do ensino livresco pelo que provoca a mudança e então diz-nos que:

O trabalho de projeto pode ser o motor para a mudança e até mudança como se pensa o ensino e aquilo que as crianças tem que aprender porque estamos todos centrados nos conteúdos, porque conteúdos eles acabam por aprender, podem é aprender de diferentes formas, nós também os temos que desenvolver como seres humanos completos e cívicos. (EPES 1)

O professor em formação EPES 2 reconhece as vantagens do trabalho de projeto, mas relembra a dificuldade que ainda existe em trabalhar em grupo e então diz-nos que:

e os projetos poderão ter um contributo para a mudança, apesar de não ser fácil. (EPES 2)

O professor em formação EPES 3 dá uma perspetiva mais abrangente das várias dimensões que o trabalho de projeto pode alcançar, designadamente a nível micro, ao nível do professor e entre pares e ao nível macro ao nível da escola, ou seja no seu entender:

os projetos enriquecem a escola. Ao nível do professor (...) há uma partilha (...) entre nós professores (...) e no final toda a escola. (EPES 3)

O professor em formação EPES 4 à semelhança do professor em formação EPES 2, também dá ênfase aos benefícios do trabalho de projeto mas também relembra que os professores tem de estar dispostos a trabalhar em grupo e disponíveis para inovar.

Os projetos também são uma alternativa porque há uma colaboração entre todos mas também depende da abertura que as pessoas têm para o novo conhecimento. (EPES 4)

O professor em formação EPES 6, também faz referência aos projetos como um caminho para a mudança da escola e afirma que

Projetos preparam o futuro. (EPES 6)

O professor em formação EPES 7 reconhece que os projetos podem dar um incentivo à mudança das práticas porque tal como referiu o professor em formação EPES 1 incentivam à interdisciplinaridade o que pressupõe um trabalho de grupo, entre os professores

Os projetos são bons. São ótimos porque promovem a interdisciplinaridade e a interação, partilha de ideias. (EPES 7)

O professor em formação EPES 7 valoriza muito este recurso e acredita que é uma maneira ativa de desenvolver o conhecimento.

Os projetos. É uma forma da pessoa estar ativa e estar no centro da ação. Como é que nos queremos que os nossos alunos desenvolvam as suas próprias aprendizagens se não o fazemos. (EPES 7)

Síntese descritiva

Do que resulta da análise desta categoria pudemos inferir que os POC acreditam que os projetos são um caminho alternativo para a implementação de novas metodologias.

Do que resulta da análise dos professores em formação é unânime porque os projetos servem para alavancar a mudança. Aos projetos estão associados multivalências tanto ao nível do professor como ao nível do aluno.

5.1.6.5. Fórum Virtual

O Quadro 62 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Formação a distância.

Quadro 62 - Formação a distância

1. DIMENSÃO	CATEGORIA: 1.6. Impacto da dinâmica dos núcleos de estágios e da PES na comunidade docente	
Supervisão Pedagógica	SUBCATEGORIAS 1.6.5. Fórum virtual	
	SIGNIFICADO	POC Frequência (1 vez)
	Formação a distância	POC 2

Nesta sub-categoria os EPES não se pronunciaram.

Entrevista a Professores Orientadores Cooperantes (POC)

No que se refere à subcategoria 1.8.5. Fórum virtual registámos o discurso do professor orientador cooperante POC 2 que propõe a formação a distância como mais um recurso para incentivar à mudança de práticas, tal como nos diz que

A formação a distância, as pessoas quiserem, as pessoas sentirem que querem alterar práticas e pensar porque eu estou a ter menos resultados que a colega do lado, porque será, será que sou eu? (POC 2)

Síntese descritiva

Quanto à análise da subcategoria sobre os fóruns virtuais com base no testemunho que recolhemos pudemos inferir que a formação a distância será mais um recurso a acrescentar às outras estratégias acima mencionadas.

5.1.6.6. Seminários práticos +Ações de formação para os colegas das escolas

O Quadro 63 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Seminários práticos.

Quadro 63 - Seminários práticos

1. DIMENSÃO	CATEGORIA: 1.6. Impacto da dinâmica dos núcleos de estágios e da PES na comunidade docente	
Supervisão Pedagógica	SUBCATEGORIAS 1.6.6. Seminários práticos+Ações de formação para os colegas das escolas	
	SIGNIFICADO	POC Frequência (2 vezes)
	Seminários práticos	POC 6 POC 8

Nesta sub-categoria os EPES não se pronunciaram.

Entrevista a Professores Orientadores Cooperantes (POC)

No que se refere à subcategoria 1.6.6. Seminários práticos+Ações de formação para os colegas das escolas

Nesta subcategoria registámos o testemunho de dois participantes que nos descrevem a sua experiência sobre a dinamização de seminários para os seus colegas e dos benefícios que decorrem do trabalho desenvolvido durante os seminários para a mudança das práticas.

O professor orientador cooperante POC 6 descreve as ações que podem proporcionar o desenvolvimento profissional pelo que nos expressa que

Criar situações de experimentação e partilha e reflexão. Muitos daqueles seminários são práticos: põem os colegas a dançar e depois há a reflexão (POC 6).

O professor orientador cooperante POC 8 coloca a tónica num seminário dinamizado pelo núcleo de estágio que se designa *semana do professor a tempo inteiro* e ainda descreve a o funcionamento do seminário.

Forçando-nos através das nossas experiências pessoais e profissionais e especialidade em que nós nos movimentamos fora da escola a trabalhar para o grupo entre nós informal. (POC 8)

Seguidamente explica como

Se os núcleos de estágio não nos motivassem para fazer esse tipo de atividades, provavelmente não as faríamos, não sentíamos essa necessidade (...) Na minha escola se não fosse a dinâmica que os estagiários implementam muitas das atividades não se fariam e a escola seria nitidamente mais pobre. (POC 8)

Síntese descritiva

Nesta subcategoria os dois professores orientadores cooperantes contaram-nos que os seminários são um excelente recurso para os outros professores da escola acederem

a novas metodologias, com a vantagem de não haver rejeição nem relutância uma vez que as sugestões provêm dos colegas mais novos.

5.1.6.7. Inovação

O Quadro 64 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Inovação.

Quadro 64 - Inovação

1. DIMENSÃO	CATEGORIA: 1.6. Impacto da dinâmica dos núcleos de estágios e da PES na comunidade docente	
Supervisão Pedagógica	SUBCATEGORIAS 1.6.7. Inovação	
	SIGNIFICADO	POC Frequência (4 vezes)
	Inovação	POC 1 POC 6 POC 8 POC 9

Nesta sub-categoria os EPES não se pronunciaram.

Entrevista a Professores Orientadores Cooperantes (POC)

No que se refere à subcategoria 1.6.7. inovação, registámos o testemunho de quatro dos nove participantes que relevam as vantagens dos núcleos de estágio nas escolas

No caso do professor orientador cooperante POC 6 conta-nos que a metodologia de ensino em escolas com e sem núcleo de estágio na disciplina de Educação Física, varia. Ou seja, a presença de núcleos de estágio traz novas metodologia e depois verifica-se um efeito dominó em que através da cultura do exemplo os professores da escola aderem mais facilmente a novas metodologias do que se fossem os próprios colegas de estágio a sugerir. Ora vejamos o discurso do professor orientador cooperante POC 8

Se for a escolas em que há núcleos de estágio que ensinam a educação física de uma forma totalmente diferente das escolas que não tem núcleos de estágio. O contributo do estágio é potenciador da inovação e da mudança das práticas de ensino na disciplina. A própria motivação dos alunos cresce com esta nova metodologia que foi muito trazida pelos grupos de estágio. Na minha escola mudou tudo. A presença dos estagiários mudou a filosofia da escola. No fundo eles mexem com a escola, abanam e inquietam e enriquecem. (POC 6)

O professor orientador cooperante POC 1 dá-nos conta que toma a iniciativa de promover ações e atividades que correspondam às necessidades dos seus colegas:

dinamizar atividades e quando sinto que há alguma formação que está em deficit, tento encontrar formadores habilitados para essas ações. (POC 1)

O professor orientador cooperante vem reforçar a perspetiva do seu colega POC 6 sobre o facto de os professores da escola serem mais tolerantes com a sugestões oriundas dos formando do que propriamente dos seus pares. Ora vejamos o discurso deste orientador

E os colega mais velho aceitam facilmente as dinâmicas dos estagiários . Embora haja alguns um pouco reativo em algumas das questões mas sim. E aceitam muito (os estagiários) mais facilmente do que fosse um de nós . Pelos menos não há aquela questão: *Já te conheço há muito anos e sendo os estagiários a dinamizar e a propor às vezes há uma adesão mais fácil e é mais fácil do que ser uma pessoa externa. (POC 8)*

O professor orientador cooperante POC 9 enfatiza as mais valias que os núcelos de estágio trazem para a escola e então diz-nos que

Núcleos de estágio uma mais valia para o grupo disciplinar e toda a escola fazendo sentir um efeito dominó. (POC 9)

Síntese descritiva

Da análise dos discursos dos professores orientadores cooperantes e dos professores em formação, podemos depreender que há uma consonância no que diz respeito à transformação como mais uma das finalidades supervisivas.

É pertinente salientar que dos agentes envolvidos no processo supervisivo, ambos reconhecem a pertinência do contributo de cada uma das partes.

É interessante relevar que enquanto o formando aborda a pertinência do papel do formador como um meio para atingir o sucesso, por sua vez o formador relewa o papel do formando na inovação do conhecimento científico, parecendo que um é o espelho do outro, pelo que podemos depreender uma relação diádica em que nos parece encaminhar para uma simbiose entre os intervenientes no processo.

Síntese Global da Categoria – Contributo da dinâmica dos núcleos de estágio da PES na comunidade docente

Da análise das frequências representadas no Quadro 65 relativas parece que podemos inferir que os entrevistados focaram-se em sete dimensões acima referidas. Da análise das frequências relativas em cada um dos termos, parece que ficou muito bem evidenciado a enorme relevância que atribuem ao trabalho colaborativo e aos projetos. Sendo portanto uma das estratégias relevantes para a mudança das práticas docentes.

Quadro 65 - Frequências da categoria 1.6. Contributo da dinâmica dos núcleos de estágio da PES na comunidade docente

Conceito	Dimensões	Frequência
Contributo da dinâmica dos núcleos de estágio da PES na comunidade docente	Valorização do desempenho do cargo	1 POC
	Promotor do trabalho colaborativo + partilha de ideias	7 POC 6 EPES
	Coadjuvação + observação de pares	6 POC
	Projetos	3 POC 6 EPES
	Fórum virtual	1 POC
	Seminários de práticas + ações de formação para os colegas da escola	2 POC
	Inovação	4 POC

Do que resulta da análise desta categoria pudemos concluir que os núcleos de estágio constituem uma fonte de novas dinâmicas na escola em várias dimensões,

designadamente, na relação professor em formação – professor orientador cooperante, na relação entre o professor em formação e os outros professores, e na relação entre o professor orientador cooperante e os outros professores

Na Figura 22 representou-se a dimensão relativa à relação professor em formação – professor orientador cooperante, ambos os envolvidos tiram proveito desta relação diádica. Assim os professores em formação retiram partido da experiência do professor em formação, sobretudo ao nível das práticas pedagógicas e o professor orientador cooperante tem acesso a novas metodologias de ensino.

Da mesma maneira acontece quanto à dimensão relativa à relação entre o formando e os outros professores em que os benefícios são mútuos para os envolvidos no processo e semelhantes ao que acontece na outra dimensão que também ficou representada no mesmo esquema.

Esta troca de saberes, operacionaliza-se através do trabalho colaborativo e do trabalho de pares que se pode desenvolver fora da sala de aula, por exemplo através de fóruns virtuais, ou através dos seminários práticos, como foi o caso do exemplo que um professor orientador cooperante citou a semana do professor a tempo inteiro, ou ainda através da dinamização de projetos. A troca de saberes também se concretiza dentro da sala de aula, mais concretamente através da coadjuvação e da observação de pares. No esquema optámos por estender os pressupostos acima referidos à relação estabelecida entre os formandos e os outros professores, pelo que esta relação diádica também requer os mesmos pressupostos de trabalho colaboração que na relação entre o professor orientador cooperante e o formando. No caso da relação diádica estabelecida entre o professor orientador cooperante os testemunhos dos participantes focaram-se exclusivamente na mais valia que é ter um supervisor na sua escola, pelo que decidimos não estender os pressupostos do trabalho colaborativo nesta dimensão da relação, contrariamente ao que fizemos na relação diádica do formando com os outros professores.

Quanto à dimensão relativa à relação entre o professor orientador cooperante e os outros professores é de destacar que a maioria dos participantes revela-nos que a comunidade docente reconhece e valoriza as funções supervisivas desempenhadas pelos seus colegas como uma mais-valia para a comunidade educativa. Na Figura 22 abaixo pretende-se representar o impacto das relações estabelecidas entre os EPES e a comunidade docente.

Na relação diádica entre os formandos e todos os professores, os POC e outros professores trazem novas práticas, novo conhecimento científico e os professores

experientes partilham as suas experiências decorrente da sua prática profissional, permitindo fazer a ponte entre a teoria e a prática.

A presença de núcleos de estágio e o trabalho desenvolvido entre o POC e os estagiários é reconhecido pela comunidade docente. Todo o trabalho desenvolvido presume um trabalho colaborativo que pode ser expresso dentro ou fora da sala de aula. Dentro da sala de aula através do trabalho de projeto, de coadjuvação e observação de pares, enquanto que fora da sala de aula pode ser vertido através de fóruns virtuais, trabalhos de pares e seminários práticos.

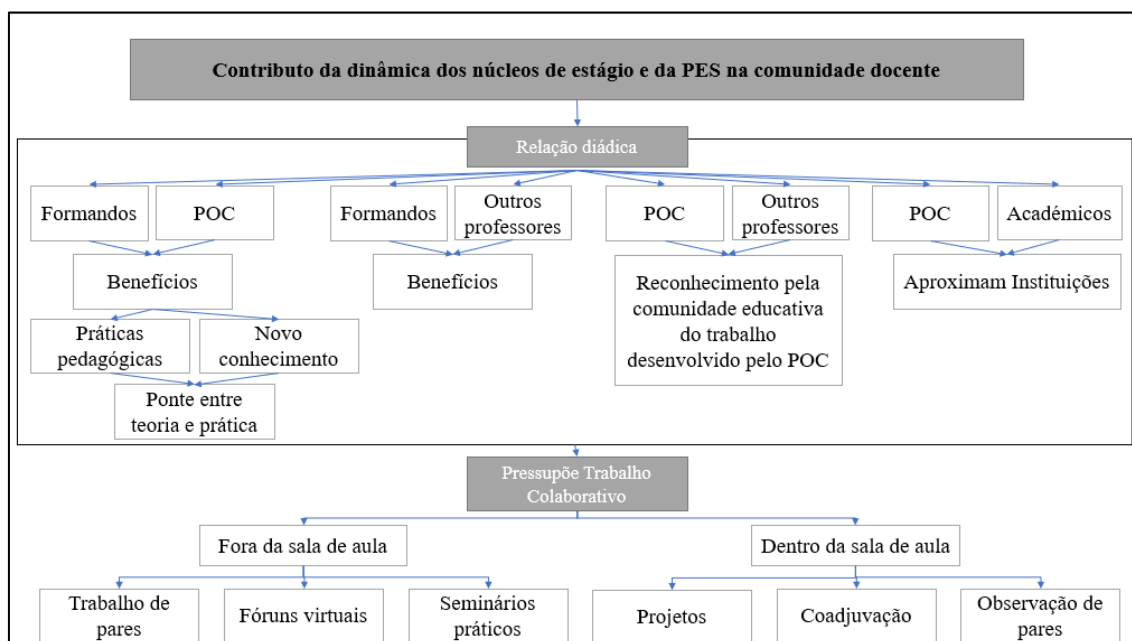


Figura 22 - Contributo da dinâmica dos núcleos de estágio da PES na comunidade docente

Articulação da Categoria 1.5. do papel do exercício das funções supervisivas na mudança das práticas do POC com 1.6. Contributo da dinâmica dos núcleos de estágio e da PES na comunidade docente.

Se tentarmos cruzar a categoria do papel exercício das funções supervisivas na mudança das práticas do POC com impacto da dinâmica dos núcleos de estágio e da PES na comunidade docente podemos constatar que a segunda vem validar a primeira categoria.

Enquanto que a categoria sobre o do papel exercício das funções supervisivas na mudança das práticas se circunscreve exclusivamente na relação entre o formando e o formador, na categoria sobre impacto da dinâmica dos núcleos de estágio e da PES na comunidade docente estende-se para além da relação formando-formador, designadamente, a relação formando com os outros professores, e o professor orientador cooperante e ainda o professor orientador cooperante com os outros professores da comunidade educativa.

Ao tentar cruzar as relação formando POC quer na categoria sobre o do papel exercício das funções supervisivas na mudança das práticas do POC quer na categoria sobre o impacto da dinâmica dos núcleos de estágio e da PES na comunidade docente podemos inferir do que resulta da análise dos dados que uma categoria vem validar a outra, uma vez que as aprendizagens para ambas as partes se centram no caso do formando ao nível das práticas pedagógicas e no caso do orientador ao nível da aquisição do novo conhecimento científico que os formandos são portadores.

Se olharmos para a relação formando com os outros professores podemos inferir que as aprendizagens se centram igualmente nas mesmas dimensões, ou seja, ao nível da prática pedagógica, para o formando, e para os outros professores ao nível do novo conhecimento científico, à luz do que acontece com o professor orientador cooperante.

Sublinhe-se ainda que foram focadas as mesmas estratégias para a operacionalização do trabalho colaborativo nas duas categorias acima referidas, designadamente, o trabalho de pares, os projetos, a coadjuvação, os seminários práticos, e os projetos.

5.2. Tema II - Modelos e contextos de formação inicial - Currículo de formação de professores

5.2.1 Constrangimentos entre a lógica académica e a lógica profissional

5.2.1.1 Modelo consecutivo

O Quadro 66 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Modelo consecutivo.

Quadro 66 - Modelo consecutivo

2. DIMENSÃO	CATEGORIA: 2.1. Constrangimentos entre a lógica académica e a lógica profissional			
Modelos e contextos de formação inicial Currículo de formação de professores	SUBCATEGORIAS 2.1.1. Modelo consecutivo			
	SIGNIFICADO	POC Frequência (3 vezes)	SIGNIFICADO	EPES Frequência (3 vezes)
	Modelo consecutivo	POC 1 POC 7 POC 8	Modelo consecutivo	EPES 1 EPES 4 EPES 5

Entrevista a Professores Orientadores Cooperantes (POC)

No que se refere à subcategoria 2.1.1. registámos três POC e três EPES sobre o modelo consecutivo dois professores orientadores cooperantes manifestaram a sua preferência pelo modelo consecutivo, sendo que o professor orientador cooperante POC 1 destaca o facto de ser mais proveitoso para o professor em formação este modelo porque se torna mais fácil de casar a experiência e a reflexão que resulta dessa experiência.

O modelo mais antigo (...)

Parece-me mais positivo em termos de experiência em termos de reflexão (POC 1);

Por sua vez o professor orientador cooperante POC 7 relembra que será na prática que deve aplicar a teoria aprendida e que deve ter em conta durante o desenvolvimento das suas práticas o seu próprio perfil do professor em formação assim como deve estar devidamente enquadrada no contexto escolar em que se está a lecionar.

Acho que é a prática a desenvolver aqui ao longo do tempo. A teoria deve ser estudada. Devem seguir uma linha da teoria toda que foi estudada. Devem tentar aplicá-la mas adaptá-la à sua personalidade à sua realidade ao contexto escolar em que se encontra. (POC 7)

O professor orientador cooperante POC 8 defende que é mais proveitoso para o formando um trabalho contínuo ao longo de todo o ano para os formandos do que um trabalho alternado, uma vez que no modelo alternado não estão em contacto com a realidade de forma continuada, ou seja, de acordo com as palavras deste professor orientador cooperante:

Há estágios que tem modelos diferentes com mais ou menos a mesma duração. O modelo em que os estagiários estão em contacto permanente com a turma durante um ano inteiro quase como professores titulares com orientação e supervisão com um modelo de trabalho muito bem definido tem muito mais vantagem em modelos que não estejam em permanente contacto com a realidade. (POC 8)

Entrevista a Estudantes da Prática de Ensino Supervisionada (EPES)

No que se refere aos professores em formação no caso do professor em formação EPES 4 mostra-nos uma dupla faceta e conta-nos que por um lado o modelo consecutivo tem como desvantagem de só no final do percurso académico o professor em formação ter a possibilidade de assegurar que fez a opção correcta no curso que está a frequentar o que tem levado a alguns colegas só na fase de estágio terem a certeza de que não estão no curso pretendido conduzindo a uma desistência muito tardia.

Por outro lado de acordo com este professor em formação o modelo consecutivo pode ser mais benéfico para a escola, sendo que no entender deste professor em formação

é mais proveitoso o modelo alternado não porque vai tendo acesso às práticas no decorrer de todo o curso, contudo este professor em formação adverte que no modelo alternado perde-se a “dinâmica de escola” e então conta-nos que:

(...) triagem e evitar que muitos colegas desistam durante o estágio por se aperceberem que não tinha perfil(...) (EPES 4)

Para a dinâmica de escola talvez seja mais vantajoso o estágio de um ano consecutivo . Então para a consolidação de conhecimento a alternância no estágio seria melhor mas por outro lado perde-se a dinâmica de escola (EPES 4)

O professor em formação EPES 1 também prefere o modelo consecutivo à semelhança do professor EPES 4 e diz-nos que o modelo consecutivo dar-lhe-ia a oportunidade de acompanhar os alunos por mais tempo e simultaneamente responsabilizar-se mais significativamente pelo aproveitamento dos alunos.

O professor em formação EPES 5 dá relevância ao facto de estabelecer um trabalho mais contínuo e por isso também prefere o modelo consecutivo, não excluindo a hipótese de introduzir o modelo alternado numa primeira fase do estágio pelo que nos diz que

Mais regular sim e não tão intervalado para aproveitar um 1.º ano mais como observador, eventualmente os esquemas intermitentes no 2.º semestre do 1.º ano e fazer um ano inteiro de estágio de prática autónoma. Acho que era melhor com esse ano de prática. (EPES 5)

Síntese descritiva

Do que resulta da análise dos comentários sobre esta subcategoria, parece podermos inferir que tanto os professores orientadores cooperantes como os professores em formação valorizam o modelo consecutivo, a continuidade do trabalho a desenvolver pelo professor em formação, sendo que um dos professores em formação destaca as vantagens e as desvantagens deste modelo na perspetiva do formando e da escola.

5.2.1.2. Modelo Alternado

O Quadro 67 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Modelo alternado.

Quadro 67 - Modelo alternado

2. DIMENSÃO	CATEGORIA: 2.1. Constrangimentos entre a lógica académica e a lógica profissional			
Modelos e contextos de formação inicial Currículo de formação de professores	SUBCATEGORIAS 2.1.2. Modelo alternado			
	SIGNIFICADO	POC Frequência (7 vezes)	SIGNIFICADO	EPES Frequência (2 vezes)
	Modelo alternado	POC 2 POC 3 POC 4 POC 6 POC 7 POC 8 POC 9	Modelo alternado	EPES 3 EPES 5

Nesta sub-categoria registámos 7 POC e 2 EPES

Entrevista a Professores Orientadores Cooperantes (POC)

No que se refere à subcategoria 2.1.2. modelo alternado, dos dez professores orientadores cooperantes que fazem parte deste estudo, sete que evidenciaram os benefícios do modelo, nomeadamente o facto de puderem contactar com a realidade logo a seguir à aquisição de conhecimentos teóricos.

O professor orientador cooperante POC 2 realça os benefícios deste modelo designadamente o facto de se proporcionar um vai e vem entre a teoria e a prática e então conta-nos que

A prática que eu tenho é a prática alternada com a teoria, não correu mal. Não achei mal, eles aqui eram confrontados com a prática. Aqui eram confrontados com

aquilo que tinham aprendido na teoria na faculdade e vice-versa. Portanto, não acho que tudo teoria e depois a prática, não acho que traga algum benefício ao nível das competências científicas (POC 2).

Contudo, à semelhança do que nos relatou o professor em formação EPES 4 o professor orientador cooperante POC 2 conta-nos que um dos constrangimentos do modelo alternado é o facto de não acompanharem as rotinas e dinâmicas da escola pelo que podemos encontrar um discurso quase coincidente com o professor em formação EPES 4 e então diz-nos que

Quando os formandos estão aqui temporariamente sentia falta do quotidiano e de se aperceberem de determinadas situações de alguns meninos. Acabavam por ter pouca relação com eles o que não é bom. (POC 2)

O professor orientador cooperante POC 3 mantém a mesma linha de pensamento de POC 2 e relembra que com este modelo é possível haver um contacto muito próximo entre a teoria e a prática pelo facto de o professor em formação contactar com a realidade logo após a aprendizagem teórica, pelo que considera que será esta uma mais valia deste modelo. No entender deste orientador apesar de estar temporariamente na escola o formando não perde o funcionamento da escola

Alternando. Porque eu acho que assim a teoria fica mais perto da prática. É um modelo mais construtivista. Teoria sobre aquela área e depois logo a prática e depois da prática poderá extrair alguma teoria e sempre assim. Está temporariamente a dar aulas mas acaba por acompanhar o funcionamento da escola todo o ano e acompanha a turma todo o ano e assim não perde a dinâmica da escola. (POC 3)

Este professor orientador cooperante releva ainda as vantagens de se fazer uma reflexão após a prática e estabelecer o elo de ligação com a teoria tendo sempre em atenção uma articulação entre a teoria e a prática indo ao encontro dos pressupostos da Investigação-ação, pelo importa agora atentar nas palavras deste professor orientador cooperante

Víamos os pressupostos teóricos e depois vai ver como na prática isso se punha em funcionamento e depois fazíamos a reflexão sobre as práticas e vamos ver o que correu mal e o que correu bem, porque é que correu bem e porque é que podia ter corrido melhor e depois chegamos aos pressupostos teóricos . Andar sempre em círculo é a Investigação- ação, a metacognição. (POC 3)

O professor orientador cooperante POC 3 vem reforçar a perspectiva dos seus colegas acima citados e também descrevo-nos as vantagens do modelo alternado, e assim importa agora ter em conta o registo do professor orientador cooperante

talvez fosse útil esses alunos terem um contacto pessoal que fosse com a realidade ao longo do curso. Penso que a situação ideal seria fazer uma alternância ao longo do curso e depois fazer uma alternância e no final ter uma não de estágio (...) A alternância permitia-lhes conhecer uma serie de realidades e até podia não ser sempre a mesma escola . É útil para um estagiário estar um ano na escola e acompanhar todo o processo e depois aí também uma série de outra atividades, integração de projetos, a avaliação e tudo isto dá-lhe uma outra dimensão, por isso, para mim o estagio devia decorrer em 2 momentos. Atualmente eles fazem um primeiro ano teórico fazendo relatórios e um segundo ano nas escolas. Talvez esse primeiro ano se lhes fosse dada a possibilidade de virem pontualmente às escolas a assistir durante uma semana já começavam a ter noção dos nossos problemas reais. (POC 3)

O professor orientador cooperante POC 4 entende que o modelo consecutivo pode ser facilitador do funcionamento do processo de estágio, contudo não será o mais eficaz para a aprendizagem dos formandos.

A teórica seguida da prática é o mais prático mas não o mais eficaz. (POC 6)

Este professor orientador esta convicto que o modelo alternado é o mais eficaz contudo apresenta alguns constrangimentos que podem surgir ao nível do processo burocrático

A teórica seguida da prática é o mais prático mas não o mais eficaz. Talvez o ideal seria a alternância seguido no final da licenciatura 1 ano mas julgo que a Universidade isso não vão fazer, pois tem muitas dificuldades em arranjar escolas para os núcleos de estágio (POC 4)

Valoriza o facto de o alunos no ano de estágio terem a oportunidade estarem em simultâneo na faculdade e na escola pelo que contribui para fazer a ponte entre a teoria e prática

Este ano eles estão com um pé na faculdade e com um pé nas escolas. Penso que é o meio mais eficaz porque eles conseguem ver aquilo que eles estão a ler . (...).

O professor orientador cooperante POC 7 vem novamente ao encontro dos professores orientadores POC 2, POC 3, POC 4, e POC 6 reforçando o discurso dos

professores orientadores supracitados, afirmando que é muito relevante articular a teoria com a prática e então diz-nos que

Acho fundamental que eles consigam conciliar a teoria com a prática. (POC 7).

O professor orientador cooperante POC 8 para além de corroborar os professores orientadores cooperantes POC 2, POC 3, POC 4, POC 6 e POC 7 afirma que é preciso ir mais para além do modelo alternado e sugere que se devia apostar num ano consecutivo após o a alternância

Talvez alternando a teoria com a prática. O melhor seria haver alternância e depois um ano consecutivo. E acho que se pode ligar a tese final com o estágio e a tese até pode decorrer do estágio. (POC 8)

O professor orientador cooperante POC 8 tem a convicção que os estudantes da PES beneficiam de um primeiro contacto com a escola antes de realizarem o ano de iniciação à prática profissional e então conta-nos que:

Estes formandos tem muita prática em contexto de bolha nas aulas com os colegas. (...) É vantajoso haver um 1.º contacto e depois haver um ano consecutivo . Nessas visitas observam as aulas, filmam as aulas e tem um contacto com os alunos e nas esmagadora na nossa escola a maioria os estagiários já tiveram contacto com os alunos. (POC 8)

E ainda adianta que lhes permite fazer uma ponte entre a teoria e a prática

acho que o contacto com a escola desde o inicio do curso tem as sua vantagens. Tem vantagens porque eles podem estudar do ponto de vista teórico e simultaneamente confrontar isso coma realidade .É o que se passa no instituto de educação . Eles têm as IPP ecomeçam a vir à escola de uma forma ainda muito esporádica. (POC 8)

O professor orientador cooperante POC 9 descreve o funcionamento do trabalho desenvolvido na sua disciplina e conta-nos que:

O formato em estágio em X as didáticas são ao mesmo tempo que o estágio. Tem as 2 coisas juntas é uma mais valia. No dia em que vão à faculdade levam com eles tudo o que foi trabalhado durante a semana para conversar com o professor na faculdade e refletem de uma forma diferente mas em conjunto sobre todo o trabalho que foi desenvolvido (POC 9)

Entrevista a Estudantes da Prática de Ensino Supervisionada (EPES)

No caso do professor em formação EPES 3 concorda com o modelo alternado apresentando os benefícios e os constrangimentos do modelo alternado, sendo que é vantajoso para o formando este modelo, contudo para os alunos é prejudicial uma vez que os alunos não revem no professor em formação como o seu professor, uma vez que a presença intermitente do professor não contribui para criar laços de afetividade entre os professor e os alunos na sala de aula.

Alternada. (...) podemos ir ajustando. Já fizemos uma prática e ao aprendermos a parte teórica podemos de imediato tentar melhorar a minha prestação nesta dimensão. O constrangimento deste tipo de modelo é ao nível dos alunos (...) esta não é a minha professora! (EPES 3).

O professor em formação EPES 5 também se revê no modelo alternado valorizando o facto de ir melhorando as suas aprendizagens decorrente da articulação entre a teoria e prática. E então conta-nos que

Eu acho que a prática e o estudo ao mesmo tempo é uma situação positiva. É bom porque nem toda a teoria está bem consolidada no início do estágio. Por vezes a prática pode-nos levar para outras situações de pesquisa investigação que nós pensávamos inicialmente. Na minha opinião eu fazia um bocadinho de prática em cada ano de mestrado por exemplo. (EPES 5)

Relembra ainda os benefícios do modelo alternado e haver estágios de curta duração e diz-nos que

até porque acho que foi bom ter estágios mais reduzidos mas de coisas diferentes(...) Só com a prática e com a experiência é que vamos adquirindo conhecimento (...) experimentar vários projetos. (EPES 5)

Síntese descritiva

Da análise desta subcategoria podemos inferir que todos os professores orientadores cooperantes reconhecem os benefícios do modelo alternado, pelo que facilita o vai e vem entre a teoria e prática contribuindo para consolidar as aprendizagens dos formandos.

5.2.1.3. Maior duração da prática

O Quadro 68 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Maior duração da prática.

Quadro 68 - Maior duração da prática

2. DIMENSÃO	CATEGORIA: 2.1. Constrangimentos entre a lógica académica e a lógica profissional			
Modelos e contextos de formação inicial Currículo de formação de professores	SUBCATEGORIAS 2.1.3. Maior duração da prática			
	SIGNIFICADO	POC Frequência (4 vezes)	SIGNIFICADO	EPES Frequência (5 vezes)
	Maior duração da prática	POC 1 POC 5 POC 7 POC 8	Maior duração da prática	EPES 1 EPES 2 EPES 3 EPES 5 EPES 7

Entrevista a Professores Orientadores Cooperantes (POC)

No que se refere à subcategoria 2.1.3. Constrangimentos entre a lógica académica e a lógica profissional na subcategoria 2.1.3. Maior duração da prática

No caso dos professores orientadores cooperantes, dos quatro em nove, nomeadamente o professor orientador cooperante POC 1, defende que a prática deve ser mais longa para que os formandos tenham uma visão mais abrangente do funcionamento da escola pelo que nos diz que

Quanto mais for longa a prática melhor. Dá outra visão de como é que as coisas funcionam. (POC 1)

O professor orientador cooperante POC 5 está convencido que é dado pouco tempo para que os formandos consigam praticar em sala de aula o que resulta do conhecimento adquirido na teoria ou na observação., ou seja no seu entender,

O regular é aquele formando que precisa de ver para aprender e precisa de experimentar para consolidar aquilo que aprendeu na teoria ou na observação. E às vezes é pouco tempo. (POC 5)

No entender do professor orientador cooperante POC 7 a prática deve ser durante um período longo uma vez que é preciso dar tempo para que se possa concretizar o trabalho de projeto previsto para decorrer ao longo ano letivo

Quanto mais prolongarmos a prática melhor o desempenho. Eu tenho noção se eu trabalhar com um estagiário um só semestre não seria se calhar suficiente para ele conseguir absorver tudo e por em prática o seu projeto de trabalho. (...) Claro que o ideal seria fazer um ano de observação, ir começando a fazer a observação e depois uma integração gradual é importante uma vez que isso não acontece, o facto de estarem o ano letivo parece-me bem. (POC 7)

O POC 8 considera que serve para experimentar o que aprendem

Fazer a ponte e a ligação entre aquilo que estão a aprender e aquilo que estão a discutir do ponto de vista teórico e a relação com a prática e eu acho benéfico. Contudo acho que este modelo, em que no fundo, a experiência com os alunos vai resumir-se a seis meses, é muito pouca. (POC 8)

Entrevista a Estudantes da Prática de Ensino Supervisionada (EPES)

No caso dos professores em formação o professor EPES 2 sugere uma prática mais prolongada no tempo. Este professor orientador deu relevância ao facto de ter tido oportunidade de visitar as escolas no ano em que precedeu o estágio, assim como o facto de terem sido atribuídas turmas ao professor em formação.

Eu acho eu devia ser prolongada ao longo do tempo tal como aconteceu no meu caso, se bem que no último semestre é que dei as minhas próprias aulas mas fui acompanhando todas as aulas desde o início porque desde o 1.º ano do mestrado já havia a visita às escolas, estava a observar e analisar o professor acompanhante mas julgo que é importante essa primeira observação e depois a nossa prática letiva. Este modelo que experimentei foi bastante eficaz na minha prática letiva. (EPES 2)

O professor em formação EPES 5 propõe que no ano das metodologias para além de se atribuir uma maior duração à componente teórica que se acrescente a componente de observação de aulas, contribuindo para uma melhor compreensão entre a teórica e prática e considerou que a duração do estágio foi pouco expressiva no tempo o que impediu o desenvolvimento do trabalho mais coerente.

Ter uma componente teórica maior no primeiro ano, e também alguma observação de aulas, alguma prática e assim integra-se um pouco do funcionamento da escola para entender porque estamos a estudar metodologias. Porque depois na prática temos que fazer isto e isto. Para mim o ano de estágio foi uma experiência bastante pressionada pela falta de tempo. Não deu tempo de implementar a teórica de uma forma coerente na prática. (EPES 5)

O professor em formação EPES 7 comenta que há um excesso de componente teórica e está em sintonia com EPES 2 e EPES 5 que se deveria atribuir mais tempo à prática e então diz-nos que:

Devia haver menos teórica não havia necessidade de tantas cadeiras teóricas num ano letivo inteiro mas uma prática mais prolongada. (EPES 7)

O professor em formação EPES 1 apresenta um discurso em concordância com os anteriores EPES 2, EPES 5 e EPES 7 e considera que teve dois obstáculos às suas

aprendizagens no decorrer do seu estágio, designadamente a curta duração do estágio e o facto de não ter turma atribuída

Acho eu tive um estágio bastante reduzido. Eu já não tive uma turma a meu cargo. Foi o 1.º ano em que não houve turma atribuída e eu senti falta de mais qualquer coisa. Eu precisava de mais tempo. (EPES 1)

E seguidamente descreve as várias dimensões do estágio em que seria necessário atribuir mais tempo

Tempo para continuar a trabalhar para entender melhor aquela turma, tempo para os ajudar, tempo até para amadurecer a minha forma de ensinar , não tive tempo para errar. As aulas que dei era o mínimo de aulas que eu tinha que acertar. Eu tenho aquele tempo para experimentar para fazer e passar a ação e para acertar. (EPES 1)

O facto de este professor em formação EPES 1 valorizar a atribuição de turma vai ao encontro do professor em formação EPES 3 que também defende que a não atribuição de turma dificulta o decorrer do processo de estágio

Se eu tivesse uma turma atribuída o ano inteiro seria muito mais proveitoso para mim. (EPES 1)

Também o professor EPES 2 está em concordância com o EPES 7 e EPES 1, e conta-nos que o curto tempo da sua presença na escola não contribuiu para ter acesso a todas as dimensões do funcionamento da escola e então relata-nos que

Eu julgo que sim. A prática letiva devia ser mais tempo. Não assisti a reuniões de avaliação, de grupo porque foi pouco tempo(...) e perdi o funcionamento (funções de D.T. e aspetos burocráticos que podia ter feito no estágio e não fiz) da escola pelo facto de a minha participação estar confinada a um período muito curto de tempo durante o ano letivo. (EPES 2)

O professor em formação EPES 3 manifesta o seu desagrado pela curta duração do estágio questionando-se sobre o número reduzido de aulas prevista para o decorrer das aulas assistidas pelo que importa agora relembrar as palavras deste professor

Porque em 10 aulas? . Alguém que não tem prática nenhuma 10 aulas de 90 minutos! E depois? (EPES 3)

Este professor em formação (EPES 3), para além de EPES 1 vem reforçar a pertinência de os professores em formação durante o estágio terem uma turma atribuída.

O ideal era termos uma turma atribuída o ano inteiro(...) voltar-se aos estágios como eram antigamente (...) (EPES 3)

Tal como o EPES 3, o EPES 4 também considera que 10 aulas é muito pouco tempo para as aprendizagens a desenvolver.

São só 10 aulas (é muito pouco) que lecionamos e o resto do ano letivo estou a observar. apesar de poder colaborar nalguma atividade. É benéfico a observação porque dou –me conta de problemas que eu também posso vir a enfrentar e permite-me refletir sobre isso. Com a professora que tem o método mais tradicional vejo tudo o que não resulta. (EPES 4)

O professor em formação EPES 5 também está em sintonia EPES 2, com o EPES 7 e EPES 1 e está convicto que

Quanto mais longa for a nossa prática, melhor é o nosso desempenho. (EPES 5)

Assim como o professor em formação EPES 7, também acredita que uma maior duração da prática seria acrescentaria mais valor ao seu estágio e por diz-nos que:

Quanto mais prática mais eficaz. (EPES 7)

Síntese descritiva

No caso dos professores orientadores cooperantes consideram que se deveria dar mais tempo à prática, contudo reconhecem que o primeiro contacto com a escola é benéfico para os estudantes da PES.

Nesta subcategoria pudemos registar que no entender de EPES 1, EPES 2, EPES 3, EPES 5, EPES 7, os professores em formação consideram manifestamente insuficiente o tempo de duração do estágio prejudicando as suas aprendizagens a desenvolver, designadamente dentro da sala de aula. Sugerem mesmo que o estágio deveria decorrer ao longo de todo o ano e não circunscrever-se a dez aulas de noventa minutos.

De acordo com estes mesmos professores em formação outra dimensão que fica pouco experimentada é ao nível das tarefas atribuídas fora da sala de aula, mais concretamente as funções burocráticas associadas ao cargo da Direção de Turma.

Se acrescentar este constrangimento ao facto de os formandos não terem turma atribuída parece podermos inferir que as aprendizagens a desenvolver durante o estágio ficam aquém das expectativas dos formandos.

5.2.1.4. Duração adequada

O Quadro 69 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Duração adequada.

Quadro 69 - Duração adequada

2. DIMENSÃO	CATEGORIA: 2.1 O lugar da prática nos modelos e contextos de formação inicial		
Modelos e contextos de formação inicial Currículo de formação de professores	SUBCATEGORIAS 2.1.4. Duração adequada		
	SIGNIFICADO	POC Frequência (3 vezes)	SIGNIFICADO
	Duração adequada	POC 2 POC 3 POC 8	Duração adequada
		EPES Frequência (3 vezes)	EPES 2 EPES 8 EPES 10

Entrevista a Professores Orientadores Cooperantes (POC)

No que se refere à subcategoria 2.1.4. Constrangimentos entre a lógica académica e a lógica profissional na subcategoria 2.1.4. Duração adequada

No caso do professor orientador cooperante, POC 2 acredita que os formando tem o tempo adequado para desenvolver na prática os seus conhecimentos teóricos então conta-nos que:

Acho que há. Há mais tempo abordar determinadas questões, aperfeiçoar determinadas estratégia ações mas também há pessoas que vão para estágio e já estão um background muito maior porque também tem a ver com a tal formação anterior que tiveram ou não tiveram e de como é que foi feita. (POC 2)

O professor orientador cooperante POC 3 também está em consonância com o professor orientador cooperante POC 2 que também defende que o tempo de duração do estágio é o acertado porque está previsto o formando passar um ano na escola

Não, penso que não. Nesta fase já lhes é dada a possibilidade de estar um ano na escola. Tem unidades que são observados mas na maior parte do tempo estão eles a observar. (POC 3)

No caso professor orientador cooperante POC 8 mantém o mesmo discurso que os professores orientadores POC 2 e POC 3 que também é da opinião que não será pela maior duração do tempo de estágio que o formando ficará mais bem preparado

Entrevista a Estudantes da Prática de Ensino Supervisionada (EPES)

O professor em formação EPES 2 considerou adequada a duração do estágio contudo pressupõe que o professor em formação tenha uma boa capacidade de organização com o intuito de evitar um excesso de trabalho no final do ano letivo, ou seja, de acordo com as palavras deste professor em formação

Achei adequado desde que haja uma organização da nossa parte e que não se deixe acumular o trabalho. Se bem que no final do ano há sempre alguma insegurança. (EPES 2)

O professor em formação EPES 8 considera que o tempo de duração do estágio é adequado, contudo sugere à semelhança do que acontece com o professor em formação EPES 1 um acompanhamento mais informal que até poderia ser ou não por outro professor no ano a seguir ao estágio.

Mais tempo também poderia ser prejudicial, porque temos que deixar de ter o apoio. Mas se fosse outra pessoa a dar-nos um apoio informal no ano a seguir ao estágio poderia ser benéfico porque ia conhecer outros métodos. (EPES 8)

O professor em formação EPES 8 também mantém a mesma linha de pensamento dos seus colegas EPES 2 ao estar convicto de que a duração do estágio é adequada desde que decorra durante um ano inteiro. Contudo questiona-se sobre os benefícios da aprendizagem após o estágio, nomeadamente através das suas próprias experiências

durante a prática letiva que poderá ser um caminho para desenvolver de forma autónoma as suas aprendizagens.

Eu acho que o tempo da prática é suficiente num ano letivo inteiro, portanto a partir daí, ou era reforçar mais do mesmo, apesar de se ir sempre aprendermos mas não sei se não seria de possível de aprender fora do contexto do estágio. Dando aulas diretamente será suficiente para ir ganhando prática. (EPES 8)

Também o professor em formação EPES 10 vai ao encontro dos professores EPES 2 e EPES 8 considera adequada o tempo de duração do estágio, mas adianta que se houvesse um acompanhamento tal como sugerem EPES 2 e EPES 8 após o estágio seria uma experiência mais enriquecedora pelo que importa agora rever o registo deste participante

Um ano é bastante suficiente. O estágio que eu experimentei é bastante completo. Obviamente que mais que um ano ia gerar mais aprendizagem. (EPES 10)

Síntese descritiva

Do que resulta do registo dos professores em formação EPES 2, EPES 8, EPES10, parece podermos inferir que consideram que o estágio tem uma duração adequada embora seja possível inferir que discordam do número limitado de aulas observadas uma vez que perdem a evolução das aprendizagens dos alunos.

5.2.1.5. Qualidade/quantidade

O Quadro 70 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Qualidade/Quantidade.

Quadro 70 - Qualidade/ quantidade

2. DIMENSÃO	CATEGORIA: 2.1. Constrangimentos entre a lógica académica e a lógica profissional			
Modelos e contextos de formação inicial Currículo de formação de professores	SUBCATEGORIAS 2.1.5. Qualidade/quantidade			
	SIGNIFICADO	POC Frequência (2 vezes)	SIGNIFICADO	EPES Frequência (2 vezes)
	Qualidade/ quantidade	POC 6 POC 9	Qualidade/ quantidade	EPES 3 EPES 8

Entrevista a Professores Orientadores Cooperantes (POC)

No que se refere ao professor orientador cooperante POC 6 dá maior relevância à qualidade do que à quantidade quando se refere à duração do estágio, dando especial destaque à dimensão do desenvolvimento pessoal e à reflexão e então diz-nos que:

Não, não depende da duração mas sim da qualidade nas componentes de desenvolvimento e reflexão. (POC 6)

O professor orientador cooperante POC 9 está em sintonia com POC 6, e também dá mais destaque à qualidade do que à duração do estágio, pelo interessa agora reler os registo deste professor:

Não será a extensão do estágio mas mais a qualidade. (POC 9)

O professor orientador cooperante POC 9 afirma que embora o tempo de prática esteja circunscrito 10 aulas de 90 minutos o facto de o formando ficar a acompanhar o professor orientador cooperante ao longo de todo o ano, retirando benefício ao nível da sala de aula e das relações que se estabelecem com todos os membros da comunidade escolar, e assim relembremos o discurso deste participante deste estudo.

O estagiário que eu tenho é sempre de ingles-espanhol que tem trazido algumas complicações porque o espanhol é sempre noutra escola o que é um aborrecimento porque o formando anda sempre a saltitar e não é fácil encaixar no horário deles o horário de 2 orientadores. Mas penso que se for no sentido do formando fazer o horário dos supervisores (comigo estão a acompanhar a turma do supervisor até ao final do ano e acho que é suficiente). Aliás tenho o cuidado de ele fazerem a supervisão numa turma de básico e numa turma de secundário e dão aulas nos dois casos, mas antes observam. (POC 9)

Entrevista a Estudantes da Prática de Ensino Supervisionada (EPES)

Nesta subcategoria o professor em formação EPES 3 no seu registo atribui mais relevância à qualidade do que à quantidade e então podemos ler que

Acho mais importante mais qualidade do que quantidade. (EPES 3)

E ainda dá robustez ao seu pensamento dizendo que

não creio que um melhor profissional seja aquele que passou por uma maior quantidade de horas de estágio. Acredito antes que aquele que passou pelo tempo de qualidade certo, será um profissional mais eficaz. (EPES 3)

Também no entender do professor (EPES 8) dá preferência à qualidade do que a uma maior duração do estágio, estando em concordância com o professor em formação EPES 3 que nos diz que

Não é por se prolongar que será mais eficaz. O tempo atual do estágio permite perfeitamente fazer esse caminho. (EPES 8)

Adianta ainda que o professor em formação ser desenvolver o seu espírito de aprendizagem constante e partir das competências que começaram a ser desenvolvidas durante o estágio, serem deviadamente trabalhadas pelo que nos conta que:

A partir daí sendo autodidata e o facto de o estágio ajudar a ser autónomo eu acho que não há necessidade de prolongar. (EPES 8)

Síntese descritiva

Quanto à análise da subcategoria podemos constatar que há um número restrito de professores a dar prioridade à qualidade. Pudemos inferir que dois dos professores em formação consideraram a relação qualidade/ quantidade eficaz durante o estágio

Síntese Global da Categoria – Constrangimentos entre a lógica académica e a lógica profissional

Com base na observação do Quadro 71, podemos concluir que o modelo alternado da formação de professores é sem dúvida o mais relevante para os o sucesso da formação inicial do futuro professor, uma vez que 7 dos 9 POC e 2 dos 10 EPES fazem referência a este modelo. Também se destaca a maior duração da prática, referida por 5 dos 10 EPES e 4 dos 9 POC.

Quadro 71 - Frequências da categoria 1.7. Constrangimentos entre a lógica académica e a lógica profissional

Conceito	Dimensões	Frequência
Constrangimentos entre a lógica académica e a lógica profissional	Modelo consecutivo	3 POC 3 EPES
	Modelo alternado	7 POC 2 EPES
	Maior duração da prática	4 POC 5 EPES
	Duração adequada	3 POC 3 EPES
	Qualidade / quantidade	2 POC 2 EPES

Do que resulta da análise desta categoria pudemos concluir o modelo alternado é preferido tanto pelos formandos como pelos professores orientadores cooperantes em detrimentos do modelo consecutivo. Contudo embora o modelo alternado facilite o estabelecimento entre a teoria e a prática, também tem como constrangimento o facto de não permitir o acompanhamento no decorrer de todo o ano letivo das aprendizagens dos

alunos, contrariamente ao que acontece com o modelo consecutivo em que os formandos estão presentes em sala de aula durante todo o ano.

Outro constrangimento apresentado pelos formandos prende-se com o facto de o contacto com os alunos se confinar a 10 aulas de 90 minutos. Ou seja embora o professor em formação esteja alocado à escola durante todo o ano, o contacto com os alunos só se faz durante aquele tempo de observação de aulas. Porém muitas vezes este constrangimento é ultrapassado, uma vez que os professores orientadores cooperantes sugerem o acompanhamento por parte dos formandos ao longo de todo o ano.

Portanto, torna-se fácil inferir que a maior parte dos professores em formação e dos professores orientadores cooperantes consideram insuficiente a duração das aulas assistidas pelo que a maior propõe extensão do tempo de observação de aulas. Muitos dos participantes do estudo e mais concretamente os professores orientadores cooperantes, propõem um regresso ao modelo consecutivo, não porque em termos de aprendizagem seja o ideal mas porque os formandos estão durante todo o ano com os alunos.

Outra proposta de regresso ao modelo consecutivo quer pelos formandos quer pelos professores em formação tem a ver importância de se atribuir uma turma aos formandos.

São várias as vantagens da atribuição da turma ao formando. Para o professor em formação tem oportunidade de acompanhar a evolução das aprendizagens dos alunos ao longo do ano e ajuda a criar laços de afetividade. Por sua vez o estabelecimento de laços de afetividade para os alunos ajuda a estabelecer uma relação de confiança e contribuir para o sucesso das aprendizagens dos alunos.

Consequentemente foram poucos os participantes deste estudo, quer professores em formação quer professores orientadores cooperantes que considerassem adequada o tempo de duração do estágio. Sublinhe-se que dos que consideraram adequado a duração do estágio relevaram facto de o estágio servir de ponto de partida para iniciar uma caminhada para a auto aprendizagem decorrente da prática e assim iniciar uma relação diádica entre a teórica e prática. Ou seja, valorizaram a dimensão de professor aprendiz que deve ser fomentada desde o início da formação.

Por último, também foram poucos os participantes do estudo que estabeleceram uma relação entre a qualidade e quantidade, e defenderem que não será pela maior duração do estágio que os formandos ficarão mais bem preparados mas sim por uma relação adequada entre a qualidade e a quantidade de tempo em que decorrem as atividades.

5.2.2. A articulação entre a tensão da lógica acadêmica e a lógica profissional

5.2.2.1. Presença regular de acadêmicos da sala de aula

O Quadro 72 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Presença regular de acadêmicos na sala de aula.

Quadro 72 - Presença regular de acadêmicos na sala de aula

2. DIMENSÃO		CATEGORIA: 2.2. A articulação entre a tensão da lógica acadêmica e a lógica profissional		
Modelos e contextos de formação inicial Currículo de formação de professores	SUBCATEGORIAS 2.2.1. Presença regular de acadêmicos na sala de aula			
	SIGNIFICADO	POC Frequência (4 vezes)	SIGNIFICADO	EPES Frequência (5 vezes)
	Presença regular de acadêmicos na sala de aula	POC 1 POC 4 POC 5 POC 7	Presença regular de acadêmicos na sala de aula	EPES 3 EPES 4 EPES 5 EPES 8 EPES 9

Entrevista a Professores Orientadores Cooperantes (POC)

O POC 4 teve uma experiência muito positiva com o professor da universidade porque ao contrário do POC 1 reconheceu que o professor da universidade conseguiu estabelecer a ligação entre a escola e a universidade

O professor da universidade conseguiu estabelecer ligação entre os núcleos de estágio e a universidade. (POC 4)

O professor orientador cooperante POC 1, relata-nos uma experiência que teve com um professor da faculdade em que a ausência do professor prejudicou o funcionamento do estágio, mais concretamente as aprendizagens do formando então diz-nos que:

Também acho que às vezes neste atual modelo podem-se gerar situações em que a responsável da Universidade está muito ausente e já me aconteceu isso com dois formandos em que os responsáveis da Universidade que deveriam acompanhar o processo estiveram muito mais ausentes do que presentes e isso não ajudou. O formando quando procurava ajuda na universidade não encontrava. Nunca vieram à escola para fazerem a observação em contexto de sala de aula e em contexto de escola, portanto, as coisas de vez em quando não correm bem e nem sempre é da responsabilidade do formando porque se calhar se o professor em formação tivesse outro acompanhamento talvez pudesse ter feito outras coisas. (ausência do prof da faculdade na escola). (POC 1)

Este mesmo professor orientador cooperante (POC 1) sugere mesmo que a emergência de grupos de trabalho entre professores da universidade e os professores do secundário pelo que nos conta que

Portanto a criação destes grupos de trabalho que integram professores da Universidade e das escolas secundárias será um caminho para quebrar esse mito. Essa ligação entre aquilo que eramos os professores da Universidade de várias áreas científicas e pedagógicas (algumas pessoas eram do departamentos educacionais de algumas disciplinas e os professores que estavam nas escolas permitiam sempre fazer investigações e trabalhos de investigação-ação sendo supervisionados, tudo discutido em conjunto. (POC 1)

O POC 4 defende a presença mais assídua dos professores da Universidade para estarem em contacto mais direto com a realidade, ou seja podemos ler nas palavras deste orientador que:

Era necessário uma presença mais regular das professoras da Universidade nas escolas para se inteirarem mais do funcionamento das escolas. (POC 4)

Relembra mesmo que os investigadores precisam de fazer o encontro entre a teoria e a realidade, pelo que registamos que

Os académicos precisam muito de vir às escolas continuam muito distantes da realidade das escolas. É tudo muito lindo no papel mas os académicos tem que vir cá porque nem sempre se consegue. Muitas metodologias são fantásticas, mas nós temos tantos constrangimentos o tempo, o programa, os alunos e temos que lidar com essas coisas todas que não conseguimos por em prática, não estamos numa situação ideal e aí os pensadores deveriam descer um bocadinho à realidade e ir aquelas turmas difíceis. (POC 4)

O professor orientador cooperante POC 5 afirma-nos que o facto de os professores orientadores deslocarem-se à escola para assistir às aulas dos formandos já ajuda a quebrar a distância entre os académicos e os professores da escola pelo que nos conta que

No caso da nossa escola vêm assistir a aulas de estágio. Já ajuda a quebrar o a distância entre a academia e a universidade . O modelo atual do estágio obriga as faculdades a terem o contacto com a realidade contexto que existem nas escolas (POC 5)

O professor orientador cooperante POC 7, também sugere a presença regular dos académicos na escola pelo que está em sintonia com os outros professores orientadores cooperante, designadamente, POC 1, POC 4, POC 5, e por isso no entender deste orientador

Uma das estratégias seria convidarmos os professores da faculdade a frequentarem mais as escolas de forma a acompanharem mais de perto o trabalho dos formandos ao longo do ano letivo (POC 7).

E ainda adianta que a presença dos investigadores deve ir para além da observação de aulas, sendo que,

Que não é em 90 minutos que se toma e por isso deveria vir com mais regularidade para se aperceberem do funcionamento das escolas. (POC 7)

Entrevista a Estudantes da Prática de Ensino Supervisionada (EPES)

O professor em formação EPES 3 deu-nos conta que os professores da faculdade manifestam uma grande preocupação com a componente científica e desvalorizam as outras componentes da formação dos professores, pelo que nos afirma que

eles estão um bocadinho alienados pela parte científica(...). A preocupação é conhecimento académico. Tudo o resto passa por nós e parece que é menos importante. (EPES 3)

O professor em formação EPES 4, revela-nos que está preocupada pelo facto de ter praticado em turmas regulares, sabendo de antemão que atualmente as turmas são maioritariamente indisciplinadas

em relação aos orientadores da faculdade, há aí uma falha porque nos preparam para turmas perfeitas que não existem (EPES 4).

Seguidamente ainda adianta que seria muito útil os professores da faculdade frequentarem as escolas mais regularidade, indo ao encontro dos professores orientadores cooperantes que também propõem uma presença mais regular dos professores investigadores nas escolas.

Sugere mesmo que sejam atribuídas, turmas aos professores da faculdade, para poderem comentar as aulas dos formandos com conhecimento de causa, evitando que o seus comentários resultam exclusivamente do saber teórico, ou seja no seu entender,

E aí eu acho devia ser obrigatório um professor da faculdade que nos orienta ter experiência na prática porque eles estão muito longe da realidade.

Devia ser obrigatório pelo menos terem uma turma para terem eu dar umas aulas para eles terem uma noção da realidade das coisas. Como é que eu posso dar a formação sobre uma coisa que eu não sabem exatamente o que é? Durante o estágio proibiram-me de assistir a aulas de turmas não regulares. (EPES 4)

Adianta ainda que a sua presença como observador gera pressão e conta-nos que *Estes professores da faculdade não deviam vir só observar mas sim vir dar as aulas.*

Se vierem só observar só gera pressão para a pessoa ,que está a dar as aulas e eles não vão perceber a realidade da situação. Eles (prof. da faculdade) tem que experienciar. (EPES 4)

O professor em formação EPES 8 também está em sintonia com os seus colegas EPES 3, EPES 4; quando nos conta que os orientadores da faculdade deveriam estar mais presentes na escola. No seu caso sentiu bastante a sua ausência

Os orientadores académicos deveriam visitar as escolas e os estagiários, porque isso não aconteceu no meu estágio. (EPES 8)

Contudo o mesmo professor em formação, EPES 8 tem conhecimento que atualmente os professores da Faculdade já frequentam a escola mais regularmente

Os orientadores académicos deveriam visitar as escolas e os estagiários, porque isso não aconteceu no meu estágio. E tenho a noção de que (porque falei com a minha

orientadora há pouco tempo) já começa a ser mais vulgar a presença de académicos nas escolas (EPES 8)

E ainda adianta que a presença dos académicos nas escolas só em situações excepcionais como a seguinte:

Pois anteriormente só iam às escolas quando um aluno tinha uma nota excepcional para confirmar a nota (EPES 8)

E reforça o seu parecer quando nos afirma que a presença na escola deveria ser mais regular:

Eu acho que deveriam ir à escola uma vez por mês para verem os seus estagiários a darem uma aula . Pela deslocação á escola, vai pô-los em contacto direto com a escola, com os alunos, com os professores (colegas) e com os estagiários. Ou seja, há que conversar com os colegas e por sua vez o académico dá outras sugestões que leu. Esse contacto direto com académicos e professores e alunos ajuda bastante . E acho que a visita à escola será um caminho. (EPES 8)

O professor em formação EPES 9 está na mesma linha de pensamento dos seus colegas EPES 3, EPES 4 e EPES 8. pelo que nos propõe igualmente uma presença mais regular dos investigadores na escola

O contacto com as escolas e com as comunidades educativas deveria ser mais frequente. Esse contacto deveria ser maior. (EPES 9)

Síntese descritiva

Da análise dos comentários nesta categoria, parece podermos inferir que tantos professores orientadores cooperantes, como os professores em formação estão em concordância e propõem uma presença mais assídua dos investigadores da Faculdade na escola, sendo que um dos professores em formação sugere mesmo que se lhes deviam atribuir turmas para experimentar as práticas letivas num contexto de sala de aula e assim o seu conhecimento resultaria da combinação do saber teórico e prático e não exclusivamente do saber teórico.

5.2.2.2. Workshops entre acadêmicos e professores

O Quadro 73 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, workshops.

Quadro 73 - Workshops

2. DIMENSÃO	CATEGORIA: 2.2. A articulação entre a tensão da lógica académica e a lógica profissional			
Modelos e contextos de formação inicial Currículo de formação de professores	SUBCATEGORIAS 2.2.2. Workshops entre académicos e professores			
	SIGNIFICADO	POC Frequência (2 vezes)	SIGNIFICADO	EPES Frequência (6 vezes)
	Workshops	POC 8 POC 9	Workshops	EPES 2 EPES 5 EPES 7 EPES 8 EPES 9 EPES 10

Entrevista a Professores Orientadores Cooperantes (POC)

O professor orientador cooperante POC 8, conta-nos que na experiência que teve, houve troca de saberes entre o professor da faculdade e o professor orientador da escola e sentiu sempre uma grande disponibilidade de por parte da faculdade para acompanhar os formandos na escola.

Note-se que este comentário contraria a opinião dos professores orientadores cooperantes POC 1, POC 4, POC 7 e dos professores em formação EPES 3, EPES 4, EPES 8, EPES 9 que sugerem uma presença mais assídua dos académicos nas escolas.

Relembremos o discurso do professor orientador cooperante POC 8 que nos afirma que

Com a troca de experiências e com o trazer as práticas à escola e a escola às práticas . Há uma grande preocupação por parte da faculdade em vir à escola e levar a escola à faculdade. A escola tem sempre disponibilidade para falar e receber os

formadores . Não enviam os estagiários e pronto. Há sempre 1 ou 2 reuniões em que os professores da escola vão à faculdade e vice versa. Há sempre a apresentação pública.
(POC 8)

E ainda adianta que se estabelecem boas relações entre os académicos e os professores da escola:

De todos os projetos, de todas as formas de trabalho e não há distanciamento. Há sempre uma troca de experiências a escola vai à faculdade e vice versa. Através do professor orientador científico que vem cá e sempre disponível para falar discutir muitas vezes com o professor do terreno também com muitos anos de experiência. (POC 8)

O professor orientador cooperante POC 9, Sugere mesmo que os professores da faculdade lecionem no secundário pelo que na sua maneira de ver

contacto mais próximo entre a Universidade e a Escola através dos estagiários haver inversão de papéis o universitário dar as aulas na escola e o supervisor assistir.
(POC 9)

Entrevista a Estudantes da Prática de Ensino Supervisionada (EPES)

O professor EPES 2 sugere o desenvolvimento de um projeto como uma estratégia para quebrar o hiato entre a faculdade e a escola, ou seja de acordo com este professor

A articulação entre a escola e a universidade não existe e talvez através de um desenvolvimento de um projeto de modo a que aumentasse a comunicação entre as duas instituições. (EPES 2)

O professor em formação EPES 5 propõe um corredor de horário comum entre os académicos e os professores da faculdade para que haja a possibilidade de trabalharem conjuntamente, pelo interessa agora atender ao registo deste participante do estudo

Os académicos que se dedicam à investigação estão nas universidades não estão na escola diariamente. Os professores que estão na escola diariamente não tem muito tempo para se dedicarem à investigação científica e se juntarem ao horário de trabalho dos outros. (EPES 5)

Sugere ainda que no sentido de aproximar o mundo académico da escola tornar-se ía útil, flexibilizar e dar mais mobilidade aos investigadores e portanto podemos ler que:

Era preciso haver flexibilidade e dar mobilidade aos investigadores. Primeiro que tudo é preciso fazer uma flexibilidade administrativa para os professores. (EPES 5)

Esse trabalho conjunto pode ser desenvolvido através de um trabalho de projeto. Claro que os professores universitários e os professores do secundário devem estar mais tempo juntos e devem estar envolvidos em projetos comuns. Por exemplo se a escola assume um projeto de investigação de uma equipa docente, claro que esta equipa vai colaborar com a universidade, porque na Universidade há-de haver um coordenador que conhece o trabalho que orienta o trabalho e a ligação é mais fácil de divulgar e de criar efeito sobre os outros. Assim um investigador com um professor não resulta porque os docentes não vão pesquisar os artigos mais recentes da sua área! (EPES 5)

O professor orientador cooperante EPES 7 sugere à semelhança do professor em formação EPES 5 que se criem Workshops entre as instituições (Faculdade e Escola)

Talvez através de Workshops. E tornar de carater obrigatório a participação dos professores que estão no ativo em dois Workshops entre os professores da faculdade e das faculdades seria uma alternativa para aprender os professores aprenderem novas estratégias e refletir sobre as novas práticas. (EPES 7)

O professor em formação EPES 9 sugere tanto a ida de professores da escola à faculdade como os professores da faculdade irem às escolas e por isso afirma que:

ou convidar os professores para ir à universidade falarem das experiências que têm nas escolas os problemas que enfrentam, caracterizarem os alunos que tem , isso seria muito importante. Não ser só o professor universitário que vai à escola mas sim a escola que vai à Universidade. (EPES 9)

Podemos encontrar o mesmo discurso do professor em formação EPES 9 sobre a presença de investigadores na escola, no professor em formação EPES 10, logo interessa atentar no registo deste participante

Eu acho que é muito importante (os professores) estarem na escola e simultaneamente na faculdade. Recolhem dados de campo e com base nisso vão pesquisar. O meu orientador estava especializado em programas e na sua interpretação. (EPES 10)

Síntese descritiva

Do que resulta da análise dos dados podemos constatar que tanto os professores orientadores cooperantes, mais concretamente dois deles, como cinco dos professores em formação evidenciam a necessidade de os professores da Faculdade marcarem uma presença mais assídua na escola.

Essa presença mais assídua pode ser concretizada pela a criação de ‘workshops’ , a ‘inversão de papéis’ entre investigadores e professores com o intuito de facilitar a comunicação entre as instituições e consequentemente a troca de saberes.

5.2.2.3. Estágios

O Quadro 74 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Estágios.

Quadro 74 - Estágios

2. DIMENSÃO	CATEGORIA: 2.2. A articulação entre a tensão da lógica académica e a lógica profissional			
Modelos e de contextos de formação inicial Curriculo de formação de professores	SUBCATEGORIAS 2.2.3. Estágios			
	SIGNIFICADO	POC Frequência (2 vez)	SIGNIFICA DO	EPES Frequência (1 vez)
	Estágios	POC 6 POC 9	Estágios	EPES 6

Entrevista a Professores Orientadores Cooperantes (POC)

O professor orientador cooperante POC 6 está convencido que o funcionamento dos estágios podem ser um caminho a seguir para quebrar a distância entre instituições e afirma que:

Os estágios ajudam a aproximar essas duas realidades. (POC 6)

O professor orientador cooperante POC 9, mantém a mesma linha de pensamento do professor orientador cooperante POC 6 e também acredita que os estágios entre outras oportunidades funciona como meio para criar pontes entre as instituições, pelo que nos conta que:

a escola através dos estagiários (núcleos de estágio medeiam o processo, dinamização de atividades dos universitários na escola). (POC 9)

Entrevista a Estudantes da Prática de Ensino Supervisionada (EPES)

No caso dos professores em formação, o professor EPES 6, também propõe uma articulação entre professores da faculdade e os professores da escola

haver uma articulação em que os professores da universidade mas que depois podem pedir aos estagiários ou os estagiários podem tentar aplicar e depois ver qual é a reação. (EPES 6)

E ainda adianta que através da aplicação de inquéritos pode-se auscultar a opinião do formandos e posteriormente aos alunos e poder ser outro caminho a seguir no sentido de aproximar as instituições:

E também fazer inquéritos aos alunos. Um professor pode ver uma reação de um aluno e pode não ser exatamente aquilo que está a sentir e assim o aluno faz um comentário a dizer se gostou ou não gostou e é bom porque responsabilizamos o alunos pelo seu próprio ensino. (EPES 6)

Síntese descritiva

Nesta subcategoria podemos inferir que dois professores orientadores cooperantes consideram que os estágio podem ser uma alternativa para criar pontes entre a universidade e a escola e um dos EPES também comunga da mesma opinião.

5.2.2.4. Trabalho em rede

O Quadro 75 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Trabalho em rede.

Quadro 75 - Trabalho em rede

2. DIMENSÃO	CATEGORIA: 2.2. A articulação entre a tensão da lógica académica e a lógica profissional	
Modelos e contextos de formação inicial Currículo de formação de professores	SUBCATEGORIAS 2.2.4. Trabalho em rede	
	SIGNIFICADO	POC Frequência (1 vez)
	Trabalho em rede	POC 6

Nesta sub-categoria os EPES não se pronunciaram.

Entrevista a Professores Orientadores Cooperantes (POC)

O professor orientador cooperante POC 6, este professor considera pertinente o desenvolvimento de um trabalho em rede então afirma que:

Deve haver este cruzamento de entidades e deve-se trabalhar em rede. (POC 6)

Síntese descritiva

Nesta categoria o participante sugeriu a criação de uma rede de trabalho para aproximar as instituições.

Síntese Global da Categoria – Articulação entre a tensão da lógica académica e a lógica profissional

Quadro 76 - Frequências da categoria 2.2. Articulação entre a tensão da lógica académica e a lógica profissional

Conceito	Dimensões	Frequência
Articulação entre a tensão da lógica académica e a lógica profissional	Presença regular de académicos na sala de aula	4 POC 5 EPES
	Workshops entre académicos e professores	2 POC 6 EPES
	Estágios	2 POC 1 EPES
	Trabalho em rede	1 POC 0 EPES

Com base no Quadro 76, podemos concluir que 4 dos 9 POC e 5 dos 10 EPES consideram bastante relevante a presença regular de académicos na sala de aula e 2 dos 9 POC e 6 dos 10 EPES sugerem os workshops como forma de tornar mais frequente a presença dos académicos na escola.

Do que resulta da análise desta categoria podemos inferir os professores orientadores cooperantes e em formação consideram muito pertinente uma presença mais regular dos académicos na escola.

O esquema da Figura 23 pretende representar alguns mecanismos a implementar no sentido de ultrapassar o distanciamento entre académicos e professores.

Sugerem a dinamização de workshops, a flexibilidade e a mobilidade entre académicos e professores da faculdade, a dinamização de projetos e a inversão de papéis, atribuição de turmas e o funcionamento de estágio como estratégias para aproximar as instituições, mais concretamente a Faculdade e a Escola.



Figura 23 - Estratégias a implementar para aproximar académicos e professores na escola

5.2.3. Categoria 2.3. Papel da prática durante a iniciação à prática profissional do professor em formação

5.2.3.1. Aprendizagem em contexto real (Reflexão em contexto)

O Quadro 77 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Reflexão em contexto.

Quadro 77 - Reflexão em contexto

2. DIMENSÃO	CATEGORIA: 2.3. Papel da prática durante a Iniciação à Prática Profissional do professor em formação		
Modelos e contextos de formação inicial Currículo de formação de professores	SUBCATEGORIAS 2.3.1. Aprendizagem em contexto real (Reflexão em contexto)		
	SIGNIFICADO	POC Frequência (1 vez)	SIGNIFICADO
	Reflexão em contexto	POC 9	Reflexão em contexto
			EPES Frequência (7 vezes)
			EPES 1 EPES 2 EPES 3 EPES 4 EPES 6 EPES 9 EPES 10

Entrevista a Professores Orientadores Cooperantes (POC)

No que se refere à subcategoria 2.3. Papel da prática durante a iniciação à prática profissional do professor em formação na subcategoria 2.3.1. Aprendizagem em contexto real

No caso do professor orientador cooperante POC 9 revela-nos uma das dificuldades que os formandos sentem durante a prática letiva, designadamente a gestão do tempo em sala de aula e a dimensão da turma, ou seja,

maior dificuldade que os formandos sentem quando estão em sala de aula? É gerir o número de alunos em sala de aula. Também tem dificuldade em gerir o tempo em sala de aula (POC 9)

Entrevista a Estudantes da Prática de Ensino Supervisionada (EPES)

No caso dos professores em formação o professor EPES 1 afirma que a experiência desenvolvida no estágio contribui significativamente para as suas aprendizagens e então afirma que

Eu sentia-me muito acompanhada e era bom eu poder falar com a minha orientadora. O estágio ajudou-me muito e melhorei logo. (EPES 1)

O professor EPES 2 valoriza muito a experiência e então conta-nos que

(...) a experiência dá-me à vontade, dá-me outras maneira de pensar, abre outros caminhos. (EPES 2)

Os EPES 3, EPES 4, EPES 6, EPES 9 e EPES 10 também reforçam a importância da prática

A prática (...) e permite-nos desenvolver novas ferramentas de trabalho e novas formas de estar e de lecionar (...) E se tivermos (...) desfaçatez e a honestidade de lhes perguntar o que é que não correu bem e se nos der o feedback, acaba por melhorar (...). (EPES 3)

A prática é que nos aperfeiçoa. (EPES 4)

componente prática é importante para por em prática o que aprendemos na universidade e é muito teórico. (...) vou dando as aulas e vou desenvolvendo a minha prática e também vou aprendendo. Não foi determinante mas foi importante. (EPES 6)

Acho que sim. O estágio é o sitio indicado para pormos em prática aquilo que aprendemos. (EPES 9)

Sim. Porque o desempenho nós vamos desenvolvendo com a prática e se nós não tivermos a muita prática, se não experimentarmos não seremos tão eficazes como se

tivéssemos só teoria. O prolongamento do estágio ao longo do tempo é uma mais valia para o nosso desempenho. (EPES 10)

O professor EPES 6 apresenta uma proposta de funcionamento de estágio, pelo que nos diz que

Mesmo dividir a parte das aulas práticas e do relatório de estágio e outro ano só para a parte teórica apesar de ser benéfico haver pontualmente uma ou outra aula porque ajuda para a reflexão para refrescar e dar novas ideias durante a parte teórica e assim aprenderíamos a teoria e ajuda a criar uma ligação entre o grupo teórico e a realidade mas sem haver a componente da avaliação. Penso que também que assim nos podíamos dedicar mais à preparação das aulas. (EPES 6)

Síntese descritiva

Tanto os professores orientadores cooperantes como os estudantes da PES estão em sintonia e acreditam que a prática é fundamental dando-lhes especial relevância a este momento de formação para operacionalizar a teoria.

5.2.3.2. Operacionalizar novas metodologias

O Quadro 78 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Operacionalizar novas metodologias.

Quadro 78 - Operacionalizar novas metodologias

2. DIMENSÃO	CATEGORIA: 2.3. Papel da prática durante a Iniciação à Prática Profissional do professor em formação			
Modelos e contextos de formação inicial Currículo de formação de professores	SUBCATEGORIAS 2.3.2. Operacionalizar novas metodologias			
	SIGNIFICADO	POC Frequência (1 vez)	SIGNIFICADO	EPES Frequência (1 vez)
	Operacionalizar novas metodologias	POC 3	Operacionalizar novas metodologias	EPES 5

Entrevista a Professores Orientadores Cooperantes (POC)

O professor orientador cooperante (POC 3), enfatiza os benefícios do trabalho de projeto e então conta-nos que

criar projetos em conjunto e tudo o que pudesse levar um professor com mais experiência pudesse trabalhar com novos métodos (POC 3)

Entrevista a Estudantes da Prática de Ensino Supervisionada (EPES)

Nesta subcategoria o registo do professor em formação EPES 5, dá-nos conta de uma consequência da curta duração dos estágio designadamente a dificuldade em aderir aos projetos.

Estar mais tempo na escola, significa relações melhores com o corpo docente, melhor conhecimento do espaço mais possibilidade experimentar projetos. (EPES 5)

Este professor atribui à pouca duração da prática um constrangimento ao desenvolvimento dos projetos

Os professores em formação até podem ter vontade em inovar mas não tem tempo para implementar os projetos. Então 2 anos de trabalho na mesma escola com os mesmos professores e com os mesmos professores ajuda a poder implementar novos projetos e planificar doutra forma que envolvem pessoas e instituições. (EPES 5)

Síntese descritiva

Do que resulta da análise desta categoria parece que podemos inferir que ambos os grupos participantes reconhecem que um obstáculo à implementação das novas metodologias trazidas pelos formandos é a curta duração do estágio que dificulta o desenvolvimento de projetos.

5.2.3.3. Relevância da prática nas componentes do estágio - pedagógicas e científicas

O Quadro 79 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Relevância da prática nas componentes do estágio (pedagógicas e científicas).

Quadro 79 - Relevância da prática nas componentes do estágio (pedagógicas e científicas)

2. DIMENSÃO	CATEGORIA: 2.3. Papel da prática durante a Iniciação à Prática Profissional do professor em formação		
Modelos e contextos de formação inicial Currículo de formação de professores	SUBCATEGORIAS 2.3.3. Relevância da prática nas componentes do estágio (Pedagógicas e científicas)		
	SIGNIFICADO	POC Frequência (1 vez)	SIGNIFICADO
	Relevância da prática nas componentes do estágio (pedagógicas e científicas)	POC 2	Relevância da prática nas componentes do estágio (pedagógicas e científicas)
			EPES Frequência (2 vezes)
			EPES 5 EPES 9

Entrevista a Professores Orientadores Cooperantes (POC)

O professor orientador cooperante (POC 2) afirma que a componente científica e pedagógica estão intimamente associadas e então conta-nos que:

Estão as duas componentes associadas. Tenho que ter uma base científica para me fundamentar porque aquela ou esta estratégia é melhor, ou seja, tenho que estar dotada de conhecimentos que permitam mudar de estratégia na mesma aula, no mesmo momento. (POC 2)

Entrevista a Estudantes da Prática de Ensino Supervisionada (EPES)

O professor em formação EPES 5 está convencido que o facto de ter os conhecimentos científicos bem consolidados deu-lhe maior segurança, pelo que nos diz que

No meu caso os estudos teóricos ajudaram muito. Porque tive a confirmação de que é possível fazermos as coisa de uma forma diferentes e já sabia que os outros tinham feito, então tive a coragem para experimentar e sabia o que eu queria fazer. Mas também ao nível da escola houve muito recetividade então organização escolar também ajudou (EPES 5)

O professor em formação EPES 9 também mantém a mesma opinião do professor EPES 5 e pelo que no seu entender os conhecimentos científicos sustentaram as suas ações na prática letiva

O estar bem preparada a nível científico que me deu mais confiança e contribui para que a prática tenha corrido melhor (EPES 9)

Síntese descritiva

Da análise dos comentários dos professores orientadores cooperantes e professores em formação acreditam que os conhecimentos científicos e pedagógicos estão intimamente associados e por isso andam a par, sendo que os conhecimentos científicos servem de âncora aos conhecimentos pedagógicos.

5.2.3.4. Relevância da prática nas componentes do estágio - práticas pedagógicas

O Quadro 80 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Relevância da prática nas componentes do estágio (Práticas pedagógicas).

Quadro 80 - Relevância da prática nas componentes do estágio (práticas pedagógicas)

2. DIMENSÃO	CATEGORIA: 2.3. Papel da prática durante a Iniciação à Prática Profissional do professor em formação			
Modelos e contextos de formação inicial Currículo de formação de professores	SUBCATEGORIAS 2.3.4. Relevância da prática nas componentes do estágio (práticas pedagógicas)			
	SIGNIFICADO	POC Frequência (4 vezes)	SIGNIFICADO	EPES Frequência (5 vezes)
	Relevância da prática nas componentes do estágio (práticas pedagógicas)	POC 1 POC 3 POC 7 POC 9	Relevância da prática nas componentes do estágio (práticas pedagógicas)	EPES 1 EPES 4 EPES 6 EPES 7 EPES 10

Entrevista a Professores Orientadores Cooperantes (POC)

No caso do professor orientador cooperante (POC 1) conta-nos que para se retirar os benefícios da prática pressupõe uma reflexão sobre as mesmas.

E por isso diz- nos que:

Prática. Portanto as práticas são importantes, mas quando se reflete sobre elas.
(POC 1)

O professor orientador cooperante POC 3 atribua uma grande relevância à componente prática, ou seja no seu entender:

A prática terá sido a componente que mais terá contribuído para o bom desempenho dos professores em formação. (POC 3)

O professor orientador cooperante POC 7 está convencido que a componente prática deve constituir-se não só pela observação como pela experimentação e então afirma que

As práticas de ensino, não estejam só a ver, experimentem. (POC 7)

Adianta ainda que desenvolve esforços no sentido enquadrar o formando no ambiente da escola sendo que para isso dá-lhes oportunidade de participarem nas tarefas de sala de aula

Eu gosto de os integrar até para eles se sentirem parte do grupo, para eles se sentirem aceites (...) mas sempre que é necessário e vejo que há essa vontade, gosto que colaborem na aula. (POC 7)

O professor orientador cooperante POC 9 vem reforçar a opinião do professor orientador cooperante (POC 7) e também acredita que será a experimentar que o formando consegue desenvolver e consolidar as competências pedagógicas, consequentemente afirma-nos que

O estar no terreno a trabalhar com os alunos sem dúvida alguma. Quando chegam ao terreno deparam-se com a realidade que nós temos e trabalham diretamente com os miúdos. (POC 9)

Entrevista a Estudantes da Prática de Ensino Supervisionada (EPES)

O professor em formação EPES 1 considera a componente prática o pilar para desenvolvimento dos conhecimentos pedagógicos pelo que nos afirma que

Era essencial a parte prática. Teoria podemos ler e podemos aprender sempre . A didática é importante mas eu sinto que só quando estamos na prática é que as coisas fazem sentido porque a didática dá-nos muitas ideias mas não estamos a lidar com crianças. (EPES 1)

O professor em formação EPES 4 também está em concordância com o professor EPES 1 e defende que a prática ajuda a saber decidir quais as melhores estratégias de ação a aplicar a cada atividade a desenvolver com os alunos.

4) *É bom vermos a prática e nem tudo o que é a teoria se aplica na prática.* (EPES 4)

O professor em formação EPES 6 valoriza na componente prática a observação, tal como acontece com que o professor orientador cooperante POC 7 também foca a *observação* com o uma dimensão importante da componente prática mas vai mais para além da observação e está convicto que a experiência é uma dimensão muito importante na componente prática Mas retomemos as palavras do professor em formação EPES 6

Eu acho que a prática é essencial. A partir daí tudo começa a acontecer. Acho que é bom observarmos e ter um objetivo do que é que vamos observar. Organizar bem aquilo que se vai observar. Eu acho que a prática é um espaço aberto para poder falar com o orientador e com a minha colega. (EPES 6)

O professor em formação EPES 7 ressalva o facto de as práticas lhe servirem para se assegurar que as estratégias definidas na planificação foram ou não acertadas

Nas práticas conseguia perceber se a estratégia estava a ser eficaz ou não . Se estava ter bons resultados, se os alunos estavam a produzir melhor, se estavam a aceitar bem. (EPES 7)

Acrescenta também que durante a componente prática serviu para conhecer novas estratégias pelo que havia um ‘intercambio’ entre a teoria e a prática

Nas pedagógicas eu conseguia adquirir novas estratégias. A prática alimentava a teórica e vice-versa. (EPES 7)

O professor em formação EPES 10 acredita que cada uma das dimensões é importante, contudo atribui maior relevância à prática sendo que no seu entender a prática tem contribuído saber gerir as situações imprevistas.

Cada uma das componentes tem a sua importâncias mas sem dúvida que a componente que está mais presente no meu dia-a-dia é a componente prática porque obriga-nos a ter mais à vontade na capacidade de improvisação. (EPES 10)

Síntese Global da Categoria – Papel da prática durante a iniciação à prática profissional do professor em formação

Quanto à análise da subcategoria podemos constatar que dos discursos dos professores orientadores cooperantes, podemos constatar que é consensual que a componente prática do ano de estágio é determinante para as aprendizagens dos formandos. Serve para alimentar a teórica e para experimentar estratégias definidas na planificação

Com base no Quadro 81 podemos concluir que sete dos dez EPES valorizam muito a aprendizagem na sala de aula. E cinco dos dez EPES consideram as práticas pedagógicas como uma componente mais relevante do estágio.

Quadro 81 - Frequências da categoria 2.3. Papel da prática durante a iniciação à prática profissional do professor em formação

Conceito	Dimensões	Frequência
Papel da prática durante a iniciação à prática profissional do professor em formação	Aprendizagem em contexto real	1 POC 7 EPES
	Operacionalizar novas metodologias	1 POC 1 EPES
	Relevância da prática nas componentes de estágio (científicas e pedagógicas)	1 POC 2 EPES
	Relevância da prática nas componentes de estágio (práticas pedagógicas)	4 POC 5 EPES

Do que resulta da análise desta categoria pudemos concluir que tantos os professores em formação como os professores orientadores cooperantes atribuem especial relevância à prática sendo que se por um lado uns relevam mais significativamente a prática por outro lado outros atribuem igual importância às componentes científicas, pedagógicas, relacionais e será do que decorre destas três componentes que o formando enriquecerá as aprendizagens do formando

Podemos ainda inferir que os participantes deste estudo reconhecem que a prática é o espaço ideal para experimentar e por sua vez refletir sobre as ações que daí decorrem com vista a alcançar novas aprendizagens.

Os professores em formação também reconhecem a componente prática como um momento para implementar novas metodologias embora muitas vezes seja difícil concretizar estas ações devido ao número reduzido das aulas que os formandos leccionam.

Consequentemente parece podermos inferir que os constrangimentos que decorrem curta duração do estágio tem impacto tanto ao nível do formando, como dos alunos, como ao nível da comunidade educativa, ou seja,

- Dificuldade em criar laços afetivos entre alunos e professores;
- Impede o acompanhamento das aprendizagens dos alunos ao longo do ano letivo;
- Baixa apropriação da turma e do sentido de responsabilidade para o formando;
- Dificuldade em dinamizar e integrar em projetos.

Articulação entre as categorias 2.1 Constrangimentos entre a lógica académica e a lógica profissional e a 2.3 papel da prática durante a iniciação à prática profissional do professor em formação

Em jeito de balanço, parece podermos inferir que o modelo de estágio alternado é mais proveitoso para a articular a teoria com a prática, contudo o modelo consecutivo é mais apropriado para se manter o contacto ao longo do ano com os alunos e facilita a implementação de projetos

A maioria dos participantes do estudo sugere uma maior duração do estágio e muitos professores orientadores cooperantes preferem o modelo consecutivo em vez do modelo alternado.

A maioria dos participantes do estudo dá mais relevância à qualidade do que à quantidade da formação, sendo que a maior parte dos participantes deste estudo entende que a prática serve para sustentar os conhecimentos teóricos e por sua vez fazer emergir um vai e vem entre a teoria e a prática e para aprender em contexto real e experimentar novas metodologias, se a duração do estágio o permitir.

De entre o impacto da curta duração do estágio destacamos a dificuldade em estabelecer uma relação a médio prazo com os alunos e colegas, a dificuldade em

acompanhar o desenvolvimento dos alunos, assim como o facto de o formando não assumir a responsabilidade de uma turma, e por último reduzir o número oportunidades em dinamizar e integrar os projetos.

A Figura 24 pretende representar os constrangimentos sentidos pelos professores em formação durante o ano de estágio decorrentes da curta duração do estágio.

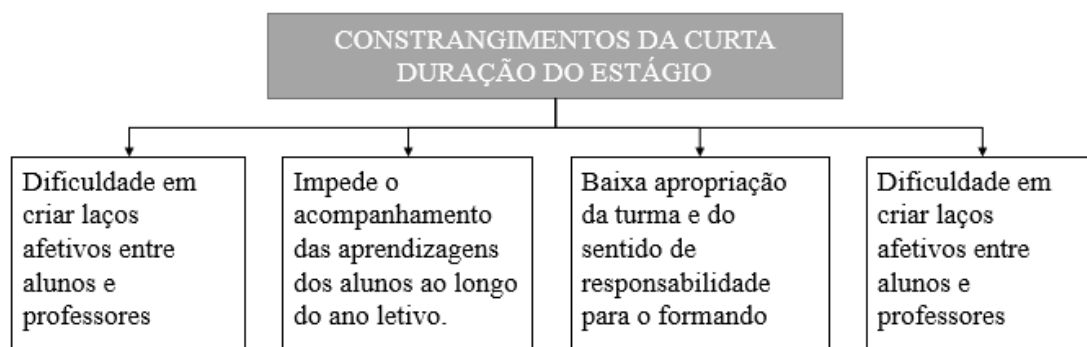


Figura 24 - Constrangimentos de curta duração

5.2.4. Categoria 2.4. A Investigação da Prática no Professor em formação

5.2.4.1. Grupos/projetos de investigação entre académicos e professores

O Quadro 82 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Projetos de investigação.

Quadro 82 - Projetos de investigação

2. DIMENSÃO	CATEGORIA: 2.4. A dimensão da cultura de investigação da prática no professor em formação			
Modelos e contextos de formação inicial Currículo de formação de professores	SUBCATEGORIAS 2.4.1. Grupos/projetos de investigação entre académicos e prof. (3)			
	SIGNIFICADO	POC Frequência (1 vez)	SIGNIFICADO	EPES Frequência (1 vez)
	Projetos de investigação	POC 6	Projetos de investigação	EPES 5

Entrevista a Professores Orientadores Cooperantes (POC)

Na dimensão da cultura de investigação da prática no professor em formação foram ouvidos os professores orientadores cooperantes e os professores em formação.

No que se refere à categoria 2.4. A dimensão da cultura de investigação da prática no professor em formação

Subcategoria, 2.4.1. Grupos/ projetos de investigação entre académicos e prof.

O POC 6 descreve cuidadosamente o trabalho de articulação desenvolvido entre a Universidade e a Escola o que promove nos formandos a capacidade de questionamento

operacionalizado pela participação em projetos e a organização de seminários, ou seja, no entender deste professor orientador cooperante:

Eles (faculdade) tem critérios muito bem delineados que tem a haver com a atitude profissional cooperação, capacidade que tem em desenvolver o trabalho cooperativo quer entre eles quer com os outros elemento da escola, a cientificidade: como é que eles articulam os conhecimentos que tem com aqueles que vão adquirindo e como é que eles ao longo daquele ano vão evoluindo e refletindo; A capacidade de se questionarem e ainda a participação em projetos e ainda tem que organizar os seminários: tem que organizar dois seminários para a disciplina. Analisam todos os documentos que a escola tem, podem questionarem-nos e fazer propostas e depois preparam um seminário para a comunidade educativa (POC 6).

Entrevista a Estudantes da Prática de Ensino Supervisionada (EPES)

O professor em formação EPES 5, está convencido que fazer emergir projetos de investigação entre os professores do mesmo grupo e de grupos diferentes poderá ser uma alternativa a inculcar na comunidade docente o espírito investigativo

Eu achava melhor a escola assumir projetos de investigação e ter 2, 3, 4, docentes do mesmo grupo e de grupos diferentes a colaborar num projeto científico com uma equipa da escola mais do que trabalhos individuais. Porque afinal somos pessoas cada um faz a suas coisas. Há a inveja, falta de disponibilidade para assumir o que o outro diz . Contestação ao nível do trabalho. Há sempre estas coisa humanas que podem alterar a relação científica entre os professores. (EPES 5)

5.2.4.2. Pesquisa

O Quadro 83 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Pesquisa.

Quadro 83 - Pesquisa

2. DIMENSÃO	CATEGORIA: 2.4. A dimensão da cultura de investigação da prática professor em formação			
Modelos e contextos de formação inicial Currículo de formação de professores	SUBCATEGORIAS 2.4.2. Pesquisa			
	SIGNIFICADO	POC Frequência (3 vezes)	SIGNIFICADO	EPES Frequência (6 vezes)
	Pesquisa	POC 4 POC 6 POC 7	Pesquisa	EPES 1 EPES 5 EPES 6 EPES 8 EPES 9 EPES 10

Entrevista a Professores Orientadores Cooperantes (POC)

No que se refere à categoria 2.4. A dimensão da cultura de investigação da prática no professor em formação

Subcategoria 2.4.2. Pesquisa

No caso do professor orientador cooperante POC 4 considera ser muito pertinente o facto de os formandos durante a sua formação terem que avançar com uma investigação, sendo que será uma forma de desenvolver nos formandos o espírito de investigador, pelo que podemos encontrar no seu discurso a seguinte afirmação:

terem que fazer já uma investigação. (POC 4)

Também a presença dos formandos na escola contribui para serem portadores do novo conhecimento pelo que nos conta que

Os professores em formação tiveram acesso a um conjunto de experiências muito ricas (licenciatura/mestrado). (POC 4)

E ainda relembra que tiveram acesso a um conjunto de experiências inovadoras, nomeadamente o facto de já virem treinados na investigação em educação assim como a num conjunto de atividades que potencia o trabalho colaborativo, ou seja:

terem que fazer já uma investigação; acesso a algumas comunidades de práticas; muitos encontros, conferências promovendo o conceito da colaboração. (POC 4)

O professor orientador cooperante POC 6 está convencido que uma atitude investigativa por parte do forma requer que o formando se sustente na prática para construir a teoria, ou seja,

Tem que se partir trabalho de campo para construir a teoria. Depois mudar as práticas. No fundo a investigação científica quer-se muito para melhorar as práticas. Tem que haver sempre um cruzamento entre as duas realidades. (POC 6).

O professor orientador cooperante POC 6 considera relevante para o um professor em início de carreira desenvolver a capacidade de questionamento e reflexão com o intuito de se adaptar às mudanças.

A capacidade de cooperar de trabalhar em grupo refletir de se questionar de querer aprender(...). Agora é necessário que o formando tenha a capacidade de questionar e provocar a mudanças de práticas. (POC 6)

O POC 7 está em sintonia com o POC 6, e também coloca a tónica do seu discurso na reflexão e no questionamento como competências a desenvolver.

A capacidade de reflexão e questionamento. (POC 7)

Entrevista a Estudantes da Prática de Ensino Supervisionada (EPES)

O professor em formação EPES 5 começa por nos contar que no seu entender os professores dedicam pouco à investigação, o que vem validar o comentário do professor orientador cooperante POC 7 quando afirma que devia crescer mais nesta componente formativa mas retomemos as palavras do professor em formação:

Eu acho que há poucos docentes que se dedicam à investigação continua durante a vida e que tem colaborações científicas dentro do grupo de trabalho . Só assim os

professores podem fazer efeito na vida dos alunos daquela escola. Não podemos inovar com pessoas soltas uma aqui e outra ali mas ao nível das práticas ainda são muito limitadas. Ou seja a inércia do grupo dificulta a mudança das práticas porque uma pessoa isolada não consegue fazer a mudança. (EPES 5)

O professor EPES 5 valoriza o desenvolvimento da capacidade de investigação do professor

Desenvolver a capacidade de investigação e pesquisa. (EPES 5)

O professor em formação EPES 6 considera que o professor deve estar sempre disponível para aprender e então conta-nos que:

Estar disponível para estar sempre a aprender e aplicar nova metodologias é uma mais valia de um professor. (EPES 6)

O professor em formação EPES 9 destaca a característica aprendente que o professor deve ter pelo que nos diz que:

Um professor é um aluno constante. Temos que estar sempre a aprender. Ou aquele que 'ensina aprende duas vezes' como dizia Sénica. (EPES 9)

O professor em formação EPES 10 defende que se deve despertar o professor para se inquietar com o saber e se limitar a aceitar o trabalho desenvolvido mas sim questionar-se

Passa muito pelo questionamento e não nos deixarmos levar pelo que está feito. (EPES 10)

O professor em formação EPES 8 realça os benefícios de uma investigação decorrente da sua prática.

muitas vezes podemos beneficiar de uma investigação por vezes mesmo ligeira que nos poderá ajudar a colmatar de algumas dificuldades que sentimos na prática. (EPES 8)

O professor EPES 1 à semelhança dos outros participantes atribui enorme importância à dimensão da investigação no seu processo formativo

O professor relewa a necessidade de o professor se dedicar à investigação como um caminho para o desenvolvimento profissional (EPES 1)

O professore em formação EPES 5, dá grande relevância ao desenvolvimento da capacidade de investigação dos futuros professores, tal como nos conta que:

É uma forma de a pessoa estar ativa e estar no centro da ação. Como é que nós queremos que os nossos alunos desenvolvam as suas próprias aprendizagens se não a fazemos. Nós também temos que aprender a desenvolver a nossa capacidade de investigação para os motivarmos para podermos saber orientá-los. (EPES 5)

Síntese descritiva

Da análise dos comentários do professores orientadores cooperantes e dos professores em formação, podemos inferir que já alguma preocupação por parte das Instituições e pelos Professores em desenvolver o espírito investigativo decorrente das práticas em sala de aula

Contudo um dos professores orientadores refere a pouca disponibilidade de tempo para investigar e um professor em formação destaca o facto de os professores dedicarem pouco à investigação. No caso dos professores em formação o cultura de investigação é desenvolvido através do trabalho de projeto realizado durante o ano de estágio.

Nesta categoria pudemos constatar que um POC e um EPES focaram o projeto de investigação como uma estratégia para desenvolver esta dimensão no processo formativo. Três POC e seis EPES levam a importância da pesquisa como recurso para o desenvolvimento profissional conforme o Quadro 84.

Quadro 84 - Frequências da categoria 2.4. A dimensão da cultura da investigação como elo entre a lógica académica e a lógica profissional na prática do professor em formação

Conceito	Dimensões	Frequência
Dimensão da cultura da investigação da prática no professor em formação	Projeto de investigação	1 POC 1 EPES
	Pesquisa	3 POC 6 EPES

A Figura 25 representa os constrangimentos e as oportunidades que podem emergir na escola através de trabalho de projeto para desenvolver espírito de investigação. Como oportunidades é consensual entre os participantes do estudo que o trabalho de projeto incentiva à investigação apesar de os participantes referirem terem pouco tempo para se dedicarem à investigação devido ao facto de esta dimensão profissional ainda ser

pouco explorada pelos professores, sendo portanto um dos constrangimentos apresentados, outro constrangimento referido pelos participantes é o facto de haver ainda um fraco espírito de investigação na maioria dos docentes.

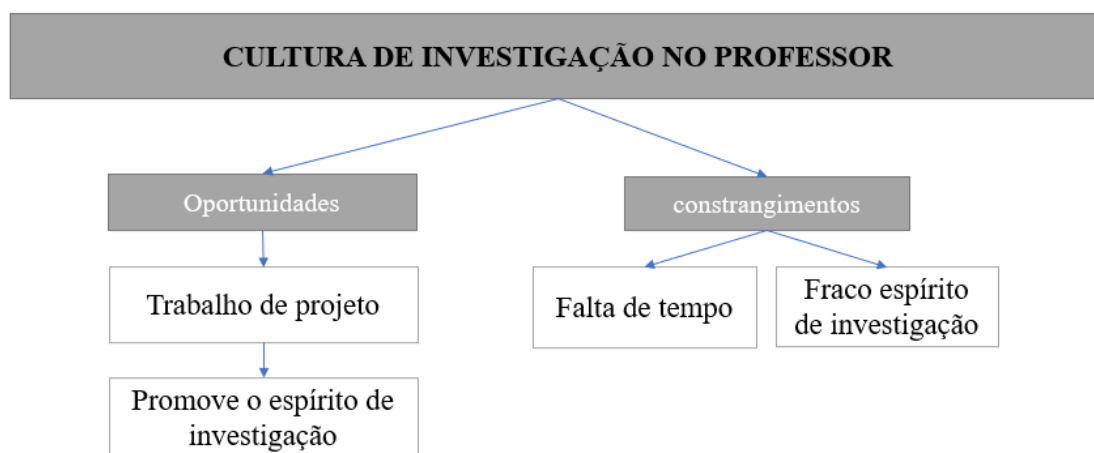


Figura 25 - Cultura de investigação no professor

5.3. Tema III - Práticas de ensino supervisionadas

5.3.1. Categoria 3.1. Necessidades de formação dos professores em formação resultantes das práticas de ensino supervisionadas

5.3.1.1. Necessidades Educativas Especiais

O Quadro 85 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, NEE.

Quadro 85 - NEE

3. DIMENSÃO	CATEGORIA: 3.1. Necessidades de formação dos professores em formação resultantes das práticas de ensino supervisionadas.	
Práticas de ensino supervisionadas	SUBCATEGORIAS 3.1.1. Necessidades Educativas Especiais	
	SIGNIFICADO	EPES Frequência (5 vezes)
	NEE	EPES 2 EPES 3 EPES 5 EPES 6 EPES 8

Nesta sub-categoria os POC não se pronunciaram.

Entrevista a Estudantes da Prática de Ensino Supervisionada (EPES)

Nesta dimensão sobre o impacto da PES nas práticas dos professores em formação, foram ouvidos exclusivamente professores em formação.

No que se refere à categoria 3.1.1. sobre Necessidades de formação dos professores em formação resultantes das práticas de ensino supervisionadas Subcategoria Necessidades educativas especiais;

No caso dos professores em formação o professor EPES 2 afirma que tendo em conta o contexto atual de ensino, torna-se útil que a formação específica sobre necessidades educativas especiais, não se deve circunscrever aos professores deste grupo de recrutamento, ou seja deve haver uma formação básica para todos os professores, pelo que importa atentar no seu discurso:

Apesar de haver um grupo de recrutamento específico, acho que todos os professores deviam ter conhecimentos nessa área. (EPES 2)

O professor em formação EPES 3 relembra que durante a sua formação inicial nunca foi abordado o tema das necessidades educativas especiais e então diz-nos que:

não temos nenhuma abordagem dos N.E.E. (EPES 3)

O professor em formação EPES 5 reconhece a dificuldade na abordagem da temática sobre o N.E.E. dada a diversidade de situações que podem ocorrer e então afirma-nos que:

Ao nível do N.E.E. ainda é mais difícil porque cada caso é um caso. (EPES 5)

O professor em formação EPES 6 relembra que não teve nenhuma formação nesta dimensão pelo que nos afirma que:

Não tive nenhuma formação em N.E.E. (EPES 6)

O professor em formação EPES 8 comenta que como não teve qualquer formação sobre necessidades educativas especiais e então afirma-nos que:

Não tenho formação ao nível dos N.E.E. e sinto necessidade porque na minha vida do dia contacto com o voluntariado em que temos crianças com N.E.E. (EPES 8)

Síntese descritiva

Do que resulta da análise dos dados podemos constatar que cinco dos dez professores em formação manifestaram necessidade de formação em necessidades

educativas especiais, face aos desafios da escola atual, sendo outro ponto fraco que podemos acrescentar ao já mencionados na categoria dois

Algumas conclusões:

Maior duração do estágio;

Modelo alternado;

Formação em N.E.E..

5.3.1.2. Indisciplina

O Quadro 86 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Indisciplina.

Quadro 86 - Indisciplina

3. DIMENSÃO	CATEGORIA: 3.1. Necessidades de formação dos professores em formação resultantes das práticas de ensino supervisionadas.	
Práticas de ensino supervisionadas	SUBCATEGORIAS 3.1.2. Indisciplina	
	SIGNIFICADO	EPES Frequência (4 vezes)
	Indisciplina	EPES 5 EPES 6 EPES 9 EPES 10

Nesta sub-categoria os POC não se pronunciaram.

Entrevista a Estudantes da Prática de Ensino Supervisionada (EPES)

No que se refere à categoria necessidades de formação dos professores em formação resultantes das práticas de ensino supervisionadas; subcategoria 3.1.2. indisciplina

O professor EPES 5 admite a necessidade de ter formação na gestão de conflitos.

investir muito na indisciplina porque se investe muito na componente científica (...)dificuldade em gerir situações de indisciplina para ver que a “uma receita resulta com uns e não resulta com outros”. (...)Apesar de ter feito trabalhos de indisciplina(...) situações de ‘Role Play’ (...) análise de textos. (EPES 6)

O professor em formação EPES 5, dá-nos conta que sente lacunas na sua formação ao nível da indisciplina e por isso no seu registo pode ler-se

Sinto falta de formação ao nível da indisciplina. (EPES 5)

O professor em formação EPES 9, tem um discurso concordante com o professor EPES 5 e também lamenta que a temática da indisciplina não seja abordada na formação inicial e afirma-nos que:

Gestão de conflitos e indisciplina. Creio que são duas dimensões que não existem na formação inicial de professores ma depois nós vamos ser confrontados com esta problemática nas escolas. E faz muita falta. Se é uma realidade que existe porque é que não se fala. É que nem se fala sobre isso. Devia haver um maior acompanhamento neste dimensão e não há. (EPES 9)

O professor em formação EPES 10 mantém a mesma linha de pensamento de EPES 5 e EPES 9 e refere que apesar de tido oportunidade de fazer uma abordagem ao tema da indisciplina ainda na faculdade considera que é uma lacuna que tem na sua formação.

faculdade tive oportunidade de já ter formação sobre gestão de conflitos e nesse aspeto até acho que estou bem. Mesmo assim é a área que tenho menos à vontade . Se não tivermos uma capacidade empreendedora não conseguimos agarrar o trabalho. (EPES 10)

Síntese descritiva

Do que resulta da análise desta categoria parece que podemos inferir que os professores em formação reconhecem a necessidade de fazer formação na temática da indisciplina, de forma a estarem mais capazes para enfrentarem os desafios da escola atual.

5.3.1.3. Aprofundamento da parte científica - Comunicação em ciência

O Quadro 87 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Aprofundamento da parte científica.

Quadro 87 - Aprofundamento da parte científica

3. DIMENSÃO	CATEGORIA: 3.1. Necessidades de formação dos professores em formação resultantes das práticas de ensino supervisionadas.	
Práticas de ensino supervisionadas	SUBCATEGORIAS 3.1.3. Aprofundamento da parte científica Comunicação em ciência	
	SIGNIFICADO	EPES Frequência (1 vez)
	Aprofundamento da parte científica	EPES 1

Nesta sub-categoria os POC não se pronunciaram.

Entrevista a Estudantes da Prática de Ensino Supervisionada (EPES)

O professor em formação EPES 1, conta-nos que desenvolve esforços no sentido de fazer formação científica de forma regular, no entanto tem-se deparado com algumas dificuldades pela oferta reduzida na sua área de formação, pelo que nos diz que

Eu estou sempre em busca de formação. Porque há muito a questão de nos acomodarmos ao que já fazemos e isso preocupa-me muito e então estou sempre a tentar aprender mais e irrita-me um bocadinho não haver mais coisas e às vezes há muita falta de formação continua na minha área. Há coisas muito repetitivas, formações muito caras. (EPES 1)

E o mesmo professor em formação EPES 1, ainda acrescenta que são variadíssimas as áreas de formação e o estágio não responde todas essas dimensões, embora fique a ideia contrária.

Está-se à espera que estejamos preparados para dar tudo e não estamos porque o estágio limita-se a um ciclo e depois a oferta é muito grande (...). (EPES 1)

Síntese descritiva

Da análise do comentário do professor em formação acredita que o estágio permite ficar uma ideia de algumas dimensões que envolvem as práticas letivas, mas é preciso depois continuar a trabalhar muito.

5.3.1.4. Práticas

O Quadro 88 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Práticas.

Quadro 88 - Práticas

3. DIMENSÃO	CATEGORIA: 3.1. Necessidades de formação dos professores em formação resultantes das práticas de ensino supervisionadas.	
Práticas de ensino supervisionadas	SUBCATEGORIAS 3.1.4. Práticas	
	SIGNIFICADO	EPES Frequência (3 vezes)
	Práticas	EPES 4 EPES 7 EPES 8

Nesta sub-categoria os POC não se pronunciaram.

Entrevista a Estudantes da Prática de Ensino Supervisionada (EPES)

O professor em formação EPES 7 reconhece a necessidade de melhorar a suas práticas pedagógicas, apesar das dificuldades que sente em fazer as mudanças e então conta-nos que

Mudar o nosso comportamento é difícil. Eu não queria ter resistências a mudanças . É importante os nossos alunos estão sempre em mudança. E no fim de cada aula mentalizo-me que tenho eu mudar isto ou aquilo. A minha forma de agir, de ensinar e à vezes vejo-me a voltar a fazer o mesmo. Ou seja aquilo que eu quero mudar é difícil.
(EPES 7)

O professor em formação EPES 4 atribui uma enorme relevância à prática e sugere mesmo sustentar o conhecimento que precede ao ano de estágio em *casos reais* e então diz-nos que

Acho que devíamos conhecer técnicas para lidar com os adolescentes. A prática ajuda muito faz-nos muita falta um conhecimento prévio com estudo de casos reais. (EPES 4)

O professor em formação EPES 7 realça a importância de se ser capaz de estabelecer boas relações interpessoais com os alunos e por isso afirma que:

Talvez seja ao nível relacional. Nós temos que ser logo muito assertivos desde o início, explicar o que nós permitimos fazer e o que é que não permitimos fazer e que não gostamos a bem. Aquilo que nós não gostamos eles acabam-se por habituar. (EPES 7)

Este mesmo professor em formação ainda adianta que ainda precisa de mais formação ao nível das práticas pedagógicas, ou seja,

As pedagógicas também preciso. (EPES 7)

O professor orientador cooperante EPES 8 está em sintonia com EPES 7 e também refere que um dos seus pontos fracos são as práticas pedagógicas e então conta-nos que

Mais as práticas e as pedagógicas. Como a experiência não é a maior, então é sempre bem vinda nessa área. Aliás em qualquer área, gosto de formação, acho que estamos sempre a aprender. (EPES 8)

Síntese descritiva

Da análise desta subcategoria podemos inferir que as práticas pedagógicas são das dimensões a desenvolver que os formandos consideram ser um dos pilares da sua formação para o bom desempenho das suas funções.

5.3.1.5. Novas Tecnologias

O Quadro 89 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Novas Tecnologias.

Quadro 89 - Novas Tecnologias

3. DIMENSÃO	CATEGORIA: 3.1. Necessidades de formação dos professores em formação resultantes das práticas de ensino supervisionadas.	
Práticas de ensino supervisionadas	SUBCATEGORIAS 3.1.5. Novas tecnologias	
	SIGNIFICADO	EPES Frequência (2 vezes)
	Novas Tecnologias	EPES 3 EPES 5

Nesta sub-categoria os POC não se pronunciaram.

Entrevista a Estudantes da Prática de Ensino Supervisionada (EPES)

No que se refere à categoria 3.1. Necessidades de formação dos professores em formação resultantes do PES, 3.1.5. Novas Tecnologias, o professor em formação EPES 3 manifesta alguma preocupação pelo facto de não se ter abordado as novas tecnologias na sua formação, mais concretamente sobre os Quadros interativos e então conta-nos que:

das novas tecnologias. (...) nunca me foi mostrado como trabalhar com os quadros interativos. (EPES 3)

O professor em formação EPES 5 à semelhança do que acontece com professor em formação EPES 3 manifesta alguma preocupação pelo facto de as novas tecnologias não terem sido abordados como uma ferramenta para dinamizar atividades com os alunos e então podemos ler que

Ao nível das novas tecnologias é preciso muito. Apresentar PPT não significa utilizar as novas tecnologias de forma criativa. Portanto vale a pena investigar mais as novas tecnologias e ver como podemos envolver os alunos em utilizar as novas

tecnologias de forma criativa não ser o professor a controlar, ser o aluno a ‘controlar’ mas para o objetivo da aprendizagem e com resultados na sua construção intelectual e mesmo na sua formação social. (EPES 5)

Síntese Global da Categoria – Necessidades de formação dos professores em formação resultantes das práticas de ensino supervisionadas

Com base na análise do Quadro 90 podemos constatar que metade dos participantes do estudo, designadamente os EPES manifestaram uma forte preocupação em investir na formação em necessidades educativas especiais. Enquanto que quatro dos dez EPES manifestaram preocupação em desenvolver a sua formação no combate à indisciplina (Gestão de conflitos).

Quadro 90 - Frequências da categoria 3.1. Necessidades de formação dos professores em formação resultantes das práticas de ensino supervisionadas

Conceito	Dimensões	Frequência
Necessidades de formação dos professores em formação resultantes das práticas de ensino supervisionadas.	Necessidades educativas especiais	5 EPES
	Indisciplina	4 EPES
	Aprofundamento da parte científica	1 EPES
	Práticas	3 EPES
	Novas Tecnologias	2 EPES

Nesta categoria podemos inferir que dois participantes do estudo revelam alguma preocupação pelo facto de os professores em formação não terem sido sensibilizados para se servirem das novas tecnologias para dinamizarem atividades que envolvam os alunos.

Do que resulta da análise desta categoria pudemos concluir que tantos os professores em formação atribuem especial relevância às práticas pedagógicas pelo que estão convencidos que haveria necessidade de aprofundar esta dimensão na sua formação.

Deram-nos conta igualmente que estão apreensivos pelo facto de não terem sido abordados temas como as necessidades educativas especiais, a indisciplina não terem sido exploradas as novas tecnologias como ferramenta para dinamizar atividades com os alunos.

5.3.2. Categoria 3.2. A colaboração como estratégia para investigar e transformar as práticas da comunidade docente resultante/decorrente da interação com o professor em formação

5.3.2.1. Trabalho colaborativo

O Quadro 91 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Colaboração.

Quadro 91 - Colaboração

3. DIMENSÃO	CATEGORIA: 3.2. A colaboração como estratégia para investigar e transformar as práticas da comunidade docente resultante/ decorrentes da interação com o professor em formação.			
Práticas de ensino supervisionadas	SUBCATEGORIAS 3.2.1. Trabalho colaborativo			
	SIGNIFICADO	POC Frequência (4 vezes)	SIGNIFICADO	EPES Frequência (8 vezes)
	Colaboração	POC 1 POC 2 POC 5 POC 6	Colaboração	EPES 1 EPES 2 EPES 3 EPES 5 EPES 7 EPES 8 EPES 9 EPES 10

Entrevista a Professores Orientadores Cooperantes (POC)

O professor orientador cooperante POC 1 é da opinião que o trabalho desenvolvido durante o processo formativo do professor em formação deve ser sustentado no trabalho colaborativo para que futuramente o professor também replique as práticas colaborativas e por isso diz-nos que:

A supervisão deve incidir sobre a colaboração e os professores em formação façam trabalho colaborativo de planificação e também de concretização é uma boa forma depois no futuro continuarem a ter essas práticas colaborativas. (POC 1)

O professor orientador cooperante POC 2 revela-nos também que na sua escola há práticas colaborativas, e note-se enfatizou o seu comentário com a palavra “já” o que nos leva a inferir que terá havido alguma evolução no sentido de passar de um trabalho mais isolado para um trabalho colaborativo

Cá na escola há já algumas práticas colaborativas (POC 2)

O professor orientador cooperante POC 5 elenca algumas vantagens do trabalho colaborativo, designadamente o facto de fazer emergir novas necessidades de formação ao professor e de ter acesso a outras metodologias de ensino pelo que relembremos o registo deste participante do estudo:

Obriga-nos a pensar no que fazemos porque ao partilhar com um colega, conversar com um colega, ao discutir uma metodologia, nós temos que pensar nela, temos que saber justificar, temos que saber defendê-la. (POC 5)

O professor orientador cooperante POC 6 vem reforçar o pensamento dos professores orientadores cooperantes de POC 5, sobre os benefícios do trabalho colaborativo, e acredita mesmo que é a alavanca para o desenvolvimento profissional em todas as suas dimensões

É o motor, tem várias valências porque a partilha promove desenvolvimento a vários níveis, científico, relacionais, emocionais, sociais e tudo isto está presente quando nos apresentamos como professores. (POC 6)

Entrevista a Estudantes da Prática de Ensino Supervisionada (EPES)

O professor em início de carreira EPES 1 reconhece que é fundamental o trabalho de grupo e afirma que

Mas é essencial trabalhar em conjunto (EPES 1).

O professor em formação EPES 2 afirma que a inovação sustenta-se na prática colaborativa e diz-nos que:

As práticas colaborativas podem ser um dos motores das práticas inovadoras desde que os colegas estejam abertos a isso. (EPES 2)

O professor em início de carreira EPES 3 mantém a mesma linha de tanto de EPES 1 e EPES 2, e coloca o enfoque nas práticas colaborativas como um dos motor da melhoria do ensino

(...) a prática colaborativa é a base de podermos ter um ensino de sucesso. (EPES 3)

O professor em início de carreira EPES 3 assume prática colaborativa como o pilar da melhoria do ensino, designadamente, no entender deste participante contribui para a melhoria do desempenho docente, pelo que nos diz que:

(...) promove a motivação entre os pares e melhora o nosso desempenho (EPES 3)

O professor em formação EPES 5 tem elevadas expetativas sobre as finalidades da colaboração e diz-nos que:

colaboração tem que ter objetivos mais audaciosos. (EPES 5)

O professor em formação EPES 5, acrescenta ainda que não resulta o trabalho individual porque a inovação deve ir para além da sala de aula, ou seja, no seu entender:

Sem prática colaborativa não vejo, grande inovação. Só no caso de professores que sejam génios. De alguém que tivesse um dom muito especial para inovar mas mesmo assim o que inovamos acaba na porta da sala aula. (EPES 5)

E termina o seu registo expressando o que é no seu entender a prática colaborativa, dando-nos a entender que com base na colaboração pode-se conhecer estratégias diferentes para o desempenho práticas letivas inovadoras, isto é:

Então prática colaborativa significa juntarmos tudo e tentarmos destacar o que se pode tornar uma experiência que pode formar modalidades diferentes de atuar de ensinar, mesmo de organizar uma escola. Então é muito importante a prática colaborativa mas não vejo entre professores no sentido de inovar ao nível das ideias pedagógicas. (EPES 5)

O professor em início de carreira EPES 7 reconhece os benefícios da aprendizagem resultante da interação entre os pares

Promove muito. Aprendemos cada vez mais com os outros. (EPES 7)

O professor EPES 7 reconhece que embora já tenha havido um progresso no sentido de caminharmos para as práticas colaborativas ainda há um longo caminho a percorrer, pelo que houve a necessidade de se impor a prática colaborativa porque havia pouca motivação para se adotar esta medida:

A prática colaborativa já está a existir um pouco mais mas até há bem pouco mais tempo não! A própria orientadoras dizem que há pouca colaboração entre nós. Agora já nos é imposto promover a colaboração e as pessoas estão a esforçar-se para isso mas por iniciativa própria não há muita abertura. A colaboração tem que estar a ser imposta para estar a ser implementada pelo menos na nossa escola sim. (EPES 7)

O professor EPES 8 realça os benefícios da colaboração para ambas as partes dos envolvidos no processo reconhecendo que há uma dualidade entre o ensino e a aprendizagem:

colaboração enriquece os dois lados. Eu tenho algo a ensinar e tenho algo a aprender. (EPES 8)

O professor em início de carreira EPES 9 reconhece muitas virtudes com a adoção da prática colaborativa, tal como refere o professor orientador cooperante POC 5 que também enumera os benefícios da prática colaborativa nas diferentes vertentes pelo que importa atentar no registo desta participante:

Tudo o que nós fazamos em conjunto, faz-nos ter outro pontos de vista. Permite-nos enriquecer o nosso leque de ideias, atividades, de metodologias . É sempre bom haver pessoa a pensar no mesmo. (EPES 9)

O professor em início de carreira EPES 10 à semelhança do professor orientador cooperante POC 6 servem-se ambos da mesma da expressão (*motor*) para enfatizar a importância da prática colaborativa no desempenho das práticas.

É o motor da mudança e de todo o trabalho das escolas. (EPES 10)

O professor em início de carreira EPES 10 defende mesmo que a colaboração é o pilar para atingirmos novos patamares na melhoria das práticas.

A colaboração é a evolução. É o motor da mudança e de todo o trabalho das escolas. É um alicerce crucial na escola e na vida. É essencial a partilha para podermos evoluir. (EPES 10)

Síntese descritiva

Quadro 92 - Frequências da categoria 3.4. A colaboração como estratégia para investigar e transformar as práticas da comunidade docente resultante/ decorrentes da interação com o professor em formação.

Conceito	Dimensões	Frequência
A colaboração como estratégia para investigar e transformar as práticas da comunidade docente resultante/ decorrentes da interação com o professor em formação	Trabalho colaborativo	4 POC 8EPES

Com base no Quadro 92, oito dos dez EPES abordam o termo trabalho colaborativo e 4 dos 9 POC também abordam esta expressão.

No entender da fala dos participantes do estudo, a colaboração é o pilar para a dinâmica de toda a escola.

5.3.3. Categoria 3.3. A emergência de novas abordagens/ metodologias curriculares decorrentes do contributo do professor em formação na comunidade docente

5.3.3.1. Abordagem problematizadora

O Quadro 93 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Abordagem problematizadora.

Quadro 93 - Abordagem problematizadora

3. DIMENSÃO	CATEGORIA: 3.3. A emergência de novas abordagens/ metodologias curriculares decorrentes do contributo do professor em formação na Comunidade docente			
Práticas de ensino supervisionadas	SUBCATEGORIAS 3.3.1. Abordagem problematizadora			
	SIGNIFICADO	POC Frequência (1 vez)	SIGNIFICADO	EPES Frequência (2 vezes)
	Abordagem problematizadora	POC 1	Abordagem problematizadora	EPES 8 EPES 10

Entrevista a Professores Orientadores Cooperantes (POC)

No caso do professor orientador cooperante POC 1 acredita que o professor deve trabalhar os conhecimentos adquiridos incentivando a aprendizagem ativa pelo que pressupõe colocar o aluno no centro da aprendizagem, ou seja, no seu entender,

Eu até acho que temos que partir para uma escola inversa, ou seja, os conhecimentos não se transmitem na escola; ou seja, trabalhar os conhecimentos adquiridos. (POC 1)

Entrevista a Estudantes da Prática de Ensino Supervisionada (EPES)

O professor em formação EPES 8, também aposta numa abordagem problematizadora, e questionadora como um recurso para ir ao encontro das necessidades dos alunos do século XXI, e então conta-nos que:

Sim acho que tenho uma abordagem mais questionadora e problematizadora dos conteúdos do que os meus colegas e nada tradicionalista. (EPES 8)

O professor em formação EPES 10 coloca a tónica das novas abordagens metodológicas na necessidade de o aluno ser capaz de se questionar e por conseguir se reinventar e então diz-nos que:

O questionamento e a inovação podem ser o motor da mudança da escola (EPES 10)

Síntese descritiva

Da análise dos comentários dos professores orientadores cooperantes e os professores em formação, estão sensibilizados para se afastarem da metodologia clássica, e aproximam-se da nova metodologia designadamente, a abordagem questionadora-problematizadora.

5.3.3.2. Aluno no centro da aprendizagem

O Quadro 94 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Aluno no centro de aprendizagem.

Quadro 94 - Aluno no centro da aprendizagem

3. DIMENSÃO	CATEGORIA: 3.3. A emergência de novas abordagens/ metodologias curriculares decorrentes do contributo do professor em formação na Comunidade docente			
Práticas de ensino supervisionadas	SUBCATEGORIAS 3.3.2. Aluno no centro da aprendizagem			
	SIGNIFICADO	POC Frequência (2 vezes)	SIGNIFICADO	EPES Frequência (3 vezes)
	Aluno no centro da aprendizagem	POC 3 POC 7	Aluno no centro da aprendizagem	EPES 2 EPES 4 EPES 6

Entrevista a Professores Orientadores Cooperantes (POC)

O professor orientador cooperante POC 7, defende que a metodologia de projeto, congrega a abordagem problematizadora, promovendo uma aprendizagem ativa colocando o aluno no centro da aprendizagem e o professor passa a ter o papel de balizar e orientar a tarefas propostas, pelo que nos conta que:

Se seguirmos um método de ensino muito estruturalista que aprendizagens é que o aluno retira do preenchimento de espaços e treino e infelizmente obriga-nos a adotar o manual e nós temos que seguir esse manual porque a seguir os pais queixam-se porque o professor não usa o manual mas a verdade é que o manual é castrador e há pouquíssimos manuais que trabalham este trabalho por projeto. (POC 7)

O professor orientador cooperante POC 3 relembra a necessidade de o professor ter a capacidade de se inovar e de criar e acompanhando a evolução das novas tecnologias

e articular com a metodologia de projeto tal como referiu na categoria 2.3.2. sobre o papel da prática durante a iniciação á prática profissional do professor na informação.

relação de empatia com a turma, (...) é muito importante ser-se inovador, ser-se criativo, o estar atualizado em termos tecnológicos, tudo isso são mais valias para quem entra neste momento na profissão. (POC 3)

Entrevista a Estudantes da Prática de Ensino Supervisionada (EPES)

O professor em formação EPES 2, relata-nos que na sua escola ainda prevalece o ensino livresco e a cultura do exame mas no seu caso tem tentado contrariar esta tendência ao sustentar-se na aprendizagem ativa colocando o aluno no centro da aprendizagem, ou seja,

Noto que na escola em que eu estou este ano é tudo muito tradicional. Há uma rotina: O professor ensina os conteúdos e são avaliados e assim sucessivamente. Há muito a cultura do teste da avaliação do exame e eu tento sempre possível colocar o aluno no centro da aprendizagem e este tipo de estratégia não é comum os professores de uma faixa etária mais elevada fazerem. Por isso de algum modo julgo que estou a dar um contributo inovador. (EPES 2)

O professor em início carreira EPES 4, está em sintonia com o professor em início de carreira EPES 6, e também se sustenta em metodologias inovadores e por isso diz-nos que:

As minhas metodologias são muito mais inovadoras que as dos meus colegas (EPES 4)

E recorda-nos que por vezes temos que adaptar a metodologia e as práticas de ensino para que o aluno altere a sua atitude perante as aprendizagens

Se nós fizermos ali um ajuste p. ex. torná-lo o centro da aula porque às vezes precisam e gostam. Utilizar as competências pedagógicas de modo a a colocar o aluno no centro da aprendizagem. (EPES 4)

O professor em início de carreira EPES 6, reconhece que é criativo e esforça-se para o ser e por isso diz-nos que

sou criativa e canso-me com a rotina e o meus alunos tem respondido muito bem.

(EPES 6)

Ainda acrescenta que sente que há necessidade de tornar os alunos mais responsáveis na sua aprendizagem pelo que um dos caminhos poderá ser aproximar-se das metodologias ativas de ensino-aprendizagem, e, dá-nos um exemplo de uma abordagem inovadora, que é o caso do flash mob

(...) tive uma ideia ambiciosa e fiz uma abordagem inovadora, ajuda-me a organizá-la e diz: faz assim, faz assado, resulta ou levou mais tempo mas resultou. Eu fiz um 'flash mob', ou seja uma dramatização com música num intervalo em que surpreendeu toda a comunidade escolar. (EPES 6)

Síntese descritiva

Da análise dos comentários desta subcategoria podemos inferir que tanto os professores orientadores cooperantes como os professores em formação estão a desenvolver esforços para contrariar a cultura do ensino livresco e aproximarem-se de uma abordagem mais inovadora mais concretamente aprendizagem ativa.

5.3.3.3. Abordagem comunicativa

O Quadro 95 representa a relação entre a dimensão categorias e sub-categorias, designadamente, Abordagem comunicativa.

Quadro 95 - Abordagem comunicativa

3. DIMENSÃO	CATEGORIA: 3.3. A emergência de novas abordagens/ metodologias curriculares decorrentes do contributo do professor em formação na Comunidade docente	
Práticas de ensino supervisionadas	SUBCATEGORIAS 3.3.3. Abordagem comunicativa	
	SIGNIFICADO	EPES Frequência (2 vezes)
	Abordagem comunicativa	EPES 4 EPES 7

Nesta sub-categoria os POC não se pronunciaram.

Entrevista a Estudantes da Prática de ensino Supervisionada (EPES)

O professor em formação, EPES 4, explica-nos a diferença entre uma abordagem comunicativa e uma abordagem estruturalista

Agora utiliza-se abordagem comunicativa. (...) as prática antigas chamada a abordagem estruturalista, muito centrada na forma, na gramática propriamente dita e atualmente não é aplicada. (...) também há a chamada abordagem por tarefas(...) Nova abordagem é semelhante à abordagem que se faz nas escolas de línguas e esta mudança é recente. (EPES 4)

O professor EPES 7 destaca a abordagem comunicativa como uma estratégia para o desenvolvimento profissional do formando.

Por isso no método comunicativo que é a abordagem comunicativa que nós somos obrigados a implementar, o trabalho de grupo, de pares é essencial para a aprendizagem porque é mais fácil nós aprendermos com os nossos colegas num ambiente menos

constrangedor e a partilha é mais divertida. O ambiente é diferente, motiva mais a aprendizagem do que quando é só professor-aluno. (EPES 7)

Síntese descritiva

Nesta subcategoria temos o testemunho de único participante do estudo mas que se enfoca numa outra abordagem de ensino aprendizagem a abordagem comunicativa como uma alternativa ao ensino livresco.

Síntese Global da Categoria – A emergência de novas abordagens/ metodologias curriculares decorrentes do contributo dos professores em formação na Comunidade docente

Com base na análise do Quadro 96 podemos concluir que por 7 vezes os EPES referem novas abordagens metodológicas.

Quadro 96 - Frequências da categoria 3.5. A emergência de novas abordagens/ metodologias curriculares decorrentes do contributo dos professores em formação na Comunidade docente

Conceito	Dimensões	Frequência
A emergência de novas abordagens/ metodologias curriculares decorrentes do contributo do professor em formação na Comunidade docente	Abordagem problematizadora	1 POC 2 EPES
	Abordagem inovadora	2 POC 3 EPES
	Abordagem comunicativa	2 EPES

Se quisermos validar esta categoria 3.5. A emergência de novas abordagens/ metodologias curriculares decorrentes do contributo do professor em formação na Comunidade docente, com a categoria 1.6. Contributo da dinâmica dos núcleos de estágio e da PES na comunidade docente as subcategorias as subcategorias 1.6.3. Co-adjuvação, 1.6.4. Projetos, 1.6.6. Seminários Práticos são sub-categorias que nos ajudam

compreender os vários tipos de abordagem inovadoras de ensino-aprendizagem promovidos pela dinâmica dos estágios.

As abordagens inovadoras de ensino-aprendizagem, decorrem das práticas colaborativas muitas vezes dinamizadas através dos núcleos de estágio e que podem ser vertidas em diferentes estratégias, designadamente as 1.6.3. Co-ajduação, 1.6.4. Projetos, 1.6.6. Seminários Práticos. Podemos ainda cruzar os princípios inerentes a estas estratégias com os pressupostos das finalidades das comunidades de aprendizagem, e ir ao encontro da visão de Chalmers e Keown (2006) que advogam que as abordagens inovadoras resultantes das práticas colaborativas contribuem para sustentar os novos desafios e redesenhar os desenvolvimento da Comunidades de aprendizagem (Chalmers & Keown, 2006), visando o envolvimento e melhoria de desempenho de toda a comunidade. A Figura 26 representa a relação acima descrita.

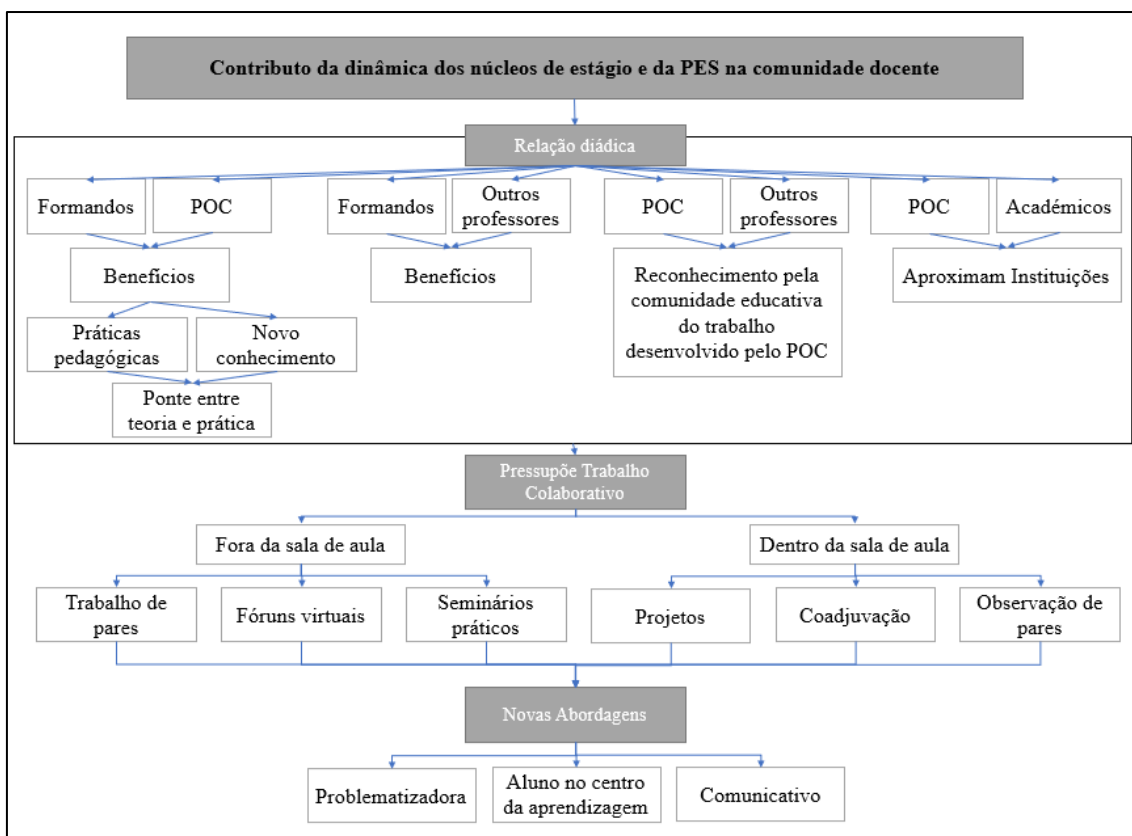


Figura 26 – Contributo da dinâmica dos núcleos de estágio e da PES na comunidade docente

Note-se que a representação esquemática foi sendo acrescentada à medida que se foram analisando e validando as categorias, assim em jeito de balanço, a presença de núcleos de estágio na escola contribui que toda a comunidade docente tenha acesso aos

novos conhecimentos trazidos pelos formandos, e por sua vez, os formandos beneficiam da experiência da prática dos professores da comunidade docente.

CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES

Nota introdutória

Neste capítulo vamos comentar cada um dos objetivos de investigação, articulando os resultados obtidos com os autores que sustentaram o enquadramento teórico para de seguida responder a cada uma das questões de investigação. Sempre que foi possível e quando considerámos pertinente articulámos as questões entre si para no final do capítulo respondermos à questão central de investigação.

Terminamos fazendo uma breve reflexão sobre futuras investigações que podem emergir deste estudo e ainda apontamos algumas limitações deste estudo.

Objetivo A.1. Analisar as finalidades da supervisão na perspetiva dos atores envolvidos.

Demos conta que no que se refere ao acompanhamento é uma das dimensões mais relevantes para ambos os grupos e podemos encontrar esta palavra-chave em autores como Alarcão e Canha (2013). Os entrevistados vão ao encontro da perspetiva destes autores no sentido que à luz de Alarcão e Canha (2013) o acompanhamento facilitará o desenvolvimento de competências. Ou ainda autores como Gaspar et al. (2012) que sustentam o conceito de supervisão em quatro pilares sendo que um deles é o acompanhamento o que pressupõe observação e reflexão, estando em consonância sobretudo com os professores em formação que entendem que o acompanhamento está focado para a prática, pelo que podemos depreender que estão implícitas a observação e a reflexão, citadas por Gaspar et al. (2012).

Quanto à outra finalidade da supervisão citadas pelos entrevistados, nomeadamente a orientação que por sinal das dimensões em que os entrevistados deram maior relevância, a maioria deles entendeu a orientação como um meio para melhorar o desempenho profissional decorrente da ajuda e do apoio que os formando têm dos seus orientadores, pelo que estão em consonância com os seguintes autores, por exemplo como

Gaspar et al. (2012) em que mencionam a orientação como mais um dos quatro pilares da supervisão.

Podemos ainda fazer a ponte entre os discursos dos participantes e autores como Gaspar et al. (2012) nas relações que estabelecem com as finalidades da supervisão ao colocarem a orientação como uma das dimensões a estabelecer conexões com as restantes dimensões. Por sua vez Alarcão e Canha (2013), incluem igualmente a “orientação” quando dão uma nova roupagem ao conceito de supervisão, como sendo um mecanismo que encaminha o formando para um determinado fim.

É possível ainda fazer comungar as vozes dos participantes do estudo, nomeadamente quando estes nos afirmam que a orientação serve para os ajudar a operacionalizar a prática decorrente dos conhecimentos científicos já adquiridos, com Trindade (2007), quando este autor dá especial enfoco na orientação às ações como a “preparação técnico-científica” inerentes à profissão e à inovação; e a “sensibilização” para que os formandos se mantenham inquietos em relação ao conhecimento, procurando atualizar-se cientificamente, por exemplo através da formação contínua, e desviando-se de uma ação inspetiva e de controlo.

Quanto à colaboração, é uma outra finalidade da supervisão que também é abordada tanto pelos Professores Orientadores Cooperantes como os Professores em formação, enquanto os professores Orientadores Cooperantes, relevam o benefício do formando como mais um apoio em sala de aula, os professores em formação realçam a pertinência dos professores orientadores cooperantes mostrarem-se disponíveis para aceitarem as propostas de atividades dos formandos para alcançarem o sucesso durante o percurso formativo.

Se tentarmos cruzar os comentários dos participantes do estudo com autores como Alarcão (2015) quando explora a dimensão inter da supervisão, faz menção entre outras dimensões, à dimensão da colaboração como uma dimensão que estimula o desenvolvimento coletivo da organização escola, ou ainda com Pajak (1990) podemos inferir alguns pontos comuns, nomeadamente, quando este autor sugere a “estratégias colaborativas” como um dos mecanismos que podem promover o desenvolvimento do grupo e assim promover a dimensão interpessoal, dimensão esta que é tão valorizada, sobretudo na visão dos formandos durante a apresentação de novas atividades no seu percurso formativo.

Quanto à outra finalidade da supervisão, mais concretamente o Desenvolvimento Profissional, também conseguimos encontrar facilmente uma sintonia nas vozes dos dois grupos em estudo, pelo que mais uma vez um grupo reforça a opinião do outro grupo,

sendo que de acordo com a maneira de ver dos entrevistados esse desenvolvimento tanto ocorre no professor em formação como no professor orientador cooperante, graças ao trabalho em grupo que permite a troca e a renovação de ideias.

Podemos ainda casar o discurso dos participantes do estudo no que diz respeito ao Desenvolvimento Profissional com alguns autores, como por exemplo, Sá-Chaves (2017) que foca a supervisão como uma oportunidade de desenvolvimento do formando, decorrente do olhar abrangente do supervisor. Note-se que esta autora foca-se no desenvolvimento do formando, e não tanto no desenvolvimento do formador mas pressupõe que o desenvolvimento do formando é decorrente de um saber maior do supervisor.

Se nos socorrermos de Gaspar et al. (2019), estes fazem notar que para haver o Desenvolvimento Profissional pressupõe-se, entre outras virtudes, competências, visão, conhecimento, formação, competências essas muitas vezes focadas pelos formandos como sendo o sustento do sucesso do processo supervisivo. Daqui podemos igualmente fazer emergir alguma coincidência com Sá-Chaves (2017) no sentido em que esta autora também parte do pressuposto de que uma formação do supervisor bem estruturada e consolidada é o pilar para o bom desenvolvimento do formando.

Por sua vez Trindade (2007), foca-se no desenvolvimento profissional com vista a treinar competências específicas na dimensão curricular e na avaliação formativa dos formandos, assim como dos programas das instituições, pelo que nos permite ‘casar’ esta perspectiva com o discurso dos participantes do estudo, quando estes perspectivam a formação do professor de forma a abranger as várias dimensões da profissão docente ao longo do seu percurso formativo.

Sentimos ainda necessidade de cruzar a perspectiva de desenvolvimento de Pajak (1990), designadamente o “desenvolvimento do grupo” decorrente de uma “visão participada” com o “desenvolvimento intrapessoal” do que resulta da “reflexão, experimentação” com os comentários dos participantes, nomeadamente quando estes abordam o desenvolvimento profissional na dimensão do grupo, pois tivemos participantes que frisaram a importância do *desenvolvimento do projeto comum*, ou também fazendo nossas as palavras dos participantes quando nos focam que as atividades devem *ser pensadas em conjunto*. Portanto o desenvolvimento profissional no entender de Pajak (1990) resulta da interseção do desenvolvimento do grupo com o desenvolvimento intrapessoal.

Em relação à Formação é mais uma finalidade da supervisão que podemos constatar que ambos os grupos tem uma opinião em conformidade um com o outro, apesar de que dentro do grupo dos professores em formação os dois participantes tem opiniões antagónicas, em que um participante defende que o percurso formativo ao longo do ano de estágio contribuiu para a sua mudança, o outro participante defende que só a experiência prepara o professor para os desafio da mudança.

Se quisermos ir em busca de autores que incluam o termo formação inerentes à supervisão à semelhança do que acontece com os participantes do estudo, podemos ir ao encontro de Gaspar et al. (2019) que argumentam que o processo supervisivo requer “formação”. Portanto de acordo com a perspetiva destes autores exploram o conceito de supervisão na dimensão do formador e não na perspetiva do formando, enquanto que os participantes do estudo, nomeadamente os professores em formação interpretaram a formação como o seu desenvolvimento profissional e não os requisitos do formador.

Já Gaspar et al. (2012), exploram o conceito de supervisão numa perspetiva mais abrangente e globalizante e não circunscrita aos pré-requisitos exigidos ao formador pelo que esta perspetiva parece ir mais ao encontro da linha de pensamento dos participantes do estudo.

Em relação à Transformação é mais uma dimensão a acrescentar à Supervisão e os professores orientadores cooperantes e os professores em formação fazem abordagens diferentes, sendo que os primeiros relevam o papel do formando como uma mais-valia na aquisição de novos saberes, enquanto que os formandos relembram novamente o papel fulcral que os formadores têm na motivação do formando e conseqüentemente na sua *transformação* ao longo do seu processo de formação.

Podemos encontrar facilmente o termo transformação associado à supervisão se nos sustentarmos em Vieira (2009). Esta autora faz a abordagem à supervisão interrogando-se se a supervisão serve para transformar ou para reproduzir, enquanto Roldão (2012) vinca claramente a dimensão transformadora da supervisão, pelo que os discursos dos nossos formandos estão mais em consonância com Roldão (2012) pelo facto de se aproximarem de uma visão inovadora e dos novos conhecimentos trazidos pelos formandos.

No que se refere à problematização foi um termos pouco frisados pelo participantes do estudo, contudo o professor orientador cooperante que focou este termo nomeou este termos entre outros, não lhe dando num relevo em especial, enquanto que os professores em formação defenderam que a problematização e o questionamento podem

incentivar a mudança da escola e ainda fizeram alusão a este termo como um meio para fazer novas abordagens aos conteúdos a lecionar.

Na tentativa de articular as perspetivas dos participantes do estudo com os autores conseguimos encontrar alguma sintonia com Gaspar et al. (2012) que mencionam o termo “problematizar” numa perspetiva supervisiva, como sendo uma entre muitas outras ações a incluir no domínio da “Orientação”, à luz do que acontece com o professor orientador cooperante que se refere à problematização no âmbito do processo supervisivo,

No que toca à regulação, só dois dos professores em formação é que fizeram alusão a este termo como uma outra dimensão da supervisão e se quisermos articular o discurso deste participante com os autores, podemos lembrar Gaspar et al. (2012) que argumenta que a regulação supervisiva socorre-se da avaliação entre outras ações, como por exemplo, a coordenação e o controlo.

Alarcão e Canha (2013) está em sintonia com Gaspar et al. (2012) quando estabelecem uma relação diádica entre a regulação e a avaliação, contudo o comentário do professor em formação alinha-se mais com Gaspar et al. (2012) quando o professor em formação se foca mais na necessidade que por vezes os professores orientadores cooperantes tem de ter um papel ativo na orientação e coordenação e claro na regulação da qualidade da formação, em situações em que o formando revela pouca iniciativa e pouca capacidade de decisão, sendo portanto mais uma função entre a outras a desempenhar pelo formador que Alarcão (2015) foca quando recorda a dimensão inter da supervisão.

Sobre a inovação é mais uma dimensão a ter em conta na Supervisão, fazemos uma leitura muito semelhante à que fizemos para a problematização. Também relativo à inovação o professor orientador cooperante não se adiantou em esclarecimentos sobre o termo inovação e enumerou-o como mais um entre outros que optámos por atribuir a outras subcategorias da supervisão.

Para encontrar pontes entre os discursos dos participantes e os autores, sustentámo-nos em Gaspar et al. (2019) e Gaspar et al. (2012), em que fazem alusão à inovação como um mecanismo facilitador da renovação e transformação das práticas desde que os intervenientes no processo conhecem o tipo de supervisão que se está praticar, tal como aconteceu mais vincadamente no discurso, de um dos professores em formação quando nos disse que a inovação alavanca a mudança.

Em relação à partilha é mais uma dimensão a ter em conta no processo supervísivo e foi comentada pelos dois grupos de participantes do estudo com alguma acuidade e minuciosidade.

Os professores orientadores cooperantes são da opinião que a partilha é um caminho para a troca de ideias e serve para encontrar alternativas aos percursos já existentes sendo que no caso dos orientadores cooperantes, estes entendem que partilhar o seu saber é uma obrigação da sua parte para alvanacar o crescimento profissional do futuro professor.

Os professores em formação elevam esta competência como prioritária para obterem novos conhecimentos e por isso parece que podemos dizer que os participantes do estudo estão na mesma linha de pensamento tanto com Alarcão (2015) quando inclui a partilha como mais uma entre outras dimensões interrelacionais que contribuem para o desenvolvimento de toda a comunidade escolar, como com Pajak (1990) quando foca a partilha como uma ação potenciadora para se alcançar um desenvolvimento coletivo. Por fim ainda, podemos igualmente encontrar sintonia entre os discursos dos participantes do estudo com Sá-Chaves (2017) quando esta autora ressignifica o conceito de supervisão ao defender que a partilha é um dos grandes fins da supervisão, para a troca de ideias e conhecimentos.

Outra dimensão supervísiva citada pelos participantes do estudo foi a reflexão e à semelhança das outras dimensões houve sintonia no discurso de ambos os grupos e no caso dos professores orientadores cooperantes descreveram esta finalidade como uma ação que serve para ajudar os formandos a pensar sobre as suas práticas tendo sublinhado de forma bem clara que esta ação tem que estar sempre presente no processo supervísivo. No caso dos professores em formação validam os comentários dos professores orientadores cooperantes pelo que nos relatam que foram muito incentivados pelos seus formadores durante o seu percurso formativo à prática da reflexão.

Se cruzarmos o discurso dos participantes com a perspetiva de Henriques et al. (2017), podemos encontrar nestes autores o termo reflexão com uma ação necessária para uma tomada de decisão consciente, não só individualmente como em grupo, pelo que Henriques et al. (2017) também vai ao encontro de (Pajak, 1990), quando se refere à reflexão com uma ação intrínseca ao desenvolvimento intrapessoal.

Em relação à melhoria das práticas, foi outra finalidade da supervisão abordada pelos participantes do estudo. À semelhança, por exemplo do desenvolvimento profissional, os professores orientadores cooperantes entenderam que a melhoria das

práticas será igualmente para ambas as partes envolvidas nos processo, sendo que os professores em formação preferiram focar o contributo que o supervisor dá ao formando.

Se tentarmos cruzar esta finalidade com os autores não foi fácil encontramos uma relação direta entre a supervisão e a melhoria mas podemos inferir que a melhoria das práticas é decorrente de um conjunto de ações, como referem Alarcão e Canha (2013) quando defendem que para haver melhoria tem que haver um acompanhamento (à luz do que já acima explanámos) e que é operacionalizado através da interação com as pessoas e com os contextos, enquanto que Gaspar et al. (2019) também focam a melhoria mas como consequência da experiência da “investigação-ação”.

Questão A.1. Quais as finalidades da Supervisão Pedagógicas

Perante a análise dos dados obtidos, pensamos poder afirmar que tanto os professores em formação (EPES), como os POC mostraram-nos que têm uma representação das finalidades da supervisão renovada e sustentada numa visão de acompanhamento e orientação, desviando-se totalmente de uma representação prescritiva clássica e tradicionalista da Supervisão Pedagógica.

Atribuímos a construção destas representações e sua respetiva caracterização a diversas variáveis que iremos abordar nas respostas às outras questões de investigação.

Objetivo A.2. Identificar caracterizar e comparar os modelos supervisivos utilizados pelos professores orientadores cooperantes durante a formação inicial.

Objetivo A.3. Identificar, caracterizar e comparar os estilos supervisivos utilizados pelos professores orientadores cooperantes durante a formação inicial.

Após a análise da subcategoria 1.4. dos estilos supervisivos damos conta que a expressão “colaboração” foi usada por quatro dos nove professores orientadores cooperantes e por todos os professores em formação. Ainda nesta subcategoria a expressão “diálogo” foi usada por seis dos dez professores orientadores cooperantes, enquanto que na subcategoria sobre modelos supervisivos a expressão “reflexão” foi usada por todos os professores orientadores cooperantes todos os professores orientadores cooperantes.

Se tentarmos estabelecer uma relação entre as expressões mais frequentes dos professores orientadores cooperantes e os professores em formação nas categorias dos modelos e estilos supervisivos, damos conta que as expressões mais citadas são mais concretamente, o “diálogo”, “reflexão” e a “colaboração”, então facilmente nos encaminhamos para a articulação dos modelos com os estilos supervisivos e neste caso,

designadamente para a articulação do cenário dialógico integrador com o estilo superviso não standard.

Se tivermos em conta de que o estilo superviso não standard preconiza a articulação reflexiva e coerente das práticas do supervisor (Paiva, 2014), parece-nos ter sido possível fazer a comunhão dos pressupostos deste estilo superviso com as expressões dos participantes do estudo, acima citadas.

Consequentemente, as palavras-chaves citadas pelo nesta subcategoria levam-nos a inferir que os participantes deste estudo se socorreram da articulação do cenário dialógico integrador com o estilo superviso nas suas práticas supervisivas.

No que se refere à palavra-chave “diálogo” ao ser citada pela maioria dos professores orientadores permite-nos aproximar do cenário dialógico que no entender de Alarcão e Tavares (2003), é um dos pilares deste modelo e por sua vez é promotor do novo conhecimento e contribui para estabelecer as relações simétricas entre formando e formador.

Quanto à colaboração uma expressão muito focada tanto pelos professores orientadores cooperantes como pelos formandos, e a sua elevada frequência alerta-nos para a pertinência deste pressuposto em todo o processo superviso pelo que será outra expressão que nos permite fazer a ponte com autores, como por exemplo, Paiva (2014) que advoga que a colaboração é um garante de um processo superviso sustentado nos princípios democráticos pelo que se pressupõe um trabalho horizontal entre o formando e o formador e nos aproxima do estilo superviso não standard.

A colaboração permite igualmente assegurar uma relação muito próxima entre o formando e o formador e no entender de Trindade (2007) este princípio permite-nos ir ao encontro do modelo integrador. Por sua vez a colaboração e o diálogo são princípios inerentes ao modelo da supervisão clínica que é um dos cenários que emerge no modelo integrador.

O termo “reflexão” é sem sombra de dúvidas a expressão mais usada por todos os participantes, conduz-nos a Sá-Chaves (2002) que, a seu ver, a reflexão serve de ponte para articular os vários modelos supervisivos contribuindo para o bom desempenho do professor orientador cooperante e garantindo o desenvolvimento profissional eficaz do formando.

Após a análise da subcategoria dos estilos supervisivos damos conta de que a expressão “diálogo” foi usada por seis dos dez professores orientadores cooperantes, enquanto que na subcategoria sobre modelos supervisivos o termo-chave “reflexão

dialogante” sustentou as práticas de cinco professores orientadores cooperantes. A expressão “ajuda”, foi mencionada por quatro dos professores em formação na categoria dos estilos supervisivos, subcategoria estilo colaborativo. O encorajamento é focado por um professor em formação na categoria estilos supervisivos , mais concretamente na subcategoria estilos não diretivo, e é focado por todos os professores orientadores cooperantes na categoria modelos supervisivos, mais concretamente na subcategoria modelo reflexivo. O espírito crítico ou pensamento crítico é mencionado por dois professores orientadores cooperantes na categoria modelo supervisivos, mais concretamente na subcategoria supervisão clínica, e por um professor orientador cooperante na subcategoria modelo reflexivo.

A abertura de espírito é focada por três orientadores cooperantes e seis professores em formação na categoria das competências do professor orientadores cooperante.

E encorajar na reflexão foi uma expressão usada por todos os professores orientadores cooperantes na categoria dos modelos supervisivos, designadamente, na subcategoria, modelos reflexivos.

Se tentarmos estabelecer alguma ligação entre cada uma das expressões mais frequentes dos professores orientadores cooperantes e os professores em formação nas categorias dos modelos e estilos supervisivos acima citados, damos conta que as expressões mais citadas são mais concretamente, o diálogo, reflexão dialogante, encorajamento, abertura de espírito, espírito crítico, a reflexão na ação. então facilmente nos encaminhamos para a articulação dos modelos com os estilos supervisivos e neste caso, designadamente para a articulação do modelo reflexivo com o estilo colaborativo.

Se atentarmos na frequência das expressões acima citadas das categorias dos modelos e estilos supervisivos e tentarmos encontrar expressões em comum com os princípios do modelo reflexivo e o estilo colaborativo parece podermos inferir que a maioria dos professores orientadores cooperantes sustentaram as suas práticas supervisivas na articulação do modelo reflexivo com o estilo supervisivo colaborativo.

Como no dizer de Oliveira (1992), o modelo reflexivo sustenta-se na reconceptualização da prática, então, o diálogo e a “reflexão dialogante” (Alarcão & Tavares, 2003), são duas de entre outras dimensões que contribuem para estruturar e sistematizar o conhecimento e por sua vez, o diálogo permite-nos fazer a ponte para o estilo supervisivo colaborativo, possibilitando-nos fazer a articulação do modelo reflexivo com o estilo colaborativo.

Portanto, importa agora cruzar as expressões que os participantes deste estudo mais citam e por isso com maior frequência, com as palavras-chave com que os autores caracterizam a articulação do modelo reflexivo com o estilo supervisionado colaborativo para as significar no âmbito desta categoria.

Sublinhe-se a relevância que o diálogo assume nas práticas supervisionadas pelo que apesar de já ter sido focado na articulação do modelo dialógico integrador com o estilo supervisionado não standard é novamente o pilar da articulação do modelo reflexivo com o estilo supervisionado.

Como cinco dos nove professores orientadores cooperantes sustentaram-se na reflexão dialogante parece-nos que há uma sensibilização e uma preocupação por parte dos professores orientadores cooperantes em recorrer ao diálogo para o desempenho das suas funções supervisionadas. Consequentemente podemos encontrar uma sintonia entre as práticas dos professores orientadores e com Alarcão e Tavares (2003) que entendem que a reflexão dialogante deve contribuir para a sistematização e estruturação do conhecimento e da aprendizagem decorrente da ação e da reflexão, sendo que esse diálogo deve decorrer de ocorrências do dia a dia em contexto de sala de aula.

No que se refere à palavra-chave “ajuda”, quatro dos professores em formação socorreram-se deste termo para caracterizar o estilo supervisionado colaborativo, pelo que é possível “casar” o discurso dos participantes deste estudo com Alarcão e Tavares (2003) que também recorrem à expressão “ajuda” como uma de entre outras palavras-chave para caracterizar este estilo supervisionado e ainda acrescenta que a ajuda que o formador deve prestar vai no sentido de “ajudá-lo a encontrar soluções”, indo ao encontro dos princípios do estilo colaborativo.

O “encorajamento” é um termo amplamente mencionado por todos os professores orientadores, no âmbito do modelo supervisionado reflexivo pelo que parece-nos ser possível inferir que todos os professores orientadores cooperantes estão sensibilizados para a pertinência desta dimensão da supervisão, o que nos conduz para autores como Alarcão e Tavares (2003) quando referem que o supervisor deve estimular os seus formandos para a reflexão na ação e sobre a ação, assim como incentivá-lo a indagar, questionar as ocorrências do dia a dia.

Sublinhe-se que a abertura de espírito é mais mencionada pelos formandos do que pelos orientadores o que nos leva a pensar que há uma maior preocupação sobre esta atitude no grupo dos formandos do que no dos professores orientadores cooperantes e por sinal é uma das três atitudes que Dewey (1933) destaca para o desenvolvimento da prática reflexiva.

O espírito crítico ou pensamento crítico foi outro termo focado pelos participantes deste estudo o que revela algum cuidado por parte dos professores orientadores cooperantes em desenvolver esta dimensão no contexto reflexivo e colaborativo.

Se tentarmos estabelecer um elo de ligação entre o discurso dos participantes com o dizer de Oliveira (1992), damos conta de que os formandos estão em consonância com esta autora quando afirma que a articulação do modelo reflexivo e colaborativo baseia-se numa interação reflexiva, ou antes, o professor deve ser capaz de desenvolver um pensamento crítico decorrente da articulação da prática com a teoria.

Embora tenhamos classificado algumas das ações dos professores orientadores cooperantes POC 1, POC 6, POC 7, no modelo reflexivo, optámos por fazer uma segunda interpretação dos dados relativos à categoria dos modelos supervisivos, mais concretamente à subcategoria do modelo reflexivo.

De facto três orientadores cooperantes durante o desempenho das suas funções envidaram esforços no sentido de proporcionar aos seus formandos vários ambientes de aprendizagem, não só dentro como fora da sala de aula decorrentes das interações que se estabelecem entre o formando e os outros professores e toda a comunidade educativa, pelo que se tivermos em conta os pressupostos que caracterizam o modelo ecológico, damos conta que podemos incluir estas ações no modelo ecológico, indo ao encontro da perspetiva de Oliveira-Formosinho (2002).

Ou seja, se atendermos a que o modelo ecológico prevê a interação do formando com o contexto dentro e fora da sala de aula como defende Oliveira-Formosinho (2002), conseguimos entrecruzar estes princípios com o registo dos professores orientadores cooperantes quando nos contam, por exemplo, que integram os seus formandos nos momentos de avaliação.

Torna-se útil ainda articular o modelo ecológico com o estilo não diretivo e se recordarmos o registo do professor orientador cooperante POC2, conseguimos identificar pontos em comum com Alarcão e Tavares (2003) ao caracterizar o estilo supervisivo não diretivo. O próprio professor orientador cooperante classifica o seu desempenho em não diretivo, e de facto quando nos conta, por exemplo, que não só mostra como faz e, portanto, pode servir de espelho, e constrói e simula os planos de aula com os formandos podemos reconhecer características do estilo supervisivo não diretivo, conforme afirma Alarcão e Tavares (2003).

Questão A.2. Quais os modelos supervisivos utilizados/ exercidos nas práticas de ensino supervisionadas durante a formação inicial?

Questão A.3. Quais os estilos supervisivos desempenhados nas práticas de ensino supervisionadas durante a formação inicial?

Embora tenhamos estudado os modelos e os estilos separadamente a articulação entre eles é fundamental para compreender o comportamento dos docentes.

Perante a análise de dados que obtivemos, poderá afirmar-se que os professores orientadores cooperantes estão sensibilizados para desempenharem as suas funções supervisivas baseados em princípios democráticos, privilegiando a colaboração, partilha, reflexão.

Estes princípios permitem-nos identificar e caracterizar o modelo supervisivo integrador no qual podemos ver vertidos a articulação entre os modelos dialógico, e clinico reflexivo e adequar conforme as circunstâncias supervisivas. No que diz respeito ao estilo supervisivo, sendo que o estilo colaborativo foi o mais focado conforme vimos na síntese global da categoria 1.4. dos estilos supervisivos.

Pensamos que a adoção do modelo integrador em que as aprendizagens se constroem par a par entre o professor orientador cooperante e o professor em formação em detrimento de outras mais prescritivas resulta de uma representação mais arejada inerente às finalidades da Supervisão Pedagógica conforme vimos nas conclusões que tirámos na questão de investigação A1.

Objetivo A.4. Analisar o papel do Professor Orientador Cooperante durante as Práticas de Ensino Supervisionado.

Se tentarmos articular o Quadro 46, algumas aptidões para o desempenho do cargo de Supervisor, e de acordo com o discurso dos participantes da análise da categoria 1.1. sobre as representações sobre as finalidades da supervisão de supervisão, 1.2. competências, 1.3. modelos, 1.4. estilos do professor orientador cooperante com o que resulta da análise de conteúdo da categoria sobre o 1.5. papel do exercício das funções supervisivas parece que podemos validar as inferências resultantes de uma e de outra categoria ao encontrarmos uma sintonia nos registo de ambas as categorias.

O facto de os orientadores cooperantes desenvolverem um trabalho colaborativo com os seus formandos e retirar o proveito dessa relação diádica não só o formando como também para o desempenho das suas funções assim como retirar o benefício para toda a

comunidade vem reforçar a representação sobre uma das finalidades da supervisão, que foi mencionada pelos participantes do estudo, designadamente a colaboração, à luz do que defende Coppola (2004) quando nos diz que o processo superviso contribui para o crescimento profissional do POC.

Por sua vez a subcategoria 1.5.6. aprendizagem colaborativa entre o formando e o formador focado na categoria 1.5. o papel do exercício das funções supervisivas na mudança da prática pressupõe o estabelecimento de boas relações interpessoais, sendo a competência que os participantes do estudo, nomeadamente, os formandos atribuíram grande relevância no Quadro 97 Emergência do perfil do supervisor conforme está representado na Figura 27.

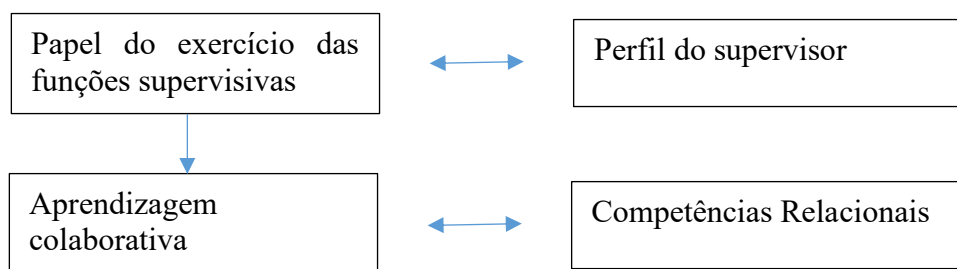


Figura 27 - Relevância no quadro do perfil supervisor

Ainda sobre a colaboração mencionada nesta categoria também podemos ‘casá-la’ com o estilo colaborativo mencionado no Quadro 97 Emergência do perfil do supervisor, o que nos permite inferir que é um princípio intrínseco às práticas supervisivas pelo que há um continuum no que se refere à categoria sobre as finalidades de supervisão, competências, modelos e estilos supervisivos, o que nos conduz a uma consonância entre as várias categorias acima mencionadas e permite-nos inferir uma sintonia entre as práticas e os princípios inerentes à supervisão dos participantes, deste estudo conforme está representado na Figura 28.

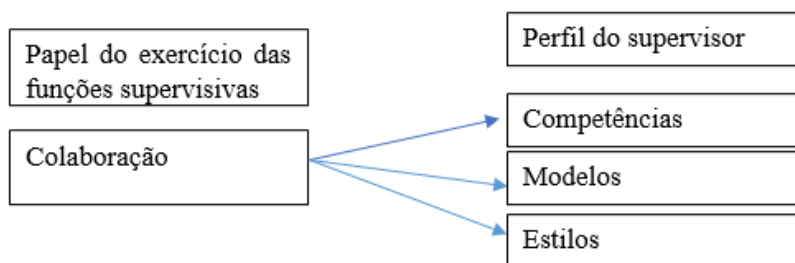


Figura 28 - Papel do exercício das funções supervisivas

Articulámos igualmente a orientação presente nas finalidades da supervisão do Quadro 97 Emergência do perfil do supervisor com a subcategoria 1.5.6. da aprendizagem colaborativa entre o formando e o formador da categoria papel do exercício das funções supervisivas na mudança das práticas pelo que no decorrer do trabalho colaborativo, o professor orientador cooperante vai traçando algumas diretrizes encaminhando o formando para a forma e o modo como deve conduzir a tarefa a realizar, conforme representado na Figura 29.

Como o acompanhamento também está presente na aprendizagem colaborativa entre o formando e o formador também nos pareceu pertinente ligar esta finalidade da supervisão, com a subcategoria da aprendizagem colaborativa da categoria acima referida, uma vez que durante a aprendizagem colaborativa, o formador trabalha a par do formando, conforme constatámos em diversos relatos dos participantes deste estudo, conforme está representado na Figura 29.

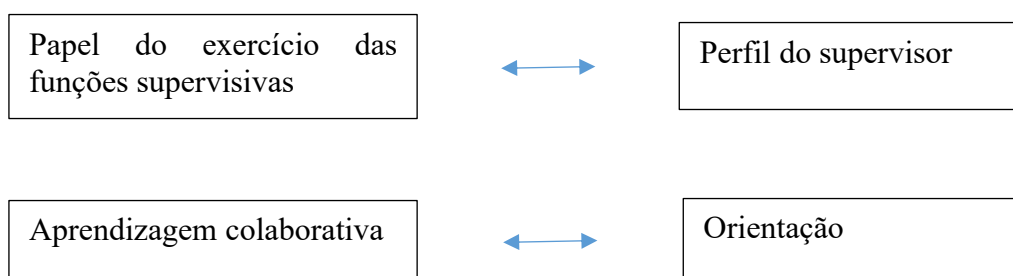


Figura 29 - Papel do exercício das funções supervisivas - orientação

Em relação às competências científicas focadas no quadro 97 Emergência do perfil do supervisor também facilmente podemos ‘casar’ com a mesma categoria acima referida, nomeadamente, com a subcategoria 1.5.2., indutor da melhoria das práticas científicas, no sentido em que o contacto do orientador com o formando permite a troca do novo conhecimento científico pelo que permite não só consolidar os conhecimentos científicos, como renová-los. Esta será outra competência em que, na perspetiva do formando, o seu formador deve ser bastante competente, enquanto que, na perspetiva do orientador, o formando já deve trazê-la(s) bastante bem consolidada(s), conforme representado na Figura 30.

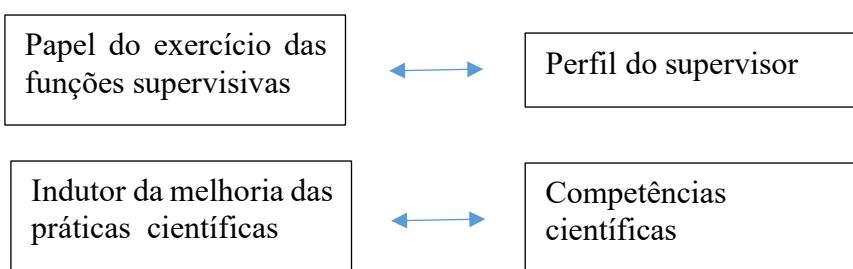


Figura 30 - Papel do exercício das funções supervisivas - competências científicas

Quanto às competências pedagógicas também será outra competência do quadro 97 Emergência do perfil do supervisor em que facilmente conseguimos encontrar correspondência na subcategoria 1.5.3. de novas metodologias (práticas pedagógicas). Neste caso será provavelmente a competência em que os professores orientadores cooperantes reconhecem o maior contributo resultante do trabalho com os formandos, conforme representado na Figura 31.

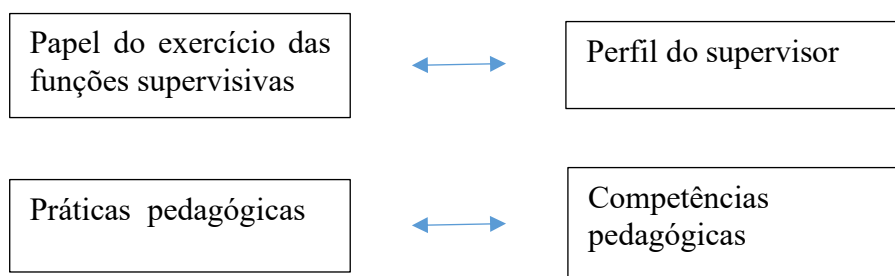


Figura 31 - Papel do exercício das funções supervisivas - Pedagogia

Quanto à reflexão também nos permite facilmente ligar o Quadro 97 Emergência do perfil do supervisor com a sub categoria 1.5. o papel do exercício das funções supervisivas, ou seja a atitude reflexiva a que os professores orientadores cooperantes fizeram referência como um instrumento promotor da melhoria das práticas supervisivas na categoria acima referida, podemos encontrá-la integrada em vários modelos, designadamente, nos modelos referidos pelos participantes do estudo no Quadro 97 sobre o perfil do supervisor, nomeadamente no modelo reflexivo, numa das fases do modelo da supervisão clínica e no modelo integrador, representado na Figura 32.

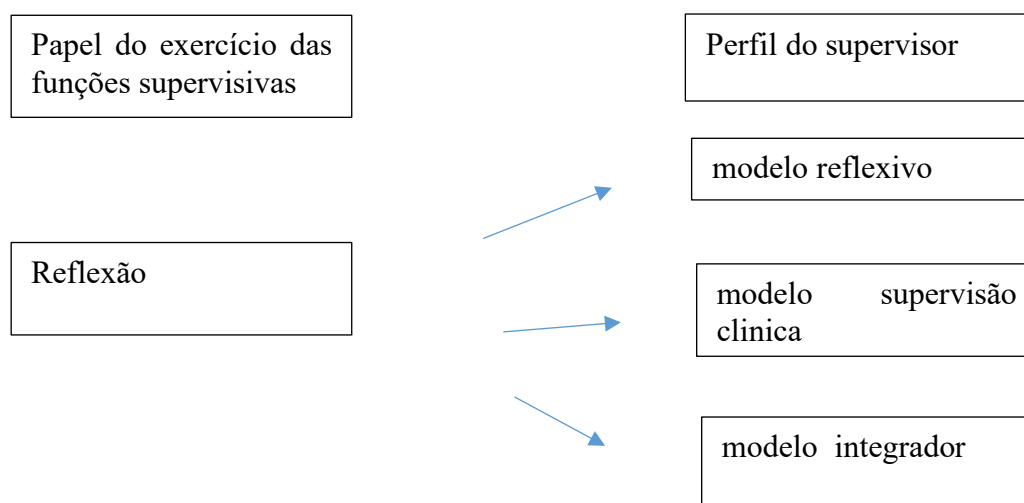


Figura 32 – Papel do exercício das funções supervisivas – Reflexão

No que diz respeito às subcategorias 1.5.4. redes de intercâmbio de práticas entre POC e entre instituições (Universidade escola), 1.5.8. núcleos de estágio e 1.5.9. observadores externos, embora não tenhamos encontrado uma correspondência direta no

Quadro 97 Emergência do perfil do supervisor, consideramos que podemos integrá-lo numa das finalidades de supervisão, mais concretamente, o desenvolvimento profissional.

Optámos por criar esta relação no sentido em que o desenvolvimento profissional é muito abrangente e algumas das dimensões que podem contribuir para o desenvolvimento profissional podem ser o novo conhecimento, resultante da troca de experiências não só entre formadores como entre os professores orientadores da escola e os professores orientadores da Universidade.

Também considerámos que a subcategoria dos 1.5.8. núcleos de estágio da categoria 1.5. papel do exercício das funções supervisivas, podia ‘caber’ nesta relação com o desenvolvimento profissional do Quadro 97 Emergência do perfil do supervisor, no sentido em que a dinâmica implementada pelos núcleos de estágio, com base nos registos dos participantes do estudo e sobretudo na opinião dos professores orientadores cooperantes, são potenciadores da mudança e inovação das práticas numa comunidade escolar, inclusivé do próprio orientador cooperante.

Se tentarmos cruzar a categoria do 1.5. papel exercício das funções supervisivas na mudança das práticas com 1.6. contributo da dinâmica dos núcleos de estágio e da PES na comunidade docente podemos constatar que a segunda vem validar a primeira categoria.

Enquanto que a categoria 1.5. o papel do exercício das funções supervisivas na mudança das práticas se circunscreve exclusivamente na relação entre o formando e o formador, na categoria 1.6. contributo da dinâmica dos núcleos de estágio e da PES na comunidade docente estende-se para além da relação formando-formador, designadamente, a relação formando com os outros professores, e o professor orientador cooperante e ainda o professor orientador cooperante com os outros professores da comunidade educativa.

Incluímos ainda a subcategoria dos 1.5.9. observadores externos da categoria acima referida na relação com o desenvolvimento profissional patente no Quadro 97 Emergência do perfil do supervisor no sentido em que é unânime entre os professores orientadores cooperantes que integram este estudo que a presença dos observadores externos são um dos recursos que poderiam contribuir para a melhoria das práticas supervisivas.

A Figura 33 representa a relação entre a subcategoria 1.5. papel do exercício das funções supervisivas com as finalidades – desenvolvimento profissional presente no Quadro 97 Emergência do perfil do supervisor.

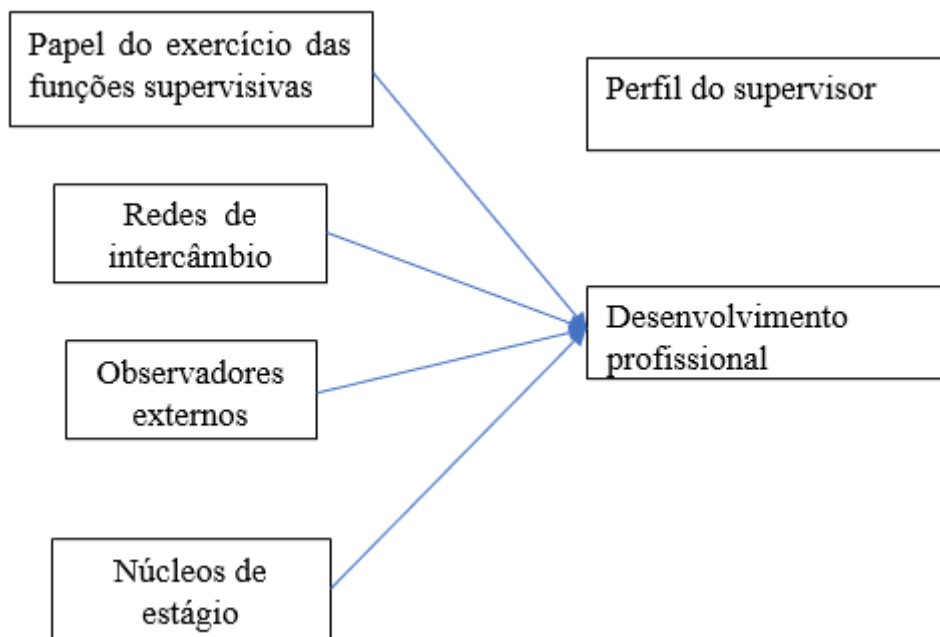


Figura 33 – Papel do exercício das funções supervisivas - Perfil do supervisor

Questão A.4. Qual o papel do professor orientador cooperante durante a PES?

O professor orientador cooperante desempenha o papel de facilitador (Moreira, 2005) das aprendizagens para com o formando, pelo que vem reforçar as conclusões retiradas na questão Questão A.6. sobre o perfil do supervisor no que diz respeito às boas relações interpessoais entre o formando e o professor orientador cooperante.

Se alinharmos o nosso pensamento com os dados recolhidos parece poder afirmar-se que tendo como pilar as boas relações interpessoais, o professor orientador cooperante estabelece a ponte entre o mundo académico e a escola, e na escola será o interlocutor entre os alunos e o professor em formação, e entre os outros professores.

Parece podermos afirmar ainda que o perfil do supervisor, designadamente a abertura de espírito, o modelo e o estilo supervisivo são determinantes para que o formando consiga experimentar e desenvolver as suas práticas pedagógicas em contexto de sala de aula e no seio da comunidade educativa.

Mas se parece ser o perfil do professor orientador cooperante determinante para o sucesso das aprendizagens do professor em formação, também parece podermos inferir que o perfil do professor em formação determina a postura do professor orientador cooperante. Ou seja, se o professor em formação adotar uma atitude responsável empenhada e colaborativa, contribui para que o professor orientador cooperante também adote um modelo e um estilo supervisivo concordante com o professor em formação.

Objetivo A.5. Analisar o impacto do desempenho das funções de orientador cooperante no seu desenvolvimento profissional.

Ao tentar cruzar a relação formando formador quer na categoria sobre o 1.5. papel do exercício das funções supervisivas na mudança das práticas quer na categoria sobre o 1.8. impacto da dinâmica dos núcleos de estágio e da PES na comunidade docente, podemos inferir do que resulta da análise dos dados que uma categoria vem validar a outra, uma vez que as aprendizagens para ambas as partes se centram no caso do formando ao nível das práticas pedagógicas e no caso do formador ao nível da aquisição do novo conhecimento científico e pedagógico.

Sublinhe-se ainda que foram focadas as mesmas estratégias para a operacionalização do trabalho colaborativo nas duas categorias acima referidas, designadamente, o trabalho de pares, os projetos, a coadjuvação, os seminários práticos.

Questão A.5. De que forma o desempenho do cargo de orientador cooperante contribui/promove o próprio desenvolvimento profissional.

Em jeito de balanço o exercício de funções supervisivas contribui para a melhoria do desempenho das funções profissionais e pessoais do professor orientador cooperante pelo que enriquece o seu desenvolvimento profissional graças à presença dos núcleos de estágio na escola.

No que diz respeito ao domínio profissional, mais concretamente à Dimensão do Conhecimento parece ser consensual entre os professores orientadores cooperantes que quer o conhecimento científico quer o conhecimento pedagógico do professor orientador cooperante beneficiam do desempenho do cargo supervisivo, sendo que será ao nível das práticas pedagógicas que os professores orientadores cooperantes reconhecem que os professores em formação trazem mais contributos. Ora este contributo irá ao encontro das dimensões da eficácia docente (Bera – RSA, 2014) em que o profissional docente tem a capacidade de integrar o conhecimento de diferentes fontes e aplicar e adotar na prática. Esses contributos são partilhados em momento de trabalho colaborativo tanto durante a planificação das atividades como durante o decorrer das aulas. Aproximando-se de (Alarcão & Tavares, 2003) e (Damiani, 2008) que defendem a cultura colaborativa como uma estratégia para a consolidação do conhecimento científico.

Mas a partilha de conhecimento pode envolver outros pares e outros parceiros designadamente, entre formadores das escolas, através das as redes de intercâmbio de

práticas entre formadores e entre formadores das escolas e da universidade, através das redes de intercâmbio entre universidades e escolas, sendo que neste caso dá-se uma troca de saberes e experiências sendo que neste caso é mais focada na dimensão supervisiva do processo formativo, não sendo a dimensão que alguns professores orientadores atribuíram maior relevância nem que consideraram que fizeram mais aprendizagens, tal como defende Flores (2016a,b).

É consensual entre os formadores que outro mecanismo para além das redes de intercâmbio que poderia contribuir para a melhoria do desempenho das práticas supervisivas seria a entrada de um observador externo ao processo supervisivo.

No que diz respeito ao domínio pessoal, mais concretamente, ao nível das relações interpessoais, esta valência será treinada durante a aprendizagem colaborativa, sendo determinante na perspetiva dos professores orientadores cooperantes para o sucesso do processo formativo dos formandos, tal como preconiza Flores (2011) à semelhança de Alarcão & Tavares (2003), supracitados.

Na Figura 34 papel do exercício das funções supervisivas na mudança das práticas do POC, pretendemos representar o contributo das várias dimensões que a dinâmica dos núcleos de estágio promove no supervisor durante o exercício do cargo supervisivo

Assim de acordo com a análise dos dados parece que podemos afirmar que os formandos são uma excelente fonte de novo conhecimento científico e pedagógico para o formador.

As redes de intercâmbio para troca de saberes não só entre formadores como entre instituições (Escola-Universidade) são outra dimensão que o desempenho das funções supervisivas proporciona ao professor orientador cooperante para enriquecer o seu conhecimento supervisivo à luz do que defende (Zepeda, 2007). Outro recurso em que os professores orientadores cooperantes podem sustentar-se para melhorar a eficácia do seu desempenho ao nível da supervisão pode ser através da emergência da figura de um observador externo, sendo este uma mais valia para o formador pelo facto de trazer um olhar externo ao processo supervisivo.

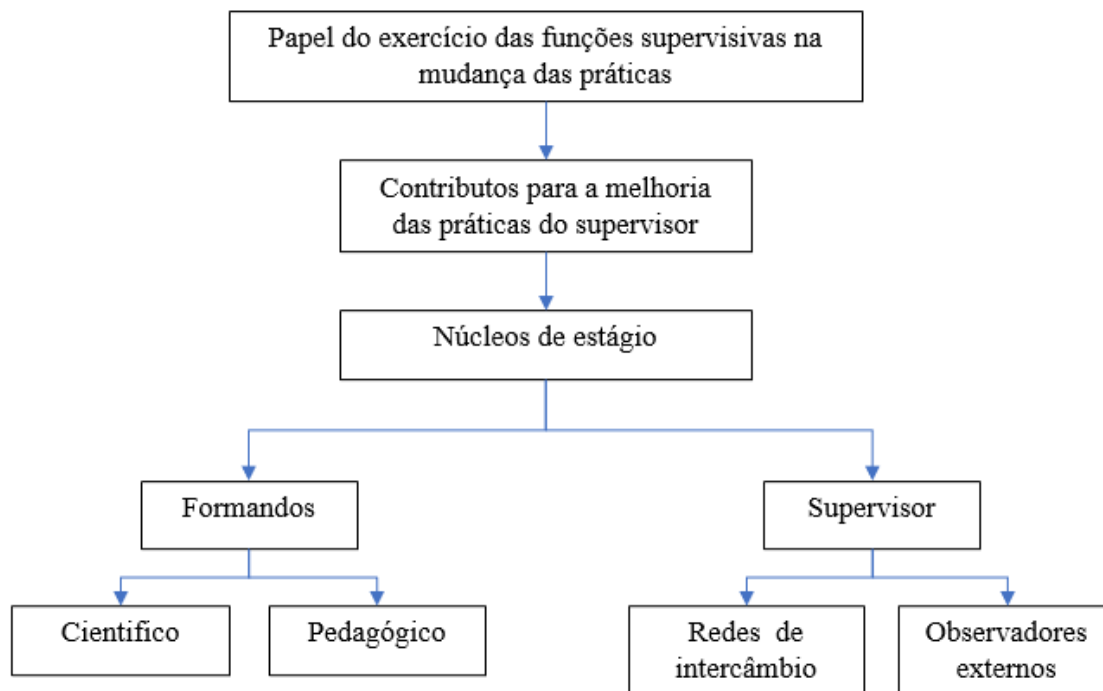


Figura 34 - Papel do exercício das funções supervisivas na mudança das práticas do POC

Objetivo A.6. Conhecer o perfil do Professor Orientador Cooperante

Do que resulta das análise dos dados parece podermos inferir que os entrevistados focaram-se em três grandes competências as científicas, pedagógicas e relacionais, estando em consonância com Gaspar et al. (2012) que também sustenta os requisitos dos supervisores em quatro pilares, dos quais destacamos a dimensão profissional relativa às competências pedagógicas e científicas tendo ficado bastante bem patente a enorme relevância que atribuem às relações interpessoais como sendo o pilar de todo o trabalho a desenvolver entre o professor em formação e o professor orientador cooperante alinhando-se com o discurso de Alarcão & Tavares (2003) e Vieira (1993) quando afirmam que a dimensão interpessoal é determinante no processo supervisorio.

Perante a análise das subcategorias podemos deduzir algumas atitudes inerentes às competências, sendo que no domínio profissional, no âmbito das competências científicas parece que podemos associar as práticas inovadoras, uma vez que desta forma, tornaria mais fácil a emergências de novas abordagens científicas, trazidas pelos professores em formação do mundo académico e assim contribuir para a capacidade de questionamento do supervisor (Gaspar et. al., 2019).

Já no caso das competências pedagógicas parece que a esta competências podemos deduzir que está implícita a abertura de espírito no sentido que esta competência parece ajudar a assegurar a oportunidade dos professores em formação experimentarem

novas metodológicas em contexto de sala de aula permitindo-nos fazer um paralelismo com Moreira (2015b) quando designa o supervisor por perito alargado em didática.

Em relação às competências relacionais estamos em crer que podemos associar à empatia e à comunicação e ao espírito aberto. Dos dados que analisámos uma atitude empática e uma boa comunicação são pressupostos que podem sustentar o estabelecimento de boas relações interpessoais entre o professor em formação e do professor orientador cooperante, comungando da visão de Nóvoa (2009) e Moreira (2005b) ao definir o supervisor como um gestor de recursos humanos.

Questão A.6. Conhecer o perfil do professor supervisor.

Para irmos ao encontro do objetivo de investigação, designadamente conhecer o perfil do supervisor, alinhando o nosso pensamento com os dados recolhidos, parece poder afirmar-se que tendo como pilar as boas relações interpessoais, o professor orientador cooperante estabelece a ponte entre o mundo académico e a escola, e na escola será o interlocutor entre os alunos e o professor em formação, e entre os outros professores corroborando Zepeda (2007).

Parece podermos afirmar ainda que o perfil do supervisor, designadamente a abertura de espírito, o modelo e o estilo supervísivo são determinantes para que o formando consiga experimentar e desenvolver as suas práticas pedagógicas em contexto de sala de aula e no seio da comunidade educativa tornado-se num facilitador das aprendizagens à luz de Gaspar et. al. (2019) e Alarcão & Tavares (2003).

Mas se parece ser o perfil do professor orientador cooperante determinante para o sucesso das aprendizagens do professor em formação, também parece podermos inferir que o perfil do professor em formação determina a postura do professor orientador cooperante. Ou seja, se o professor em formação adotar uma atitude responsável, empenhada e colaborativa, contribui para que o professor orientador cooperante também adote um modelo e um estilo supervísivo concordante com o professor em formação e por isso assuma um papel de amparo e acompanhamento das ações a desenvolver pelo professor em formação, em vez de um estilo mais diretivo, estando em concordância com a visão protetora e colaborativa que Alarcão & Tavares (2003) definem para o perfil do supervisor.

Das ilações que resultam da análise das categorias 1.2. Competências do Professor Orientador Cooperante, da categoria 1.3. Modelos Supervísivos e 1.4. Estilos

Supervisivos permitiu-nos casar tanto com o perfil do século XXI como com o perfil do professor das comunidades de aprendizagem.

No que diz respeito à aprendizagem clínica e reflexão crítica (Sahlberg, Furlong & Munn, 2012) permitiu articular nas dimensões do Quadro 97 do perfil do supervisor com a dimensão afetiva e a supervisão clínica representada nas dimensões do Quadro 97, por sua vez a criatividade e o pensamento crítico defendidas por (Redecker et al., 2011) parecem estar inerentes às competências científicas que fizemos referência ao Quadro 97 sobre a emergência do perfil do supervisor.

A dimensão moral e de valores respeitantes às dimensões relacionais referida na tabela 25 articula com o discurso de Fullan (2001) no que respeita à apreciação de diferenças culturais e pelo respeito da diferença, são competências inerentes ao perfil dos professores das comunidades de aprendizagem e do século XXI, como defende Flores (2016) ao incluir no perfil do professor do século XXI a multiculturalidade e a educação inclusiva.

No que diz respeito ao modelo e ao estilo integrador representadas no Quadro 97, podemos articular com outras dimensões do perfil do professor das comunidades de aprendizagem, designadamente a aceitação do outro, a sinceridade, a vontade em aprender (Cadório & Veiga Simão, 2012).

No Quadro 97 - Emergência do perfil do supervisor, podemos retratar as competências relacionais, científicas e pedagógicas. No que diz respeito às competências relacionais estabelecemos uma relação com a dimensão moral/valores.

No que diz respeito às competências científicas estão diretamente relacionadas com o conhecimento e as competências pedagógicas das práticas metodológicas.

Também podemos inferir que os POC vagueiam entre o modelo clínico e reflexivo ecológico integrando as suas ações no modelo integrador facilitador do ambiente de trabalho entre POC e EPES, à luz do Zoom (Sá-Chaves, 2017).

Consequentemente a adoção do estilo supervisivo não standard, no qual se aglutina o estilo colaborativo não diretivo e ecológico está em consonância com o modelo supervisivo integrador.

A adoção de um modelo supervisivo integrador com o estilo não standard promove um bom desenvolvimento profissional e que estão intimamente associados ao acompanhamento, orientação e colaboração.

Quadro 97- Emergência do perfil do supervisor

Perfil	Competências	Dimensões		Modelos	Estilos		Finalidades supervisão
Dimensões	Relacionais	Moral/ Valores	Supervisão Clínica	Integrador	colaborativo	Não standard	Acompanhamento
	Científicas	Conhecimento	Reflexivo		Não diretivo		Orientação Colaboração
	Pedagógicas	Práticas e Metodologias	Ecológico		Ecológico		Desenvolvimento profissional

Objetivo A.7. Compreender o papel do estágio nas práticas dos professores em formação.

Ao analisar a categoria 2.3. papel da prática durante a iniciação à prática profissional do professor em formação e ao cruzar com a matriz teórica permitiu-nos compreender o papel do estágio nas práticas dos professores em formação, pelo que parece ter ficado evidente que dos dez professores em formação cinco POC 1, POC 2, POC 3, POC 7, POC 9. pronunciaram-se e que dos nove os professores orientadores cooperante respondentes sete, EPES 1, EPES 3, EPES 4, EPES 5, EPES 6; EPES 7, EPES 10, pronunciaram-se nesta categoria e reconhecem a importância do papel da prática na formação inicial de professores ao criar oportunidades de articular a teoria com a prática, ou seja, aproximam-se da visão de Flores (2012), que no seu entender a prática permite fazer uma interação entre todas as componentes do programa de formação inicial de professores: ou aproximando-se da visão de (Flores, 2016a) e de Pintasilgo et al. (2010) que caracterizam o estágio como um espaço de transformação do futuro professor. Por exemplo, o professor EPES 1 e EPES 3 reconheceram a importância do ano de estágio, ao permitir identificar os pontos fortes e fracos dos modelos de formação inicial

alinhando-se com a maneira de pensar de Neves (2007), ao considerar pertinente a emergência de espaços para a transformação do conhecimento científico em conhecimento prático que se pode traduzir através da elaboração de projetos onde se podem ver vertidos os princípios da colaboração, pesquisa, problematização e reflexão e que caracterizam as novas tendências formativas da formação inicial de professores do século XXI e que analisamos na categoria 1.6. contributo da dinâmica dos núcleos de estágio e da PES na comunidade docente.

Questão A.7. De que forma o estágio contribui para o desenvolvimento das competências profissionais dos futuros professores.

Depois de nos confrontarmos com os testemunhos dos entrevistados verificámos que a escola é o palco por excelência para que os professores em formação experimentem os seus conhecimentos académicos em contexto de sala de aula, transformando o conhecimento teórico em conhecimento prático, aproximando-se do conceito de Flores (2016b) sobre transformação.

Este espaço e este momento permite identificar não só os pontos fortes dos modelos de formação inicial como também as suas fragilidades.

À luz do que resulta do discurso dos participantes também concordamos com a pertinência que os participantes atribuem ao estágio durante a formação inicial dos professores, assim como sobre a necessidade de deixar de se hipervalorizar o conhecimento teórico e académico em detrimento do conhecimento prático, à semelhança do que defende Neves (2007).

OB.1. Compreender os modelos e contextos de formação inicial.

No que diz respeito à articulação da categoria 2.1. Constrangimentos entre a lógica académica e a lógica profissional com a matriz teórica, no que diz respeito à subcategoria 2.1.1. Modelo consecutivo e 2.1.2. modelo alternado, parece ser mais evidente a preferência pelo modelo de formação alternado tanto nos professores em formação como nos professores orientadores cooperantes. Contudo dos nove professores orientadores cooperantes dois, POC 1, POC 8 dão preferência ao modelo de formação sequencial e três professores em formação EPES 1, EPES 4, EPES 5.

Tal como vimos na revisão da literatura, no modelo consecutivo também designado sequencial a componente científica, decorre de forma contínua e a componente pedagógica ocorre na fase final do percurso académico (Rodrigues, 2016). Estes

pressupostos teóricos são mais preferidos por alguns dos professores orientadores cooperantes do que pelos professores em formação, como por exemplo, nos conta o professor orientador cooperante POC 7 que nos diz que é mais benéfico para o formando um trabalho contínuo ao longo do ano do que um trabalho intermitente, tal como acontece no modelo alternado.

No caso dos professores em formação, à semelhança dos professores orientadores cooperantes, embora reconheçam os benefícios de uma prática contínua ao longo de todo o ano, como é o caso do professor em formação EPES 1 e EPES 4, a maioria deles fazem notar que este modelo não permite ter um contacto imediato com a realidade uma vez que a componente prática só ocorre no final da componente teórica, pelo que lhes serve de argumento para preferirem o modelo alternado que se caracteriza por uma alternância (Sequeira & Pinto, 2013) entre a componente científica e a componente prática, e ainda acrescentam que o modelo alternado ajuda a clarificar sobre uma escolha acertada do curso numa fase precoce do decorrer do curso e a maioria dos professores orientadores cooperantes. São exemplo disso os professores em formação EPES 3 e o EPES 5 e os professores orientadores cooperantes, POC 2, POC 3, POC 4; POC 6 e POC 7.

É consensual que entre os participantes do estudo, referirem os benefícios de um modelo de estágio gizado numa alternância entre a teoria e prática, porque permite um contacto mais próximo e constante entre a teoria e a prática e a relação entre a sua interpretação. Permite, igualmente identificar numa fase mais precoce as necessidades de formação que foram desenvolvidas durante o percurso académico sendo que a mais frisada foi as Necessidades Educativas Especiais. Como ponto fraco deste modelo de alternância tem a ver com o facto de não se poder estabelecer um trabalho contínuo com os alunos, o que os impede de desenvolver os projetos.

No que diz respeito à duração da prática, há um número significativo de participantes do estudo que defende a necessidade de se proporcionar uma prática mais prolongada no tempo, alinhando-se com o discurso de Flores (2011), que também reconhece a necessidade de prolongar a presença de formandos na escola.

No sentido de ultrapassar este constrangimento deste modelo, como por exemplo advoga o professor orientador cooperante POC 1, POC 5, POC 7 e os professores em formação EPES 7; EPES 5, EPES 7, defendem a necessidade de prolongar a prática levando-nos ao encontro das recomendações do CNE, na qual nos revemos e que estão plasmadas no parecer de fevereiro de 2016, ao sugerir que a prática seja prolongada no tempo e ao definir claramente as finalidades do período de indução e de período

probatório, sustentado num programa de formação em que interajam as dimensões do conhecimento profissional, a observação de aulas, o conhecimento científico e a pesquisa.

No entanto os professores orientadores cooperantes POC 2, POC 3, POC 8, POC 9 e o professor em formação EPES 3, valorizam mais a qualidade do que a maior duração do estágio, estando em sintonia com Zeichner (1990), que advoga que a qualidade da experiência vivida no estágio é mais relevante para a formação do professor em formação do que a duração do estágio, pelo que a partir da análise dos comentários não nos é permitido estabelecer um padrão para esta subcategoria.

Contudo, importa ainda analisar o comentário do professor em formação EPES 7 que faz sobre excesso de carga teórica em detrimento da componente prática nos cursos de formação inicial de professores, ou ainda a voz do professor em formação EPES 3 quando nos diz que *eles estão um bocadinho alienados pela parte científica* conduzindo-nos a uma sintonia com Korthagen (2010), quando este refere que esta tensão é geralmente designada por uma “distinção entre *conhecimento prático e conhecimento formal*” (pp. 409-410). Daqui decorre uma hipervalorização do conhecimento teórico em detrimento do conhecimento prático (Korthagen, 2010), o que nos leva a inferir que há uma concordância com a visão de Flores et al. (2014) que entendem que esta tensão entre a teoria e a prática resulta de uma cultura sedimentada que faz com que não haja uma sinergia colaborativa entre a Universidade e a Escola devido a uma visão prevalente daquela sobre esta.

Portanto parece que podemos constatar que os envolvidos no processo de formação inicial de professores ainda identificam situações em que se verifica um divórcio entre a teoria e a prática conforme sublinham Korthagen (2010) e Van Nuland (2011).

Podemos representar na Figura 35 os constrangimentos da curta duração da prática e que resultaram da análise da categoria 2.1. Constrangimentos entre a lógica académica e a lógica profissional, tal como nos foi dado a saber que os participantes do estudo dão preferência ao modelo alternado de formação inicial de professores mas depois na categoria 2.1.3. reconhecem que a curta duração do tempo de permanência na escola traz fragilidades em algumas dimensões identificadas nesta categoria como as necessidades educativas especiais, a indisciplina não terem sido exploradas as novas tecnologias como ferramenta para dinamizar atividades com os alunos, tal como representado na figura em baixo.

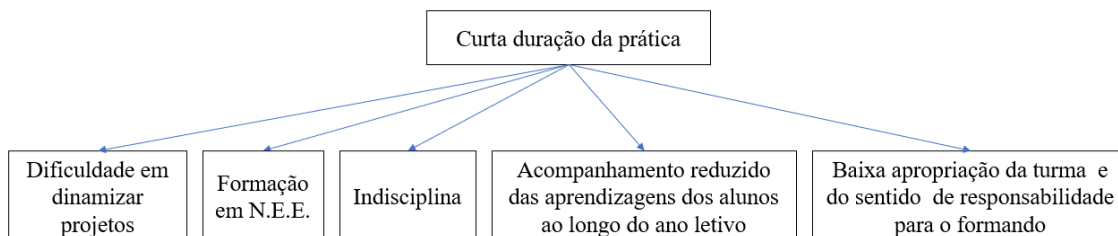


Figura 35-Constrangimentos da curta duração da prática

E ainda do que resulta da categoria 3.1. necessidade de formação dos professores em formação resultantes da PES, parece que os comentários dos participantes que decorreram desta categoria vêm validar os comentários que resultaram da categoria 2.3 mais concretamente do papel da PES nas práticas decorrentes dos professores em formação. Parece que pudemos concluir que os professores em formação atribuem especial relevância às práticas pedagógicas pelo que estão convencidos de que haveria necessidade de aprofundar esta dimensão na sua formação, corroborando Neves (2007).

Assim, tendo em conta que os professores em formação consideram que o estágio é de curta duração, tal como pudemos constatar do que decorre da análise da categoria 2.1. Constrangimentos entre a lógica académica e a lógica profissional, então parece que a preocupação que os professores em formação manifestaram em treinar mais as competências pedagógicas pelo que apontaram como um dos constrangimentos existentes no decorrer do ano de estágio.

Deram-nos conta igualmente de que estão inquietos pelo facto de não terem sido abordados durante o percurso da sua formação inicial temas como as necessidades educativas especiais, a indisciplina e não terem sido exploradas as novas tecnologias como ferramenta para dinamizar atividades com os alunos.

QB.1. De que forma o modelo de estágio contribui para o desenvolvimento profissional do formando?

Do que resulta da análise dos dados somos levados a pensar que o modelo de estágio alternado, em que há um constante vaivém entre a aprendizagem científica e a aprendizagem decorrente da prática pedagógica, é o preferido pelos participantes do estudo, pelo facto de permitir um contacto muito próximo e constante entre a teoria e a prática e consequentemente permite interpretar a relação entre as aprendizagens definidas nos programas de formação inicial e as aprendizagens desenvolvidas no estágio (Flores, 2011).

Contudo se este modelo contribui significativamente para estabelecer a ponte entre a teoria e a prática, por sua vez os mesmos participantes também reconhecem algumas fragilidades, designadamente o facto de não poderem estabelecer um trabalho contínuo com os alunos, o que os impede de desenvolver projetos, pelo que uma maior duração da prática com o intuito de proporcionar melhores aprendizagens, é reclamada tanto pelo professores orientadores cooperantes como pelos professores em formação.

Do que resulta da análise dos resultados parece também podermos constatar que neste espaço consegue-se identificar as necessidades de formação que foram pouco desenvolvidas durante o percurso académico, sendo que a mais frisada foi os poucos conhecimentos em necessidades educativas especiais.

Curiosamente, se, por um lado, tanto os professores orientadores cooperantes como em formação sugerem uma prática prolongada no tempo, por outro, também há um número significativo de participantes deste estudo que atribui mais relevância à qualidade do que ao tempo de duração do estágio, apesar de sentirem necessidade de aprofundar a componente pedagógica, alinhando-se com Zeichener (1990).

OB.2. Compreender o papel das relações estabelecidas entre a Universidade e a Escola.

As parcerias entre instituições, designadamente entre a universidade e a escola, através dos projetos de investigação, como os professores orientadores cooperantes POC 1 e POC 6, exemplificaram que experimentaram durante o processo supervisivo que coordenaram, valida-nos a visão de autores, como por exemplo, Flores (2012, 2016a) quando defende a necessidade de estabelecer o elo de ligação entre o contexto académico inerente à Universidade e o contexto profissional inerente à escola e ainda com Elliott (2001) que sustenta que desenvolver projetos de pesquisa-ação contribui para o desenvolvimento de projetos colaborativos. Ou ainda com White e Forgasz (2016) que advogam que o trabalhar conjuntamente serve para aproximar a teoria com a prática e consequentemente contribui para um melhor desenvolvimento profissional.

Por sua vez o professor em formação EPES 5, também está em sintonia com o POC 6, ao propor projetos de investigação, como um instrumento de incentivo à cultura de investigação (Niemi & Nevgi, 2014) na escola permitindo-nos aproximar da visão de Tinoca et al. (2015) que entendem que as metodologias ativas decorrentes dos processos de reflexão-ação requerem a metodologia de Investigação-ação, sendo por exemplo um espaço de transformação como vimos na categoria 2.3. Papel da prática durante a

iniciação à prática profissional do professor em formação, caracterizando-se por ser um processo dinâmico e flexível (Moreira, 2005a).

Portanto, parece que podemos inferir dos relatos dos participantes deste estudo o desenvolvimento do pensamento crítico e das competências para a emergência do professor investigador do século XXI conforme afirmam Niemi e Nevgi (2014), ao sustentar que a investigação se torna uma mais-valia para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

Outra sugestão reclamada pela maioria dos participantes deste estudo é a presença regular de académicos na escola, para contrariar o distanciamento entre a escola e a universidade, como nos contam a experiência que tiveram, por exemplo, os professores orientadores cooperantes POC 1, e POC 4. Esta estratégia cruza com o dizer de Moreira (2010) e serve para tornar possível a realização da investigação em contexto real de sala de aula sendo que neste contexto ambas as partes encontram oportunidades para desenvolverem aprendizagens decorrentes do conhecimento académico e dos processos e práticas das escolas.

O professor em formação EPES 4, ou o professor orientador cooperante POC 9 sugerem mesmo que os académicos, para além de deverem frequentar assiduamente a escola, deveriam ter turmas atribuídas na escola com o intuito de experimentarem a realidade da prática de ensino. Esta proposta parece poder-se encaminhar para a inversão de papéis, o que nos permite comungar com Tinoca et al. (2015) quando afirmam que a representação e transformação de papéis torna as experiências de aprendizagem e mudança mais enriquecedoras.

No entender dos participantes deste estudo como por exemplo, referiram os professores em formação EPES 5, e EPES 7 os Workshop entre académicos e professores das escolas são outras oportunidades de aproximar as instituições. Este recurso preconiza uma flexibilidade e uma mobilidade entre investigadores, a qual está subjacente a uma emergência de momentos de trabalho comuns, tal como propõe o mesmo professor. Esta proposta alinha-se com Niemi (2008) ao defender que estes encontros servem para fazer emergir uma “aprendizagem assistida”.

O trabalho em rede é também outra proposta apresentada por um professor orientador cooperante POC 6 que releva o estabelecimento de conexões entre várias entidades, como um caminho para ultrapassar este constrangimento. Esta perspetiva do trabalho em rede encaminha-nos para o discurso de Niemi (2008), que argumenta que

esta interrelação deve ser o pilar que irá favorecer a criação de ambientes promotores de aprendizagem.

A própria dinâmica de estágio também contribui para fazer a ponte entre a teoria e a prática, tal como nos propuseram os professores orientadores cooperantes POC 6, POC 9 e os professores em formação EPES 6, e que por sua vez permitiu-nos encaminhar para o discurso de (Kraler & Schratz, 2012), sobre os pressupostos do modelo ecológico de formação inicial de professores no qual as interrelações estabelecidas entre os formandos e a comunidade docente contribuem para as aprendizagens e o desenvolvimento profissional de todos os membros da comunidade.

QB.2. Que ligações estabelecem os POC e as instituições académicas?

De acordo com os testemunhos dos entrevistados, as parcerias entre instituições, os projetos de investigação, a presença regular de académicos, as redes de intercâmbio e a própria dinâmica de estágio, são mecanismos que contribuem para aproximar as instituições.

Estamos em concordância com os participantes do estudo e também pensamos que o professor orientador cooperante tem um papel muito relevante no estabelecimento de pontes entre a Academia e a Escola, uma vez que tanto está presente em ações na Universidade como está na escola, sendo, portanto, um interlocutor por excelência entre os dois meios, tornando-se num facilitador do desenvolvimento profissional Alarcão e Tavares (2003). Por sua vez, a presença de académicos na escola também ajuda a encurtar distâncias entre os dois meios e permite o contacto com a realidade da sala de aula.

OB.3. Compreender o contributo da componente de investigação durante a formação inicial dos professores.

A Investigação é o recurso que está subjacente às estratégias acima referidas e serve de elo entre a Universidade e a escola, pelo que nos permite validar a subcategoria 2.4.2. Pesquisa e ainda cruzar com os autores da revisão da literatura, tal como, por exemplo, defende Flores (2016) quando nos afirma que a pesquisa e a prática devem andar a par, permitindo-nos compreender o contributo da componente de investigação durante a formação inicial de professores.

Nesta categoria podemos encontrar vários relatos tanto de professores orientadores cooperantes como de professores em formação que testemunham a

pertinência do treino da investigação durante a formação profissional nos professores em formação, estando em conformidade com White e Forgasz (2016).

Neste sentido podemos dar o exemplo, dos professores orientadores cooperantes, designadamente, POC 4, que consideram muito relevante criar nos professores em formação o espírito de investigador ou uma *atitude investigativa* como lhe chama o professor orientador cooperante, POC 6 pelo que nos permite casar com as palavras de Tinoca et al. (2015), que advogam que as novas aprendizagens decorrem da reflexão da prática.

Ou ainda com o professor em formação EPES 10, que já vem sensibilizado da universidade para que desempenhe as suas funções como professor investigador, quando nos conta que os professores devem estar com um pé na faculdade e com um pé na escola, alinhando-se com a visão de Niemi (2008) em que o professor assume-se mediador entre o contexto académico e a sala de aula e também com o dizer de Vieira (2015), quando nos afirma que o professor investigador deve construir o seu conhecimento decorrente das transformações e reprodução da teoria com a prática.

O professor POC 6 ao abordar a capacidade de questionamento e reflexão aproxima-se do pensamento de Tinoca et al. (2015) no sentido em que estes autores acreditam que a componente da investigação exige estes pressupostos sustentados no trabalho colaborativo, permitindo-nos validar a categoria 3.4.1. a colaboração como estratégia para investigar as práticas da comunidade docente decorrentes da interação entre os docentes.

Tanto o desenvolvimento da capacidade de investigação, como o questionamento e a reflexão, são denominadores comuns dos pressupostos inerentes aos modelos supervisivos, designadamente, modelos reflexivo, integrador e ecológico, pelo que nos permite validar e reforçar a análise de dados referentes à categoria 1.3. modelos supervisivos.

Quadro 98 - Constrangimentos e oportunidades

Constrangimentos	Oportunidades
Hipervalorização do conhecimento acadêmico em desfavor do conhecimento prático	Enfatizar a escola como o lugar para transportar o saber teórico para o contexto real de sala de aula, articulando com as outras componentes do currículo
Hierarquia e territorialização disciplinar	Professor como consumidor e produtor de pesquisa
Dificuldades de articulação de programas e processos	Pesquisa como elo entre a universidade e a escola
Pouco tempo de duração da prática	Prolongar a presença dos formandos na escola Parcerias entre escola e universidade Reformulação de programas

RESULTA DA ANÁLISE DE DADOS

Quadro 99 - Constrangimentos e oportunidades resultado da análise de dados

Constrangimentos	Oportunidades
Excesso de carga teórica	Projetos de investigação
Divorcio entre a academia e a escola	Inversão de papéis, presença regular de académicos na escola
Dificuldade de articulação da teoria e da prática	Investigação/ workshop entre académicos Trabalho em rede
Curta duração da prática	Prolongar a presença dos formandos na escola

Se compararmos o Quadro 98 acima resultante da leitura dos autores no qual referimos os constrangimentos e oportunidades sobre a componente de investigação decorrentes do programa de formação inicial com o Quadro 99 resultante da análise dos dados dos participantes do estudo parece que podemos constatar uma aproximação entre o discurso dos autores e os registos obtidos. Note-se que, por exemplo, os participantes propõem como alternativa ao excesso de carga teórica, à luz de Korthagen (2010) o desenvolvimento de projetos de investigação. Esta estratégia parece estar em sintonia com Neves (2007) quando dá enfoque à escola como palco para fomentar a prática. Os participantes deste estudo também reconhecem o divórcio entre a academia e a escola à semelhança do que nos diz Flores, Vieira e Ferreira (2014) quando afirmam as dificuldades de articulação dos programas e processos. Os participantes do estudo propõem o desenvolvimento de investigação e workshops entre académicos, trabalho em rede como estratégias para ultrapassar este constrangimento à semelhança da visão de Flores (2011). Os participantes deste estudo reconhecem à luz do que acontece com White e Forgasz (2016) a curta duração da prática e propõem tal como Flores (2011) prolongar a presença do formando na escola. A dificuldade de articulação entre a teoria e a prática

tanto é referida pelos participantes como por Flores, Vieira e Ferreira (2014) e que será ultrapassada no entender dos participantes através de trabalho em rede e investigação, workshops entre académicos estando em sintonia com Flores (2011), pelo que afirma que a pesquisa serve de elo entre a Universidade e a Escola.

QB.3. Qual é o lugar da componente de investigação durante a formação inicial de professores

Do que resulta da análise dos dados somos levados a pensar que a componente de investigação é o pilar da ponte entre a Academia e a Escola e será com base na investigação da prática e da conseqüente reflexão que ocorre a transformação das práticas docentes (Flores, 2016).

É nossa convicção que esta componente é das mais relevantes na formação inicial de professores, uma vez que o desenvolvimento da capacidade de problematizar, questionar, refletir, que decorrem da investigação da prática, são competências imprescindíveis para que o professor seja capaz de responder aos desafios da escola do século XXI.

OB.4a. Compreender o contributo da componente colaborativa durante a PES na formação de professores.

OB.4b. Analisar possíveis contributos das práticas dos formandos na (trans)formação das práticas docentes dos professores experientes da escola.

Se quisermos validar a categoria 3.3. A emergência de novas abordagens/metodologias curriculares decorrentes do contributo do Professor em formação na Comunidade docente, com a categoria 1.6. Contributo da dinâmica dos núcleos de estágio e da PES na comunidade docente; as subcategorias 1.6.3. Co-adjuvação, 1.6.4. Projetos, 1.6.6. Seminários Práticos, são sub-categorias que nos ajudam a compreender os vários tipos de abordagens inovadoras de ensino-aprendizagem.

As abordagens inovadoras de ensino-aprendizagem, decorrem das práticas colaborativas muitas vezes dinamizadas através dos núcleos de estágio e que podem ser vertidas em diferentes estratégias, designadamente as 1.6.3. Co-adjuvação, 1.6.4. Projetos, 1.6.6. Seminários Práticos. Podemos ainda cruzar os princípios inerentes a estas estratégias com os pressupostos das finalidades das comunidades de aprendizagem, e ir ao encontro da visão de Chalmers e Keown (2006) que advogam que as abordagens

inovadoras resultantes das práticas colaborativas contribuem para sustentar os novos desafios e redesenhar o desenvolvimento das Comunidades de aprendizagem (Chalmers & Keown, 2006), visando o envolvimento e a melhoria de desempenho de toda a comunidade permitiu-nos compreender o contributo das práticas dos formandos na transformação dos POC's. A Figura 36 representa a relação acima descrita.

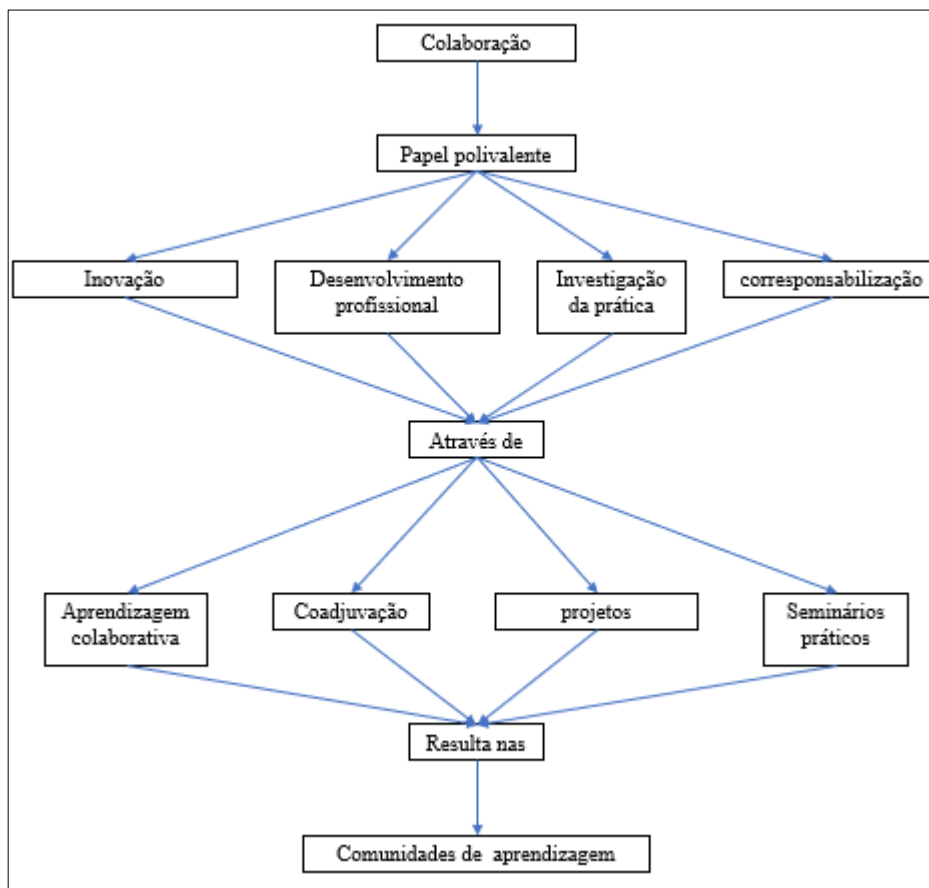


Figura 36-Benefícios do trabalho colaborativo na comunidade docente

Na Figura 36, pretendemos representar o papel multifacetado da colaboração e pelo que podemos observar, a colaboração promove a inovação e conseqüentemente contribui para o desenvolvimento profissional. Por sua vez, o desenvolvimento profissional é consolidado com a inclusão de investigação da prática, e uma corresponsabilização da formação docente. Conseqüentemente, a aprendizagem colaborativa, e a co-adjuvção, os projetos e os seminários práticos, são estratégias que veem vertidas as dimensões acima referidas, as quais, por sua vez, nos conduzem aos princípios subjacentes às comunidades de aprendizagem.

De facto através da voz dos participantes deste estudo conseguimos facilmente ir ao encontro dos pressupostos teóricos de alguns autores referenciados na revisão da literatura deste estudo sobre a colaboração, como por exemplo (Boavida & Ponte, 2002) e cruzar com a categoria 3.4. designadamente a colaboração como estratégia para investigar e transformar as práticas da comunidade docente resultante da interação com o professor em formação e com alguns autores referidos no estudo, tal como está representado na Figura 37 relativo ao benefício das práticas colaborativas e entre os elementos da comunidade os projetos alavancam as pontes entre os professores e académicos e promovem a mudança das práticas nos professores colocando o aluno no centro da aprendizagem.

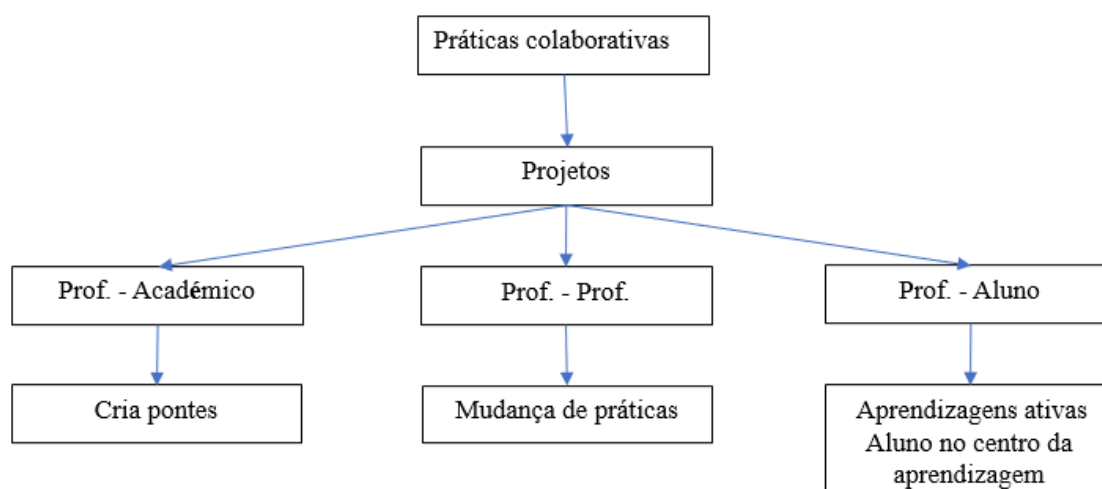


Figura 37 - Benefícios das práticas colaborativas entre os elementos da comunidade docente

Se casarmos o discurso dos participantes da categoria 3.2. a colaboração como estratégia para investigar e transformar as práticas da comunidade docente resultante da interação com o formando com a categoria 1.6. contributo da dinâmica dos núcleos de estágio e da PES na Comunidade docente para que uma categoria valide a outra.

Começamos por cruzar a voz dos participantes do estudo com os autores da revisão da literatura no que diz respeito à categoria 3.2., designadamente a colaboração como estratégia para investigar e transformar as práticas da comunidade docente resultante da interação com o professor em formação.

O conceito de polivalência defendido por Cadório e Veiga Simão (2012), relativo à cultura colaborativa é facilmente espelhado no registo dos participantes mais concretamente com o professor orientador cooperante POC 6 quando nos faz referência aos vários níveis de desenvolvimento que podem ocorrer, nomeadamente, *científicos, relacionais, emocionais* e está representado na Figura 36 – benefícios do trabalho colaborativo na comunidade docente.

Podemos ainda encontrar uma sintonia nos discursos dos participantes do estudo no que se refere à “revalorização profissional” citada por Martins e Mesquita (2010), com o caso do professor em formação EPES 10 quando nos afirma que *A colaboração é a evolução*, ou ainda com o Professor Orientador Cooperante POC 1 que também pensa da mesma maneira quando nos diz que *A interação entre os pares tem sempre um forte peso na nossa evolução em termos profissionais*.

Demos conta ainda de outros pontos de articulação entre o discurso dos participantes com Martins e Mesquita (2010) no que concerne às dimensões “ainda não exploradas” no sentido de nos encaminhar para a inovação representado na Figura 36 pelo que nos remete para as palavras do professor em formação EPES 2 quando nos diz que a colaboração é a alavanca da inovação, ou ainda para o registo do professor em formação EPES 5 que pensa da mesma maneira.

Outro testemunho que nos conduz para a colaboração como pressuposto da inovação pode ser, por exemplo, o comentário do professor em formação EPES 2, quando nos diz que a inovação decorre das práticas colaborativas.

No que se refere à corresponsabilização abordada por Tinoca et al. (2015) e Alarcão e Canha (2013) sobre a cultura colaborativa também cruzámos com a fala do participante EPES 8 quando nos conta que todos temos uma responsabilidade partilhada com o intuito de obtermos cada vez melhores boas práticas. Consequentemente permitenos reconstruir recursos adequados às diferentes realidades sustentado num espírito crítico e reflexivo, tal como advogam Martins e Mesquita (2010), visando a adoção do novo conhecimento sustentado na pesquisa, o que nos remete para Chioca e Martins (2004) e por sua vez conduz-nos para mais uma das finalidades das comunidades de aprendizagem.

Se tivermos também em conta que a colaboração contribui para investigar a prática segundo Boavida e Ponte (2002), também conseguimos fazer coincidir o discurso destes autores com o registo do professor em formação POC 1 quando nos diz que a formação entre pares é sustentada no novo conhecimento que os colegas trazem para a escola, permitindo-nos aproximarmo-nos de uma das finalidades das comunidades de aprendizagem, designadamente, assentar o novo conhecimento, no que decorre da co-construção de práticas e da co-reflexão sobre as práticas secundado por Chalmers e Keown (2006).

A aprendizagem mútua citada por Boavida e Ponte (2002) resultante do trabalho colaborativo é igualmente sustentada no discurso dos participantes, como é o caso do professor orientador cooperante POC 2 quando nos afirma que *aprendemos uns com os*

outros, ou ainda, Estrela, Eliseu e Amaral (2007) que defendem que a aprendizagem entre uns e outros induz um intercâmbio de saberes. Assim como o professor em formação EPES 3 que também acredita que a colaboração incentiva ao trabalho entre os pares e contribui para a melhoria do desempenho profissional, corroborando Martins e Mesquita (2010) e indo ao encontro de Alarcão e Canha (2013) quando advogam que a colaboração promove a inovação.

Se quisermos ainda ligar a perspectiva de sucesso dos pares decorrente do trabalho colaborativo referida por Fullan (2001) facilmente nos encaminhamos para o discurso do professor orientador cooperante POC 7, que nos diz que a ausência de trabalho colaborativo impede o sucesso, ou com o professor em formação EPES 3 que nos diz que a colaboração é o pilar do sucesso.

A partir dos comentários dos participantes do estudo sobre a cultura colaborativa na escola, a colaboração permite diferentes abordagens à mudança das práticas, tal como acontece com o que registámos nas subcategorias 1.6.2. promotor do trabalho colaborativo mais a partilha de ideias, 1.6.3. Co-adjuvação, 1.6.4. Projetos, 1.6.6. Seminários práticos, da categoria 1.6. o contributo da dinâmica dos núcleos de estágio e da PES na Comunidade docente e que ficou plasmado na Figura 36 do trabalho colaborativo na comunidade docente.

Reencaminha-nos ainda para a subcategoria 1.6.2. promotor do trabalho colaborativo mais a partilha de ideias, quando exploramos o benefício do trabalho de pares tornar-se mais enriquecedor em consequência de no grupo estarem professores com faixas etárias diferentes e em momentos diferentes, designadamente em observação de sala de aula, tal como pudemos encontrar no discurso por exemplo, do professor EPES 3 que convida os seus colegas a observarem informalmente as suas aulas.

No caso da categoria 1.6.3. Coadjuvações parece ser uma estratégia eficaz para ajudar a combater o “isolamento profissional” referida por muitos participantes, embora não tenha sido esta variável analisada neste trabalho. Tendo em conta que a coadjuvação pressupõe a presença de outro professor na sala de aula. Consequentemente o trabalho colaborativo emerge intuitivamente, pois como afirma o Professor Orientador Cooperante POC 1 o ensino a dois requer um trabalho conjunto na preparação e lecionação das aulas.

E ainda a presença de outro professor na sala de aula contribui para desenvolver o sentido de partilha dos materiais e práticas para além de ajudar a desmistificar a observação de aulas, como nos relata o professor orientador cooperante POC 5,

corroborando Carvalho e Gomes (2012) que advogam que a colaboração visa a socialização do conhecimento.

Por sua vez a socialização do conhecimento concorre para a visão de Fullan (2001) que visa alcançar professores dinâmicos na construção do currículo e no seu próprio crescimento profissional indo ao encontro de outra finalidade das Comunidades de Aprendizagem.

Em relação à subcategoria 1.6.4. projetos também representado na Figura 36 são sem sombra de dúvida uma estratégia que consegue agregar várias finalidades e assim alcançarmos o sucesso profissional e consequentemente o sucesso dos alunos.

Uma das finalidades dos projetos prende-se com o facto de nos ajudar a refletir sobre as nossas práticas e trocar ideias mesmo que não haja uma concordância generalizada como nos conta o professor orientador cooperante POC 2 e que faz coincidir o seu discurso com autores como Boavida e Ponte (2002) quando nos afirmam que a energia decorrente da interação e da reflexão conjunta e “informal não planeadas”; ou ainda Alarcão e Canha (2013), sobre o benefício da experiência ao interagir com os outros; ou Damiani (2008), que visa o sucesso dos pares, indo ao encontro da perspectiva de (Fullan, 2001); tornando-os mais seguros da sua prática, como nos afirma Cadório e Veiga Simão (2012).

Os projetos também ajudam a criar a identidade grupal como defendem Carvalho e Gomes (2012) e permite-nos encontrar o registo de uma participante do estudo que vem sublinhar a perspectiva dos autores como é o caso do professor orientador cooperante POC 2 quando nos diz que a socialização do conhecimento faz surgir *mais espírito de equipa e dinâmica e espírito de escola*. O professor em formação EPES 3 também reforça este pensamento quando nos diz que o trabalho de projeto enriquece o professor como indivíduo, os seus pares e finalmente toda a comunidade escolar. Ou seja, aproximamo-nos do trabalho em rede e das aprendizagens sociais referentes à abordagem sobre as Comunidades de Aprendizagem segundo Tinoca et al. (2015).

Os projetos promovem a mudança das práticas e talvez esta tenha sido a finalidade que os participantes do estudo mais relevaram acreditando que seja *o motor* da escola, e seja uma das melhores estratégias para potenciar a transformação das práticas, tal como nos conta o professor orientador cooperante POC 2.

Se relemos os registos dos professores em formação referentes à subcategoria 1.6.4. dos projetos, eles vêm reforçar os registos dos professores orientadores cooperantes. No caso do professor em formação EPES 1 à semelhança do professor

orientador cooperante POC 2 também se serve da expressão *motor* para justificar que os projetos são promotores da mudança pelo que nos permite casar esta abordagem com as palavras de Damiani (2008) quando defende que através do trabalho em conjunto conseguem-se criar momentos de aprendizagem de elevada qualidade.

Os benefícios do trabalho de projeto retratados pelos comentários dos participantes deste estudo também nos conduzem à citação de Niemi e Nevgi (2014) quando estas autoras defendem que o novo conhecimento decorre do trabalho individual e em grupo, uma vez que, por exemplo, o professor em formação EPES 7 está convencido de que os projetos criam oportunidades de *interdisciplinaridade, e interação* e partilha de ideias.

Os seminários práticos igualmente representados na Figura 36 onde abordámos na subcategoria 1.6.6. também são uma excelente fonte de recursos para o incentivo ao trabalho de grupo para a mudança de práticas. Conseguimos encontrar o registo desta prática em dois núcleos de estágio mas do mesmo grupo disciplinar o que pode levar a inferir que é um recurso ainda de acesso restrito a poucas escolas e a poucos grupos disciplinares, contudo dos relatos que obtivemos parece ser uma boa iniciativa para alargar a outros grupos disciplinares.

Recordando o relato do professor orientador cooperante POC 6 que nos conta que estes seminários requerem o envolvimento ativo dos professores e nestes momentos a interação entre os colegas mais novos e mais velhos induz à experimentação de novas atividades tal como refere o POC 8 e à subsequente reflexão indo ao encontro da categoria 1.6. contributo da dinâmica dos núcleos de estágio e da PES na Comunidade docente, e validando designadamente na subcategoria 1.6.2. promotor do trabalho colaborativo e por sua vez permite-nos encaminhar para a abordagem de Wenger et al. (2002) sobre outra finalidade das comunidades de aprendizagem na qual enfocam o crescimento coletivo das comunidades docentes decorrente do conhecimento trazido do exterior para o interior das mesmas.

Finalmente tanto os projetos como os seminários práticos e as coadjuvações são estratégias representado na Figura 36 que reúnem alguns dos princípios inerentes às comunidades de aprendizagem designadamente, a partilha, a colaboração, e a adoção de práticas inovadoras pelo que facilmente nos conduz para a abordagem de Martins e Mesquita (2010) sobre este conceito.

QB.4. De que modo o desempenho dos formandos durante a formação inicial podem contribuir para a (trans)formação das práticas dos professores experientes da escola?

Ao longo desta conclusão parece termos agregado muitas das finalidades das comunidades de aprendizagem, o que nos pode levar a inferir que existem já alguns traços nas práticas docentes que nos levam a acreditar que já se vislumbram práticas docentes conducentes ao perfil do professor que caracteriza as comunidades de aprendizagem e consequentemente concorrem para definir o professor do século XXI.

Nesta conclusão pudemos encontrar algumas das dimensões referentes ao professor do século XXI designadamente, a colaboração, a componente investigativa, a formação entre pares.

Os discursos dos entrevistados podem sugerir-nos que os núcleos de estágios são promotores de novas dinâmicas na escola, conforme se pode ver na Figura 38, sendo que muitos dos participantes do estudo designaram os núcleos de estágio como os motores da escola.

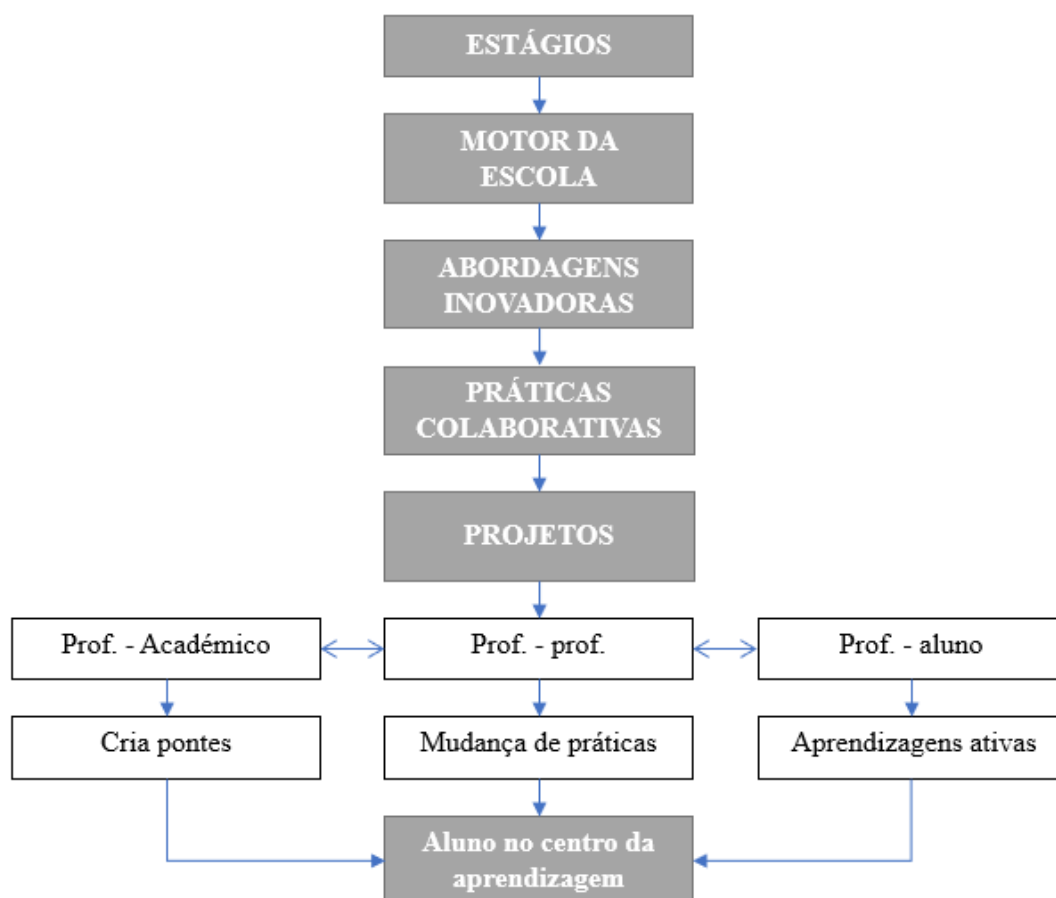


Figura 38 - Dinâmica do ensino aprendizagem decorrente da presença nos núcleos de estágio na escola.

A Figura 38 pretende representar a dinâmica do processo de ensino aprendizagem decorrente da presença dos núcleos de estágio na escola. O estágio é promotor de novas abordagens, sustentadas em práticas colaborativas, para operacionalizar através dos projetos tendo como interlocutores toda a comunidade educativa, tornando-se numa janela de oportunidades para integrar as parcerias entre Universidade e escola com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos.

Resposta à Questão Central

As dinâmicas trazidas pelos formandos do meio académico para a escola são promotoras das novas oportunidades de aprendizagem para todos os elementos da comunidade educativa. Os projetos sustentados na cultura colaborativa podem servir de pilar para colocar o aluno no centro da aprendizagem recorrendo, por exemplo, à abordagem problematizadora e incentivando à pesquisa, tanto do professor como do aluno.

Os projetos ao serviço da cultura colaborativa e de investigação podem contribuir para a transformação da prática de toda a comunidade docente indo ao encontro das finalidades da comunidade de aprendizagem. Na Figura 38 fica plasmado a resposta à questão central: Qual é o contributo das dinâmicas das Práticas de Ensino Supervisionadas para a transformação das práticas docentes na escola.

Futuras investigações, reflexão sobre as limitações do estudo e futuras questões de investigação decorrentes das conclusões

Tendo em conta que o estudo está circunscrito a dois grupos específicos da comunidade docente, tornar-se-ia útil alargar o grupo de participantes do estudo, por exemplo, fazendo incluir os professores experientes da escola e os académicos que colaboram e supervisionam a parte dos projetos dos formandos com vista a explorar melhor a dimensão da cultura de investigação, através do desenvolvimento de projetos entre académicos e professores.

Seria também vantajoso a presença de académicos de uma forma mais regular nas escolas com intuito de tornar mais frequente a chegada do novo conhecimento científico

às práticas docentes da escola e não ficar circunscrito à dinâmica do grupo de estágio, podendo ser outra vertente a ser alvo de futuras investigações.

Ao nível do grupo de estágio e no sentido de ir ao encontro da Agenda de Educação Europeia 2020, poder-se-ia abrir uma nova investigação subordinada à internacionalização da prática que não foi explorada neste estudo, mas que cada vez tem mais relevância na formação docente e que pode ser operacionalizada através dos Programas Erasmus + e Erasmus, que atualmente estão cada vez mais acessíveis aos estudantes universitários.

Durante o processo de recolha de dados foi possível ouvir um testemunho de um professor orientador que, por sinal, acabou por não ser integrado no estudo e que nos relatou o facto de ter tido a oportunidade de ir a outro país fazer formação num curto espaço de tempo, tendo enriquecido a sua formação académica. Portanto consideramos que seria interessante investigar o impacto da internacionalização da prática da formação inicial de professores, com a recolha de dados de formandos que tenham estado em diferentes países.

Outra vertente possível a estudar futuramente e ainda que embora tenha sido analisado o papel dos fóruns virtuais e o trabalho em rede no processo de categorização, não foi devidamente desenvolvido porque não constituía o foco do estudo.

Estamos convencidos que os fóruns virtuais, atualmente já fazem parte da rotina dos professores, muito devido ao contexto pandémico que veio acelerar o uso mais regular das novas tecnologias para aproximar e facilitar a comunicação entre os docentes, talvez pudesse ser interessante desenvolver uma investigação em torno das finalidades dos fóruns virtuais no âmbito da formação inicial de professores, com o intuito de refletir sobre as vantagens e as desvantagens do uso deste recurso na formação docente, face à dimensão presencial.

Outra investigação que poderá emergir deste estudo, pode ser a resultante da análise das categorias sobre as necessidades de formação de futuros professores, designadamente as necessidades educativas especiais que seria um dos pontos fracos da sua formação académica.

Sabendo de antemão que o ensino inclusivo é um dos temas prioritários na agenda da educação, é nossa convicção que esta dimensão da formação inicial de professores pudesse ser explorada, por exemplo, cruzando com investigações desenvolvidas no âmbito da formação especializada em alunos com necessidades educativas especiais, nos cursos de mestrado ou doutoramento.

Em jeito de balanço, embora esta investigação se tenha focado no contributo do grupo de estágio para a melhoria das práticas docentes, estamos cientes que será da comunhão entre as várias dimensões formativas, como por exemplo as acima referidas, que criam janelas de oportunidade para que toda a comunidade docente tenha acesso ao novo conhecimento.

Se a investigadora viesse a fazer parte de um possível grupo de estudo para uma revisão do modelo de formação inicial de professores faria as seguintes recomendações:

- estender ao longo do tempo o ano de estágio;
- aumentar o tempo de permanência dos formandos na escola;
- integrar a dimensão do ensino inclusivo nos programas de formação inicial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto, Portugal: Asa.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores* (Vol. I, pp. 217-238). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2015, maio). *A natureza “inter” da supervisão* [PowerPoint]. Conferência no Encontro SLiA “Supervisão, Liderança(s) e Avaliação: realidades, tendências e desafios na escola de hoje”, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.^a ed. rev. e desenv.). Coimbra, Portugal: Almedina.
- Alarcão, I., & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: Uma perspectiva ecológica. In J. Tavares (Ed.), *Para intervir em educação: Contributos dos colóquios CIDInE* (pp. 201-232). Aveiro, Portugal: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Al-Hassan, O., Al-Barakat, A., & Al-Hassan, Y. (2012). Pre-service teachers’ reflections during field experience. *Journal of Education for Teaching*, 38(4), 419-434. doi: 10.1080/02607476.2012.707918
- Amado, J. (Coord.) (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.^a ed.). Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Bardin, L. (2014). *Análise de conteúdo* (5.^a ed.). Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projeto de investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa, Portugal: Gradiva.

- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa, Portugal: APM.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cadório, L., & Veiga Simão, A. M. (2012). Comunidade de aprendizagem de professores de português: Um caso de prática colaborativa na abordagem do currículo. In M. A. Flores & F. I. Ferreira (Org.), *Currículo e comunidades de aprendizagem: Desafios e perspectivas* (59-95). Santo Tirso, Portugal: De Facto.
- Caires, S., Moreira, M. A., Esteves, C. H., & Vieira, D. (2011). As vivências e percepções dos actores na formação inicial de professores: A Figura do supervisor cooperante. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(2), 59–79. doi: 10.21814/rpe.3029
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem* (2ª ed.). Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.
- Carvalho, A. A., & Gomes, T. S. (2012). Comunidades de aprendizagem *online* em contextos formais e informais. In M. A. Flores & F. I. Ferreira (Org.), *Currículo e comunidades de aprendizagem: Desafios e perspectivas* (pp. 121-147). Santo Tirso, Portugal: De Facto.
- Chalmers, L., & Keown, P. (2006). Communities of practice and professional development. *International Journal of Lifelong Education*, 25, 139-156. doi: 10.1080/02601370500510793
- Cochran-Smith, M., Villegas, A. M., Abrams, L., Chavez Moreno, L., Mills, T., & Stern, R. (in press). Research on teacher preparation: Charting the landscape of a sprawling field. In D. Gitomer & C. Bell (Eds.), *Handbook of research on teaching*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Conroy, J., Hulme, M., & Menter, I. (2013). Developing a 'clinical' model for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 39(5), 557-573. doi: 10.1080/02607476.2013.836339

- Conselho Nacional de Educação. (2016). Parecer sobre formação inicial de educadores e professores e o acesso à profissão: Parecer n.º 4/2016 do Conselho Nacional de Educação. In J. D. Justino (Dir.), *Pareceres 2016* (pp. 41-56). Lisboa, Portugal: CNE.
- Coppola, A. J., Scricca, D. B., & Connors, G. E. (2004). *Supportive supervision: Becoming a teacher of teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em Revista*, 31, 213-230. doi: 10.1590/S0104-40602008000100013
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). *O planeamento da pesquisa qualitativa : Teorias e abordagens* (2.ª ed.). Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Dewey, J. (1933). *How we think : A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: D. C. Heath and Company.
- Elliott, J. (2001). Making evidence-based practice educational. *British Educational Research Journal*, 27, 555-574. doi: 10.1080/01411920120095735
- Erickson, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed., pp. 119-161). New York, NY: MacMillan.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.). *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Esteves, M. H. (2018). Investigar a formação inicial de professores – Modelos, conteúdos, e desafios In J. Pinhal, C. Cavaco, M. J. Cardona, F. Costa, J. Marques, & R. Faria (Orgs.), *A investigação, a formação, as políticas e as práticas em educação: 30 anos de AFIRSE em Portugal: Atas do XXV Colóquio da AFIRSE Portugal*, 491-499. Lisboa, Portugal: AFIRSE Portugal e Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Estrela, A., Eliseu, M. P., & Amaral, A. (2007). Formação contínua de professores em Portugal: O estado da investigação. In A. Estrela (Org.), *Investigação em educação: Teorias e práticas (1960-2005)* (pp. 309-319). Lisboa, Portugal: Educa.

- Flores, M. A. (2011). Curriculum of initial teacher education in Portugal: New contexts, old problems. *Journal of Education for Teaching*, 37(4), 461-470. doi: 10.1080/02607476.2011.611015
- Flores, M. A. (2012). A opção por um curso de ensino em tempos desafiadores: Motivações e expectativas de alunos futuros professores. In M. A. Cavalcante, A. F. Freitas, L. C. Pizzi, N. L. Fumes, A. Lopes, & M. L. Freitas (Orgs.), *Formação docente em contextos de mudanças* (pp. 23-40). Maceió, Brasil: UFAL.
- Flores, M. A. (2014a). Teacher learning in the workplace in pre-service teacher education in Portugal: Potential and limits from a pre-service teacher perspective. In O. McNamara, J. Murray, & M. Jones (Eds.), *Workplace learning in teacher education: International practice and policy* (pp. 243-260). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Flores, M. A. (2014b) (Org.), *Formação e desenvolvimento profissional de professores. Contributos internacionais*. Coimbra, Portugal: Almedina
- Flores, M. A. (2016a). Teacher education curriculum. In J. Loughran, & M. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education* (Vol. 1, pp. 187-230). Singapore, Malaysia: Springer. doi: 1007/978-981-10-0366-0_5
- Flores, M. A. (2016b, May). *Integrating research, theory and practice in teacher education: New contexts, new challenges* [PowerPoint]. Keynote lecture presented to the TEPE Conference, Malta, 19-21 May 2016.
- Flores, M. A., Coutinho, C., & Lencastre, J. A. (Orgs.) (2014), *Atas do Congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem*. Braga, Portugal: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Flores, M. A., Veiga Simão, A. M., Rajala, R., & Tornberg, A. (2009). Possibilidades e desafios da aprendizagem em contexto de trabalho: Um estudo internacional. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Org.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspetivas* (pp. 119-151). Mangualde, Portugal: Pedago.
- Flores, M. A., Vieira, F., & Ferreira, F. I. (2014). Formação inicial de professores em Portugal: Problemas, desafios e o lugar da prática nos mestrados em ensino pós-Bolonha. In M. C. Borges & O. F. Aquino (Eds.), *A Formação inicial de*

professores: Olhares e perspectivas nacionais e internacionais (pp. 61-96).
Uberlândia, Brasil: EDUFU.

- Formosinho, J. (2009). A academização da formação de professores. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp.73-92). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Forte, A. M., & Flores, M. A. (2014). Teacher collaboration and professional development in the workplace: A study of Portuguese teachers. *European Journal of Teacher Education*, 37(1), 91-105. doi: 10.1080/02619768.2013.763791
- Fritz, C., & Miller, G. (2003). Supervisory options for instructional leaders in education. *Journal of Leadership Education*, 2(2), 13-27. doi: 10.12806/V2/I2/RF2
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Gaspar, M. I., Carlos, A., Lamy, F., Seabra, F., Massano, L., Silva, P., ... Henriques, S. (2019). *Supervisão: modelos e processos*, Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Gaspar, M. I., Seabra, F., & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: Significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 29-57.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001), *O inquérito: Teoria e prática* (4.^a ed.). Oeiras, Portugal: Celta.
- Glickman, C. D. (1985). *Supervision of instruction: A developmental approach*. Newton, MA: Allyn & Bacon.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2001). *Supervision and instructional leadership : A developmental approach* (5th ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Goldhammer, R., Anderson, R. H., & Krajewski, R. J. (1980). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers* (2nd ed.). New York, NY: Holt, Rinehart, & Winston.
- Grácio, R. (1973, novembro 14). A reforma do ensino e o magistério docente. 5. Formação de professores: Cinco condições basilares. *República*, pp. 2, 4.

- Harris, B. M. (2002). Paradigmas e parâmetros da supervisão em educação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores* (Vol. II, pp. 133-223). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Henriques, S., Gaspar, M. I., & Massano, M. L. (2017). O contributo da supervisão para o desenvolvimento profissional do docente online: Reflexões teóricas. In J. Machado (Coord.), C. Palmeirão, I. Cabral, I. Baptista, J. Azevedo, J. M. Alves, & M. C. Roldão (Orgs.), *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do II Seminário Internacional*, 890-900. Porto, Portugal: Faculdade de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Universidade Católica Portuguesa.
- Henry, P., & Moscovici, S. (1968). Problèmes de l'analyse de contenu. *Langages*, 3(11), 36-60. doi: 10.3406/lgge.1968.2900
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodologia de pesquisa* (3ª ed.). São Paulo, Brasil : McGraw-Hill.
- Hogenraad, R. (1985). *Contenus mentaux et analyse du contenu: Notes de recherche I*. Louvain-la-Neuve: CIACO.
- Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento de professores: Contextos e perspectivas*. Mangualde, Portugal: Pedago.
- Korthagen, F. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36, 407-423. doi: 10.1080/02607476.2010.513854
- Korthagen, F., Loughran, J., Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020–1041. doi:10.1016/j.tate.2006.04.022
- Loughran, J. (2009). A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas* (pp. 17-37). Mangualde, Portugal: Pedago.

- Mesquita, E. (2015). *Formação inicial de professores: Modelos de formação e acesso à profissão* [PowerPoint]. Comunicação apresentada ao Seminário “Formação Inicial de Professores”, Univ. do Algarve, 29 abril 2015.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Moreira, C. (1994). *Planeamento e estratégias de investigação social*. Lisboa, Portugal: Universidade Técnica de Lisboa.
- Moreira, M. A. (2005a). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do inglês: Processos de (co-)construção de conhecimento profissional*. Braga, Portugal: Universidade do Minho.
- Moreira, M. A. (2005b). Funções e competências do orientador/supervisor de estágio. In *O Professor no séc. XXI: Formação e Intervenção: Actas das II Jornadas Pedagógicas da Escola Secundária D. Duarte*, 126-149. Coimbra, Portugal: Centro de Formação de Professores *Ágora*.
- Moreira, M. A. (2010). Práticas de colaboração universidade-escola: A investigação-acção na formação de supervisores. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes (Eds.), *No caleidoscópio da supervisão : Imagens da formação e da pedagogia* (2.^a ed. rev. e aum., pp. 109-128). Magualde, Portugal : Pedago.
- Moreira, M. A., & Alarcão, I. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 119-138). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso, Portugal: De Facto.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Mosher, R., & Purpel, D. (1972). *Supervision: A reluctant profession*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Niemi, H., & Nevgi, A. (2014). Research studies and active learning promoting professional competences in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 43, 131-142. doi: 10.1016/j.tate.2014.07.006

- Norwich, B., & Daniels, H. (1997). Teacher Support Teams for Special Educational Needs in Primary Schools: Evaluating a teacher-focused support scheme. *Educational Studies*, 23(1), 5-24. doi: 10.1080/0305569970230101
- OECD. (2011). *Building a high-quality teaching profession: Lessons from around the world*. Paris: Author.
- Oliveira, L. (1992). O clima e o diálogo na supervisão de professores. *Cadernos CIDInE*, 5, 13-22.
- Oliveira-Formosinho, J. (1997). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de educadores de infância. *Inovação*, 10(1), 89-110.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de professores: Uma investigação na formação de educadores de infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores* (Vol. I, pp. 94-120). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Paiva, B. (2014). Urbanidade e educação cultural: Estudo de caso em supervisão ecológica. In I. Sá-Chaves (Coord.), *Educar, investigar e formar: Novos saberes* (pp. 93-113). Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro.
- Pintassilgo, J., Mogarro, M. J., & Henriques, R. P. (2010). *A formação de professores em Portugal*. Lisboa, Portugal: Colibri.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (2^a ed.). Lisboa, Portugal: Gradiva.
- Redecker, C., Leis, M., Leendertse, M., Punie, Y., Gijsbers, G., Kirschner, P., ... Hoogveld, B. (2011). *The future of learning: Preparing for change*. doi: 10.2791/64117
- Sá-Chaves, I. (2002). *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da práxis*. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sá-Chaves, I. (2011). *Formação, conhecimento e supervisão: Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais* (3.^a ed.). Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2017, junho). *Supervisão, formação e desenvolvimento humano – Para uma ética do cuidar?* [PowerPoint]. Conferência no Encontro SLiA 2017 - “Supervisão, Liderança(s) e Avaliação: Entre o Olhar dos Especialistas e as

- Práticas nas Escolas”, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Schön, D. (2000). Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Sequeira, A. P., & Pinto, J. (2013). A construção de um modelo de formação de alternância interativa na formação inicial de professores: Desafios e problemas. In M. T. Estrela et al. (Org.), *Formação profissional: Investigação educacional sobre teorias, políticas e práticas: Atas do XX Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE*, 500-506. Lisboa, Portugal: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (1993). *Supervision: A redefinition* (5th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: Historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education*, 41(4), 455-470. doi:10.1080/03050060500317810
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte.
- Stake, R. E. (2008). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (3rd ed., pp. 119–149). Los Angeles, CA: Sage.
- Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso* (2.^a ed.). Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tinoca, L., Rodrigues, F., & Machado, E. (2015). Da supervisão colaborativa às comunidades de prática: Um percurso de aprendizagem transformativa. In M. A. Flores, M. A. Moreira, & L. R. Oliveira (Orgs.), *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores* (pp. 119-130). Santo Tirso, Portugal: De Facto.
- Tomaz, C. F. (2014). Supervisão curricular e cidadania: Novos desafios à formação de professores. In I. Sá-Chaves (Coord.), *Educar, investigar e formar: Novos saberes* (pp. 51-74). Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro.

- Tracy, S. J. (2002). Modelos e abordagens. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores* (Vol. I, pp. 19-92). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Trindade, V. M. (2007). *Práticas de formação: Métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.
- Unrug, M. C. (1974). *Analyse de contenu et acte de parole: De l'énoncé à l'énonciation*. Paris, France: Jean-Pierre Delarge.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto, Portugal: Afrontamento.
- Van Nuland, S. (2011) Teacher education in Canada. *Journal of Education for Teaching*, 37(4), 409-421. doi: 10.1080/02607476.2011.611222
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto, Portugal: Asa.
- Vieira, F. (1994). Alunos autónomos e professores reflexivos. In J. Tavares (Ed.), *Para intervir em educação: Contributos dos colóquios CIDInE* (pp. 331-339). Aveiro, Portugal: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação & Sociedade*, 30(106), 197-217. doi: 10.1590/S0101-73302009000100010
- Vieira, F. (2015). Entre a reprodução e a transformação – A investigação como prática pedagógica na formação de professores. In M. A. Flores, M. A. Moreira, & L. R. Oliveira (Orgs.), *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores* (pp. 107-118). Santo Tirso, Portugal: De Facto.
- Waite, D. (1995). *Rethinking instructional supervision: Notes on its language and culture*. London, UK: The Falmer Press.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- White, S., & Forgasz, R. (2016). The practicum: The place of experience? In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education* (Vol. 1, pp. 231-266). Singapore, Malaysia: Springer. doi: 10.1007/978-981-10-0366-0_6

- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zeichner, K. (1981). Reflective teaching and field-based experience in teacher education. *Interchange*, 12(4), 1-22. doi: 10.1007/BF01807805
- Zeichner, K. (1990). Changing directions in the practicum: Looking ahead to the 1990s. *Journal of Education for Teaching*, 16, 105-132. doi: 10.1080/0260747900160201
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa, Portugal: Educa.
- Zeichner, K. (2014). The struggle for the soul of teaching and teacher education in the USA. *Journal of Education for Teaching*, 40, 551–568. doi: 10.1080/02607476.2014.956544
- Zepeda, S. J. (2007). *Instructional supervision: Applying tools and concepts* (2nd ed.). Larchmont, NY: Eye on Education.

REFERÊNCIAS WEBIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional* (1.^a ed. atualiz.). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.2/2028>
- Araújo, C., Pinto, E. M., Lopes, J., Nogueira, L., & Pinto, R. (2008). *Estudo de caso* [PowerPoint]. Recuperado de <https://slideplayer.com.br/slide/14258/>
- British Educational Research Association & Royal Society for the Encouragement of the Arts, Manufacturing and Commerce. (2014). *Research and the teaching profession: Building the capacity for a self-improving education system. Final report of the BERA-RSA inquiry into the role of research in teacher education*. Recuperado de <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2013/12/BERA-RSA-Research-Teaching-Profession-FULL-REPORT-for-web.pdf>
- Cardoso, E. (2012). *Problemas e desafios na formação inicial de professores em Angola: Um estudo nos ISCED da Região Académica II* (Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal). Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/23068>
- Chioca, S., & Martins, N. (2004). *Comunidade de aprendizagem investigativa: Um novo paradigma para a educação*. Recuperado de <https://slidex.tips/download/comunidade-de-aprendizagem-investigativa-um-novo-paradigma-para-a-educacao>
- Correia, P. F., Fernandes, J. A., & Alves, M. P. (2010). Supervisão e desenvolvimento profissional de professores: Perceções de orientadores de estágio de matemática. In M. P. Alves, E. A. Machado, & J. A. Fernandes (Orgs.), *Avaliação e Currículo: Actas do 22º Colóquio Internacional da ADMEE-Europe*, 114-128. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/11292>
- European Commission. (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Recuperado de http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf
- Ferreira, P. M. B. (2016). Formação inicial de professores do 1.º CEB, supervisão pedagógica e inovação curricular: Perceções e reflexões de supervisores e de

- estagiários (Tese de doutoramento, Universidade do Porto, Porto, Portugal). Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2385>
- Flores, M. A. (2015, abril). *Formação de professores: Constrangimentos e potencialidades* [PowerPoint]. Comunicação apresentada à Mesa Redonda “Modelos de Formação: Constrangimentos e Alternativas” do Seminário Formação Inicial de Professores, Faro, Portugal, 29 abril. Recuperado de http://www.cnedu.pt/content/iniciativas/seminarios/Maria_Assuncao_Flores_CN E_29_abril_2015.pdf
- Kraler, C., & Schratz, M. (2012). From best practice to next practice: A shift through research-based teacher education. *Reflecting Education*, 8(2), 88-125. Recuperado de <http://www.reflectingeducation.net/index.php/reflecting/article/view/118/122>
- Maio, N., Silva, H. S., & Loureiro, A. (2010). A supervisão: Funções e competências do supervisor. *Eduser*, 2(1), 37-51. Recuperado de <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/19/22>
- Martins, I. P. (2015, abril). *Formação Inicial de Professores – Um debate inacabado* [PowerPoint]. Comunicação apresentada ao Seminário “Formação Inicial de Professores”, Univ do Algarve, 29 abril 2015. Recuperado de https://www.cnedu.pt/content/iniciativas/seminarios/Isabel_Martins_CNE_29_abril_2015.pdf
- Martins, M. E., & Mesquita, L. (2010). Leitura em debate: Os “nós” da colaboração e do desenvolvimento profissional. In A. I. Andrade & A. S. Pinho (Orgs.), *Línguas e Educação: Práticas e percursos de trabalho colaborativo: Perspectivas a partir de um projecto* (pp. 229-246). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10773/12057>
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Educação*, 22(37), 7-32. Recuperado de http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html
- Neves, I. (2007). A formação prática e a supervisão da formação. *Saber (e) Educar*, 12, 79-95. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.11796/716>
- Niemi, H. (2008). Advancing research into and during teacher education. In B. Hudson & P. Zgaga (Eds.), *Teacher education policy in Europe: A voice of higher education institutions* (pp. 183-208). Recuperado de <http://www.pef.uni-lj.si/tepe2008/documents/a-voice-from.pdf>

- Niemi, H. (2016). *Professionalizing in and through research: Research studies and active learning promoting professional competences in Finnish teacher education*. Keynote lecture presented to the Congres voor Lerarenopleiders 2016, Brussel, 4-5 februari. Recuperado de <https://velov.files.wordpress.com/2015/08/keynote-professionalizing-in-and-through-research-prof-niemi.pdf>
- Nóvoa, A. (2007). *O regresso dos professores*. Comunicação apresentada na "Conference on Teacher Professional Development for the Quality and Equity of Lifelong Learning", 27-29/09/2007, Lisbon, Portugal. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10451/687>
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09.pdf
- Pajak, E. (1990 April). *Identification of dimensions of supervisory practice: Reviewing the literature*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Boston, MA, April 16-20, 1990). Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED320285.pdf>
- Rodrigues, A. L. (2016). A integração pedagógica das tecnologias digitais na formação ativa de professores. In *Atas do IV Congresso Internacional TIC na Educação 2016: Tecnologias digitais e a Escola do Futuro*, 1319-1332. Recuperado de https://cld.pt/dl/download/876b2f28-c5ea-42b8-ace5-5c94719d9127/Livro_Atas.pdf
- Roldão, M. C. (2012). Supervisão, conhecimento e melhoria – Uma triangulação transformativa nas escolas? *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 7-28. Recuperado de http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/RPIE/RPIE1201_Supervisao_ConhecimentoMelhoria.pdf
- Sahlberg, P., Munn, P., & Furlong, J. (2012). *Report of the International Review Panel on the Structure of Initial Teacher Education Provision in Ireland: Review conducted on behalf of the Department of Education and Skills*. Recuperado de <https://www.education.ie/en/Publications/Education-Reports/Report-of-the-International-Review-Panel-on-the-Structure-of-Initial-Teacher-Education-Provision-in-Ireland.pdf>

- Serafini, O., & Pacheco, J. A. (1990). A observação como elemento regulador da tomada de decisões: A proposta de um instrumento. *Revista Portuguesa de Educação*, 3(2), 1-19. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/459>
- Silva, I. G. (2014). *Um modelo de supervisão pedagógica para o professor de filosofia*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.2/3433>
- Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação. (2014). *Carta Ética: Instrumento de Regulação Ético-Deontológica*. Recuperado de <http://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf>
- UNESCO. (2015). Educação para todos 2000-2015: Progressos e desafios: Relatório de monitoramento global de EPT. Relatório conciso. Recuperado de https://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/EFA2015_PT.pdf
- Valério, E. F. O. (2018). *Aprender ensinando: Supervisão pedagógica, ensino e aprendizagem da profissão docente* (Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10451/33141>
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Recuperado de <https://edufor.pt/doc/Supervisao.pdf>
- Wünsch, L. P. (2009). A formação inicial: Saberes necessários. *Passages de Paris*, Éd. Spéciale, 205-222. Recuperado de <http://www.apebfr.org/passagesdeparis/editione2009/portugal/Portugal%20-%20Luana%20Wunsch.pdf>
- Wünsch, L. P. (2013). *Formação inicial de professores do ensino básico e secundário: Integração das tecnologias da informação e comunicação nos mestrados em ensino* (Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10451/8616>
- Zeichner, K. (2008). Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, 29, 535-554. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março. *Diário da República n.º 60/2006 – 1.ª Série-A*.
Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa, Portugal.

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. *Diário da República n.º 38/2007 – 1.ª Série*.
Ministério da Educação. Lisboa, Portugal.

Decreto-Lei n.º 220/2009 de 8 de setembro. *Diário da República n.º 174/2009 – 1.ª Série*.
Ministério da Educação. Lisboa, Portugal.

Portaria n.º 1189/2010 de 17 de novembro. *Diário da República n.º 223/2010 – 1.ª Série*.
Ministérios da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa,
Portugal.

Despacho n.º 8322/2011 de 16 de junho. *Diário da República n.º 115/2011 – 2.ª Série*.
Ministério da Educação - Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da
Educação. Lisboa, Portugal.

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. *Diário da República n.º 92/2014 – 1.ª Série*.
Ministério da Educação e Ciência. Lisboa, Portugal.

Declaração de Retificação n.º 32/2014 de 27 de junho. *Diário da República n.º 122/2014
– 1.ª Série*. Presidência do Conselho de Ministros - Secretaria-Geral. Lisboa,
Portugal.

Deliberação n.º 453/2016 de 15 de março. *Diário da República n.º 52/2016 – 2.ª Série*.
Universidade de Lisboa - Instituto de Educação. Lisboa, Portugal.

ANEXOS

Anexo I – Entrevista aplicada

É meu dever informá-los que os dados recolhidos serão tratados de forma confidencial e anónima.

Caracterização do entrevistado

Faixa etária

Menor 30

Entre 31 e 40

Entre 41 e 50

Quanto anos tem de profissão

Entre 2 a 4 Entre 5 e 8

Mais de 8

Onde fez o estágio?

Quando?

Perguntas de aquecimento

1.Haverá relação entre a melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos?

2. Para que servem os cursos de formação inicial de prof.?

Consciencializar sobre as suas competências;/ determina a mudança das práticas/
melhora as aprendizagens?

A- REPRESENTAÇÕES SOBRE SUPERVISÃO

CONCEITO DE SUPERVISÃO

3.Diga o que entende por supervisão

FINALIDADES DE SUPERVISÃO

4.Quais as finalidades de supervisão com que se identifica mais?

MODELOS E ESTILOS SUPERVISIVOS

5.Na sua perspetiva qual a dimensão de supervisão que predomina nos cursos de formação inicial de professores

6.Durante o estágio como caracteriza a relação que estabeleceu como o seu orientador?

7.E o trabalho desenvolvido?

Em que fases do seu percurso profissional considera que se desenvolveram práticas mais colaborativas/ hierarquizantes?

8. Compare o trabalho desenvolvido nos anos seguintes e no ano de estágio no que respeita a relação estabelecida com o seu coordenador e com seu professor acompanhante

PERFIL DO SUPERVISOR

9. Quais são as competências que dá mais relevância no professor acompanhante para que o torne mais eficaz.

B- PRÁTICAS E ESTILOS SUPERVISIVOS

PARADIGMAS DE FORMAÇÃO

10. Quais são as competências que para si são mais relevantes desenvolver nos professores em formação atendendo que não há perfil único do prof.?

11. Entre modelo atual do estágio (a teórica é consecutiva seguida de prática) e outro em que há alternância entre a teórica com prática e um outro em que a prática se prolonga no tempo, qual contribui para o melhor desempenho do professor em formação. Porquê

12. Poder-se-á estabelecer uma relação entre a eficácia no desempenho profissional e o tempo de duração da componente prática no estágio.

13. Qual a componente durante o estágio que considera que mais contribuiu p o bom desempenho das suas práticas. Porquê

14. Como se processavam as reuniões com o seu orientador e universidade

15. Compare a abordagem que faz atualmente das suas práticas com a dos seus pares na componente científica, pedagógica e prática de ensino.

Será mais burocrática ou mais problematizadora em relação ao estágio?

16. Entre o supervisor que assuma práticas colaborativas promovendo o espírito de equipe formador/ formando e outro que assuma práticas hierarquizantes, caracterizando-se por orientar e estabelecer critérios, qual lhe parece mais eficaz para as aprendizagens? Porquê?

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

17. Em que componentes científicas, pedagógicas, práticas de ensino tem feito mais mudanças após o ano de estágio.

19. Quais são os seus maiores constrangimentos em termos de formação atuais e passados?

Mudança de práticas/ práticas inovadoras

Professor

20. As suas práticas poderão estar a contribuir para a mudança de práticas dos seus pares?

21. Qual a estratégia mais adequada para promover o conhecimento inovador?

22. Proponha estratégias que contrariem a tensão entre o conhecimento científico e a prática profissional Os seus pares?

Os alunos? A organização da escola? Isolamento? Preconceitos/ mitos?
Dificuldade de em fazer-se ouvir entre os seus pares

23. Sente algum tipo de discriminação entre os seus pares por estar em início de carreira

24. Qual a importância que a prática colaborativa tem para o desenvolvimento profissional. Participa em projetos na escola

Uma vez terminada a abordagem as todas as questões consideradas pertinentes para este estudo, dou por terminada a entrevista

Avalie na escala de 1 a 10 o ambiente em que ocorreu a entrevista.

Avalie numa escala de 1 a 10 a pertinência das questões.

Avalie numa escala de 1 a 10

Fico-lhe muito grata pela sua pronta colaboração imprescindíveis para a consecução do meu trabalho de investigação

Anexo II – Entrevista POC 1

1	Caracterização do entrevistado
2	Caracterização
3	Género
4	Masculino
5	
6	Faixa etária
7	30-40
8	41-50
9	+ de 50
10	Quantos anos tem de profissão
11	Entre 10-20
12	+ de 20
13	Quantos anos tem de experiencia do desempenho do cargo
14	Entre 5 e 10
15	7 anos
16	Entre 10 e 20
17	Disciplina que orienta
18	
19	Em que escola faz supervisão
20	
21	Para que universidade faz supervisão
22	Universidade de Lisboa
23	
24	
25	
26	Perguntas de aquecimento
27	1.Haverá relação entre a melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos?
28	

29 Relação haverá sempre .Porque ninguém ensina o que não sabe e mesmo
30 sabendo isso por si só não melhora a capacidade trabalhar com os alunos e de fazer com
31 que eles sejam capazes de aprender determinados conceitos, logo a aprendizagem de ser
32 professor e a forma como se aprende tem com certeza algum peso na aprendizagem dos
33 alunos

34 **2. Para que servem os cursos de formação inicial de prof.?**

35 Deviam servir para que os professores ficassem munidos de uma série de
36 competências para trabalhar com os jovens no sentido de lhes possibilitar acesso a
37 processos de aprendizagens significativas porque nós sabemos que cada vez mais a
38 transmissão de conhecimentos não é significativa naquilo que os alunos vão aprender.
39 Não é o facto de dizer as coisas e das repetir seja sinónimo de quem está ouvir as aprenda.

40 **E que competências valoriza mais no professor em formação**

41 As competências científicas têm que lá estar sempre porque quem não sabe não
42 pode ensinar (ninguém ensina aquilo que não sabe). Cada vez mais o desafio do Séc .
43 XXI é a relação interpessoal. Se não conseguirmos estabelecer uma relação boa com os
44 alunos não é possível fazer com que eles aprendam o que quer que seja, portanto as
45 competências relacionais são fundamentais. As competências pedagógico- didáticas
46 também se encontram um pouco ao mesmo nível porque se não encontrarmos a forma
47 exata de conseguirmos transmitir um determinado conceito, os alunos também não vão
48 aprender. Portanto as competências científicas, relacionais e pedagógicas estão ao
49 mesmo nível.

50

51

52 **A- REPRESENTAÇÕES SOBRE SUPERVISÃO**

53 **Conceito de supervisão**

54 **3.Diga o que entende por supervisão**

55 A parte relacional é muito importante e não só como professores experientes no
56 processo temos a responsabilidade de conseguirmos conciliar e resolver alguns conflitos
57 que possam existir da parte do recém formado. Ser companheiro evitar os
58 constrangimentos ambientar o formando, o conhecimento dos alunos é fundamental.

59 **Significa- desenvolvimento no sentido do acompanhamento, mais reflexão do**
60 **que controlo, mas há sempre orientação.** Cumplicidade entre o par para que os alunos
61 não sintam tanto a entrada a meio do ano do professor em formação, uma vez que não
62 tem turma atribuída e conseqüentemente está a dar aulas na turma do supervisor

63 Que acções desenvolve para que os professor em formações consigam
64 desempenhar o melhor possível a sua função

65 **As aulas devem ser sempre orientadas pelo professor em formação desde que**
66 **sejam as aulas que lhe estão a ser atribuídas e eu estou como observador-**
67 **colaborador e não apenas como observador, faço coajduvancia, e assim os alunos**
68 **não estranham tanto e também porque não tenho que ter obrigatoriamente uma**
69 **posição passiva em relação ao que está a acontecer, faço a observação de forma**
70 **ativa e estou a ver como é que os alunos estão a reagir à proposta e estou a ajudar**
71 **os alunos a fazer e simultaneamente ajudo o colega. Esta estratégia promove a**
72 **harmonia e a sintonia entre o supervisor e o formando. Apesar de resultar na**
73 **maioria dos casos, também depende do formando, alguns levam isso a bem outros**
74 **não. Uns precisam mais de uma liderança mais diretiva e quando não têm falham**
75 **e tem a ver com os alunos também, que gostam mais de aulas diretivas e estão mais**
76 **passivos do que aulas que eles estão a ter o papel ativo na aprendizagem, dá-lhes**
77 **muito mais trabalho.**

78 **Na preparação das aulas, numa 1.º fase a aula é planificada pelo formando e**
79 **depois é analisada em conjunto limando arestas alterando alguma coisa, resultado**
80 **de ideias conjuntas. Eu normalmente não costumo dizer ao formando faça assim,**
81 **mude isto ou aquilo, opto por colocar questões: Porque é que vais fazer isto?**
82 **Problematizando tudo. Se o formando não conseguir explicar eu posso dar uma**
83 **sugestão, colocar-lhe outro cenário e ver como o formando reage ao novo cenário, se**
84 **será uma coisa com que ele concorde, ou se esse cenário vai criar outros**
85 **constrangimentos à condução daquele momento que ele preparou. Depois dessa**
86 **conversa a aula emerge mais naturalmente.**

87 **Desenvolvimento acompanhamento a carga diretiva deve ser ao nível mais**
88 **baixo**

89 **Finalidades de supervisão**

90 4.Quais as finalidades de supervisão com que se identifica mais?

91 **Reflexão conjunta e trabalho colaborativo.** É uma ótima oportunidade que eles
92 (formandos) têm para trabalhar com o outro professor dentro da sala de aula.
93 Posteriormente isso não acontece, pois o que acontece dentro da sala é somente entre o
94 professor e os alunos, muito raramente haverá outro professor dentro da sala a colaborar
95 nas atividades, logo é de aproveitar e façam a melhor gestão do ano em que vocês podem
96 ter outras pessoas convosco na sala de aula e portanto podem trabalhar de forma
97 diferente.

98 **A supervisão será desenvolver princípios e pressupostos de supervisão**
99 **colaborativa.** Eu acho isso muito importante e isso falta de uma maneira geral nas nossas
100 escolas **A supervisão deve incidir sobre a colaboração e os professores em formação**
101 **façam trabalho colaborativo de planificação e também de concretização é uma boa**
102 **forma depois no futuro continuarem a ter essa práticas colaborativas.** Porque eu
103 acho que na maior parte das nossas escolas não existem essas práticas , **há muita gente**
104 **individualista, não partilha nada e não permite que lhe entrem na sala, ainda há**
105 **esse mito da black-box e nem sempre são as pessoas mais antigas que se vinculam**
106 **à black box. E a maior ou menor facilidade que um professor tem em expor-se**

107 **depende das características próprias de um indivíduo**, quando tem inseguranças e
108 problemas em mostrar aquilo que é e não partilha com os outros, faz o trabalho dele na
109 sala de aula fechado e só os alunos é que veem (mais ninguém), ou seja, a maior ou
110 menor abertura do professor para abrir as suas portas da sala de aula depende mais do
111 perfil do professor do que da sua formação.

112 Mas a formação também poderá ter influência na predisposição para abertura da
113 sala de aula. **Ouçõ frequentemente muitas pessoas falarem da sua situação de estágio**
114 **e formação inicial com muita mágoa com experiências muito negativas, muito más,**
115 **logo marcou as pessoas no seu trabalho e à sua forma de olhar para o ensino e para**
116 **o processo ensino aprendizagem** e não sei se veem daí as maiores inseguranças mas
117 pode ser um fator que determine os seus comportamentos. **Logo temos duas variáveis**
118 **que podem determinar a abertura das portas da sala de aula: o perfil do individuo**
119 **e a sua experiência da formação inicial**

120

121

122 Modelos e estilos supervisivos

123

124 **5.Na sua perspetiva qual a dimensão de supervisão que predomina nos cursos**
125 **de formação inicial de professores**

126

127 A ideia que eu tenho é que é muito mais forte **a componente científica**, insiste-se
128 muito mais na parte científica do que nas outras partes. Também não sei se há uma grande
129 hipótese, a não ser que se trabalhe com imagens e filmes não sei se há muita hipótese de
130 trabalhar no abstrato questões pedagógicas- didáticas, porque é complicado não colocar
131 as pessoas perante as situações e querer que elas desenvolvam competências nesse
132 sentido, não me parece que seja muito possível, daí que se calhar desenvolver estas
133 dimensões só quando os professores em formação vão para as escolas mas isso também
134 acontece desde o 1.º ano. Eles começam a fazer o contacto com as escolas logo na
135 Práticas Pedagógicas I

136

137 **6.Como caracteriza as suas práticas no que se refere ao modelo e estilo de**
138 **supervisão que desempenha?**

139 Estou num patamar **de reflexão-ação e sou muito crítico comigo próprio** e a
140 partir do momento que **frequentei o mestrado em supervisão fiquei muito mais**
141 **sensível** a uma série de coisas e muito **mais consciente de quais são as aprendizagens**
142 **significativas** que os alunos devem ter e é por isso que às vezes é melhor nós não
143 sabermos porque nós conseguimos trabalhar doutra maneira e quando se sabe já não
144 consegue e partir daí **fiz muitas mais reflexões sobre o meu trabalho**, sobre os meus
145 momentos de aula, **mudo constantemente face aos alunos- formandos que tenho e**
146 **aconselho os formandos a fazerem algo do mesmo género, a refletirem sobre as suas**
147 **próprias práticas** e quando acharem que a aprendizagem dos alunos não está na
148 percentagem que eles considerem que é aceitável, devem mudar e pensarem sempre
149 nessas situações de maneira a poderem melhorar a sua própria prática. **E o facto de ter**

150 **feito a parte curricular do mestrado em supervisão determina a minha ação. Esta**
151 **formação permitiu-me ter consciência para algo que ainda não tinha pensado e fez-**
152 **me pensar de forma didática naqueles conceitos que são mais básicos e essenciais de**
153 **forma que fossem de mais fácil apreensão, arranjando outras formas que eles**
154 **conseguissem chegar a esses conceitos, portanto mudei muito a minha forma de estar**
155 **no ensino.**

156

157 Quando se trabalha de uma certa maneira só uma leve percentagem dos alunos é
158 que fica a saber alguma coisa, portanto não adianta trabalhar naquele sentido

159 **7.Quais as ações que desenvolve na prática da observação?**

160

161 **Ponho-me a par do formado, fazendo coadjuvação, na 1.º fase de professor**
162 **cooperante tinha uma grelha com vários itens. Atualmente faço sempre registo livre.**
163 **Faço uma descrição sem adjetivação para não qualificar nada do que estou a**
164 **observar e posteriormente após a observação faço sempre uma reflexão em**
165 **conjunto com os formandos e até costumo numa fase inicial, ouvi-os primeiro a**
166 **eles, o que é que eles acharam do que aconteceu e depois faço a valorização em**
167 **detrimento de outras. Portanto faço a minha reflexão escrita em conjunto com o**
168 **formando e depois produzo uma só minha, portanto são 2 reflexões**

169 **8.Da sua experiência, quais os modelos de supervisão mais eficazes?**

170 **A reflexão-ação é a que mostra mais eficácia no desenvolvimento do**
171 **desempenho do professor e ajuda muito mais do que as outras**

172 **9.Consegue estabelecer um continuum entre os modelos supervisivos e as suas**
173 **práticas?**

174 **Consigo estabelecer um continuum entre os modelos e a prática e também gosto**
175 **muito do que faço e por isso a minha tendência é melhorar sempre e com a minha**
176 **formação especializada, ajudou-me a melhorar essa forma de refletir, apesar de**
177 **muitas coisas virem da nossa prática e da parte teórica que se deve sempre ser forte**
178 **e deve ser sempre daí que nós conseguimos ter outro conhecimento que até aí não**
179 **possuíamos abrimos os horizontes é a nossa maneira de olhar para as coisas.**

180 **10.Consegue aplicar o seu conceito de supervisão nas suas práticas**

181 **Diria que tento. Se consigo sempre, não sei a pressão do cumprimento de**
182 **programas e preparação para os exames obriga-nos a fazer coisas que também nós não**
183 **gostamos.**

184 **B- PRÁTICAS E ESTILOS SUPERVISIVOS**

185 **Perfil do supervisor**

186 **Prof. cooperante/ coordenador**

187 **11.Quais as competências p o desempenho do cargo de supervisor/**
188 **coordenador mais eficaz**

189 As competências **científicas** é evidente que são fundamentais, **as relacionais, são**
190 **muito, muito importantes e claro que ter os conhecimentos ao nível pedagógico é**
191 **fundamental**, pois para o professor conseguir questionar o formando em relação às suas
192 práticas é preciso conhecer outras porque senão não conseguimos intervir e também a
193 nossa experiência ajuda muito se nós variáramos ao longo do tempo e soubermos de quais
194 das variações que fizemos qual foi a que resultou melhor e foi mais eficaz e também se
195 não tivermos um retorno disso e não refletirmos acerca daquilo que fizemos também não
196 vai ser uma mais valia e não nos vai servir para praticamente nada. **Portanto as práticas**
197 **são importantes, mas quando se reflete sobre elas.** Essa coisa da experiências
198 profissional é muito importante, mas se a experiência profissional consiste na repetição
199 incessante do mesmo método não é uma experiência. Ainda há pessoas que mandam
200 sublinhar o livro. Quando é isto que se faz no âmbito profissional e é isto que se fez no
201 início, as pessoas podem ter 30 anos de serviço, o que é que isso lhes trouxe? Tem que
202 ter vontade e gostar de experimentar novas metodologias, porque há muita gente que não
203 gosta do que está a fazer .

204 **E as relações interpessoais são muito importantes. E eu já tive alguns casos**
205 **desagradáveis e também nao soube resolver.** Também acho que às vezes neste atual
206 modelo podem-se gerar situações em que a responsável da Universidade está muito
207 ausente e já me aconteceu isso com dois formandos em que os responsáveis da
208 Universidade que deveriam acompanhar o processo estiveram muito mais ausentes do
209 que presentes e isso não ajudou. O formando quando procurava ajuda na universidade
210 não encontrava. Nunca vieram à escola para fazerem a observação em contexto de sala
211 de aula e em contexto de escola, portanto as coisas de vez em quando não correm bem
212 e nem sempre é da responsabilidade do formando porque se calhar se o professor
213 professor em formação tivesse outro acompanhamento talvez pudesse ter feito outras
214 coisas.

215 **Paradigmas de formação**

216 **12.Quais são as competências que p si são mais relevantes desenvolver nos**
217 **formandos atendendo que não há perfil único do prof.?**

218 Professores em formação façam trabalho colaborativo de planificação e também
219 de concretização é uma boa forma depois no futuro continuarem a ter essa práticas
220 colaborativas.(92, 94, POC1)

221 **13.Entre modelo atual do estágio (a teórica é consecutiva seguida de prática)**
222 **e outro em que há alternância entre a teórica com prática e um outro em que a**
223 **prática se prolonga no tempo, qual contribui para o melhor desempenho do**
224 **professor em formação. Porquê?**

225 **O modelo mais antigo** em que havia uma forte componente teórica inicialmente
226 e depois havia uma mais longa estadia na escola em que a prática era pelo menos uma e
227 tinha contornos bastante diferentes do que tem atualmente, **parece-me mais positivo em**
228 **termos de experiência em termos de reflexão.** Porque o formando não poder ter um
229 conjunto de alunos só para ele para ele se aperceber como é que aqueles alunos são para
230 ser ele o único a responsabilizar-se pelos alunos ainda que com alguma orientação e

231 alguma guia feita pelo supervisor dá-lhe outro background na sua formação do que estar
232 algum tempo com os alunos do professor cooperante porque ele tem que aprender uma
233 forma de trabalhar com os alunos que se for com a turma do seu orientador pode não ser
234 aquele, naquele ano. **É completamente diferente do que ele estar 1 mês a lecionar uma**
235 **turma que esteve 4 meses com outro professor é quase como os professores**
236 **cooperantes aprenderem a fazer substituições porque eles vão e vão ter que**
237 **substituir o professor num determinado tempo**, claro que não é essa a ideia mas é
238 diferente o processo de planificação de pensar as coisas para os alunos quando a turma é
239 a minha sou eu o único responsável pela aprendizagem dos alunos naquela turma ou
240 quando a turma é doutro professor e agora eu vou estar lá um tempo a lecionar uma
241 determinada unidade. Não há uma responsabilidade na avaliação dos alunos, ou seja, para
242 todos os efeitos quem vai avaliar os alunos e quem vai fazer a análise da aprendizagem
243 no final do período é o professor cooperante, não é o formando, desresponsabilizando o
244 formando, podendo haver uns que se responsabilizam igualmente porque gostam muito
245 do que estão a fazer e **desde que o professor cooperante co-responsabilize o formando**
246 **não os pondo à parte, eles colaboram comigo durante todo o tempo que estão comigo**
247 **e eu tudo o que faço desde a avaliação dos alunos, aos juízos que faço relativamente**
248 **à sua aprendizagem faço em colaboração com o professor em formação. A dinâmica**
249 **da escola não se perde mas é a dinâmica dada pelo professor cooperante do que pelo**
250 **formando. O formando vai ter que se adaptar e ceder em alguns aspetos. O professor**
251 **cooperante e o formando tem que se encaixar e negociar os 2 para que tudo seja**
252 **benéfico no processo aprendizagem, daquela turma. Se fosse a turma do formando**
253 **poderia e haveria sempre uma intervenção do professor cooperante mas essa**
254 **intervenção seriam tidas em conta ou não pelo formando que tinha toda a liberdade**
255 **de fazer o que ele próprio planificava mesmo que não estivesse de acordo com o**
256 **professor cooperante . O que interessava é que ele depois no final na sua reflexão**
257 **mostrasse que o caminho percorrido e que permitiu que os alunos aprendessem.** Por
258 vezes o professor cooperante pode estar a fechar algumas das intenções do formando por
259 não estar à vontade com determinados estilos de aula, Normalmente quando não acontece
260 a possibilidade de terem a oportunidade de observar os cargos desempenhados pelo
261 professor cooperante, os formandos não tem tanto acesso a determinado tipo de
262 informação e não sabem, não ficam com dados como é que a escola funciona, como
263 interagem os diferentes órgãos na escola. **Quanto mais longa a prática melhor.**

264 **14.Poder-se-á estabelecer uma relação entre a eficácia no desempenho**
265 **profissional e o tempo de duração da componente prática no estágio.**

266 Em termos do formando ter tempo de se aperceber de tudo o que acontece no
267 funcionamento da escola que o aluno ganha, **porque quanto mais longo for mais são as**
268 **atividades todas da escola que ele tem que se aperceber e contactar.** Comigo os
269 formandos tem tido a sorte de eu ser D.T. , coordenador de grupo que lhes **dá outra visão**
270 **de como é que as coisa funcionam** ao nível de coordenação

271 **15.Qual a componente durante o estágio que considera que mais contribuiu**
272 **p o bom desempenho das práticas do formando. Porquê**

273

274 **16.Descreva como trabalha com o seu formando. E com os seus colegas**

275 Há sempre um trabalho de pares e eles tb vão vendo o que é a escola, durante a
276 cadeira de PP3, os formando veem à escola e estão na escola pelo menos 8h/ semana e
277 nessa primeira permanência na escola, é-lhes pedido que eles façam 2 a 3 intervenções
278 com a turma do professor cooperante e estão muito em consonância com os professores
279 cooperantes, pois nós estamos a dar uma certa unidade e dentro dessa unidade, o aluno
280 vai dar uma aula sobre essa unidade, portanto ele tem que estar a par vendo o que acontece
281 antes planificar o que vai acontecer na aula que ele for dar e dar continuidade àquilo que
282 vai ser lecionado depois da aula dele uma vez que vai ser o professor cooperante a
283 continuar . Esta gestão é complexa mas consegue-se sempre fazer alguma coisa, depois é
284 que preparam uma unidade didática que no 10 ano calha sempre em Biologia e no 11.
285 ano calha sempre em geologia porque tem a ver com altura do ano em que eles fazem as
286 aulas assistidas. Fazem entre abril e maio ou em finais de março, ou se já final do 2.º
287 Período ou em início do 3.º Período, portanto ficam condicionados ao conteúdo.

288 Havendo um trabalho antes durante, e após com a respetiva reflexão

289 **17.Entre um processo burocrático (análise de documentos) e a observação de**
290 **situações reais e outro em que houvesse um colega externo ao processo a observar o**
291 **ambiente de formação, qual destas estratégias seria mais eficaz para a melhoria das**
292 **suas práticas?**

293 **Talvez a entrada do externo pudesse ser melhor que o questionário.** À partida
294 o externo tem q ter sp algumas características. Tem no mínimo perceber o que vai ver.
295 Desde que seja alguém que tenha formação na área eu acho que pode ser uma mais valia,
296 porque nos dá outra visão porque mais facilmente posso consciencializar de coisas que
297 não observei e este figura não existe nem está previsto. **Mas através de uma reflexão**
298 **conjunta entre mim e as professoras da faculdade também consegui autoavaliar-me**
299 **e refletir sobre as minhas práticas**

300

301

302 **18.Entre o supervisor que assuma práticas colaborativas promovendo o**
303 **espírito de equipe formador/ formando e outro que assuma práticas**
304 **hierarquizantes, caracterizando-se por orientar e estabelecer critérios, qual lhe**
305 **parece mais eficaz para as aprendizagens? Porquê?**

306 **Colaborativa** sem dúvida. Quando se planeiam as coisas de forma colaborativa a
307 maneira como as pessoas estão disponíveis para discutirem de igual para igual e
308 partilharem **estão muito mais abertas e muito mais informais do que quando é**
309 **hierarquia não estão tão à vontade e depois aquilo que o professor cooperante diz**
310 **é mais válido do que propõe o formando portanto provoca um desequilíbrio e não**
311 **promove o conhecimento.**

312 **Experiência profissional**

313 **Prof. cooperante/ coordenador**

314 **19. Em que componentes científicas, pedagógicas, práticas de ensino tem feito**
315 **mais mudanças ao longo percurso do desempenho do cargo orientador**

316 **Eu faço muitas mudanças ao longo do tempo.** Do ponto de vista científico eu
317 diria que a Biologia tem exigido maiores mudanças, do que a Geologia mas isso tem a
318 ver com as mudanças que tem ocorrido ao nível científico e tecnológico que tem ocorrido
319 na Biologia. **E ao nível das práticas também, porque os alunos têm acesso ao**
320 **conhecimento e às coisas mais atuais porque se as nossas práticas forem obsoletas e**
321 **se estivermos a ensinar coisas que já não estão em vigor, não faz muito sentido.** Até
322 porque hoje os alunos tem facilmente acesso à informação e torna-se muito fácil eles
323 contradizerem-se. **Eu até acho que temos que partir para uma escola inversa, ou seja,**
324 **os conhecimentos não se transmitem na escola .** Os conhecimentos é o trabalho de casa,
325 na escola o que nos ensinamos é a alão c eles???. **ou seja, trabalhar os conhecimentos**
326 **adquiridos.** Eu diria que não teria mudado muito muito, porque desde que comecei
327 baseei-me em tipos de aprendizagens baseadas em problemas. Na altura em que comecei
328 estava em voga os exercícios de inquérito. De alguma forma a maneira de trabalhar com
329 os alunos nunca foi muito diretiva. Era mais do que é agora porque agora também me
330 sinto mais à vontade e portanto, e a nossa experiência permite-nos improvisar. Logo a
331 mudança nunca foi assim muito grande porque sempre tive a tendência de fazer este tipo
332 de prática nas aulas

333

334 **Desempenho de cargos**

335 **20. Quais as medidas a adotar pelos supervisores Prof. coordenadores para**
336 **apoiar os professores em formação a dar o seu contributo dos seus saberes aos seus**
337 **pares.**

338 Não sei responder, porque quando estamos numa escola em que se **valoriza a**
339 **hierarquia se valorizam os colegas mais antigos, valoriza-se a experiência sem ter**
340 **em conta o tipo de experiência é, não é fácil quebrar estes pressupostos.** E não sei o
341 que fazer para os quebrar e também não sei muito bem e eu tenho tentado ao longo dos
342 tempos e tenho conseguido ao longo dos tempos que as pessoas consigam pelo menos
343 aferir uma série de matrizes em relação a alguma tipologia de trabalhos mas nem sempre
344 resultam porque as pessoas não estão disponíveis. **Não me parece que seja possível que**
345 **uma pessoa que trabalhou 30 anos individualmente e que nunca experimentou o**
346 **trabalho colaborativo, de um momento para o outro mude.** Não sei se há muita coisa
347 a fazer. **Às vezes essas pessoas felizmente estão abertas às lufadas de ar fresco que**
348 **vem das universidades de coisas que não estão muito bem a par e que através desses**
349 **novos formandos conseguem entrar facilmente nas escolas, pelo menos a isso estão**
350 **abertos. Pode ser um caminho, pode ser uma porta aberta mas não tenho observado**
351 **mudanças de comportamento consequência disso mas que as pessoas de alguma**
352 **forma estão mais disponíveis pelo menos para receberem aqueles conhecimentos**

353 **recentes que não tinham mas depois para trabalhar em conjunto para alguma coisa**
354 **já não.** Um aspeto que acho peculiar é quando nós fazemos uma prova de equivalência,
355 **dizem eu faço uma parte e tu fazes outra parte, ora isso não é trabalho colaborativo**
356 **. A falta de tempo também contribui para agravar esta situação. Nós temos cada vez**
357 **menos tempo para nos reunirmos na escola e estarmos na escola e muitas vezes os**
358 **nossos horários também não nos ajudam porque os momentos em que podia estar**
359 **com o colega ali são completamente incompatíveis.**

360 Esta escola já proporciona um espaço para as práticas colaborativas porque cria
361 um momento às 4.^a feiras pelas 17horas que ninguém tem aulas. Só que a maior parte
362 das pessoas também não gostam de ficar na escola para além das 5h. Portanto, fica
363 quando é obrigada a ficar quando há reunião mas tentam encontrar outro momento que o
364 previsto para se reunir com outros, quando isso é facilitado nos horários acontece mais
365 quando não é, isso acontece menos. Estamos com o plano de melhoria de resultados. E
366 **há um serie de coisas que estão previstas que tem a ver com a elaboração de testes**
367 **em conjunto, preparação de aulas em colaboração em que os professores de algumas**
368 **disciplinas vão lecionar esses conteúdos às respetivas turmas, vão os dois a uma**
369 **turma e vão os dois à outra turma, logo fazem uma parceria,** Coadjuvação

370 **21.Apresente propostas para a melhoria do seu desempenho enquanto**
371 **supervisor**

372 É sempre importante **quem sabe mais** que nós a nível da faculdade possa
373 **sempre dar uma ajuda.** Continuo sempre a achar que **há sempre ajudas a fazer ao**
374 **nível da observação ao nível da orientação, ao nível das atividades que podem ser**
375 **feitas.** Estou-me lembrar do processos inquiry nem sempre ocorrem da melhor maneira a
376 verificar como é que se fez . De qualquer maneira acho que tenho algumas competências
377 que me permitem implementar um projeto desse tipo dando-lhe o desenvolvimento que
378 deve ser feito. Mas pronto em determinadas situações sinto-me inseguro e portanto **ter**
379 **algumas pessoas de fora que pudessem ajudar e que pudessem estar presentes em**
380 **alguns momentos para dar um pouco mais de segurança para permitir que houvesse**
381 **outras críticas e que houvesse outra reflexão acerca do trabalho desenvolvido seria**
382 **bom** mas não sei e se calhar por não saber o que não sei é que não sei responder **Talvez**
383 **sinta falta de alguns pressupostos teóricos ao nível da supervisão, por sentir falta de**
384 **algumas temáticas que não foram trabalhadas ou foram pouco, ou então faz parte**
385 **de mim ter essa insegurança, se calhar até faço uma observação melhor que a**
386 **maioria dos colegas, ou seja com mais ajuda de alguém que saiba mais do que eu**

387 conseguiria melhorar os meus conhecimentos e a minha observação porque a
388 maioria das pessoas não tem experiência de observação, logo não me poderá ajudar
389

390 22.Sente algum tipo de discriminação entre os seus pares pelo cargo que
391 desempenha? E nos seus formandos por estarem em início de carreira.

392 Não até pelo contrário. Valorização. A discriminação é mais em relação a
393 alguns projetos e algumas práticas, e aí sim há uma discriminação negativa mas não
394 em relação ao professor cooperante. Assisto mais a coisas de discriminação pela
395 positiva em relação aos colegas de início de carreira assisto quase sempre, aceitam-
396 nos muito bem e gostam imenso, o problema é quando eles começam a ter uma
397 conduta que não segue as regras da escola aí passam de bestiais a bestas como se
398 costuma dizer. Se provocar alguma mudança ou alteração à rotina aí já não há
399 tolerância, sobretudo quando eles atuam sozinhos. Já aconteceu um estagiário não
400 estar disponível para reunir comigo, e tomava decisões contrariamente aquilo que eram
401 as regras da escola sem me dar conhecimento nem perguntar e isso obviamente criou uma
402 série de entraves problemas com outras pessoas, foi uma gestão um bocadinho
403 complicada mas ultrapassou-se

404 23.Porque que é que é prof. cooperante

405 **Habilitações para o desempenho de cargos**

406 24.Quais são os seus maiores constrangimentos em termos de formação atuais e
407 passados para o desempenho deste cargo?

408 **Mudança de práticas/ práticas inovadoras**

409 25.O cargo de prof. cooperante/ coordenador contribui para refletir e
410 perspetivar as suas mudanças de práticas?

411 O cargo em si não mas o que sei para o desempenho do cargo isso sim, ou seja, a
412 prática do cargo faz-me refletir. Só o simples facto que vou ter um formando a assistir
413 às minhas aulas para depois preparar alguma coisa no mesmo sentido, seguindo o
414 mesmo fio condutor para os alunos faz-me refletir mais é a ter mais cuidado naquilo
415 que estou a fazer e na forma como a aula está a decorrer

416 26.E a dos seus pares?

417 A influência dos pares já não é direta porque o que acontece na sala de aula em
418 conjunto com o formando são coisas que estão diretamente alinhadas e que dependem
419 uma da outra. Com os pares as coisas não são diretas apesar de haver sempre tarefas
420 que são feitas em conjunto e em colaboração e os pares vão ter alguma interferência
421 mas eu acho que menor

422

423 **27. Proponha estratégias que contrariem a tensão entre o conhecimento**
424 **científico e a prática profissional. Quem mais contribui para essa tensão? Os seus**
425 **pares? Os alunos? A organização da escola? Isolamento? Preconceitos/ mitos?**
426 **Dificuldade de em fazer-se ouvir entre os seus pares.**

427 Eu acho que aí devíamos aprender um bocadinho com os espanhóis e devíamos
428 ter mais **projetos de investigação-ação em conjunto**. Eu já pertenci a um grupo de
429 trabalho na Universidade do Minho sobre a pedagogia para a autonomia no sentido de
430 desenvolver a autonomia dos alunos, nomeadamente os portefólios e as narrativas. Esse
431 trabalho era feito por um conjunto de professores de várias disciplinas e uma das mentoras
432 era a Prof. Flávia Vieira . O projeto tinha começado inicialmente com professores de
433 Inglês- Alemão mas entretanto, já tinha prof. de História, Matemática, Português e
434 Filosofia, Biologia- Geologia, Física e Química . **Essa ligação entre aquilo que eramos**
435 **os professores da Universidade de várias áreas científicas e pedagógicas (algumas**
436 **peessoas eram do departamentos educacionais de algumas disciplinas e os professores**
437 **que estavam nas escolas permitiam sempre fazer investigações e trabalhos de**
438 **investigação-ação sendo supervisionados, tudo discutido em conjunto**, muito
439 semelhante ao que existe em Espanha e que as universidades tem com a escola
440 secundária. Estas escolas fazem trabalhos em conjunto, publicam trabalhos conjuntos e o
441 mesmo acontecia com este grupo de trabalho que tem fascículos que estão editado GPDA
442 (Grupo pedagogia para autonomia).

443 **Portanto a criação deste grupos de trabalho que integram professores da**
444 **Universidade e das escolas secundárias será um caminho para quebrar esse mito** .

445 Aqui no liceu Camões havia um colega que estava a fazer o doutoramento no I.E. sobre
446 a argumentação no ensino e eu integrei esse estudo onde se discutia a importância da
447 argumentação no ensino e eu pensei que aquilo podia ser o inicio de um grupo de trabalho,
448 mas depois no final daquela formação acabou por morrer o projeto e para além do mais o
449 colega foi-se embora para trabalhara para a escola europeia

450

451 **28.Quais as ações que desenvolve ou poderá desenvolver para ter um papel**
452 **ativo no processo formativo dos seus pares ou as suas práticas poderão estar a**
453 **contribuir para a mudança de práticas dos seus pares?**

454 Eu tento sempre **dinamizar atividades e quando sinto que há alguma formação**
455 **que está em deficit, tento encontrar formadores habilitados para essas ações**.
456 Atualmente sentimos falta de formação nas cartas geológicas, desde que está a funcionar

457 aqui na escola a disciplina de Geologia 12.º ano. É um mal geral. O Prof. Rui Dias vem
458 fazer uma formação sobre cartas geológicas

459

460 **29. Qual a importância que a prática colaborativa tem para o**
461 **desenvolvimento profissional**

462

463 **A interação entre os pares tem sempre um forte peso na nossa evolução em**
464 **termos profissionais porque todos somos diferentes e todos temos formas diferentes**
465 **de trabalhar e fazer sugestões aos trabalhos do outros. Portanto colaborar é sempre**
466 **uma mais valia para termos outras visões para podermos aceder a outro tipos de**
467 **práticas e assim colaborarmos de forma mais eficaz no sentido de aprendizagem**
468 **dos alunos.**

469 Ambiente da entrevista – 10 correu muito bem.

470 Pertinência das questões- as questões foram atuais e por acaso quando me
471 contactou e li o guião da entrevista tinha ficado com a ideia que eram mais académicas
472 do que a falar consigo, houve uma simplificação das coisas e também estou
473 completamente à vontade. Mas acho que correu tudo muito bem!

474 Duração da entrevista- Não dei conta do tempo passar, o que foi bom, longa
475 nunca!

Anexo III – Entrevista EPES 2

1 Como é do seu conhecimento sou doutoranda do curso em liderança educacional
2 15-17 da UAb e no âmbito do desenvolvimento dos trabalhos para a elaboração da
3 dissertação pretendo compreender Quais os efeitos dos modelos e estilos supervisivos
4 desenvolvidos durante a formação inicial sobre as práticas educativas dos professores em
5 início de carreira de acordo com algumas variáveis

6 Sou doutoranda da UAb do doutoramento 15-17

7 Uma vez que são muito poucos os professores no período de indução em exercício,
8 a sua participação torna-se imprescindível, para opinar sobre os efeitos dos modelos e
9 estilos supervisivos desenvolvidos durante a formação inicial sobre as práticas educativas
10 dos professores em início de carreira.

11 É meu dever informá-los que os dados recolhidos serão tratados de forma
12 confidencial e anónima.

13 **Pedro Batista**

14 **Caracterização do entrevistado**

15 **Faixa etária**

16 Menor 30 x

17 Entre 31 e 40

18 Entre 41 e 50

19 **Qto anos tem de profissão**

20 Entre 2 a 4 x

21 Entre 5 e 8

22 Mais de 8

23 **Onde fez o estágio?**

24 Escola Secundária de Camões

25 **Quando?**

26 Entre 20013/2014

27 **Perguntas de aquecimento**

28 **1.Haverá relação entre a melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos?**

29 Sim . O ensino está relacionado com as características tanto dos professores como
30 dos alunos

31

32 **2. Para que servem os cursos de formação inicial de prof.?**

33 Dar uma bagagem nos futuros professores em tudo o que tem a ver com as
34 didáticas, metodologias uma vez que não chega dominar os conteúdos para se ser um bom
35 professor . Devemos ter bastante conhecimento sobre a didática e metodologias das
36 ciências

37 **A- REPRESENTAÇÕES SOBRE SUPERVISÃO**

38 **Conceito de supervisão**

39 **3.Diga o que entende por supervisão**

40 Um **acompanhamento** da prática letiva do professor e não tanto um controlo

41 **Finalidades de supervisão**

42 **4.Quais as finalidades de supervisão com que se identifica mais?**

43 **Serve para melhorar o processo ensino- aprendizagem.** Os futuros professores
44 devem ser sempre acompanhados nas suas práticas letivas para com isso melhorar a
45 aprendizagem dos alunos

46 **Desenvolvimento e acompanhamento da prática letiva e não tanto um**
47 **controlo.** Cada professor deve guiar a sua prática por si próprio, pela sua metodologia
48 mas sempre com algum acompanhamento

49 **MODELOS E ESTILOS SUPERVISIVOS**

50 **5.Na sua perspetiva qual a dimensão de supervisão que predomina nos cursos**
51 **de formação inicial de professores**

52 Mais colaborativa.

53 **6.Durante o estágio como caracteriza a relação que estabeleceu como o seu**
54 **orientador?**

55 Hierarquizante-criterioso / Horizontal-colaborativa- democrática;

56 **Muito colaborativa e democrática.** Eu dava uma sugestão e o meu orientador
57 concordava. Eu quis fazer uma saída de campo e o meu orientador mostrou-se
58 sempre muito aberto e saída de campo efetuou-se e com sucesso. Não era hábito
59 fazer esta saída de campo e eu quis introduzir uma outra vertente em que tivemos
60 que preparar tudo de novo (guião) porque fomos a uma zona que não era o habitual
61 o que é ótimo mas que gerou um pouco de receio com os colegas que já estavam
62 habituados a fazer há 10 ou 20 anos sempre a mesma saída e o meu orientador
63 achou que era importante fazermos uma coisa diferente então em vez de irmos par
64 o local pré-determinado, fomos a outra zona e com um guião novo **2.3.2**

65 **7.E o trabalho desenvolvido?**

66 Bastante produtivo. Nós reuníamos todas as semanas para planificar as aulas da
67 semana seguinte. E também fazíamos uma reflexão sobre o que se tinha passado na
68 semana anterior. A reflexão é extremamente importante na prática docente

69 **Em que fases do seu percurso profissional considera que se desenvolveram**
70 **práticas mais colaborativas/ hierarquizantes?**

71 Sinto alguma diferença porque atualmente a pessoa que me orienta não é mesmo
72 da disciplina de Biologia- Geologia mas de Físico- Química e a relação é mais distante
73 do que no estágio não pela postura do coordenadora mas pelo facto de ser doutra
74 disciplina e então não tenho tanta relação científica com o coordenador.

75 **8.Compare o trabalho desenvolvido nos anos seguintes e no ano de estágio no**
76 **que respeita a relação estabelecida com o seu coordenador e com seu professor**
77 **acompanhante**

78 Durante o estágio o meu orientador via e analisava todos os materiais que eu
79 produzia e dava sugestões de melhoria ou se tivesse tudo bem, refletíamos sobre o
80 trabalho que tinha sido feito . Enquanto que agora, apenas quando eu tenho alguma dúvida
81 é que os colegas veem aquilo que eu estou a fazer. **Se achar que não tenho nenhuma**
82 **dúvida não tenho nenhuma obrigação em partilhar**

83 **Enquanto no estágio havia uma supervisão dos documentos produzidos agora**
84 **será numa perspetiva de partilha de ideias e mais autonomia**

85 **Perfil do supervisor**

86 **9.Quais são as competências que dá mais relevância no professor**
87 **acompanhante para que o torne mais eficaz.**

88 Saber criticar de uma forma construtiva. Também as relações interpessoais são
89 muito importantes, se não for aberto ao dialogo não facilita o trabalho a desenvolver
90 mesmo que seja muito competente ao nível científico e pedagógico.

91 Tem de ser um todo mas as relações interpessoais são o motor para o sucesso do
92 trabalho a desenvolver

93 **B- PRÁTICAS E ESTILOS SUPERVISIVOS**

94 **Paradigmas de formação**

95 **10.Quais são as competências que para si são mais relevantes desenvolver nos**
96 **professores em formação atendendo que não há perfil único do prof.?**

97 Científicas/ pedagógicas/ relacionais

98 Espera-se que tenha **bastante conhecimento científico e uma boa comunicação**
99 **com os alunos**. Porque tive experiências como aluno que eram extremamente bons
100 cientificamente mas na didática e na parte de comunicação interpessoal eram um desastre
101 o que prejudicava os resultados do aluno e serviu-me de exemplo para o que eu não quero
102 ser e também o contrario aconteceu-me. Outros professores servira-me de exemplo de

103 como eu gostaria de fazer. Eu tenho que ser bom cientificamente mas a foram de
104 comunicar é imprescindível

105 A minha preocupação com a dimensão científica, contribuiu a forma como nós
106 trabalhamos ao nível dos conhecimentos científicos em que nós tivemos que fazer
107 apresentações orais para os nosso colegas e para o docente da disciplina . Na IPP eram
108 quatro módulos e no 1.º módulo fazíamos entrevistas aos alunos e aos professores. Depois
109 no 2.º semestre no 2.º módulo fazíamos observação de aulas de outros professores. No
110 módulo 3 nós começávamos a dar as nossas própria aulas com a ajuda do orientador e no
111 módulo 4 era o chamado estágio em que tínhamos uma turma e lecionávamos durante um
112 determinado tempo uma determinada unidade didática . **No 3.º e 4.º módulo fazíamos os**
113 **relatórios das aulas que lecionávamos ou que observávamos dos nosso professores**
114 **cooperantes. As iniciações às práticas profissionais ajudaram -me muito à minha**
115 **prática profissional e também as metodologias de ensino. Nesta cadeira pegávamos**
116 **numa situação prática e aplicávamos com os alunos foi o caso da saída de campo e**
117 **depois tivemos que introduzir essa saída de campo numa determinada unidade**
118 **didática de um determinado ano.**

119 **O melhor professor é aquele que tem a capacidade de chegar às dificuldades**
120 **dos alunos para fazer com que elas sejam ultrapassadas**

121 11. **Entre modelo atual do estágio (a teórica é consecutiva seguida de prática)**
122 **e outro em que há alternância entre a teórica com prática e um outro em que a**
123 **prática se prolonga no tempo, qual contribui para o melhor desempenho do**
124 **professor em formação. Porquê**

125 Eu acho eu devia ser prolongada ao longo do tempo tal como aconteceu no
126 meu caso, se bem que no último semestre é que dei as minhas próprias aulas mas fui
127 acompanhando todas as aulas desde o início porque desde o 1.º ano do mestrado já
128 havia a visita às escolas, estava a observar e analisar o professor acompanhante
129 mas julgo que é importante essa primeira observação e depois a nossa prática
130 letiva . Este modelo que experimentei foi bastante eficaz na minha prática letiva

131 12. **Poder-se-á estabelecer uma relação entre a eficácia no desempenho**
132 **profissional e o tempo de duração da componente prática no estágio.**

133 Eu julgo que sim. A prática letiva devia ser mais tempo (**Confirma as**
134 **orientadoras)**

135 Eu apenas lecionei as minhas próprias aulas durante um mês, porque foi o
136 correspondente a uma unidade didática do 11.º ano, julgo que deveria ser mais tempo.
137 Um período por exemplo. Como antigamente havia turmas atribuídas aos estagiários,
138 agora isso não existe e assim tenho menos prática. **Não assisti a reuniões de avaliação,
139 de grupo porque foi pouco tempo. Então eu acho que devia haver um espaço em que
140 nós pelo menos num período letivo completo que o estagiário desse as suas aulas e
141 participasse nas reuniões do departamento, do grupo e participasse nas reuniões de
142 avaliação e perdi o funcionamento (funções de D.T. e aspetos burocráticos que podia
143 ter feito no estágio e não fiz) da escola pelo facto de a minha participação estar
144 confinada a um período muito curto de tempo durante o ano letivo.**

145 **13.Qual a componente durante o estágio que considera que mais contribuiu**
146 **p o bom desempenho das suas práticas. Porquê**

147 **14.Como se processavam as reuniões com o seu orientador e universidade**

148 Havia nalgumas aulas

149 As minhas aulas foram todas assistidas umas pelo orientador da escola e outras
150 pelos três. Porque eu tinha 3 orientadores: da escola; da área científica e da parte
151 pedagógica E tive aulas assistidas por dois ou três dependendo da disponibilidade
152 dos orientadores.

153 As reuniões aconteciam após a prática e depois cada professora universitária
154 dizia o que achava da minha postura. A nível científico falava a minha orientadora
155 científica e ao nível pedagógico falava a orientadora pedagógica. Estas reuniões a
156 ajudavam a encontrar os pontos fortes e fracos para as aulas seguintes.

157 **31. 44 s**

158 **15.Compare a abordagem que faz atualmente das suas práticas com a dos**
159 **seus pares na componente científica, pedagógica e prática de ensino.**

160 Noto que na escola em que eu estou este ano é tudo muito tradicional. Há uma
161 rotina: O professor ensina os conteúdos e são avaliados e assim sucessivamente. Há
162 muito a cultura do teste da avaliação do exame e eu tento sempre possível colocar o
163 aluno no centro da aprendizagem e este tipo de estratégia não é comum os
164 professores de uma faixa etária mais elevada fazerem. Por isso de algum modo julgo
165 que estou a dar um contributo inovador

166 **16.Entre o supervisor que assuma práticas colaborativas promovendo o**
167 **espírito de equipe formador/ formando e outro que assuma práticas**

168 **hierarquizantes, caracterizando-se por orientar e estabelecer critérios, qual lhe**
169 **parece mais eficaz para as aprendizagens? Porquê?**

170 **Espírito de equipe entre o formando e o formador porque deixa que o**
171 **formando esteja mais à vontade não define à partida as soluções, deixa que o**
172 **formando tenha algum voto na matéria e mais aberto a novas perspectivas**

173 **Experiência profissional**

174 **17.Em que componentes científicas, pedagógicas, práticas de ensino tem feito**
175 **mais mudanças após o ano de estágio.**

176 **Tenho feito várias formações ao nível científico para me manter atualizado e**
177 **esta atitude foi-me inculcada pela faculdade, este espírito de aprendizagem constante.**

178 **19. Quais são os seus maiores constrangimentos em termos de formação**
179 **atuais e passados?**

180 **Quanto à indisciplina até ao momento não tenho tido grandes problemas mas**
181 **gostava de ter formação nessa área**

182 **Outra coisa que eu acho que é importante adquirirmos formação e que na formação**
183 **inicial não houve é ao nível dos N.E.E. . Apesar de haver um grupo de recrutamento**
184 **específico, acho que todos os professores deviam ter conhecimentos nessa área.**

185 **Também já fiz uma formação relacionada com a dislexia porque sentia**
186 **necessidade desta formação, pois tinha vários alunos com este problema. Também já fiz**
187 **formação em SBV embora já tivesse essa formação, aprofundei os meus conhecimentos.**
188 **Para semana irei fazer uma formação ao nível da Geologia.**

189 **Mudança de práticas/ práticas inovadoras**

190 **Professor**

191 **20.As suas práticas poderão estar a contribuir para a mudança de práticas**
192 **dos seus pares?**

193 **Ao entrar uma pessoa recém- formada numa escola há sempre algum**
194 **contributo para a mudança das práticas. Até agora os colegas tem aceitado bem as**
195 **minhas propostas e eu estou numa escola em que a faixa etária é bastante elevada e**
196 **é muito difícil de fazer mudanças porque há hábitos muito enraizados e todos os**
197 **anos se faz a mesma coisa e portanto é mais difícil. No meu grupo a abertura era**
198 **menor, só o meu orientador é que era bastante aberto. Só a do meu orientador é que**
199 **era bastante aberta, havia uma abertura com ele. Porque já é orientador de estágio há**
200 **muito anos**

201 **Havia dois grupos dentro do grupo. Tanto que a visita de estudo só feita para duas**
202 **das cinco turmas da escola porque os outros professores não aceitaram. A colaboração**

203 **entre o grupo não funcionava. Eram pessoas que estavam à espera da reforma e**
204 **como estavam no final da carreira não estavam para se incomodar**

205 Noto que na escola em que eu estou este ano é tudo muito tradicional. Há uma
206 rotina: O professor ensina os conteúdos e são avaliados e assim sucessivamente. Há muito
207 a cultura do teste da avaliação do exame e eu tento sempre possível colocar **o aluno no**
208 **centro da aprendizagem e este tipo de estratégia não é comum os professores de uma**
209 **faixa etária mais elevada fazerem. Por isso de algum modo julgo que estou a dar**
210 **um contributo inovador**

211 **21. Qual a estratégia mais adequada para promover o conhecimento**
212 **inovador?**

213 Provavelmente uma formação interativa. A distância não porque já de si
214 havia uma dificuldade de acesso da ferramenta informática e os projetos poderão
215 ter um contributo para a mudança, apesar de não ser fácil

216 **22. Proponha estratégias que contrariem a tensão entre o conhecimento**
217 **científico e a prática profissional Os seus pares?**

218 A articulação entre a escola e a universidade não existe e talvez através de
219 um desenvolvimento de um projeto de modo a que aumentasse a comunicação entre
220 as duas instituições

221 **23. Sente algum tipo de discriminação entre os seus pares por estar em início**
222 **de carreira**

223 Não. No estágio sim. Não foi muito problemático mas com uma colega já não
224 tão fácil porque a colega queria introduzir novas metodologias novas práticas e
225 aquilo chocava **muito, porque a inércia era muita e não conseguia que o colegas mais**
226 **velhos colaborassem com ela, não era nada fácil, porque dava muito trabalho,**
227 **mudar e fazer coisas diferentes** . Atualmente não sinto isso, o meu grupo é
228 relativamente jovem portanto está aberto a estas novas metodologias

229 **24. Qual a importância que a prática colaborativa tem para o**
230 **desenvolvimento profissional. Participa em projetos na escola**

231 Faz-nos desenvolver muito as nossas competências porque partilhamos
232 experiências nossas com os colegas e vice-versa e isso é extremamente importante nas
233 nossas competências como professores .

234 As práticas colaborativas podem ser um dos motores das práticas inovadoras
235 desde que os colegas estejam abertos a isso.

236 Avalie na escala de 1 a 10 o ambiente em que ocorreu a entrevista.

237 9

- 238 Avalie numa escala de 1 a 10 a pertinência das questões.
- 239 9
- 240 Avalie numa escala de 1 a 10 tempo de duração
- 241 10.
- 242 Fico-lhe muito grata pela sua pronta colaboração imprescindíveis para a
- 243 consecução do meu trabalho de investigação

Anexo IV – Guião de entrevista

1- Tarefas a realizar antes da entrevista	
Etapas	Operacionalização das ações a desenvolver
Contextualização da entrevista na investigação em causa	A opção do uso da entrevista semiestruturada emerge da necessidade de se estudar variáveis complexas e mais ou menos subjetivas numa amostra contextualizada numa determinada região. Permitindo estabelecer uma relação pessoal entre o entrevistador e o entrevistado, que leva a este maior envolvimento na conversa e na elaboração das respostas; e ainda pretende-se analisar o sentido que os atores dão às suas práticas de acordo com algumas variáveis (devo dizer quais aqui?)
Definir o objetivo da entrevista	A investigação pretende compreender quais os efeitos dos modelos e estilos supervisivos desenvolvidos durante a formação inicial sobre as práticas educativas dos professores em início de carreira?
Selecionar os entrevistados	Entre 10 a 20 prof. em período probatório - Estabelecer um contacto prévio com os entrevistados de modo a : - Dar a conhecer aos entrevistados sobre as expetativas daquela entrevista;

Preparar os entrevistados	<ul style="list-style-type: none"> - Justificar as razões porque selecionámos cada um do entrevistados, relevando a mais valia que a sua participação tem para o estudo; - Informar sobre o tempo de duração da entrevista; - Solicitar a autorização para gravar a entrevista como forma de complementar a informação oral obtida - Agendar o dia a hora o local para a sua realização;
---------------------------	--

2- Construir o guião da entrevista	
Aspectos gerais a ter em conta na construção do guião	Operacionalização das ações
Variáveis em estudo	Supervisão, finalidades de supervisão, modelos e estilos supervisivos. experiência profissional; - paradigmas de formação; desempenho de cargos de supervisão/ coordenação perfil do supervisor; mudança das práticas; práticas inovadoras; Habilitações para o desempenho de cargos
Tipo de questões	<ul style="list-style-type: none"> - Criar perguntas de aquecimento; - Criar perguntas de suporte ou de focagem; - Enquadrar as perguntas melindrosas; - Criar perguntas que validem todas as variáveis. - Evitar perguntas melindrosas. <p>Apresentação</p>

<p>Princípios a terem conta durante a condução da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tentar estabelecer um ambiente cortês onde se estabeleça um clima de confiança; Dar a conhecer o estudo em causa - Fazer o enquadramento do estudo - Autorização - Solicitar a autorização para gravar a entrevista como forma de complementar a informação oral obtida Durante o diálogo - Orientar e auxiliar o entrevistado sempre que necessário durante a expressão das suas ideias; - Dar palavras de conforto, de reforço e incentivo de forma a que o entrevistado forneça mais informação do que o que é pedido sem nunca perder o controlo do tempo; - Sempre que se torne útil, sistematizar de uma forma breve as ideias do entrevistado; Fase final da entrevista - Ter sempre em atenção o tempo de duração da entrevista; - Gerir o diálogo de forma a condicioná-lo a chegar ao fim da entrevista dentro do tempo previsto; - Fazer um agradecimento final. Registo de anotações - Registrar ideias do entrevistado que lhe pareçam ter sido mais relevantes para complementar com a gravação. - Registrar as observações sobre o comportamento do entrevistado; - Registrar as observações sobre o ambiente em que decorreu a entrevista.
--	---

3- Elaboração da Entrevista		
Objetivos		Operacionalização
Validação da entrevista	Justificar a necessidade da entrevista	Como é do seu conhecimento sou doutoranda do curso em liderança educacional 15-17 da UAb e no âmbito do desenvolvimento dos trabalhos para a elaboração da dissertação pretendo compreender Quais os efeitos dos modelos e estilos supervisivos desenvolvidos durante a formação inicial sobre as práticas educativas dos professores em início de carreira de acordo com algumas variáveis
	Apresentação do entrevistador	Sou doutoranda da UAb do doutoramento 15-17
	Relevar a importância da participação do entrevistado na investigação em causa	Uma vez que são muito poucos os professores no período de indução em exercício, a sua participação torna-se imprescindível, para opinar sobre os efeitos dos modelos e estilos supervisivos desenvolvidos durante a formação inicial sobre as práticas educativas dos professores em início de carreira.
	Finalidade dos dados recolhidos	É meu dever informá-los que os dados recolhidos serão tratados de forma confidencial e anónima.

	<p>Caracterizar o entrevistado</p>	<p>Sexo Feminino <input type="checkbox"/> masculino <input type="checkbox"/></p> <p>Faixa Etária ≤ 30 anos <input type="checkbox"/> ; ≥31 e ≤40 <input type="checkbox"/> ≥41 e ≤50 <input type="checkbox"/> ;+ de 50 anos <input type="checkbox"/></p> <p>Quantos anos tem de profissão ≤ 10 <input type="checkbox"/> ; ≥11 e ≤ 20 <input type="checkbox"/> ;+ 20 anos <input type="checkbox"/> 2 a 4 <input type="checkbox"/> 4 a 6 <input type="checkbox"/></p> <p>Quantos anos tem de experiência em supervisão 2 a 4 <input type="checkbox"/> +5 <input type="checkbox"/> +10 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> + 1x <input type="checkbox"/></p> <p>Disciplina que orienta: Onde e quando Universidade para quem faz a supervisão</p>
--	------------------------------------	---

Objetivos Gerais	Objetivo Específico	Propostas de questões
<p>Criar ambiente favorável</p> <p>Averiguar as representações que o professor tem acerca do conceito de supervisão e finalidades de supervisão</p> <p>Recolher dados acerca representações que os professores em início de carreira e os professores acompanhantes possam ter sobre os modelos e estilos supervisivos</p>	<p>Pergunta de aquecimento</p> <p>Conhecer qual a representação que o professor tem acerca do conceito de supervisão e finalidades de supervisão</p> <p>Conhecer, caracterizar e comparar quais as representações que os professores têm sobre os diferentes modelos/ estilos supervisivos</p>	<p>Na sua opinião:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Haverá relação entre a melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos? 2. Para que servem os cursos de formação inicial de prof.? Consciencializar sobre as suas competências;/ determina a mudança das práticas/ melhora as aprendizagens? <p>1.Diga o que entende por supervisão; ou o que é a supervisão para si? Orientar/ acompanhar/interagir/ ativar percursos de desenvolvimento</p> <p>2.Quais as finalidades de supervisão com que se identifica mais? Desenvolvimento/ observação/ crítica/ auto/ hetero conhecimento relativo a saberes e práticas/ desenvolvimento de um projeto comum.</p> <p>3. Na sua perspetiva qual a dimensão de supervisão que predomina nos cursos de formação inicial de professores: clássica de controlo e punição/democrática e colaborativa?</p> <p><u>Para o professor:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Entre o supervisor que assuma práticas colaborativas promovendo o espírito de equipe formador/ formando e outro que assuma práticas hierarquizantes, caracterizando-se por orientar e estabelecer critérios, qual lhe parece mais eficaz para as aprendizagens? Porquê? <p>Hierarquizante-criterioso / Horizontal-colaborativa-democrática;</p> <ol style="list-style-type: none"> 2.E o trabalho desenvolvido? <p>Sustentado no diálogo, criando ambientes transformadores do conhecimento promovidos por</p>

<p>Averiguar se há alguma conexão entre os modelos e estilos supervisivos assumidos pelos professores acompanhantes durante a formação inicial e a <i>práxis</i> dos professores em início de carreira em sala de aula e no âmbito do trabalho colaborativo com os seus pares na</p>	<p>Inferir se os modelos e estilos supervisivos exercidos pelos professores acompanhantes durante a formação inicial influenciam a <i>práxis</i> dos professores em início de</p>	<p>momentos de reflexão/problematizantes; ou predominou o trabalho individualista e os seus discursos condicionavam o seu comportamento.</p> <p>3. Em que fases do seu percurso profissional considera que se desenvolveram práticas mais colaborativas/ hierarquizantes?</p> <p>Compare o trabalho desenvolvido nos anos seguintes e no ano de estágio no que respeita a relação estabelecida com o seu coordenador e com seu professor acompanhante</p> <p><u>Orientador:</u></p> <p>1. Como caracteriza as suas práticas no que se refere ao modelo e estilo de supervisão? Promove a cultura de investigação c vista ao desenvolvimento de atitudes e competências problematizadoras das práticas educativas, motivando p o desenvolvimento de projetos/ estilo colaborativo, integrador ou sustenta-se na orientação, demonstração/ estilo diretivo ou ambos</p> <p>2. Quais as ações que desenvolve na prática da observação?</p> <p>Prepara individualmente ou em conjunto, antes e após a observação.</p> <p>3. Quais os modelos mais eficazes?</p> <p>4. Consegue estabelecer um continuum entre os modelos supervisivos e as suas práticas?</p> <p>5. Apresente propostas alternativas</p> <p><u>Orientador/ coordenador</u></p> <p>1. Quais as competências para o desempenho do cargo de supervisor/ coordenador</p> <p>2. Em que componentes científicas, pedagógicas, práticas de ensino tem feito mais mudanças ao longo percurso do desempenho do cargo orientador</p>
--	---	--

<p>perspetiva do professor e do orientador</p>	<p>carreira no âmbito do trabalho colaborativo com os seus pares.</p>	<p>3.O cargo de orientador/ coordenador contribui para refletir e perspetivar as suas mudanças de práticas? E a dos seus pares?</p> <p>4.Quais são os constrangimentos que sente para o desempenho deste cargo? Formação, rede para partilha de experiencias. Atendendo aos constrangimentos à mudança (desvalorização dos formadores</p> <p>5.Proponha estratégias que contrariem a tensão entre a lógica académica e a profissional. Será colaboração entre universidades e escolas</p> <p>6.Quais as ações que desenvolve ou poderá desenvolver para ter um papel ativo no processo formativo dos seus pares? Motivar para implementação de projetos promovendo a investigação como elemento chave na integração entre a teoria e prática, entre o ensino e a investigação/Reflexão dos processos e resultados?</p> <p>6ª.Ou A promoção p o processo formativo dos seus pares será mais eficaz através da implementação de projetos em q a investigação é o elemento chave na integração entre a teoria e a prática, entre o ensino e a investigação, ou através da reflexão de processos e resultados, ou ambas. Porquê? Proponha alternativas.</p> <p>7.Quais são as competências que para si são mais relevantes desenvolver nos formandos atendendo que não há perfil único do prof.? (espírito critico, perspetiva integradora (saber académico, prático, transversal</p> <p>8.Quais são as medidas a adotar pelos supervisores para apoiar os recém diplomados e dar o seu contributo dos seus saberes aos seus pares. Integrar os recém diplomados em projeto de investigação</p>
--	---	--

<p>Concluir a entrevista</p>		<p>9. Entre modelo de formação alternando teórica com prática e outro em que a teórica é consecutiva seguida de prática ou prolongando –se no tempo, qual contribui para o melhor desempenho do recém diplomado. Porquê?</p> <p>10 Entre a observação de situações reais em vez do processo burocrático (análise de documentos) qual seria mais eficaz p a melhoria da qualidade dos ambientes de formação?</p> <p><u>Professor</u></p> <p>9.Quais são as competências que dá mais relevância no professor acompanhante para que o torne mais eficaz.</p> <p>1.Quais são as competências que para si são mais relevantes desenvolver nos recém diplomados atendendo que não há perfil único do prof.?</p> <p>2.Entre modelo atual do estágio (a teórica é consecutiva seguida de prática) e outro em que há alternância entre a teórica com prática e um outro em que a prática se prolonga no tempo, qual contribui para o melhor desempenho do recém diplomado. Porquê?</p> <p>3.Poder-se-á estabelecer uma relação entre a eficácia no desempenho profissional e o tempo de duração da componente prática no estágio.</p> <p>4.Qual a componente durante o estágio que considera que mais contribuiu p o bom desempenho das suas práticas. Porquê</p>
------------------------------	--	--

<p>Avaliação da entrevista</p> <p>Agradecimentos</p>	<p>Averiguar se o professor conhece os diferentes modelos/ estilos supervisivos de modo a não melindrar o colega</p>	<p>5.Como se processavam as reuniões com o seu orientador e universidade</p> <p>6. Compare o trabalho desenvolvido nos anos seguintes e no ano de estágio no que respeita a relação estabelecida com o seu coordenador e com seu professor acompanhante</p> <p>7. Poder-se-á estabelecer uma relação entre a eficácia no desempenho profissional e o tempo de duração da componente prática no estágio</p> <p>8. Qual a componente durante o estágio que considera que mais contribuiu p o bom desempenho das suas práticas.</p> <p>9.Como se processavam as reuniões com o seu orientador e universidade</p> <p>10.Compare a abordagem que faz atualmente das suas práticas com o seus pares na componente científica, pedagógica e prática de ensino, será mais burocrática ou mais problematizadora em relação ao estágio?</p> <p>11.Entre o supervisor que assuma práticas colaborativas promovendo o espírito de equipe formador/ formando e outro que assuma práticas hierarquizantes, caracterizando-se por orientar e estabelecer critérios, qual lhe parece mais eficaz para as aprendizagens? Porquê?</p> <p>12.Em que componentes científicas, pedagógicas, práticas de ensino tem feito mais mudanças após o ano de estágio.</p> <p>13.Quais são os seus maiores constrangimentos em termos de formação atuais e passados?</p>
--	--	--

		<p>6.As suas práticas poderão estar a contribuir para mudança de práticas dos seus pares? 14.Qual a estratégia mais adequada para promover o conhecimento inovador? 15.Proponha estratégias que contrariem a tensão entre o conhecimento científico e a prática profissional Os seus pares? Os alunos? A organização da escola? Isolamento? Preconceitos/ mitos? Dificuldade de em fazer-se ouvir entre os seus pares 16.Proponha estratégias que contrariem a tensão entre o conhecimento científico e a prática profissional Os seus pares? 17.Sente algum tipo de discriminação entre os seus pares por estar em início de carreira? 18.Qual a importância que prática colaborativa tem para o seu desenvolvimento profissional? Participa em projetos pedagógicos na escola? Uma vez terminada a abordagem as todas as questões consideradas pertinentes para este estudo, dou por terminada a entrevista Avalie na escala de 1 a 10 o ambiente em que ocorreu a entrevista. Avalie numa escala de 1 a 10 a pertinência das questões. Avalie numa escala de 1 a 10 Fico-lhe muito grata pela sua pronta colaboração imprescindíveis para a consecução do meu trabalho de investigação</p>
--	--	---

4- Etapas a realizar após a entrevista	Operacionalização
<p>Fazer o tratamento de dados</p> <p>Elaboração do relatório</p> <p>Criar anexos com os materiais criados para a entrevista</p>	<p>Análise das respostas abertas - criar grelhas de registo;</p> <p>Análise das questões fechadas Criar escalas de medida; -Apresentar a metodologia de recolha e tratamento de dados; - Apresentar de forma simples e clara a análise de dados; - Tirar conclusões das entrevistas</p> <p>Guião da entrevista;</p>

Anexo V – Grelha de Registo de Análise de Conteúdo

Dimensão- 1- Representações		
Categoria- 1.1. Conceito de Supervisão		
Significado para os Prof. em início de carreira	Significado para Prof. acompanhante	Autores
	<p>Desenvolvimento acompanhamento (linha 85, ES1); e pressupostos de supervisão colaborativa (191, ES1);</p> <p>Orientação (84,ES2) e um acompanhamento(84,85, ES2);</p> <p>desenvolver-se profissionalmente.(51, 52, ES3)</p> <p>reflexão (55, ES4)</p> <p>reflexão e questionamento (99, 100, ES5)</p> <p>é uma ajuda, uma partilha, uma reflexão (74, 76, ES6);</p> <p>é um acompanhamento(...) é uma partilha absoluta (...)</p> <p>encaminhamento (58, 59, ES7)</p>	
	<p>Reflexão, desenvolvimento, acompanhamento, orientação(70, ES8),</p> <p>Partilha (92, 95, ES9)</p> <p>Uma orientação do projeto; (49, ES10) de guiar (52, 53, ES10)</p> <p>RELAÇÃO DA REPRESENTAÇÃO DE SUPERVISÃO COM A PRÁTICA DE SUPERVISÃO</p> <p>Diria que tento. Se consigo sempre, não sei (167, ES1)</p> <p>Sim acho que sim. Talvez os formandos estranhem e estariam à espera de uma coisa mais diretiva. E há muitas pessoas que estranham porque tem ideias pré-concebidas do que é um orientador de estágio, ou porque estão à espera que eu lhe diga como é que eu faço. As pessoas também tem que se habituar a criar(...)tem que ser uma coisa dinâmica em constante mudança. (173, 174 ES2).</p>	

	<p>Eu acho que sim. Pelo menos tento muito. (ES3, 211). Aposto muito no trabalho entre pares e em trabalho de grupo (214, 215, ES3).</p> <p>Eu acho que sim. (ES4, 137, 138).</p> <p>Eu acho que sim. 188, ES5).</p> <p>Sim, sim e tal como o estagiário também fui ganhando segurança nas intervenções que ia fazendo no feedback que tinha. 147, 149, ES8).</p> <p>Tento que as minhas práticas se aproximem o mais possível do meu conceito de supervisão (183, ES9)</p> <p>Depende da situação.(...) também condiciona um bocadinho (195, 196, ES10)</p>	
--	--	--

Anexo VI - Categorias

Este anexo contém as falas de uma forma mais pormenorizada de todos os participantes do estudo.

Categoria 1 - 1.1. Finalidades da Supervisão Pedagógica

1.1.1. Acompanhamento

Significado Professores Cooperantes	Orientadores	Significado Professores em formação
Acompanhamento		Acompanhamento
<p>(...) <i>acompanhamento (POC 1);</i></p> <p><i>e um acompanhamento(POC 2);</i></p> <p><i>metodologias (POC 3) Nós próprios devemos mantermo-nos atualizados para podermos acompanhar o professor em formação.</i></p> <p><i>Acompanhar (POC 4);</i></p> <p><i>um acompanhamento(...) é uma partilha absoluta (...)(POC 5)</i></p> <p><i>Serve para eles crescerem e passarem do lado de cá para o lado de lá, ou seja tenho que os tirar daqui (alunos) para os por ali (professores) (POC 5)</i></p> <p><i>Acompanhamento (POC 8). Acompanhamento e evitar que corra mal, garantindo o sucesso e as melhores aprendizagens dos formandos e levá-los a tomar decisões corretas. Eu enquanto formador gosto que eles percorram o seu caminho e que eu seja um parceiro no caminho. (POC 8)</i></p>		<p><i>Senti falta de acompanhamento na faculdade (EPES 1).</i></p> <p><i>Há sempre o tal acompanhamento, não nos sentimos sós acho eu. (EPES 1).(...)formador tem um papel de acompanhar, colaborar (EPES 1)</i></p> <p><i>(...) acompanhamento da prática letiva e não tanto um controlo. (EPES 2)</i></p> <p><i>Acompanhamento (...) (EPES 4)</i></p> <p><i>(...) acompanhar (...) (EPES6)</i></p> <p><i>Guiar para melhorar resultados e necessariamente acompanhar o percurso do outro (EPES 7)</i></p> <p><i>Acompanhamento (...).para a prática (...) (EPES 8).</i></p> <p><i>porque o supervisor está ali para orientar e fazer a mediação e o acompanhamento entre aquilo que eu aprendo e aquilo que a experiência do orientador faz e depois com aquilo que com que me vou deparar no dia-a-dia. (EPES 8)</i></p>

1.1.2. Orientação

Significado Professores Cooperantes	Orientadores	Significado Professores em formação
Orientação		Orientação
<p><i>Há sempre ajudas a fazer ao nível da observação ao nível da orientação, ao nível das atividades que podem ser feitas. (POC 1)</i></p>		<p><i>Orientar, (...)(...) , terá que ser para observar para orientar e ajudar naquilo que nós temos mais dificuldade e detetar aquilo</i></p>

Há sempre uma componente de orientação (POC 2)

Nesta orientação há colaboração, participação fui aprendendo a orientar e fui construindo e ganhado segurança sempre com o intuito de querer fazer o melhor, pois não sabia se aquilo que eu sabia seria o melhor para eles. (POC 6)

Uma orientação do projeto; (POC 7) de guiar (POC 7)

Orientação (POC 8).

que não fazemos tão bem e tentar arranjar uma alternativa(...)

Se forem pessoas mais dinâmicas e muito criativas acho que o supervisor está lá para orientar. (EPES 1)

Há uma orientação que tem que haver,(...). Acho que cada vez mais temos que ser parceiros e companheiros (EPES 3)

Orientação por alguém com mais experiência, por alguém com mais disponibilidade (EPES 5)

Orientar; orientação para a melhoria diferente (EPES 6)

Supervisão como a própria palavra indica é uma visão um pouco mais ampliada da prática. Mas implica algo mais profundo. Ver o que existe e orientar de forma a melhorar desempenhos

Creio que orientar não é nada simples mas se o professor orientador for comprometido, claro que é importante para aquele que está a orientar e isso passa, e realmente passou. Notei que as minhas orientadoras eram muito organizadas, muito profissionais de se dedicarem imenso à sua profissão precisava de exercitar a prática debaixo de orientação (EPES 7)

E é orientação, uma orientação para a prática

há uma orientação quando não sei o que decidir.

Estavam para me orientar e dar sugestões mas também questionaram bastante e deixavam-me ter a liberdade e questionavam-me. (EPES 8)

Orientar na prática letiva. trabalhar em conjunto. (EPES 9)

Até pode ser um projeto em que se possa pensar em conjunto. A supervisão tem que ser um pouco isto e não apenas a observação a crítica (EPES 9)

A supervisão que eu tive é uma troca de ideias uma ajuda.. Nós temos ali um suporte que nos vai ajudar quando temos alguma

dúvida. Mesmo que não tenhamos dúvidas tem que ser exposto à pessoa que nos está a orientar, (...). (EPES 10)

1.1.3. Colaboração

Significado Cooperantes Colaboração	Professores Orientadores	Significado Professores em formação Colaboração
<p><i>Trabalho colaborativo (POC 1)</i></p> <p><i>porque trabalhamos aqui com algumas situações complicadas com necessidades educativas especiais e nesse aspeto o próprio estagiário é uma mais valia na sala de aula, ajudam muito. O estagiário é recurso humano que está ali à nossa disposição para colaborar mais (POC 7)</i></p>		<p><i>Formador tem o papel de (...) colaborar(EPES 1).</i></p> <p><i>se eu souber que no dia-a-dia ele está para colaborar eu vou estar muito mais à vontade. (EPES 3)</i></p> <p><i>atividade e resultou e a orientadora ajudou-me e correu bem. Mostrou-se muito disponível para colaborar nesta atividade (EPES 6)</i></p> <p><i>Ao colaborar vou não só passar alguns do meus conhecimentos e das minhas competências mas também vou ficar enriquecido por aquilo que o outro me vai dizer . E eu acho que isso é muito importante da nossa vida. Não estamos cá sozinhos, estamos com os outros. Somos um ser relacional e portanto é da colaboração que emerge o conhecimento. É preciso haver essa colaboração e quando não há é complicado. Se dependesse desta colega para iniciar a minha carreira nunca poderia porque a colega teria que estar aberta para colaborar comigo para eu poder iniciar o meu processo. (EPES 8)</i></p>

1.1.4. Desenvolvimento profissional

Significado Cooperantes Desenvolvimento Profissional	Professores Orientadores	Significado Professores em formação Desenvolvimento profissional
<p><i>Desenvolvimento. (POC 1)</i></p> <p><i>pensarmos em conjunto; A melhoria do desenvolvimento profissional. (POC 3)</i></p> <p><i>desenvolvimento. (POC 8)</i></p>		<p><i>e para o desenvolvimento profissional e não para inspecionar porque se a pessoa está em desenvolvimento e está a aprender. (EPES 1)</i></p> <p><i>Desenvolvimento(...) da prática letiva e não tanto um controlo. (EPES 2)</i></p>

<p><i>Desenvolvimento. (POC 7)</i></p>	<p><i>Conhecimento que é pouco mas que traz coisas novas para o próprio desenvolvimento de quem já cá está.(EPES 3)</i></p> <p><i>Desenvolvimento para mim e para as orientadoras porque entraram em contacto com as minhas professoras da Universidade (EPES 5)</i></p> <p><i>Desenvolvimento de um projeto comum (...) porque assumiram com muita dedicação a minha proposta (EPES 5)</i></p> <p><i>desenvolvimento do projeto comum (EPES 7) mas a parte colaborativa é essencial para o desenvolvimento desse conhecimento (EPES 7)</i></p> <p><i>desenvolvimento.(EPES 8)</i></p> <p><i>estágio contribuiu para o meu desenvolvimento profissional.(EPES 9).</i></p> <p><i>portanto acaba por ser uma troca de ideias que vai melhorar o nosso desempenho profissional. (EPES 10)</i></p>
--	--

1.1.5. Formação

Significado Cooperantes Formação	Professores	Orientadores	Significado Professores em formação Formação
<p><i>formação acima de tudo. (POC 7)</i></p>			<p><i>(...) acho que não há nenhuma formação que nos prepara para o mau comportamento dos alunos mas teve que ser aquele choque a enfrentar os alunos e trabalhar. A minha formação ocorreu em ambientes controlados (EPES 4)</i></p> <p><i>O que me pode ajudar a mudar é (...) e a formação (EPES 7)</i></p>

1.1.6. Transformação

Significado Cooperantes	Professores	Orientadores	Significado Professores em formação
Transformação			Transformação
<p><i>Acho que deveríamos trabalhar mais no sentido de retirar alguma aprendizagem com aquilo que os estagiários trazem de novo e haver uma troca um desenvolvimento uma transformação de saberes e que no fim não houvesse a avaliação. (POC 7)</i></p> <p><i>trabalho de transformação (POC 7)</i></p> <p><i>A inquietação provoca a inovação e a transformação . (POC 8)</i></p>			<p><i>Costuma-se dizer que uma imagem vale mais que mil palavras, neste caso, uma frase dita no momento certo e da forma certa, pode transformar alguém num profissional de excelência. (POC 10)</i></p>

1.1.7. Problematização

Significado Cooperantes	Professores	Orientadores	Significado Professores em formação
Problematizar			Problematizar
<p><i>(...) problematizar (POC 2).</i></p>			<p><i>Sim acho que tenho uma abordagem mais questionadora e problematizadora dos conteúdos do que os meus colegas e nada tradicionalista(EPES 8)</i></p> <p><i>e para a problemática, critica.(EPES 8)</i></p> <p><i>O questionamento (...) podem ser o motor da mudança da escola . (EPES 10)</i></p>

1.1.8. Regulação

Significado Cooperantes	Professores	Orientadores	Significado Professores em formação
Regulação			Regulação
			<p><i>(...) regular (EPES 1) Pessoas sem experiência nenhuma ou menos ativas às vezes é mesmo o ensinar a fazer</i></p> <p><i>Baliza ideias (EPES 10)</i></p>

1.1.9. Inovação

Significado Cooperantes	Professores	Orientadores	Significado Professores em formação
Inovar			Inovar
<i>Inovação (...) POC 7</i>			<i>Eu penso que passados uns anos não sei se vou ter a mesma criatividade ou a mesmo o pensamento de inovação que tenho que levar ideias mais motivadoras aos alunos. Se calhar vou cair um pouco neste cansaço, nesta desmotivação (EPES 9) (...) a inovação podem ser o motor da mudança da escola (EPES 10)</i>

1.1.10. Partilha

Significado Cooperantes	Professores	Orientadores	Significado Professores em formação
Partilha			Partilha
<i>poder partilhar independentemente de estar na posição de formadora ou de colega mas se for de formadora mais obrigação tenho. . (POC 2) (partilha) (POC 2) poder ir procurar outras soluções e outros caminhos (POC 2)</i>			<i>vamos partilhar aquilo que sabemos para tentarmos todos ficar à vontade para lecionar essas unidades. (EPES 2)</i>
<i>é uma ajuda, uma partilha, uma reflexão (POC 4); confirmar se está na reflexão É com a partilha e com a troca(POC 4)</i>			<i>partilhar com os colegas para crescermos e para nos desenvolvermos, por isso quanto mais partilhamos mais crescemos mais evoluímos, nós e os outros o que contribui para a melhoria dos resultados dos alunos. (EPES 5)</i>
<i>uma partilha absoluta (...) (POC 5), partilhar com um colega, conversar com um colega, ao discutir uma metodologia, nós temos que pensar nela, temos que saber justificar, temos que saber defendê-la. (POC 5) partilha, ou à colaboração do que à supervisão dita inspetiva, sancionatória, (POC 7) Deve ser partilhada (POC 9)</i>			<i>O que me pode ajudar a mudar é a partilha de ideias (...). (EPES 7) partilhar ideias mas depois conforme o tempo foi avançado eu fui dando aulas.(EPES 7)</i>
			<i>gostava de partilhar um pouco do que fazia. em que podemos partilhar mas não é o que acontece por ter vergonha e podia soar a incapacitados e depois acaba por não haver essa partilha e não se reconhecem os problemas e não se encontram as eventuais soluções (EPES 8)</i>

1.1.11 Reflexão

Significado Cooperantes	Professores	Orientadores	Significado Professores em formação
Reflexão			Reflexão

<p><i>Reflexão conjunta (...) (POC 1)</i> <i>reflexão (POC 3)</i> <i>uma reflexão (POC 4);</i> <i>reflexão, sempre, sempre (POC 8).</i></p>	<p><i>Reflexão e orientação para a melhoria e para poder ser um momento em que ambos aprendam (o orientador e o formando) em que o formando tem as novas teorias e as novas metodologias só não sabe aplicar e o orientador já sabe a realidade com os alunos porque a teoria e a realidade é muito diferente (EPES 6)</i></p> <p><i>muito incentivada para a reflexão (EPES 8)</i> <i>(...)</i> <i>reflexão e para o auto e hétero conhecimento.(EPES 8)</i></p>
--	---

1.1.12 Melhoria das práticas

Significado Professores Cooperantes	Significado Professores em formação
<p>Melhoria das práticas</p> <p><i>Identifico-me com a prática não só com os meus formandos, como também para a melhoria das minhas práticas. (POC 2)</i></p> <p><i>melhoria da prática e novas oportunidades de trabalho (...) (POC 3)</i></p>	<p>Melhoria das práticas</p> <p><i>(...) é sempre visto na perspetiva da melhoria (EPES 3)</i></p> <p><i>Avaliar o nosso conhecimento e dar-nos algumas sugestões de melhoria (EPES 4)</i></p>

Categoria 1 - 1.2. Competências do professor orientador cooperante

1.2.1. Pessoais: moral/valores; relacionais

Significado Orientadores Cooperantes Relações interpessoais	Significado Professores em formação Relações interpessoais
<p><i>interpessoais são muito importantes. E eu já tive alguns casos desagradáveis e também não soube resolver. (POC 1)</i></p> <p><i>As relações interpessoais são muito importantes e a base de tudo está na relação entre as pessoas tem que haver uma sintonia muito grande, muito forte. Pode determinar as aprendizagens das pessoas. (POC 2)</i></p> <p><i>Achei que o relacionamento foi determinante. Havia necessidade de a formanda perceber que eu não estava lá para a avaliar, estava lá para ajudar no processo e o tipo de relação que estabeleci foi muito mais informal do que formal muito democrática e horizontal (POC 3).</i></p> <p><i>ou seja as relações interpessoais são fundamentais para o desenvolvimento do trabalho (POC 4)</i></p> <p><i>das relações interpessoais do orientador porque pode ser uma pessoa cientificamente excelente mas senão tiver essa competência interpessoal pode estragar tudo no seu trabalho com o estagiário. Portanto, esta dimensão é importantíssima e pode determinar o sucesso do estágio ou não, absolutamente. (...) O relacionamento interpessoal garante a credibilidade do supervisor. E isto é muito importante e muito exigente. (POC 5)</i></p> <p><i>Se as relacionais não funcionarem, o estágio cai naquela diretividade (POC 6)</i></p> <p><i>As competências interrelacionais vão melhorar as competências científicas e pedagógicas. (POC 6).</i></p> <p><i>É essencial, tem que haver aqui uma hierarquia construtiva. Acho que tem que haver uma distância amistosa q.b e tem que haver algum respeito. E este respeito também se constrói com a tal cientificidade e a relação pedagógica nasce disto (POC 6)</i></p> <p><i>Primeiro e acima de tudo a forma como estabelece as relações interpessoais (POC7) As relações interpessoais que o supervisor consegue estabelecer pode determinar o bom ou mau desempenho do formando.</i></p> <p><i>Relações interpessoais é um dos fatores importantes para que depois o formando consiga fazer o estágio até ao fim. (POC 9)</i></p>	<p><i>Tem de ser um todo mas as relações interpessoais são o motor para o sucesso do trabalho a desenvolver. (EPES 2). Saber criticar de uma forma construtiva.</i></p> <p><i>E eu com estas atitudes da minha orientadora estive quase para desistir. (EPES 6)</i></p> <p><i>É da relação interpessoal e das competências pedagógicas é que nasce o sucesso de aprendizagem e de disciplina na sala de aula o. (EPES 8)</i></p> <p><i>As científicas são importantes mas não são tão importantes como as relacionais e as pedagógicas (EPES 7)</i></p> <p><i>O balanço é o perfeito mas relevo a competências pedagógicas e ainda as competências ao nível das relações interpessoais. E isso também foi uma grande lição. (EPES 8).</i></p> <p><i>As relações interpessoais são importantes para haver ainda mais à vontade que num ambiente de aprendizagem de língua estrangeira tem de haver relaxamento e confiança para não ter medo de comunicar (EPES 8)</i></p> <p><i>Relações interpessoais são fundamentais Se não houver uma boa relação entre o formando e o orientador eu acho que fica tudo estragado. (...) e nada funciona. Tudo o que é feito nunca é tido em consideração ou nunca é suficiente. (EPES 8)</i></p> <p><i>As relações interpessoais entre o formando e o professor cooperante vai ter implicações enquanto estagiário não só ao nível da motivação assim como do próprio trabalho que eu faço em sala de aula ma também com os alunos. Se não houver essa relação minimamente amigável entre os dois professores não conseguimos desenvolver um trabalho com os alunos. (EPES 9)</i></p> <p><i>Para mim um dos principais competências de um professor e de um professor acompanhante é o relacionamento humano. (EPES 10)</i></p>

1.2.2. Pessoais: moral/valores empatia

Significado Orientadores Cooperantes Empatia	Significado Professores em formação Empatia
<p><i>A empatia é o ideal para que o trabalho se desenvolva da melhor forma, (POC 4)</i></p> <p><i>(...) O saber relacionar-se com o estagiário sobretudo quando temos muitos aspetos negativos a criticar porque são situações delicadas. Acho que até aqui tenho sentido uma empatia de tal maneira que extravasa o período do estágio. (POC 5)</i></p> <p><i>e tem que haver empatia. São o motor para o desenvolvimento do processo. A cientificidade é necessária (...).(POC 6) Se não existir a tal empatia não consegue por a ciência em prática, em favor daquela missão, porque ela não é aceite .(...) (POC 6)</i></p> <p><i>Se não conseguir criar essa empatia, também pode determinar muita coisa. Pode criar umas certas inibições. Se não tiver a competência de comunicar e de se fazer entender e de criar empatia com o formando então não vai resultar e não vai conseguir passar a nada dos seus conhecimentos científicos. (POC 7)</i></p>	<p><i>Não é que sejamos os melhores amigos e que vamos sair todos os dias) tem que haver uma empatia, uma compreensão parte a parte que nós possamos fazer um trabalho em conjunto (não pensado eu sou superior a ti), ou eu estou-te a ensinar algo e tu não me ensinas nada. Portanto, tem que haver uma relação horizontal em que uma pessoa não é superior à outra (EPES 9).</i></p>

1.2.3. Pessoais: moral/valores; comunicação

Significado Orientadores Cooperantes Comunicação	Significado Professores em formação Comunicação
<p><i>para o estágio então pode estar aí logo uma barreira. (POC 7) se não tiver a competência de comunicar e de se fazer entender</i></p>	<p><i>A comunicação, a relação estabelecida (EPES 3)</i></p> <p><i>tem de haver relaxamento (...) para não ter medo de comunicar e reparei que isso acontecia com as duas (EPES 8).</i></p>

1.2.4. Pessoais: moral/valores; confiança

Significado Orientadores Cooperantes Confiança	Significado Professores em formação Confiança

<p>Se houver(...) colaboração ainda mais as pessoas tem confiança para exporem as suas fragilidades e (POC 2). O relacionamento interpessoal garante a credibilidade do supervisor. E isso acho que é fundamental para o estagiário porque eles estão a aprender e estão com confiança. E isto é muito importante e muito exigente. (POC 5)</p>	<p>a maioria dos colegas tem muito receio de ser avaliadas (criticadas pelo que fazem ou pelo que não fazem sobretudo os colega da minha faixa etária e até mais novas e nos mais velhos não sinto tanto isso, se calhar por terem mais confiança na sua prática) pelos seus pares. (...) (EPES 1). Com os pares a mesma coisa. Eu perguntava e pedia conselhos a colegas. Temos que ser humildes mas também temos que ter confiança para sabermos alguma coisa. (EPES 1). (...) a relação estabelecida (EPES 3) Mas ouvi falar de situações mais de controlo. E este tipo de abordagem pode traduzir uma falta de confiança do professor em formação. (EPES 5) É capaz de a minha formação mais recente ter consolidado esta confiança que eu sei fazer as coisa e que posso fazer as coisas de uma forma diferente (EPES 5) confiança tenha sido um bocadinho maior, atingiu-se mais confiança e eu notei que havia muito critérios que tinha que seguir. (EPES 7) a pessoa não tem tanta confiança e abertura, talvez para o fazer e quer mostrar ser colaborativo, (EPES 7) tem de haver (...) confiança (...) (EPES 8)</p>
---	---

1.2.5. Profissionais: competências pedagógicas

Significado Orientadores Cooperantes Competências pedagógicas	Significado Professores em formação Competências pedagógicas
<p>Não é possível separar as componentes científicas pedagógicas e práticas de ensino. O conhecimento científico tem que andar sempre a par da nossa prática cada uma das dimensões vai influenciando as outras (POC 2)</p> <p>Eu acho que tudo. O que eu reforço muito. É a sensibilidade (POC 8). Eu acho que as competências metodológicas pedagógicas</p>	<p>Tudo (práticas, relacionais) e a componente pedagógicas foi mesmo muito importante. (EPES 3)</p> <p>A pedagogia, algumas estratégias dependem de turma para turma e de contexto para contexto. Os O.C. partilham connosco as estratégias que melhor funcionam com os seus alunos e isso para nós é bom tendo em conta que os períodos de estágios eram curtos (EPES 5)</p> <p>Nas pedagógicas eu conseguia adquirir novas estratégias. A prática alimentava a teórica e vice-versa. (EPES 7)</p> <p>Eu acho que um professor em formação deve apostar bastante na competência pedagógica (...) (EPES 8)</p> <p>Práticas de ensino e competências pedagógicas e as competências relacionais. (EPES 10).</p>

1.2.6. Profissionais: conhecimento científico práticas inovadoras

Significado Orientadores Cooperantes Competências Científicas	Significado Professores em formação Competências Científicas
<p><i>Científicas; (POC 1)</i></p> <p><i>É um todo posso saber muito cientificamente mas ser uma pessoa azeda, (POC 2)</i></p> <p><i>A seguir diria as competências científicas, saber o que estou a fazer, o porquê? E para onde o quero levar os alunos. Estou a fazer isto porque quero seguir este caminho, quero que eles aprendam isto. O que é que eu preciso de lhes dar para que eles avancem para o estágio seguinte. (POC 2)</i></p> <p><i>as competências científicas (POC 3)</i></p> <p><i>A cientificidade é necessária (...). (POC 6).</i></p>	<p><i>de conhecimento científico, foi porque passamos por bons professores senão não chegávamos (...) não interessa só o conhecimento mas a forma como se transmite. (EPES 1)</i></p> <p><i>(...) bastante conhecimento científico e uma boa comunicação com os alunos (EPES 2)</i></p> <p><i>Domínio da área específica. (EPES 5)</i></p> <p><i>O estar bem preparada a nível científico (...) e contribui para que a prática tenha corrido melhor (EPES 9).</i></p> <p><i>também nos permitiu aprender muito não só ao nível científico como em várias áreas do saber (competências relacionais, humanas) portanto desenvolvemo-nos profissionalmente. (EPES 9)</i></p> <p><i>Temos que ter todas as competências relacionais, científicas e pedagógicas (EPES 9)</i></p>

1.2.7. Profissionais: abertura de espírito

Significado Cooperantes Abertura de espírito	Orientadores	Significado Professores em formação abertura de espírito
--	--------------	--

<p><i>Os supervisores tem que acima de tudo ter um pouco de humildade. Mostrar que estão aqui podem ter mais experiência mais teoria, mas estão aqui para aprendermos todos uns com os outros (POC 2).</i></p> <p><i>Se houver um espírito de abertura (...) para poderem aprender melhor (POC 2).</i></p>	<p><i>(...) logo a oportunidade de não julgar, porque eu sentia-me à vontade para colocar todas as minhas dúvidas e todas as minhas preocupações, porque tínhamos espaço para isso e às vezes havia coisas que me preocupavam, não havia aquele sentimento não vou falar sobre isto porque pode achar mal ou achar que é despropositado, ter dúvidas tão básicas (EPES 1)</i></p> <p><i>Se não mostrarmos que as coisas podem mudar não vai lá e o que já estão na escola tem que ter espírito aberto senão não conseguimos mudar nada, tem que haver muita perseverança, e temos que não desistir. (EPES 1)</i></p>
<p><i>O querermos estar atualizados, o querer andar sempre à procura de algo novo e não ficarmos acomodados com as nossas rotinas (POC 8).</i></p> <p><i>Por isso temos que ter uma sensibilidade e capacidade de sermos sensíveis à mudança e às pessoas diferentes e sermos flexíveis sem sermos demasiado óbvios. Eles percebem e estarmos sempre abertos e recetivos. (POC 8)</i></p>	<p><i>Há orientadores que ainda estão muito no sistema antigo e depois quando o orientando aparece com ideias novas não aceita muito bem (EPES 7)</i></p> <p><i>Eu tive professores titulares de turma que me deram liberdade para fazer o que eu quis(...) (EPES 5) A postura de um professora titular de turma é fundamental para o bom desenvolvimento das nossas práticas (EPES 5)</i></p> <p><i>(...) tinha uma visão muito aberta: não está cá para cumprir um plano. _planificação é um tipo de improvisação controlada. De facto é isso nós temos que improvisar situações novas dentro daquilo que tínhamos previsto sobre o que vai acontecer e o que tínhamos previsto acontecer é a aprendizagem (EPES 5)</i></p>
	<p><i>Estava sempre aberta às minhas propostas e simultaneamente colaborativa (EPES 5)</i></p>
	<p><i>Assim permite haver um diálogo e as pessoas aprenderem umas com as outras (EPES 6)</i></p>
	<p><i>(...) ter um pouco de espírito crítico mas por outro lado uma capacidade de aceitar outras ideias, outras metodologias, não se pode a alterar algumas coisas para ver se outras estratégias resultam. (EPES 9)</i></p>
	<p><i>e ouvir a ideia dos estagiários porque os estagiários vem com tudo fresquinho e é completamente diferente (...) (EPES 10)</i></p>

Categoria 1 - 1.3. Modelos supervisivos

1.3.1. Supervisão-clínica – Reflexão-ação

Significado Professores Orientadores Cooperantes Reflexão-ação

reflexão-ação (POC 1);

Ponho-me a par do formado, fazendo coadjuvação (POC 1);

A reflexão-ação é o que mostra mais eficácia no desenvolvimento do desempenho do professor (POC 1).

Na preparação das aulas, numa 1.º fase a aula é planificada pelo formando e depois é analisada em conjunto limando arestas alterando alguma coisa, resultado de ideias conjuntas. Eu normalmente não costumo dizer ao formando faça assim, mude isto ou aquilo, opto por colocar questões: Porque é que vais fazer isto? Problematizando tudo. Se o formando não conseguir explicar eu posso dar uma sugestão, colocar-lhe outro cenário e ver como o formando reage ao novo cenário, se será uma coisa com que ele concorde, ou se esse cenário vai criar outros constrangimentos à condução daquele momento que ele preparou. Depois dessa conversa a aula emerge mais naturalmente (POC 1). Havendo um trabalho antes durante, e após com a respetiva reflexão. (POC 1)

(...) posteriormente após a observação faço sempre uma reflexão em conjunto com os formandos e até costumo numa fase inicial, ouvi-los primeiro a eles, o que é que eles acharam do que aconteceu e depois faço uma valorização em detrimento de outras. Portanto faço a minha reflexão escrita em conjunto com o formando e depois produzo uma só minha, portanto são 2 reflexões (POC 1).

(...) estou como observador - colaborador e não apenas como observador, faço coadjuvância (...) não tenho que ter obrigatoriamente uma posição passiva em relação ao que está a acontecer, faço a observação de forma ativa e estou a ver como é que os alunos estão a reagir à proposta e estou a ajudar os alunos a fazer e simultaneamente ajudo o colega. Esta estratégia promove a harmonia e a sintonia entre o supervisor e o formando. (POC 1)

Não tenho papeis, não tenho nada, não registo nada, acho que isso é terrível para o formando é castrante. A aula é partilhada (POC 2). (...) aqui temos dois professores (...) fazer harmonia, é uma das possibilidades únicas de ter estagiários numa aula, é a possibilidade de fazer isto para os miúdos ouvirem, nós funcionamos as duas em conjunto (coadjuvância) (POC 2); Nessa situação estarei a fazer o que a colega me pediu, tanto posso funcionar como colega ou como aluna. Tenho um papel ativo na sala de aula até porque me sentindo como aluna também lhe posso dar um feedback melhor, se calhar aquilo não resultou assim também o que é que resultaria melhor. (POC 2)

Identifico-me com modelos colaborativos. (POC 2).

sempre preparar as aulas conjuntas, demos as aulas em conjunto (POC 2). Chegou a haver alturas de nos reunirmos em minha casa para ultrapassar lacunas que eles não deviam trazer. Simulava as aulas antes de as pôr em prática (POC 2). Preocupava-me muito a preparação da prática em detrimento dos processos burocráticos. A preparação da aula era muito direcionada para a prática e treinava-a antes e tem mesmo que ser, não vejo outra maneira, claro que com a prática a coisa sai, mas em professores que tenham essas lacunas tem mesmo que ser assim. Eles têm que ter conhecimento das suas lacunas e tem que perceber em que é que precisam de ajuda.

Toda primeira fase do primeiro período e até meados do segundo era um pouco o processo ao contrário. Eu estava a dar as aulas a formanda estava a acompanhar e era a formanda que ia questionado as minhas práticas. Há uma primeira parte em que o supervisor poder ter o papel de modelo não para imitar, mas para levantar várias questões e sugestões.

demonstração acompanhada de reflexão permitiu-me também partilhar as minhas ideias sobre as estratégias a adotar neste nível de ensino, uma vez que estou sozinha a lecionar este nível, calhou assim este ano (POC 3)

refletirmos constantemente naquilo que fazemos de forma automática e pensar um pouco naquilo que normalmente naquilo que costumamos fazer tem os seus benefícios e, portanto, acho que é uma forma mais correta de abordar o processo (POC 3). Num modelo de imitação estamos a criar num jovem professor apenas faz algo de uma forma autónoma, mas que não reflete sobre aquilo que está a fazer (...). Há regras, mas também há a necessidade de por esse aluno a pensar por si próprio (POC 3)

Eu ia sempre tomando os meus apontamentos e a minha ideia de observação era depois fazer juntamente com a formanda fazer essa reflexão. (POC 3)

O que é que correu bem e o que é que pode ser melhorado (POC 3). (...) víamos em conjunto e fazíamos algum ajuste que eu achasse necessário e após a aula refletíamos numa tentativa de haver feedback (POC 3). A formanda frequentemente enquanto assistia às minhas aulas participava ativamente, havendo uma coadjuvância e vice-versa sempre que as aulas se proporcionassem e em muitos momentos foi muito vantajoso a presença de 2 professores pois a aula funcionava melhor, pois era possível atender mais eficazmente todos os alunos. Desta forma a observação tornava-se mais informal porque partilhavam muito a aula. Depois das aulas em que eu estava a observar é que cada uma de nós justifica as opções que tomava (POC 3).

eu não sou de facto nenhum modelo, eu só estou aqui para ajudar, não tens que fazer aquilo que eu faço. (POC 4);

Identifico-me com o modelo dialógico e reflexivo (POC 4);

(...) e é sempre na base do diálogo e na reflexão que exerço a minhas funções e não faria sentido de outra forma (POC 4);

Os modelos reflexivos e dialógicos são aqueles que com que me identifico mais pois assim é mais fácil promover o desenvolvimento profissional (POC 4).

primeiro caminho é a observação e até pode ir a outros professores embora haja muitos professores que não gostam de ter outros colegas na sala de aula. Depois começar a participar a colaborar dentro da sala de aula. Levantando-se percorrendo quando os alunos fazem exercícios tarefas, ajudando, fazendo pequenas advertências, atividades, coisas muito curtas, a correção de um exercício. (...) as estagiárias é que colaboram na minha aula e nesta fase há coadjuvância em que todos fazemos um exercício.

1.ª fase: observação; 2.ª fase: alguma participação do professor estagiário, os professores estagiários têm que assistir a todas as minhas aulas e depois começam a construir e planificar de preferência uma unidade porque se vê o desenvolvimento de toda essa unidade. Depois há o período de reflexão e depois vamos para a fase final com as aulas observadas para avaliação. A reflexão é feita primeiramente de forma individual em que o estagiário a meio do seu processo tem que fazer uma reflexão crítica sobre o seu desempenho, tendo em conta a planificação, a execução à relação na escola e o meio, em relação ao que observou e depois trocamos, partilhamos. Para além da nossa reunião semanal (90 min) em que eu estou disponível para analisarmos a planificação em conjunto e prepararmos as aulas seguintes quando há tempo senão é feito a distância por mail. Mail tem a desvantagem de não podermos construir em conjunto. É um trabalho colaborativo (POC 4).

*Até chegar a estas etapas as estagiárias é que colaboram na minha aula e nesta fase há **coadjuvância** em que todos fazemos um exercício*

Depois a 1.ª aula diagnóstica, aí eu não registo nada de maneira a motivá-los e depois a partir daí início a avaliação. E após a aula faço uma reflexão e o que eu tenho notado é que as estagiárias vem apenas dois dias à escola e não há tempo (...).se a estagiária der a aula após a reunião só poderemos refletir sobre a aula na semana seguinte e já não é a mesma coisa para além de perderem o funcionamento da escola .

(...)

Quando o estagiário prepara a sua aula eu acho que não tenho de todo que intervir porque posso transformar a aula e posso prejudicar que certa forma está nervoso para todos os efeitos ele é avaliado.

Tento ser o mais neutra possível. Eu estou mas tento não estar presente, coloco-me como observadora e faço os meus registos. Quando há erros graves ou quando me solicitam eu digo: atenção é assim desta forma mas não gosto de fazer, não faço co-adjuvância na sala de aula porque é a aula que foi definida para o professor estagiário, foi ele que a planeou, é ele que tem que sentir é ele que é o professor (POC 4).

Os modelos colaborativos e reflexivos são os mais eficazes (POC 5). Apesar de os supervisores não terem um conhecimento académico dos modelos, aplicam na sua prática a conjugação de vários modelos

Estamos todas as semanas a fazer reflexões (reuniões de 2h) Reflexão ação sobre o trabalho desenvolvido quer nos primeiros três meses em que as estagiárias observam. Eu peço-lhe que me observem em aspeto gerais nas primeiras aulas e depois peço-lhes que tomem atenção a determinados aspetos para se focarem neles. Desde da minha postura, o lugar da sala de aula como é que eu falo, como me relaciono com os alunos, pequenos aspetos e depois discutimos e peço que me digam o que viram, o que ouviram, o que fiz, o que não fiz (POC 5).

na reflexão e diálogo constante com o colega. Levá-los mesmo a refletir e serem eles a dialogar (POC 5). Tomo notas sem grelhas sem espartilhos em que eu escrevo, escrevo o que observo e depois eu reflito sobre aquilo que escrevi e faço perguntas porque terá feito assim, porque terá feito doutra maneira. (POC 5). Faço os registos, depois tenho uma tabela que criei e partilhei coma minha colega coordenadora da faculdade, concordou e passo os meu apontamentos livres daquela aula para aquela grelha em que já há uma apreciação de cada descritor que vou ter que avaliar no final e com base nessas grelhas que chego a uma avaliação formativa e mais tarde a sumativa. Os meus apontamentos são lidos integralmente com os estagiários e são discutidos ponto a ponto. Nestes apontamentos tenho as minhas críticas, as perguntas, preciso de as por a pensar nos assuntos. Dou a minha opinião, pergunto se concordam ou não e pergunto se percebem porque é que eu tenho aquela opinião e discutimos e os estagiários colocam as questões que têm. Quando sinto que da parte de

algum deles houve críticas que eu fiz que podem não ter sido bem recebidas ou percebidas, peço uma reflexão escrita. (POC 5)

Mais o reflexivo é engraçado que eles próprios construíram uma grelha em que se observavam uns aos outros. (POC 6). E é notório a evolução que eles vão tendo e a interajuda. (POC 6)

Reflexão, partilha e desenvolvimento. Dialógico porque permitem uma evolução do formando e uma evolução no sentido de vir a ser um profissional mais competente mais seguro porque experimentou porque refletiu porque partilhou.

Observava tirava apontamentos. Tinha uma grelha de observação que foi construída em conjunto com os formandos e até foi sendo modificada consoante a evolução deles. De vez em quando. Mas tinha recomendações para não interferir. (POC 6). a turma era minha mas sempre em colaboração com o formando e nunca causando algum constrangimento. E muitas vezes eu também era observada no acompanhamento que fazia (POC 6) para a melhoria do supervisor

preparamos a avaliação inicial (...)mas também é um espaço de ensino e aprendizagem e nessa parte estamos todos e todos os estagiários participam na aula porque os alunos estão em grupo a praticar várias modalidades e todos estamos em todas as aulas e todos colaboramos nessa avaliação inicial. Depois há a reflexão, depois cada um deles faz o plano da turma e segue o esquema abaixo mencionado e planificam até à primeira etapa e depois aí apresentam o plano dessa aula e é discutido. Inicialmente eu ajudo a fazer geralmente já temos uma grelha que pode ser modificada e os formandos às vezes em U.C. que tem na Universidade ajudam-nos a modificar essas grelhas. (POC 6)

(...) segurança e conheçam os instrumentos, mas depois eles preenchem esses instrumentos e depois ficam sempre a observar a minha aula, uma vez que há uma turma que é só minha. Demonstração acompanhada cada um deles ajuda-me numa turma e vou-lhes dando espaço e vou-me afastando e deixo-os dar as aulas, quase que são professores e orientam a aula toda. Inicialmente sou eu, depois começam a orientar parte da aula e depois no final orientam a aula toda e aí eu só observo. Há uma turma que sou só eu e aí eles só observam e depois semanalmente fazemos o ponto da situação (POC 6).

base no diálogo (POC 7); base no diálogo e na reflexão vamos alterando, e construindo (POC 7)

Tento anular-me e depois resolver o que acho que está mal depois da reunião. (POC 7) Há um período de observação e depois é que o formando vai tomando a liderança da turma. Não gosto de impor a minha presença (POC 7)

Os que estão associados à reflexão. (POC 7). O modelo de imitação torna-se pouco eficaz na minha perspetiva a partir do momento em que pode não encaixar no perfil daquela pessoa (POC 7). (...) não reflete a sua personalidade. (POC 7).

Fora da sala de aula, gosto de reunir (POC 7). Fazemos muitas reuniões informais porque gosto de dar um feedback imediato. (Depois procuro sempre integrá-los na comunidade escolar. É importante que eles estejam nas nossas reuniões de conselhos de turma para que tenham uma perspetiva do seu desempenho nas diferentes áreas (289, 292, POC 7).

Dialógico

Reflexão-ação (POC 8).

Às vezes ajudamos, às vezes participamos durante a primeira etapa de avaliação inicial há sempre grande colaboração por parte dos colegas estagiários sempre no sentido de colaborar não de coadjuvar. Eles por vezes solicitam nossa ajuda sobretudo no controlo dos alunos e dos espaços, mas sempre numa perspetiva de colaboração (POC 8).

*Estou em todas as aulas, eles trabalham em colaboração. (POC 8)
Reflexão ação, à instrução e o clima saudável. Todas as questões levantadas são resultado da observação, elaboramos fichas, elaboramos alguns pequenos protocolos de observação para nos guiarmos e preparamos algumas observações e vamos focando por prioridades. Digo-lhe sempre para não funcionarem em espelho. Tentem não replicar e tentem ser genuínos. (POC 8)*

A planificação é feita em conjunto e todos assistimos às aulas de todos. Eu como orientador cooperante e professor titular tenho que estar sempre presente nas aulas e os formandos participam e observam sempre. (POC 8) Portanto temos um conhecimento tão grande da nossa turma como da turma do estagiário. E muitas das planificações são realizadas em conjunto e discutidas em conjunto.

Lá mais para a frente lá para o meio do segundo período começamos a dar mais liberdade para que eles formandos vão ganhando mais autonomia na preparação das suas unidades didáticas. Cada vez vai sendo menos necessário discutir e conforme vão lecionado vão tendo experiência e mais capacidade de as elaborar e chegam ao fim do ano com mais autonomia. Após a observação fazemos uma reflexão. Pontualmente discutimos uma ou outra questão. E durante a aula vamos discutindo com a aula com o estagiário que está de fora e depois falamos no fim ou eles vão registando e falamos no fim e para poderem os formandos discutirem entre eles sem a minha presença. (POC 8)

Também temos o orientador científico que vem 3x por período e sempre que ele vem vê os estagiários as aulas desse dia e discutimos de uma forma formal a aula refletimos ali todos e refletimos as questões que orientador lhes coloca, as possíveis correções e alterações que podem ser feitas. Em 80% das aulas fazemos uma pequena reflexão científica. às vezes há sempre uma discussão às vezes retroativa, para lhes dar espaço par fazerem a sua própria auto-reflexão. (POC 8)

Eu gosto de dar espaço ao formando para o formando criar e desenvolver as suas planificações e depois vou limando as partes que não estão muito bem e gosto que a pessoa se sinta à vontade para sugerir formas de abordar e vermos de outra maneira, ou seja dar espaço para que eles sejam inovadores e desafio à aventura para fazer algo diferente. Inclusivamente os módulos que eles têm que preparar, não podem alterar material já existente, tem que criar atividades, tem que ser eles a criarem de acordo com os conteúdos (POC 9)

Aliás os formandos fazem a prática numa turma do orientador. Numa primeira fase os formandos só observam e normalmente, escolho um modulo ou uma unidade que eles observam e depois quando penso que seja uma boa altura trocamos os 'papeis', trocamos. Portanto o formando passa a lecionar e eu a observar. Claro que depois ao final de cada aula em que o formando esteve a trabalhar com a turma fazemos uma reunião ou fazemos uma reflexão com a turma Clínico do que foi feito e vamos limando as arestas. Eu prefiro após a aula porque penso que a informação está mais fresca e não escapa nada e depois se deixar passar alguns dias, às vezes tenho uma apontamento e já não recordo muito bem como é que a situação ocorreu e até para o formando penso que seja muito mais positivo. Quando observo não costumo intervir a menos que haja uma situação pontual grave que ocorra e que tenha que intervir (POC 9)

1.3.2. Integrador

Significado Professores Orientadores Cooperantes Integrador

Vagueio por eles todos e depende também do tipo de formando, dependendo do trabalho que tenho que fazer com ele e por isso às vezes sinto mais necessidade de ser mais diretiva e outras mais colaborativa (POC 9)

1.3.3. Ecológico

Significado Professores Orientadores Cooperantes Ecológico

(...) eles colaboram comigo durante todo o tempo que estão comigo e eu tudo o que faço desde a avaliação dos alunos, aos juízos que faço relativamente à sua aprendizagem faço em colaboração com o professor em formação (POC 1).

(...) porque teve exposto a situações que causam algum stress no caso os seminários porque tudo aquilo é avaliado por elementos da escola (POC 6).

Depois procuro sempre integrá-los na comunidade escolar. É importante que eles estejam nas nossas reuniões de conselhos de turma para que tenham uma perspetiva do seu desempenho nas diferentes áreas (POC 7).

Categoria 1 - 1.4. Estilos Supervisivos

1.4.1. Colaborativo: ajuda a encontrar soluções, colaboração, trabalho em conjunto, diálogo

<i>Significado Cooperantes Colaborativo POC 1</i>	<i>Professores Orientadores</i>	<i>Significado Professores em formação Colaborativo EPES 2</i>
<i>carga diretiva deve ser ao nível mais baixo (POC 1). Uns precisam mais de uma liderança mais diretiva e quando não têm falham e tem a ver com os alunos também, que gostam mais de aulas diretivas e estão mais passivos do que aulas que eles estão a ter o papel ativo na aprendizagem, dá-lhes muito mais trabalho. (POC 1)</i>		<i>Muito colaborativa e democrática. (EPES 2) Mais colaborativa. (EPES 2). Nós reuníamos todas as semanas para planificar as aulas da semana seguinte. E também fazíamos uma reflexão sobre o que se tinha passado na semana anterior. A reflexão é extremamente importante na prática docente (EPES 2). Espírito de equipe entre o formando e o formador porque deixa que o formando esteja mais à vontade não define à partida as soluções, deixa que o formando tenha algum voto na matéria e mais aberto a novas perspetivas (EPES 2)</i>

<i>Significado Cooperantes Colaborativo POC 2</i>	<i>Professores Orientadores</i>	<i>Significado Professores em formação Colaborativo EPES 1</i>
<i>(...) de colaboração (...) (POC 2) (...) se as pessoas não se sentirem inspecionadas, controladas, eu estou a fazer mal, eu estou a fazer bem, há muito mais possibilidade de as pessoas exporem os seus erros, desenvolverem-se (POC 2) Sempre preparar aulas em conjunto (POC 2)</i>		<i>Uma relação horizontal - colaborativa e tivemos muita empatia e pensávamos o ensino de forma muito semelhante e ajudou. Eu com a minha falta de experiência mas com os conhecimentos mais recentes e a minha orientadora com a sua experiência completávamo-nos (EPES 1) Mas também tinha colegas que não era bem assim. Também tinha orientadores que eram mais hierarquizantes, direcionavam muito tudo o que fosse feito. (EPES 1) A relação estabelecida entre a orientadora e cada um de nós estagiários era ligeiramente diferente porque o meu colega tinha menos experiência e estava menos confortável. Quanto mais experiência tiver o formando, o orientador mais pode ter um papel colaborativo enquanto menos experiencia o</i>

	<p>orientador deverá ter um papel mais hierarquizante (EPES 1)</p> <p>Havia muita partilha (EPES 1).</p> <p>O colaborativo. O hierarquizante é castrador não permite renovação de ideias e castra um bocadinho a própria individualidade porque nós somos todos diferentes e é uma mais valia sermos todos diferentes e podemos trabalhar em conjunto e aprendermos uns com os outros e é o que está a acontecer na minha prática e que é uma mais valia. (EPES 1)</p>
--	--

Significado Professores Cooperantes	Orientadores	Significado Professores em formação
Colaborativo POC 3 e POC 7		Colaborativo EPES 4
<p>tentei ser o mais democrática possível e nunca foi uma imposição (POC 3). o tipo de relação que estabeleci foi muito mais informal do que formal muito democrática e horizontal (POC 3) A colaboração (...). também há um trabalho diretivo. Tem de haver sobretudo quando não há experiência prática daquilo que aspiram e aí há alguns momentos em que tem que ser diretivo mas sobretudo colaborativo, porque temos que lhes dar algumas diretrizes. (POC 7). Experimentem, tentem, errem, construam melhor. (POC 7)</p>		<p>Democrática (...) Colaborativa (EPES 4)</p> <p>E após as aulas refletimos. Para além da reflexão por escrito também dialogamos (...) diz-me o que achou bem e o que é que posso melhorar. Eu própria também faço a minha autocritica. (EPES 4)</p> <p>(...) haver essa abertura porque se o professor supervisor tiver um papel exclusivo de controlador dizendo que está mal, está mal, se não houver um diálogo então não resulta. (EPES 4)</p> <p>Só que as pessoas aproveitam-se eu vou te dar uma nota e tu “tens que ter medo de mim” e depois há sempre aquele receio porque ao fim ao cabo vão-nos dar uma nota. Ainda há este preconceito e algumas colegas minha ainda experienciam esta situação e aí é que se nota a hierarquia e o peso da avaliação sumativa está lá por trás. (EPES 4)</p> <p>práticas colaborativas porque nós aprendemos muito mais. Há uma maior troca de ideias. Também nos sentimos mais à vontade para apresentar as nossas ideias. Se for uma pessoa que não revela abertura a pessoa como precisa da nota, acaba por fazer como ele quer e acaba por ser uma experiência que não tem riqueza nenhuma. (EPES 4)</p>

Significado Professores Cooperantes Colaborativo POC 4; POC 5	Significado Professores em formação Colaborativo EPES 6; EPES 7; EPES 8; EPES 9
<p><i>O controlo, jamais, não faz sentido essa perspectiva de supervisão. (POC 4); mais colaborativo, a diretividade só em situações extremas. A minha posição é de horizontalidade (POC 4); nunca ser diretiva mas reconheço que muitas vezes é necessário e tem de ser assim. (POC 5)</i></p>	<p><i>Tive as duas experiências No caso em que tive uma relação ditadora até fui destrutiva. Ou seja a orientadora participava na aula mas não duma forma construtiva pois tomava a liderança da aula e anulava o meu papel. Enquanto que a outra orientadora retirava benefício da minha presença na sua aula porque pedia a minha colaboração para ajudar os alunos a fazerem as suas atividades (EPES 6)</i></p> <p><i>Eu prefiro alguém que tenha o espirito de equipa porque acho que dá para aprender porque como professor queremos estar a ensinar e queremos estar sempre a aprender.</i></p> <p><i>Mas se o orientador tiver um estilo hierarquizante acho que devia ficar ali logo claro quais são as expetativas para depois não haver problemas e questões interpessoais. É sempre muito claro; eu vou fazer assim e prefiro que se faça assim. Não vale a pena estar a dizer que é uma pessoa muito aberta e a pessoa estar sempre a fazer coisas abertas e depois estar sempre a ter uma reação negativa (EPES 6)</i></p> <p><i>meu estágio foi um pouco hierarquizante e criterioso mas eu creio que um estágio melhor teria sido mais colaborativo e não tão hierarquizante . Apesar de as pessoas não estarem conseguir a agir de um forma de controlo e punição. (...) depois se é demasiado hierarquizante também nos retrai no que diz respeito ao nosso papel (EPES 7)</i></p> <p><i>As colaborativas sem dúvida e porque se dá num clima muito mais descontraído. Só facto de não estarmos a ser avaliados ajuda-nos a refletir e a aprender melhor. Aprender com os colegas é sempre fantástico. Torna-se mais elucidativo. A avaliação inibe a aprendizagem e a experimentação. (EPES7)</i></p> <p><i>Horizontal - colaborativa democrática. Ainda hoje ficámos amigos. A forma de comunicar era de igual para igual (EPES 8)</i></p>

Há alguma liberdade quando decido o que é o mais apropriado, mas também (...) e há um estímulo a essa reflexão, porque fazer desta forma e não fazer de outra e explorar as várias formas. Correu mesmo muito bem orientadora que sentia mesmo que me estava a asfixiar, não havia tempo para descansar e também tem a ver com os estilos de trabalho e eu sou uma pessoa que trabalho melhor sob pressão, mas a pressão que me faziam criaram uma grande dificuldade. Havia questão da supervisão e da orientação e da ajuda mais prática, mas também havia a reflexão regular sobre as práticas da aula e solicitavam-me por escrito que outra abordagem poderia ter nesta atividade. (EPES 8)

individualismo é de todo desencorajado e há de facto uma responsabilidade e que nunca viram em ação e não sabem como age em frente a uma turma e daí exigirem-nos os planos com alguma antecedência que por sua vez nos dá alguma segurança (EPES 8). Comentar não está repetido

As colaborativas porque temos muito para ensinar uns aos outros. (EPES 8)

predomina a dimensão clássica da supervisão, muito controlo, ainda não se pode inovar muito. E também de uma crítica que não é construtiva. Em geral é visão clássica da supervisão que predomina se bem que tive colegas que com outra experiência e que tiveram uma relação muito positiva com a orientadora. Mas acho que o que predomina é este controlo e esta crítica que não é muito construtiva. Ainda deita abaixo e inferioriza muito a pessoa enquanto professores. (EPES 9)

Uma mais hierarquizante e outra mais aberta. (...) Foi uma relação democrática. (EPES 9)

No meu estágio tive uma relação talvez mais hierárquica. Tive que me cingir muito aquilo que era pedido. Neste 2.º estágio tive mais liberdade para fazer algumas coisas que queria, mas não houve esse trabalho em conjunto ou houve muito pouco. Fica a ideia, mas nem sempre é concretizado e pelo que

	<p><i>tenho percebido raramente é concretizado o que acho que é uma pena. (EPES 9)</i></p> <p><i>Tinha que estar tudo meticulosamente especificado, muito organizado, muito controlado</i></p> <p><i>No 2.º estágio tive mais liberdade. A minha orientadora confiou mais em mim, mas também não houve aquele trabalho em conjunto que eu gostaria que tivesse havido. Talvez por falta de tempo de ambas as partes não aconteceu.</i></p> <p><i>Predominou o trabalho individualista porque trabalhei muito sozinha e fiz muitas coisas sozinha ou em diálogo com a minha orientadora da faculdade e não da escola. Também houve dialogo, mas depois da ideia à prática vai um grande passo. Houve algumas ideias, mas sem concretização. (EPES 9)</i></p> <p><i>Eu acho que é a equipa do formador – formando. Se pudermos fazer um trabalho em equipa é mais motivador para o formando que muitas vezes está a começar e precisa de apoio vai criar um ambiente muito mais descontraído e colaborativo e isso também se transmite aos alunos. Eles percebem se nós estamos a trabalhar em equipa ou se estamos ali como estagiário no pior sentido da palavra. (EPES 9)</i></p>
--	--

Significado Professores Cooperantes Colaborativo POC 6; POC 8	Orientadores	Significado Professores em formação Colaborativo EPES 10
<p><i>Colaboração. Acho que é tudo. Se as coisas são impostas não subsistem, funcionam aquele ano porque são impostas depois no ano seguinte perdem-se. (POC 6)</i></p> <p><i>Democrático colaborativo e nada diretivo. Nada mesmo. Tento antecipar sempre situações que possam estar menos corretas ou que consigo. Raramente digo não. Tento ajudá-los e acompanhá-los, orientar a discussão. (POC 8)</i></p>		<p><i>Democrática colaborativa. (EPES 10)</i></p> <p><i>Soubemos manter um misto na minha opinião. Soubemos manter a hierarquia que eu acho que apesar de tudo é importante saber manter a postura. Há que ter respeito pelas pessoas mais experientes que estão ali para ajudar. Por outro lado, também foi horizontal porque eu tive a liberdade para desenvolver as minha ideias. Obviamente que informava sempre o que ia fazer e contava sempre com uma crítica construtiva por parte da orientadora que houve sempre. Portanto foi um misto havia respeito, mas tive uma relação completamente horizontal. Era possível fazer tudo com a ajuda da orientadora. A hierarquia também é</i></p>

	<p><i>importante para balizar e criar guias. (EPES 10)</i></p> <p><i>Sempre em diálogo. Trabalhámos muito em grupo todos. Mesmo os trabalhos individuais que nós temos vários para fazer, (nós tínhamos componente de trabalho individual e em grupo) mesmo nestas situações procurámos trabalhar mais em grupo. E esta estratégia foi uma mais valia para a minha aprendizagem. Sou completamente a favor do trabalho em grupo porque quatro pessoas pensam melhor do que uma, aprendemos muito com os outros e com os seus erros e alerta-nos para 'algo que nos passou'. (EPES 10)</i></p> <p><i>Colaborativo porque dá espaço para a nossa criatividade. Dá espaço para nós evoluirmos. Um coisa muito direcionada, vai fazer com muitas vezes tentarmos agradar o orientador porque é ele que nos vai dar a nota. Enquanto que uma prática colaborativa permite-nos evoluir, arranjar práticas sustentadas que sejam boas para a aprendizagem das crianças e na mesma medida ele (orientador) ajuda-nos . E acredito que o orientador aprende qualquer coisa com os orientandos. (EPES 10)</i></p>
--	---

Significado Professores Orientadores Cooperantes Colaborativo POC 9	Significado Professores em formação Colaborativo EPES 3; EPES 5
<p><i>dependendo do trabalho que tenho que fazer com ele e por isso às vezes sinto mais necessidade de ser mais diretiva e outras mais colaborativa e depende também um pouco da experiência que eles trazem porque até ao momento tenho tido formandos em que já tiveram alguma experiência no ensino e depois logo vejo conforme o trabalho que é desenvolvido, qual é a necessidade que esse formando tem, ouse já</i></p>	<p><i>Muito democrática. (EPES 3). Horizontal-colaborativa-democrática; (EPES 3). É sustentado no diálogo. Qualquer dúvida que eu tenha, posso colocar, mesmo aquela que parece menos importante para mim (EPES 3)</i></p> <p><i>A colaborativa. Fazer uma equipa. (EPES 3)</i></p> <p><i>Uma relação amigável entre colegas e nunca fui tratada com hierarquia ou controlo. Nunca senti um controlo, um peso, mas sempre tive um grande suporte e vigilância para eu seguir todos os passos previstos. (EPES 5).</i></p> <p><i>Democrática colaborativa. De punição nem nunca ouvi falar dentro do meu grupo de colegas. (EPES 5)</i></p> <p><i>Mas não são as minhas experiências. Eu também recebi sugestões e enviava os planos e as minhas orientadoras faziam comentários e sugestões ma nunca senti isso como um controlo e nada de punição, não! Antes pelo contrário no sentido da melhoria. (...).</i></p>

<p><i>pode haver a necessidade ser um acompanhamento mais próximo e mais diretivo, ou então de mais colaboração e de horizontalidade. (POC 9)</i></p>	<p><i>Eu sentia-me mais preparada para uma improvisação mais controlada de situações de aprendizagem (perguntas conexas, esclarecimentos de dúvidas) (EPES 5)</i></p> <p><i>Democrática colaborativa em tudo. (EPES 5)</i></p> <p><i>O ensino da disciplina não estava 100% nas minha mãos. Era a orientadora que autorizava ou não um caminho, mas foi de uma forma muito suave e positiva. (EPES 5)</i></p> <p><i>No meu caso sempre funcionou melhor com supervisores democráticos e abertos. Mas também não sei se ia funcionar da mesma forma para todas as pessoas. Há pessoas que precisam de alguém que oriente melhor o trabalho e tem práticas mais definidas. No meu caso sempre trabalhei melhor com pessoas abertas à colaboração e de forma democrática (EPES 5)</i></p>
---	--

1.4.2. Não diretivo: prestar atenção, clarificar, encorajar

<p><i>Significado Orientadores Cooperantes</i></p> <p><i>Não diretivo (POC 2)</i></p>	<p><i>Significado Professores em formação</i></p> <p><i>Não Diretivo (EPES 1)</i></p>
<p><i>Não diretivo. (POC 2)</i></p> <p><i>Eu ajudava-os a identificar os pontos fracos deles para depois treinarem e superarem essas dificuldades. (POC 2)</i></p>	<p><i>Tanto há orientadores com uma perspetiva clássica com também há orientadores com uma perspetiva muito aberta, embora haja mais tendência para esta perspetiva mais aberta e os colegas têm mais liberdade para darem sugestões de estratégias para trabalhar com os alunos da forma que entendem. (EPES 1)</i></p> <p><i>nós partilhávamos ideias, era uma conversa de quase de igual para igual. (EPES 1)</i></p>

1.4.3. Não standard: colaborativo, não diretivo

Categoria 1 - 1 1.5. Papel do exercício das funções supervisivas na mudança das práticas do Professor Orientador Cooperante (POC)

1.5.1. Promotor da melhoria das práticas supervisivas

Significado Professores Orientadores Cooperantes

1.5.1. Promotor da melhoria das práticas supervisivas

frequentei o mestrado em supervisão fiquei muito mais sensível (...) mais consciente de quais são as aprendizagens significativas que os alunos (POC 1).

A minha formação de formadora tem a ver com a minha intuição na minha perspetiva como devemos ser professores e não com uma formação específica, não vejo que me traga uma mais-valia tão grande. (POC 2)

Apesar de não ter formação em supervisão as minhas dificuldades foram sentidas mais ao nível das práticas. Se voltar a exercer esta função provavelmente tento saber mais sobre o processo de supervisão. (POC 3)

Fazer o curso de supervisão. (POC 5).

Tenho estado sempre em formação. Depois acabei por fazer o mestrado em exercício e saúde. Pós-graduação em gestão escolar e depois fiz o doutoramento e gestão e liderança educacional. (POC 6)

A supervisão faz falta porque nós não temos ninguém que nos ajude a melhorar as nossas práticas (POC 7)

Não tenho conhecimentos em supervisão e gostava de ter. Se calhar se eu tivesse uma formação que me dissesse podes fazer o que estás a fazer, mas tens que acrescentar mais e isto e isto para melhorar ou para ajudar os teus formandos, então assim eu acho que era bom. (POC 7)

1.5.2. Indutor da melhoria das práticas científicas

Significado Professores Orientadores Cooperantes

1.5.2. Indutor da melhoria das práticas científicas

Não é possível separar as componentes científicas pedagógicas e práticas de ensino. O conhecimento científico tem que andar sempre a par da nossa prática cada uma das dimensões vai influenciando as outras (POC 2)

Prefiro ter conhecimento na minha área a minha experiência as minhas práticas sejam cada vez mais enriquecedoras e que eu as possa transmitir (POC 2)

1.5.3. Indutor de novas metodologias (práticas pedagógicas)

Significado Professores Orientadores Cooperantes

1.5.3. Indutor de novas metodologias (práticas pedagógicas)

Esta formação permitiu-me ter consciência para algo que ainda não tinha pensado e fez-me pensar de forma didática (...) arranjando outras formas que eles conseguissem chegar a esses conceitos, portanto mudei muito a minha forma de estar no ensino. Eu faço muitas mudanças ao longo do tempo. E ao nível das práticas também, porque os alunos têm acesso ao conhecimento e às coisas mais atuais porque se as nossas práticas forem obsoletas e se estivermos a ensinar coisas que já não estão em vigor, não faz muito sentido. (POC 1).

Práticas de ensino. Aprendi muito. (...) (POC 4) Porque as estagiárias trazem-me sugestões diferentes. (POC 4)

(...) pedagógicos e nas práticas de ensino. Eles vêm com coisas novas e vamos aproveitando essas ideias (POC 7).

Os formandos têm contribuído para eu melhorar ao nível da prática pedagógica porque comecei a conseguir a ver a minha sala de aula que eu não via. E as observações que me foram feitas positivas fez com eu tivesse consciência de algumas coisas que podiam ser feitas que achava que toda a gente fazia e afinal não é bem assim. (POC 9)

1.5.4. Redes de intercâmbio de práticas entre POC

Significado Professores Orientadores Cooperantes

1.5.4. Redes de intercâmbio de práticas entre POC

Eu acredito que a aprendizagem é uma prática social e por isso é preciso uma comunidade, colaboração (POC 4)

Nas conferências de zona nós trocávamos impressões e ideias. (POC 6) E também ia ver as aulas para além das aulas dos meus estagiários ia ver aulas de estagiários de outras escolas e via o feedback que o orientador dava na reunião que tinham após a aula. Havia uma grande troca e colaboração entre nós e fui também aprendendo ao longo do tempo a orientar. Nós tínhamos observadores informais. Trocávamos entre escolas e havia logo programado dias em que ia um orientador de zona. Além de haver o orientador da Universidade (em que inicialmente vamos à universidade receber as orientações, há um orientador que vai às escolas que é o orientador de zona e depois que me orienta e também a mim e depois ainda há esta troca de andarmos nas escolas uns dos outros. Nesta orientação há colaboração, participação. Quando o orientador está presente e está presente em muitas reuniões em que eu estou com os estagiários, há muito a perspetiva de eles vestirem a luta da educação física (dar relevância a esta disciplina por que ainda há muito o preconceito das disciplinas do corpo e da alma).

1.5.5. Auto-reflexão

Significado Professores Orientadores Cooperantes

1.5.5. Auto-reflexão

que houvesse outra reflexão acerca do trabalho desenvolvido seria bom. (POC 1)

O cargo ajudou-me a refletir sobre as minhas práticas e conseqüentemente mudar e transformá-las (POC 3)

(...) caso contrário não vou aprender tanto quanto eu poderia e, portanto, coma reflexão e com esta componente consigo melhor os meus conhecimentos. (POC 4)

Faz-me refletir ainda mais porque por natureza chego ao fim do dia e faço as minhas alterações. (POC 5)

Eu próprio quando as coisas funcionam bem reflito e tento continuar a trabalhar e reflito muito sobre as minhas práticas. (POC 8)

através da minha própria reflexão encontrar novas estratégias para ajudar a resolver os problemas da colega que poderão vir a surgir. Talvez incentivar mais os momentos de prática informal e informalmente a formanda desses períodos da aula para se a aperceber das realidades e seria uma mais valia. (POC 3)

Identifico-me com a prática não só com os meus formandos, como também para a melhoria das minhas práticas. (POC 2)

*Este ano as coordenadoras da faculdade vieram às escolas e acho que foi vantajoso (POC 4).
(...)*

Já conto com a minha auto crítica e com a dos estagiários (POC 5).

É só a nossa autorreflexão. (POC 7).

1.5.6. Aprendizagem colaborativa entre formando e formador

Significado Professores Orientadores Cooperantes

1.5.6. Aprendizagem colaborativa entre formando e formador

Aprendizagem colaborativa entre formando e formador (Comunidade escolar)

Acho que é necessário ter sempre um desafio e é bom para a escola quando pessoas diferentes vão fazendo coisas diferentes. (POC 3)

E agora nos últimos anos tem havido uma explosão de novas matérias: exploração da natureza, atividades radicais em que os formandos vem muito sensibilizados para essas matérias e para as novas matérias a dar nas aulas, além das tradicionais, atividade de expressão, patinagem, skate, dança em que os professores mais antigos tem pouca formação e tem dificuldade em se inovar e com o estágio temos essa necessidade que eles próprios fazem nas caracterizações iniciais descobrem que há 1 ou 2 colegas que não lecionam a dança a patinagem porque são questões dinâmicas da própria escola . (POC 6)

Em quase todas. O estágio obriga-nos a trabalhar em todas as facetas e desafia-nos a trabalhar em todas as vertentes e não nos deixa estagnar de procurar novas práticas de nos inovarmos constantemente. Há nuances que nos obriga a estar constantemente atualizados e isso obriga-nos a procurar novas práticas

É bom que seja feito um trabalho colaborativo porque lá está é necessária essa troca de saberes. (POC 7)

*Os estagiários fazem-nos muitas críticas no sentido construtivo. E eu tento melhorar. Principalmente em algumas questões das novas matérias porque eu dou a matéria de uma forma mais conservadora e eles são muito mais dinâmicos e mais atualizados do que eu .(...)
Os formandos são mais cuidados possivelmente por questões de insegurança do que nas novas matérias em que se calhar eles pelo fenómeno inverso estarem num contacto muito mais estreito nessas matérias do que nós professores experientes. Nestas matérias mais recentes somos nós os mais conservadores. (POC 8)*

1.5.7. Projetos de investigação entre universidade e escolas

Significado Professores Orientadores Cooperantes

1.5.7. Projetos de investigação entre universidades e escolas

Quem sabe mais que nós a nível da faculdade possa sempre dar uma ajuda (POC 1)

Gostava de ter tido mais disponibilidade pois as limitações de tempo criavam obstáculos não podendo estar sempre presente nas reuniões na faculdade e gostava de ter tido mais tempo para estar com a formanda. (POC 3)

Não há oferta ao nível da supervisão. Vou pesquisando na net, e o facto de ir à faculdade ajuda a trocar ideias (POC 4).

Embora haja as reuniões mensais não trocamos impressões sobre as nossas práticas, pois só abordamos as práticas das estagiárias e fica só uma autorreflexão. Era necessária uma presença mais regular das professoras da Universidade nas escolas para se inteirarem mais do funcionamento das escolas. (POC 4)

1.5.8. Núcleos de Estágios

Significado Professores Orientadores Cooperantes

1.5.8. Núcleos de estágio

Se forem sempre os mesmos elementos a constituírem uma equipa há uma constante estagnação, ninguém questiona porque é que se calhar este ano devíamos fazer de outra forma. E eu acho que há essa necessidade e que devemos fazer coisas de forma diferente e estarmos atualizados ao nível tecnológico uma vez que os alunos são estimulados por todo o lado. E se de repente também não acompanhamos isso, não conseguirmos utilizar esse interesse para as novas tecnologias não agarramos os alunos (POC 3).

Nós estamos menos habituados e eles já vem com essa formação inicial coisa que nós não tínhamos e alguns deles praticam essas modalidades, essas matérias, lá fora e a abordagem deles é sempre muito mais interessante que a nossa. E o próprio feedback dos alunos é esse: Oh prof. O professor estagiário a aula é muito mais dinâmica e muito mais gira e faz sentido e é verdade. (POC 8)

O funcionamento do estágio ajuda muito melhorar o funcionamento da disciplina. (POC 6)

E os alunos também nos obrigam a inovar as nossas práticas. Não faz muito sentido umas turmas que tenham um professore estagiário que lhe dá essa matéria e outro por outro lado os professores mais velhos que não tem essa capacidade e daí a necessidade de os professores se atualizarem e por isso o estágio é dinâmico. É incentivador de acrescentarmos algo à nossa formação (POC 8)

1.5.9. Observadores externos para a melhoria das estratégias supervisivas

Significado Professores Orientadores Cooperantes

1.5.9. Observadores externos para melhoria das estratégias supervisivas

Ter algumas pessoas de fora que pudessem ajudar e que pudessem estar presentes em alguns momentos para dar um pouco mais de segurança para permitir que houvesse outras críticas (POC 1)

Mas através de uma reflexão conjunta entre mim e as professoras da faculdade também consegui autoavaliar-me e refletir sobre as minhas práticas (POC 1); e esta figura não existe nem está previsto. (POC 1)

Talvez a entrada do externo pudesse ser melhor que o questionário (POC 1).

Provavelmente o estar outra pessoa seria mais vantajoso pois ajudava à reflexão, enquanto que o processo burocrático obriga ao preenchimento de papeis e não é por aí que se melhora. Se voltar a exercer esta função provavelmente tento saber mais sobre o processo de supervisão. (POC 3)

*Provavelmente o estar outra pessoa seria mais vantajoso pois ajudava à reflexão
Deveria vir alguém de fora, externo (POC 4)*

É importante alguém que compreenda o contexto, mas também reconheço que às vezes é necessário um olhar mais externo e que não seja tão íntimo no processo desenvolvido. Seria benéfico alguém com um olhar mais próximo, mas também com um olhar mais distante. Nós às vezes ficamos um pouco viciados e alguém que está de fora não tem (POC 4)

Através de uma pessoa externa a observar-me porque era uma segunda opinião que vinha uma segunda crítica. Acho que ter uma outra pessoa era muito interessante, ou seja um elemento que assistisse enquanto os meus estagiários estão a assistir. (POC 5)

A observação externa é muito mais rica do que a análise de documentos burocráticos (POC 6)

É sempre melhor termos um colega exterior a observar, porque é isento (POC 8).

1.5.10. Professor investigador

Significado Professores Orientadores Cooperantes

1.5.10. Professor- Investigador

A minha formação de formadora tem a ver com a minha intuição na minha perspetiva como devemos ser professores e não com uma formação específica, não vejo que me traga uma mais-valia tão grande. (POC 2).

Se tivesse tempo deveria enriquecer-me mais teoricamente. Ler mais e assistir a mais conferências e cursos de formação, usar a Investigação para melhorar, eu acho que é o cerne. O professor deve ser investigador das suas práticas, deveria aperfeiçoar-me nesta dimensão. (POC 3)

Categoria 1 - 1.6. Contributo da dinâmica dos núcleos de estágio e da PES na Comunidade docente

1.6.1. Valorização do desempenho do cargo

Significado Professores Orientadores Cooperantes

1.6.1. Valorização do desempenho do cargo

Não nenhum pelo contrário. Apoiam-me. E relativamente ao formando não tenho sentido nenhuma discriminação por parte dos colegas para com os formandos (POC 9)

1.6.2. Promotor do trabalho colaborativo +Partilha de ideias e práticas

Significado Professores Orientadores Cooperantes

1.6.2. Promotor do trabalho colaborativo+partilha de ideias e práticas

É preciso saber contornar as situações e é a esse nível que eu não gosto nem tenho jeito da dança, mas apesar de não gostar, ou dou eu, ou quando tenho alunos da dança, aproveito a competência deles e esses alunos dão eles a aula (POC 6)

Como supervisor depois partilho as práticas que aprendi com o formando porque nós até trabalhamos em grupo de nível e partilho as práticas, inclusivamente aquilo que é feito pelo formando. Ao mostrar pode ajudar a despertar. temos sempre umas pessoas mais disponíveis que outras (POC 9).

A presença de professores em formação pode ser um dos motores de mudança da escola (POC 2)

Sim. porque eles próprio muitas vezes questionam o formando. De facto, para o grupo funciona bem. Perguntam muito aos formandos: o que trazes de novo? Como se faz isso agora? Deixa lá ver e experimentar. (POC 7)

O trabalho colaborativo na escola é fruto da dinamização dos estagiários, porque há muito poucos hábitos de trabalho colaborativo. (POC 8)

Esta escola já proporciona um espaço para as práticas colaborativas porque cria um momento às 4.ª feiras pelas 17horas que ninguém tem aulas. Só que a maior parte das pessoas também não gostam de ficar na escola para além das 5h. Portanto, fica quando é obrigada a ficar quando há reunião, mas tentam encontrar outro momento que o previsto para se reunir com outros, quando isso é facilitado nos horários acontece mais quando não é, isso acontece menos. (POC 1)

A interação entre os pares tem sempre um forte peso na nossa evolução em termos profissionais porque todos somos diferentes e todos temos formas diferentes de trabalhar e fazer sugestões aos trabalhos dos outros. Portanto colaborar é sempre uma mais valia para termos outras

visões para podermos aceder a outro tipo de práticas e assim colaborarmos de forma mais eficaz no sentido de aprendizagem dos alunos. (POC 1)

se tivermos todos em conjunto a trabalhar aprendemos todos uns com os outros e eu vejo o que é que aquela faz e isso é o que me interessa. Podemos aprender estratégias diferentes uns com os outros, e por isso entendo como vantagem a presença dos formandos.

Logo os professores são o motor dos resultados dos alunos, porque os alunos veem cá para beber alguma coisa nossa, o que é que nós lhe temos para lhes dar. Nós somos os grandes motores, logo se cristalizarmos nas práticas poderá levar a maus resultados. (POC 2)

Obriga o professor a perceber até que ponto o professor necessita de formação para conseguir desenvolver-se. Vou ouvir quais são as estratégias que a colega utiliza. Portanto eu acho que isso é fantástico. (POC 5).

É o motor de tudo. Se não houver essa prática colaborativa é muito difícil conseguir o sucesso. (POC 7).

É uma responsabilidade que nós temos. Ninguém ganha nada sozinho. Quando estamos sozinhos, trabalhamos sozinhos na nossa bolha – E a nossa bolha deve ser tão grande e ampla quanto possível. E quanto mais pessoas conseguirmos influenciar positivamente através das boas práticas e através da partilha melhor. E só se consegue havendo disponibilidade e vontade para isso. (POC 8)

Imprescindível. Fazemos a partilha de tudo e trabalhamos de uma forma mais uniforme (POC 9)

Significado Professores em formação

1.6.2. Promotor do trabalho colaborativo+partilha de ideias e práticas

Troca de experiência entre colegas mais novos e mais velhos e até de diferentes áreas, porque muitas vezes separam-se os grupos. Às vezes há formas de trabalhar determinadas áreas que podem ser proveitosas para outras Eu posso trabalhar o Português com música e vice-versa, o trabalhar em conjunto pode ser proveitoso nesse sentido (EPES 1).

Tem que haver um complemento da componente teórica com a formação. De vez em quando haver formação na escola entre pares porque às vezes há colegas que estão a par de novidades em termos científicos, mas muitas vezes não há isso na escola e vir alguém de fora mostrar novas visões. (EPES 1).

há uns que tem mais experiência mais conhecimentos que outros vão ajudar os outros e vamos fazer uma formação interna nesse sentido. (EPES 2)

Somos sensibilizados na faculdade para tentarmos contribuir para a mudança dos nossos pares ao tentarmos chegar com abertura e convidarmos os nossos pares para virem assistir às nossas aulas porque muitas vezes olham com outros olhos e tiram coisas positivas da nossa aula. (...) se eu convidar um par meu para me vir ajudar na minha aula ganhamos todos e então começa a haver um pouco mais de intercâmbio ao nível das nossas práticas (...)(EPES 3)

os colegas vão-se observar uns aos outros e fazem troca de saberes. (EPES 4)

Penso que sim. Às vezes pode não ser óbvio, mas eu creio que sim porque eu vejo que os meus colegas reconhecem o efeito e reconhecem que há ali sucesso. No momento em que os alunos gostam, comentam eles veem algum trabalho e veem resultados. Os colegas acabam por pedir os materiais e alguma informação e por isso acho que há ali alguma influência. (EPES 8)

Apesar de não gostar de dança, dou sempre a dança e até agora tem corrido bem, pois tenho tido um feedback positivo porque já tenho pedido aos meus colegas para assistirem às minhas aulas e tem -me dito que tem corrido bem. (EPES 10)

1.6.3. Co-adjuvação + Observação de pares

Significado Professores Orientadores Cooperantes

1.6.3. Coadjuvação+ observação de pares

agora nós temos que trabalhar colaborativamente. A maior parte dos meus colegas não são muito recetivos, apesar de a inspeção ter-nos recomendado melhorarmos a colaboratividade entre colegas (testes comuns, matrizes, ir assistir a aulas de colegas) não é comum haver coadjuvância entre colegas com exceção das turmas com N.E.E. e nos cursos vocacionais) e há muitas pessoas que nem querem ouvir falar disso.

A direção vai vincular a coadjuvância para o próximo ano letivo, pois em secção curricular, temos que definir horas na secção curricular para depois serem atribuídas e para dizer que professores é que vão fazer coadjuvância de Português (POC 4)

coadjuvâncias dentro da sala de aula (POC 3)

A coadjuvação pode sensibilizar para a mudança das práticas. (POC 1)

E há um serie de coisas que estão previstas que tem a ver com a elaboração de testes em conjunto, preparação de aulas em colaboração em que os professores de algumas disciplinas vão lecionar esses conteúdos às respetivas turmas, vão os dois a uma turma e vão os dois à outra turma, logo fazem uma parceria (POC 1)

Observação de pares Isso é muito difícil os pares (POC 4)

Abro as portas da sala de aula, partilho materiais e convido os colegas a irem comigo às formações. Propus implementar uma estratégia de assistência às aulas. (POC 5)

É difícil porque o grupo disciplinar está sempre a mudar. É um grupo pequenino somos três professores, só eu é que sou do quadro e depois todos os outros vão alterando anualmente. E então quando parece que já estamos à vontade para que isso aconteça, o colega vai-se embora. Tem sido um dos constrangimentos de trabalhar aqui no agrupamento A estabilidade do grupo disciplinar é muito importante. De facto, eu posso trazer muita coisa, mas depois passa-la aos meus pares é difícil, porque os meus pares estão sempre a mudar. O que eu faço é tentar aplicar daquilo que vou apanhando de novo e dizer, vou experimentar, vou aplicar, mas depois quando já há uma abertura, quando já me sinto capaz de conversar com os colegas para experimentarmos o colega já está a ir embora e também como é uma pessoa que vem de passagem às vezes pouco aberta a grandes mudanças. (...) também tem a parte positiva: novos conhecimentos (POC 7).

Tivemos uma experiência de assessoria para turmas mais complicadas e nessas situações os colegas acabam por quebrar e abrir as portas e acabam por observar. Esta ideia é gira se calhar vou experimentar e adotar na minha prática. Houve coadjuvação, este ano só houve coadjuvação em determinadas disciplinas Português e Matemática. (POC 2)

porque trabalhamos aqui com algumas situações complicadas com necessidades educativas especiais e nesse aspeto o próprio estagiário é uma mais valia na sala de aula, ajudam muito. O estagiário é um recurso humano que está ali à nossa disposição para colaborar mais (POC 7)

Os estagiários poderiam aqui ter um papel ativo mas não se sentem muito confortáveis. (POC 7)

Talvez seja o ideal, mas está a ser muito difícil de implementar porque foi muitos anos de isolamento profissional. Mas também se não nos dão horas para trabalharmos ou tempo como é que eu me consigo encontrar com uma colega?? Temos que ver e depois conversar e para isso é preciso ter tempo. Direção deve proporcionar um espaço (...) É importante. Em pares isso não acontece. Para crescermos, para desenvolvermos, para fazermos alguma coisa eu acho que parte da partilha, serve para o desenvolvimento. (POC 4)

(...) nota-se uma predominância do trabalho colaborativo e evidencia-se para além das trocas de materiais, grupos de nível e em que num momento da semana se reúnem por níveis de desempenho dos diferentes alunos de um ano escolar em que estão vários professores. Há um grupo que desenvolve capacidades que é um grupo já vai mais avançado e tem sede de saber mais e outro que tem mais dificuldades em que são trabalhadas essas dificuldades de maneira a que se possam a vir integrar noutros grupos.

Há já este tipo de trabalho a acontecer no agrupamento ao nível do 1.º ciclo, ao nível do 2.º ciclo na área da matemática e também no Português. Ao nível do 3.º ciclo também na área da matemática.

No fundo há uma troca: há um momento em que todos os alunos estão a ter matemática ao mesmo tempo e então os alunos da turma A que estão num nível 5 vão juntar-se a todos os outros da turma B, C, E e F de nível 5 e trabalham com um ou dois professores. Os que estão no nível 3 trabalham com o outro professor. É benéfico para os alunos.

Ao nível do agrupamento está a correr muito bem, porque o aluno já vem a trabalhar assim. Foi um projeto que iniciou com o primeiro ciclo, com o primeiro ano de escolaridade e que se veio adaptando aos outros ciclos. Ainda não funciona no secundário. Tenho muita pena de no Espanhol não poder trabalhar assim. (POC 7)

1.6.4. Projetos

Significado Professores Orientadores Cooperantes

1.6.4. Projetos

Os projetos já contribuíram para a mudança dos professores, mas é uma das áreas em que as pessoas estão quase estagnadas, porque as pessoas também não aderem a este tipo de atividade. Pois este tipo de atividade só se consegue com uma equipa. (POC 5)

projetos de investigação-ação em conjunto (...) Essa ligação entre aquilo que eramos os professores da Universidade de várias áreas científicas e pedagógicas (algumas pessoas eram dos departamentos educacionais de algumas disciplinas e os professores que estavam nas

escolas permitiam sempre fazer investigações e trabalhos de investigação-ação sendo supervisionados, tudo discutido em conjunto. (POC 1)

Eu tenho a contínua ilusão de que por verem alguma coisa que os faça refletir, note-se que estou a falar da experiência da minha escola tenho a experiência aqui de tentar inovar, fazer novos projetos e participo em projetos e que dinamizem projetos que proponham ideias e eu tento à socapa muito sorrateiramente, tento através da troca de ideias por em práticas coisas que eu até posso não concordar e penso o que é que isto tem de interesse para os miúdos. Não interessa, mas é uma ideia, ok, vamos lá e através dessa ideia ir tentado muito sorrateiramente mudar qualquer coisa e se fizéssemos assim o que é que pensas? Para que as pessoas não se sintam constrangidas e que não sintam que as minhas ideias não servem para nada não são aceites, acho que isso é a pior coisa que se pode fazer, acho que se devem aceitar as coisas e a pouco e pouco tentando mudar. (POC 2)

projetos são uma fonte de motores da escola e o facto de dinamizar projetos é um contributo para a mudança e tentar que as pessoas adiram a um projeto e se não aderirem a esse adiram a outro e eu aderirei como forma de criar mais espírito de equipa e dinâmica e espírito de escola. (POC 2)

Significado Professores em formação

1.6.4. Projetos

E o trabalho de projeto vai um bocadinho nesse sentido, ou seja, pegarmos nas várias áreas e trabalhar num projeto conjunto que se perdeu um bocadinho.

O trabalho de projeto pode ser o motor para a mudança e até mudança como se pensa o ensino e aquilo que as crianças tem que aprender porque estamos todos centrados nos conteúdos, porque conteúdos eles acabam por aprender, podem é aprender de diferentes formas, nós também os temos que desenvolver como seres humanos completos e cívicos. (EPES 1)

Os projetos poderão ter um contributo para a mudança, apesar de não ser fácil. (EPES 2)

Os projetos enriquecem a escola. Ao nível do professor (...) há uma partilha (...) entre nós professores (...) e no final toda a escola. (EPES 3).

Os projetos também são uma alternativa porque há uma colaboração entre todos, mas também depende da abertura que as pessoas têm para o novo conhecimento. (EPES 4)

Projetos preparam o futuro. (EPES 6)

Os projetos são bons. São ótimos porque promove a interdisciplinaridade e a interação, partilha de ideias.

Os projetos. É uma forma da pessoa estar ativa e estar no centro da ação. Como é que nos queremos que os nossos alunos desenvolvam as suas próprias aprendizagens se não o fazemos. (EPES 7)

1.6.5. Fórum virtual

formação a distância, as pessoas quiserem, as pessoas sentirem que querem alterar práticas e pensar porque eu estou a ter menos resultados que a colega do lado, porque será, será que sou eu? (POC 2)

1.6.6. Seminários práticos+Ações de formação para os colegas das escolas

Criar situações de experimentação e partilha e reflexão. Muitos daqueles seminários são práticos: poem os colegas a dançar e depois há a reflexão (POC 6).

A semana a professor a tempo inteiro. (POC 8)

Através dos núcleos de estágio dos seminários e da dinâmica que eles nos imprimem também Forçando-nos através das nossas experiências pessoais e profissionais e especialidade em que nós nos movimentamos fora da escola a trabalhar para o grupo entre nós informal . Então a reunião desta semana é sobre a formação (...) e sou eu a dar formação ou na (...) e esta atividade está no plano anual de atividades e também é uma forma de partilhar fica para os benefícios dos núcleos de estágio para trabalhar questões que os próprios estagiários trazem e nós também queremos transmitir aos estagiários

Na nossa escola temos um professor especialista em (...) e atividades (...) e são os próprios estagiários que tem alguns problemas nessas áreas e pedem que todos os anos haja uma formação ou uma ação , ou momentos de interação inter-pares com esse profesoses obviamente que todo o grupo beneficia dessa formação. E como são os estagiários a incentivar e a motivar essas situações e eles próprios às vezes tem alguma necessidade de formação por parte de alguns professores que são especialistas aqui ou ali. Essa formação dada por esse professor especialista é fruto do incentivo dos estagiários que precisam de formação nessa área. Eu também já fiz com um colega especialista do Basket e isso incentiva-nos e motiva-nos.

Se os núcleos de estágio não nos motivassem para fazer esse tipo de atividades, provavelmente não as faríamos, não sentíamos essa necessidade

Na minha escola se não fosse a dinâmica que os estagiários implementam muitas das atividades não se fariam e a escola seria nitidamente mais pobre. (POC 8)

1.6.7. Inovação

Se for em escolas em que há núcleos de estágio que ensinam a (...) de uma forma totalmente diferente das escolas que não tem núcleos de estágio. O contributo do estágio é potenciador da inovação e da mudança das práticas de ensino na disciplina. A própria motivação dos alunos cresce com esta nova metodologia que foi muito trazida pelos grupos de estágio. Na minha escola mudou tudo. A presença dos estagiários mudou a filosofia da escola. No fundo eles mexem com a escola, abanam e inquietam e enriquecem. (POC 6).

Dinamizar atividades e quando sinto que há alguma formação que está em deficit, tento encontrar formadores habilitados para essas ações (POC 1)

E os colega mais velho aceitam facilmente as dinâmicas dos estagiários. Embora haja alguns um pouco reativo em algumas das questões mas sim. E aceitam muito (os estagiários) mais facilmente do que fosse um de nós . Pelos menos não há aquela questão: Já te conheço há muito anos e sendo os estagiários a dinamizar e a propor às vezes há uma adesão mais fácil e é mais fácil do que ser uma pessoa externa. (POC 8)

Nucleos de estágio uma mais valia para o grupo disciplinar e toda a escola fazendo sentir um efeito dominó.(POC 9)

Categoria 2 - 2. Modelos e contextos de formação inicial - 2.1. Constrangimentos entre a lógica académica e a lógica profissional.

2.1.1. Modelo consecutivo

Significado Professores Orientadores Cooperantes

2.1.1. Modelo consecutivo

O modelo mais antigo

Parece-me mais positivo em termos de experiência em termos de reflexão(POC 1);

Acho que é a prática a desenvolver aqui ao longo do tempo.

A teoria deve ser estudada. Devem seguir uma linha da teoria toda que foi estudada. Devem tentar aplica-la mas adaptá-la à sua personalidade à sua realidade ao contexto escolar em que se encontra (POC 7).

Há estágios que tem modelos diferentes com mais ou menos a mesma duração . O modelo em que os estagiários estão em contacto permanente com a turma durante um ano inteiro quase como professores titulares com orientação e supervisão com um modelo de trabalho muito bem definido tem muito mais vantagem em modelos que não estejam em permanente contacto com a realidade . ‘A função faz o órgão’. Se não nos habituamos a trabalhar e contactar ficamos sempre um pouco inseguros. Pelos menos da minha parte procuro dar toda a segurança e dar autonomia controlada e supervisionada para quando o formando termine o estágio esteja perfeitamente preparado para entrar na carreira nas diferentes vertentes. Eu vou tendo esses feedback dos estagiários da (...) que estes estagiários vão bem preparados do ponto de vista profissional Tanto do ponto de vista da atitude como no trabalho.

Na lusófona no 4.º ano os formandos começam a fazer visitas às escolas onde poderão vir a fazer estágios. (POC 8).

Significado Professores em formação

2.1.1. Modelo Consecutivo

(...) triagem e evitar que muitos colegas desistam durante o estágio por se aperceberem que não tinha perfil(...)

Para a dinâmica de escola talvez seja mais vantajoso o estágio de um ano consecutivo. Então para a consolidação de conhecimento a alternância no estágio seria melhor mas por outro lado perde-se a dinâmica de escola (EPES 4)

teria sido mais proveitoso e se fosse nos moldes antigos eu tinha tido a oportunidade de sentir essa responsabilidade por garantir o sucesso dos alunos. (EPES 1).

Mais regular sim e não tão intervalado.aproveitar para Um 1.º ano mais como observador, eventualmente os esquemas intermitentes no 2.º semestre do 1.º ano e fazer um ano inteiro de estágio de prática autónomo. Acho que era melhor com esse ano de prática. (EPES 5)

2.1.2. Modelo Alternado

2.1.2. Modelo alternado

A prática que eu tenho é a prática alternada com a teoria, não correu mal. Não achei mal, eles aqui eram confrontados com a prática. Aqui eram confrontados com aquilo que tinham aprendido na teoria na faculdade e vice-versa. E daqui levavam a prática as suas opiniões as suas experiências para lá poderem analisar com o orientador da faculdade. Portanto, não acho que tudo teoria e depois a prática, não acho que traga algum benefício ao nível das competências científicas (POC 2).

Quando os formandos estão aqui temporariamente sentia falta do quotidiano e de se aperceberem de determinadas situações de alguns meninos. Acabavam por ter pouca relação com eles o que não é bom. (POC 2).

Alternando. Porque eu acho que assim a teoria fica mais perto da prática. É um modelo mais construtivista. Teoria sobre aquela área e depois logo a prática e depois da prática poderá extrair alguma teoria e sempre assim. Está temporariamente a dar aulas mas acaba por acompanhar o funcionamento da escola todo o ano e acompanha a turma todo o ano e assim não perde a dinâmica da escola. Víamos os pressupostos teóricos e depois vai ver como na prática isso se punha em funcionamento e depois fazíamos a reflexão sobre as práticas e vamos ver o que correu mal e o que correu bem, porque é que correu bem e porque é que podia ter corrido melhor e depois chegamos aos pressupostos teóricos. Andar sempre em círculo é a Investigação-ação, a metacognição

talvez fosse útil esses alunos terem um contacto pessoal que fosse com a realidade ao longo do curso. Penso que a situação ideal seria fazer uma alternância ao longo do curso e depois fazer uma alternância e no final ter uma não de estágio. O contacto prévio com a realidade das escolas preparava-os melhor para o estágio enquanto estão a ser avaliados. Íando fazendo de uma forma mais progressiva essa formação(...). A alternância permitia-lhes conhecer uma serie de realidades e até podia não ser sempre a mesma escola . É útil para um estagiário estar um ano na escola e acompanhar todo o processo e depois aí também uma série de outra atividades, integração de projetos, a avaliação e tudo isto dá-lhe uma outra dimensão, por isso, para mim o estágio devia decorrer em 2 momentos. Atualmente eles fazem um primeiro ano teórico fazendo relatórios e um segundo ano nas escolas. Talvez esse primeiro ano se lhes fosse dada a possibilidade de virem pontualmente às escolas a assistir durante uma semana já começavam a ter noção dos nossos problemas reais(POC 3)

A teórica seguida da prática é o mais prático mas não o mais eficaz. Talvez o ideal seria a alternância seguido no final da licenciatura 1 ano mas julgo que a Universidade isso não vão fazer, pois tem muitas dificuldades em arranjar escolas para os núcleos de estágio(...) Este ano eles estão com um pé na faculdade e com um pé nas escolas. Penso que é o meio mais eficaz porque eles conseguem ver aquilo que eles estão a ler (...).(POC 4)

Acho fundamental que eles consigam conciliar a teoria com a prática. (POC 5).

Talvez alternando a teoria com a prática. O melhor seria haver alternância e depois um ano consecutivo. E acho que se pode ligar a tese final com o estágio e a tese até pode decorrer do estágio

Estes formandos tem muita prática em contexto de bolha nas aulas com os colegas. (...) É vantajoso haver um 1.º contacto e depois haver um ano consecutivo . Nessas visitas observam as aulas, filmam as aulas e tem um contacto com os alunos e nas esmagadora na nossa escola a maioria os estagiários já tiveram contacto com os alunos.

acho que o contacto com a escola desde o inicio do curso tem as sua vantagens. tem vantagens porque eles podem estudar do ponto de vista teórico e simultaneamente confrontar isso coma

realidade .É o que se passa no instituto de educação . Eles têm as IPP e começam a vir à escola de uma forma ainda muito esporádica. (POC 8)

O formato em estágio em X as didáticas são ao mesmo tempo que o estágio. Tem as 2 coisas juntas é uma mais valia. No dia em que vão à faculdade levam com eles tudo o que foi trabalhado durante a semana para conversar com o professor na faculdade e refletem de uma forma diferente mas em conjunto sobre todo o trabalho que foi desenvolvido (POC 9)

Significado Professores em formação

2.1. 2.Modelo alternado

Alternada. (...) podemos ir ajustando. Já fizemos uma prática e ao aprendermos a parte teórica podemos de imediato tentar melhorar a minha prestação nesta dimensão.

O constrangimento deste tipo de modelo é ao nível dos alunos (...) esta não é a minha professora' (EPES 3)

Eu acho que a prática e o estudo ao mesmo tempo é uma situação positiva. É bom porque nem toda a teoria está bem consolidada no início do estágio . Por vezes a prática pode-nos levar para outras situações de pesquisa investigação que nós pensávamos inicialmente . Na minha opinião eu fazia um bocadinho de prática em cada ano de mestrado p. exemplo (...).

até porque acho que foi bom ter estágios mais reduzidos mas de coisas diferentes (...) Só com a prática e com a experiência é que vamos adquirindo conhecimento (...) experimentar vários projetos (EPES 5).

2.1.3. Maior duração da prática

Significado Professores Orientadores Cooperantes

2.1.3. Maior duração da prática

Quanto mais longa a prática melhor. Dá outra visão de como é que as coisas funcionam (POC 1).

O regular é aquele formando que precisa de ver para aprender e precisa de experimentar para consolidar aquilo que aprendeu na teoria ou na observação. E às vezes é pouco tempo. (POC 5).

Quanto mais prolongarmos a prática melhor o desempenho. Eu tenho noção se eu trabalhar com um estagiário um só semestre não seria se calhar suficiente para ele conseguir absorver tudo e por em prática o seu projeto de trabalho. Porque há um todo trabalho de conhecimento, do grupo com que se está a trabalhar, de estabelecimento de relações e depois a partir dá é que conseguirá montar ou por cá para fora aquilo que tem projetado para o seu percurso como professora. Diferença entre o I.E.; I.E. tem as IPP e não estão só num ano letivo; FCSH não tem IPP mas tem um ano letivo inteiro nas escolas. Claro que o ideal seria fazer um ano de observação, ir começando a fazer a observação e depois uma integração gradual é importante uma vez que isso não acontece, o facto de estarem o ano letivo parece-me bem (POC 7).

Fazer a ponte e a ligação entre aquilo que estão a aprender e aquilo que estão a discutir do ponto de vista teórico e a relação com a prática, e eu acho benéfico. Contudo acho que este

modelo em que no fundo a experiência com os alunos vai resumir a seis meses, é muito pouca. (POC 8)

Significado Professores em formação

2.1.3. Maior duração da prática

Eu acho eu devia ser prolongada ao longo do tempo tal como aconteceu no meu caso, se bem que no último semestre é que dei as minhas próprias aulas mas fui acompanhando todas as aulas desde o início porque desde o 1.º ano do mestrado já havia a visita às escolas, estava a observar e analisar o professor acompanhante mas julgo que é importante essa primeira observação e depois a nossa prática letiva. Este modelo que experimentei foi bastante eficaz na minha prática letiva.

Eu julgo que sim. A prática letiva devia ser mais tempo. Não assisti a reuniões de avaliação, de grupo porque foi pouco tempo(...) e perdi o funcionamento (funções de D.T. e aspetos burocráticos que podia ter feito no estágio e não fiz) da escola pelo facto de a minha participação estar confinada a um período muito curto de tempo durante o ano letivo. (EPES 2)

Ter um componente teórica maior no primeiro ano, e também alguma observação de aulas, alguma prática e assim integra-se um pouco do funcionamento da escola para entender porque estamos a estudar metodologias. Porque depois na prática temos que fazer isto e isto. Par mim o ano de estágio foi uma experiência bastante pressionada pela falta de tempo. Não deu tempo de implementar a teórica de uma forma coerente na prática (EPES 5)

Devia haver menos teórica não havia necessidade de tantas cadeiras teóricas num ano letivo inteiro mas uma prática mais prolongada.

Quanto mais prática mais eficaz. (EPES 7)

Acho que eu tive um estágio bastante reduzido. Eu já não tive uma turma a meu cargo. Foi o 1.º ano em que não houve turma atribuída e eu senti falta de mais qualquer coisa. Eu precisava de mais tempo.

Tempo para continuar a trabalhar para entender melhor aquela turma, tempo para os ajudar, tempo até para amadurecer a minha forma de ensinar, não tive tempo para errar. As aulas que dei era o mínimo de aulas que eu tinha que acertar. Eu tenho aquele tempo para experimentar para fazer e passar a ação e para acertar. Se eu tivesse uma turma atribuída o ano inteiro seria muito mais proveitoso para mim

Ou seja precisei do tempo depois do estágio para aprender um bocadinho mais, por isso acho que o estágio poderia ser mais prolongado no tempo e poderia ajudar e depois ficamos sozinho. Eu tive sorte que mantive o contacto com a minha orientadora e ia-lhe perguntando coisas e ia falando. (EPES 1)

Porque em 10 aulas? Alguém que não tem prática nenhuma 10 aulas de 90 minutos! E depois o ideal era termos uma turma atribuída o ano inteiro(...) voltar-se aos estágios como eram antigamente (...)(EPES 3)

São só 10 aulas (é muito pouco) que lecionamos e o resto do ano letivo estou a observar. apesar de poder colaborar nalguma atividade. É benéfico a observação porque dou –me conta de

problemas que eu também posso vir a enfrentar e permite-me refletir sobre isso. Com a professora que tem o método mais tradicional vejo tudo o que não resulta (EPES 4)

Quanto mais longa for a nossa prática, melhor é o nosso desempenho. (EPES 5)

2.1.4. Duração adequada

Significado Professores Orientadores Cooperantes

2.1.4. Duração adequada

Acho que há. Há mais tempo abordar determinadas questões, aperfeiçoar determinadas estratégias ações mas também há pessoas que vão para estágio e já estão um background muito maior porque também tem a ver com a tal formação anterior que tiveram ou não tiveram e de como é que foi feita. (POC 2).

Não, penso que não. Nesta fase já lhes é dada a possibilidade de estar um ano na escola. Tem unidades que são observados mas na maior parte do tempo estão eles a observar (POC 3)

Acho que não.. Mais tempo não significa mais qualidade. (POC 8)

Significado Professores em formação

2.1.4. Duração adequada

Achei adequado desde que haja uma organização da nossa parte e que não se deixe acumular o trabalho. Se bem que no final do ano há sempre alguma insegurança (EPES 2).

Mais tempo também poderia ser prejudicial, porque temos que deixar de ter o apoio. Mas se fosse outra pessoa a dar-nos um apoio informal no ano a seguir ao estágio poderia ser benéfico porque ia conhecer outros métodos . (EPES 8)

Mais prolongado não.

Eu acho que o tempo da prática é suficiente num ano letivo inteiro, portanto a partir daí, ou era reforçar mais do mesmo, apesar de se ir sempre aprendermos mas não sei se não seria de possível de aprender fora do contexto do estágio. Dando aulas diretamente será suficiente para ir ganhando prática. Não é por se prolongar que será mais eficaz. O tempo atual do estágio permite perfeitamente fazer esse caminho. A partir daí sendo autodidata e o facto de o estágio ajudar a ser autónomo eu acho que não há necessidade de prolongar. (EPES 8)

Um ano é bastante suficiente. O estágio que eu experimentei é bastante completo. Obviamente que mais que um ano ia gerar mais aprendizagem. (EPES 10)

2.1.5. Qualidade/ quantidade

Significado Professores Orientadores Cooperantes

2.1.5. Qualidade/ Quantidade

Não, não depende da duração mas sim da qualidade nas componentes de desenvolvimento e reflexão (POC 6).

Não será a extensão do estágio mas mais a qualidade. O estagiário que eu tenho é sempre de inglês-espanhol que tem trazido algumas complicações porque o espanhol é sempre noutra escola o que é um aborrecimento porque o formando anda sempre a saltitar e não é fácil encaixar no horário deles o horário de 2 orientadores . Mas penso que se for no sentido do formando fazer o horário dos supervisores (comigo estão a acompanhar a turma do supervisor até ao final do ano e acho que é suficiente). Aliás tenho o cuidado de ele fazerem a supervisão numa turma de básico e numa turma de secundário e dão aulas nos dois casos, mas antes observam (POC 9)

Significado Professores em formação

2.1.5. Qualidade/quantidade

Acho mais importante mais qualidade do que quantidade. não creio que um melhor profissional seja aquele que passou por uma maior quantidade de horas de estágio. acredito antes que aquele que passou pelo tempo de qualidade certo, será um profissional mais eficaz. (EPES 3)

Não é por se prolongar que será mais eficaz. O tempo atual do estágio permite perfeitamente fazer esse caminho. A partir daí sendo autodidata e o facto de o estágio ajudar a ser autónomo eu acho que não há necessidade de prolongar. (EPES 8)

Categoria 2 - 2.2. A articulação entre a tensão da lógica académica e a lógica profissional.

2.2.1. Presença regular de académicos na sala de aula

Significado Professores Orientadores Cooperantes

2.2.1. Presença regular de académicos na sala de aula

O professor da universidade conseguiu estabelecer ligação entre os núcleos de estágio e a universidade. (POC 4).

Também acho que às vezes neste atual modelo podem-se gerar situações em que a responsável da Universidade está muito ausente e já me aconteceu isso com dois formandos em que os responsáveis da Universidade que deveriam acompanhar o processo estiveram muito mais ausentes do que presentes e isso não ajudou. O formando quando procurava ajuda na universidade não encontrava. Nunca vieram à escola para fazerem a observação em contexto de sala de aula e em contexto de escola, portanto, as coisas de vez em quando não correm bem e nem sempre é da responsabilidade do formando porque se calhar se o professor em formação tivesse outro acompanhamento talvez pudesse ter feito outras coisas.(ausência do prof da faculdade na escola)

Portanto a criação destes grupos de trabalho que integram professores da Universidade e das escolas secundárias será um caminho para quebrar esse mito. Essa ligação entre aquilo que eramos os professores da Universidade de várias áreas científicas e pedagógicas (algumas pessoas eram do departamentos educacionais de algumas disciplinas e os professores que estavam nas escolas permitiam sempre fazer investigações e trabalhos de investigação-ação sendo supervisionados, tudo discutido em conjunto(POC 1).

Era necessário uma presença mais regular das professoras da Universidade nas escolas para se inteirarem mais do funcionamento das escolas.

Os académicos precisam muito de vir às escolas continuam muito distantes da realidade das escolas. É tudo muito lindo no papel mas os académicos tem que vir cá porque nem sempre se consegue. Muitas metodologias são fantásticas, mas nós temos tantos constrangimentos o tempo, o programa, os alunos e temos que lidar com essas coisas todas que não conseguimos por em prática, não estamos numa situação ideal e aí os pensadores deveriam descer um bocadinho à realidade e ir aquelas turmas difíceis. (POC 4)

No caso da nossa escola vêm assistir a aulas de estágio. Já ajuda a quebrar o a distância entre a academia e a universidade . O modelo atual do estágio obriga as faculdades a terem o contacto com a realidade contexto que existem nas escolas (POC 5)

Uma das estratégias seria convidarmos os professores da faculdade a frequentarem mais as escolas de forma a acompanharem mais de perto o trabalho dos formandos ao longo do ano letivo.

Que não é em 90 minutos que se toma e por isso deveria vir com mais regularidade para se aperceberem do funcionamento das escolas. (POC 7)

Significado Professores em formação

2.2.1. Presença regular de académicos na sala de aula

Eles estão um bocadinho alienados pela parte científica(...). A preocupação é conhecimento académico. Tudo o resto passa por nós e parece que é menos importante. (EPES 3)

em relação aos orientadores da faculdade, há aí uma falha porque nos preparam para turmas perfeitas que não existem. E aí eu acho devia ser obrigatório um professor da faculdade que nos orienta ter experiência na prática porque eles estão muito longe da realidade

Devia ser obrigatório pelo menos terem uma turma para terem eu dar umas aulas para eles terem uma noção da realidade das coisas. Como é que eu posso dar a formação sobre uma coisa que eu não sabem exatamente o que é? Durante o estágio proibiram-me de assistir a aulas de turmas não regulares. E eu perguntei-me: Mas se é esta a realidade, porque não poderei contactar com estas turmas? Eu sei que são turmas problemáticas, mas estas são as turmas que vamos enfrentar então para quê não estarmos a lidar com isso?

Estes professores da faculdade não deviam vir só observar mas sim vir dar as aulas. Se vierem só observar só gera pressão para a pessoa, que está a dar as aulas e eles não vão perceber a realidade da situação. Eles (prof. da faculdade) tem que experienciar (EPES 4)

Primeiro que tudo é preciso fazer uma flexibilidade administrativa para os professores. Claro que os professores universitários e os professores do secundário devem estar mais tempo juntos e devem estar envolvidos em projetos comuns. Por exemplo se a escola assume um projeto de investigação de uma equipa docente, claro que esta equipa vai colaborar com a universidade, porque na universidade há-de haver um coordenador que conhece o trabalho que orienta o trabalho e a ligação é mais fácil de divulgar e de criar efeito sobre os outros. Assim um investigador com um professor não resulta porque os docentes não vão pesquisar os artigos mais recentes da sua área! (EPES 5)

Os orientadores académicos deveriam visitar as escolas e os estagiários, porque isso não aconteceu no meu estágio. E tenho a noção de que(porque falei com a minha orientadora há pouco tempo) já começa a ser mais vulgar a presença de académicos nas escolas. Pois anteriormente só iam às escolas quando um aluno tinha uma nota excecional para confirmar a nota (EPES 8)

O contacto com as escolas e com as comunidades educativas deveria ser mais frequente. Esse contacto deveria ser maior. Esse contacto deveria ser maior (EPES 9).

2.2.2. Workshops entre académicos e professores

Significado Professores Orientadores Cooperantes

2.2.2. Workshops entre académicos e professores

Com a troca de experiências e com o trazer as práticas à escola e a escola às práticas. Há uma grande preocupação por parte da faculdade em vir à escola e levar a escola à faculdade. A escola tem sempre disponibilidade para falar e receber os formadores e não no que diz respeito. Não enviam os estagiários e pronto. Há sempre 1 ou 2 reuniões em que os professores da escola vão à faculdade e vice versa- Há sempre a apresentação pública

De todos os projetos, de todas as formas de trabalho e não há distanciamento. Há sempre uma troca de experiências a escola vai à faculdade e vice versa. Através do professor orientador

científico que vem cá e sempre disponível para falar discutir muitas vezes com o professor do terreno também com muitos anos de experiência. (POC 8)

(...) o contacto mais próximo entre a universidade e a escola através dos estagiários (núcleos de estágio medeiam o processo, dinamização de atividades dos universitários na escola) haver inversão de papéis o universitário dar as aulas na escola e o supervisor assistir (POC 9)

Significado Professores em formação

2.2.2. Workshops entre académicos e professores

A articulação entre a escola e a universidade não existe e talvez através de um desenvolvimento de um projeto de modo a que aumentasse a comunicação entre as duas instituições. (EPES 2)

Os académicos que se dedicam à investigação estão nas universidades não estão na escola diariamente. Os professores que estão na escola diariamente não tem muito tempo para se dedicarem à investigação científica e se juntarem ao horário de trabalho dos outros. Estamos em mundos bastante separados. Era precisar haver flexibilidade e dar mobilidade aos investigadores.

Claro que os professores universitários e os professores do secundário devem estar mais tempo juntos e devem estar envolvidos em projetos comuns . Por exemplo se a escola assume um projeto de investigação de uma equipa docente , claro que esta equipa vai colaborar com a universidade, porque na universidade há-de haver um coordenador que conhece o trabalho que orienta o trabalho e a ligação é mais fácil de divulgar e de criar efeito sobre os outros. Assim um investigador com um professor não resulta porque os docentes não vão pesquisar os artigos mais recentes da sua área! (EPES 5)

Talvez através de Workshops. E tornar de carater obrigatório a participação dos professores que estão no ativo em dois Workshops entre os professores da faculdade e das faculdades seria uma alternativa para aprender os professores aprenderem novas estratégias e refletir sobre as novas práticas. (EPES 7)

Eu acho que deveriam ir à escola uma vez por mês a verem os seus estagiários a verem os seus estagiários a darem uma aula . Pela deslocação á escola, vai pô-los em contacto direto com a escola, com os alunos, com os professores (colegas) e com os estagiários. Ou seja, há que conversar com os colegas e por sua vez o académico dá outras sugestões que leu. Esse contacto direto com académicos e professores e alunos ajuda bastante . E acho que a visita à escola será um caminho. (EPES 8)

ou convidar os professores para ir à universidade falarem das experiências que têm nas escolas (os problemas que enfrentam, caracterizarem os alunos que tem , isso seria muito importante. Não ser só o professor universitário que vai à escola mas sim a escola que vai à universidade. (EPES 9)

Eu acho que é muito importante (os professores) estarem na escola e simultaneamente na faculdade . Recolhem dados de campo e com base nisso vão pesquisar. O meu orientador estava especializado em programas e na sua interpretação. (EPES 10)

2.2.3. Estágios

Significado Professores Orientadores Cooperantes

2.2.3. Estágios

Os estágios ajudam a aproximar essas duas realidades (POC 6)

a escola através dos estagiários (núcleos de estágio medeiam o processo, dinamização de atividades dos universitários na escola) (POC 9)

Significado Professores em formação

2.2.3. Estágios

haver uma articulação em que os professores da universidade podem ter uma ideia mas que depois podem pedir aos estagiários ou os estagiários podem tentar aplicar e depois ver qual é a reação . E também fazer inquéritos aos alunos . Um professor pode ver uma reação de um aluno e pode não ser exatamente aquilo que está a sentir e assim o aluno faz um comentário a dizer se gostou ou não gostou e é bom porque responsabilizamos o alunos pelo seu próprio ensino. (EPES 6)

2.2.4. Trabalho em rede

Significado Professores Orientadores Cooperantes

2.2.4. Trabalho em rede

Deve haver este cruzamento de entidades e deve-se trabalhar em rede.(POC 6).

Categoria 2 - 2.3. Papel da prática durante a iniciação à prática profissional do professor em formação

2.3.1. Aprendizagem em contexto real

Significado Professores Orientadores Cooperantes

2.3.1. Aprendizagem em contexto real

maior dificuldade que os formandos sentem quando estão em sala de aula? É gerir o número de alunos em sala de aula. Também tem dificuldade em gerir o tempo em sala de aula (POC 9)

Significado Professores em formação

2.3.1. Aprendizagem em contexto real

eu sentia-me muito acompanhada e era bom eu poder falar com a minha orientadora. O estágio ajudou-me muito e melhorei logo. (EPES 1).

(...) a experiência dá-me à vontade, dá-me outras maneira de pensar, abre outros caminhos. (EPES 2)

A prática (...) e permite-nos desenvolver novas ferramentas de trabalho e novas formas de estar e de lecionar (...) E se tivermos (...) desfaçatez e a honestidade de lhes perguntar o que é que não correu bem e se nos der o feedback, acaba por melhorar(...). (EPES 3)

A prática é que nos aperfeiçoa. (EPES 4)

componente prática é importante para por em prática o que aprendemos na universidade e é muito teórico. (...) vou dando as aulas e vou desenvolvendo a minha prática e também vou aprendendo. Não foi determinante mas foi importante.

Mesmo dividir a parte das aulas práticas e do relatório de estágio e outro ano só para a parte teórica apesar de ser benéfico haver pontualmente uma ou outra aula porque ajuda para a reflexão para refrescar e dar novas ideias durante a parte teórica e assim aprenderíamos a teoria e ajuda a criar uma ligação entre o grupo teórico e a realidade mas sem haver a componente da avaliação. Penso que também que assim nos podíamos dedicar mais à preparação das aulas.(EPES 6)

Acho que sim . O estágio é o sitio indicado para pormos em prática aquilo que aprendemos. (EPES 9).

Sim. Porque o desempenho nós vamos desenvolvendo com a prática e se nós não tivermos a muita prática, se não experimentarmos não seremos tão eficazes como se tivéssemos só teoria. O prolongamento do estágio ao longo do tempo é uma mais valia para o nosso desempenho. (EPES 10)

2.3.2. Operacionalizar novas metodologias

Significado Professores Orientadores Cooperantes
2.3.2. Operacionalizar novas metodologias

criar projetos em conjunto e tudo o que pudesse levar um professor com mais experiência pudesse trabalhar com novos métodos (POC 3)

Significado Professores em formação
2.3.2. Operacionalizar novas metodologias

Estar mais tempo na escola, significa relações melhores com o corpo docente, melhor conhecimento do espaço mais possibilidade experimentar projetos. Os professores em formação até podem ter vontade em inovar mas não tem tempo para implementar os projetos. Então 2 anos de trabalho na mesma escola com os mesmos professores e com os mesmos professores ajuda a poder implementar novos projetos e planificar doutra forma que envolvem pessoas e instituições (EPES 5).

2.3.3. Relevância da prática nas componentes do estágio (científicas e pedagógicas).

Significado Professores Orientadores Cooperantes

2.3.3 Relevância da prática nas componentes do estágio pedagógicas e científicas

Estão as duas componentes associadas. Tenho que ter uma base científica para me fundamentar porque aquela ou esta estratégia é melhor, ou seja, tenho que estar dotada de conhecimentos que permitam mudar de estratégia na mesma aula, no mesmo momento. (POC 2).

Significado Professores em formação

2.3.3 Relevância da prática nas componentes do estágio (pedagógicas e científicas)

No meu caso os estudos teóricos ajudaram muito. Porque tive a confirmação de que é possível fazermos as coisa de uma forma diferentes e já sabia que os outros tinham feito, então tive a coragem para experimentar e sabia o que eu queria fazer. mas também ao nível da escola houve muito recetividade então organização escolar também ajudou (EPES 5)

O estar bem preparada a nível científico que me deu mais confiança e contribui para que a prática tenha corrido melhor (EPES 9)

2.3.4. Relevância da prática nas componentes do estágio (práticas pedagógicas).

Significado Professores Orientadores Cooperantes

2.3.4 Relevância da prática nas componentes do estágio (práticas pedagógicas)

Prática. Portanto as práticas são importantes, mas quando se reflete sobre elas. (POC 1)

A prática terá sido a componente que mais terá contribuído para o bom desempenho dos professores em formação (POC 3).

As práticas de ensino, não estejam só a ver, experimentem. Eu gosto de os integrar até para eles se sentirem parte do grupo, para eles se sentirem aceites (...) mas sempre que é necessário e vejo que há essa vontade, gosto que colaborem na aula (POC 7)

O estar no terreno a trabalhar com os alunos sem dúvida alguma . Quando chegam ao terreno deparam-se com a realidade que nós temos e trabalhamos diretamente com os miúdos (POC 9)

Significado Professores em formação

2.3.4 Relevância da prática nas componentes do estágio (práticas pedagógicas)

Era essencial a parte prática. Teoria podemos ler e podemos aprender sempre . A didática é importante mas eu sinto que só quando estamos na prática é que as coisas fazem sentido porque a didática dá-nos muitas ideias mas não estamos a lidar com crianças. Só na hora em que temos as crianças à frente é que nós vamos além da didática, temos que pensar em todas as variáveis que vão ocorrer e que vão perturbar a nossa didática perfeita que nunca acontece, As nossas planificações fantásticas, lindas e perfeitas . Um dos meus pontos fracos é que eu era muito ambiciosa e queria sempre fazer muita coisa e depois nunca tinha tempo (igual à Luz Baio e Aurora Frederique) gestão do tempo. Lá está precisava de mais tempo para entender que não ia ter tempo para o que tinha planificado. (EPES 1)

É bom vermos a prática e nem tudo o que é a teoria se aplica na prática. Ao nível da prática é imprescindível a troca de ideias com o supervisor. Isso é que é a riqueza do estágio. (EPES 4)

Eu acho que a prática é essencial. A partir daí tudo começa a acontecer . Acho que é bom observarmos e ter um objetivo do que é que vamos observar . Organizar bem aquilo que se vai observar. Eu acho que a prática é um espaço aberto para poder falar com o orientador e com a minha colega. (EPES 6)

Nas práticas conseguia perceber se a estratégia estava a ser eficaz ou não. Se estava ter bons resultados, se os alunos estavam a produzir melhor, se estavam a aceitar bem. Nas pedagógicas eu conseguia adquirir novas estratégias. A prática alimentava a teórica e vice-versa. (EPES 7)

Cada uma das componentes tem a sua importância mas sem dúvida que a componente que está mais presente no meu dia-a-dia é a componente prática porque obriga-nos a ter mais à vontade na capacidade de improvisação. (EPES 10)

Categoria 2 - 2.4. A dimensão da cultura de investigação como elo entre lógica académica e a lógica profissional na prática do professor em formação

2.4.1. Grupos/projetos de investigação entre académicos e professores

Significado Professores Orientadores Cooperantes

2.4.1. Grupos/ projetos de investigação entre académicos e prof.(3)

Eles tem critérios muito bem delineados que tem a haver com a atitude profissional cooperação, capacidade que tem em desenvolver o trabalho cooperativo quer entre eles quer com os outros elemento da escola, a cientificidade: como é que eles articulam os conhecimentos que tem com aqueles que vão adquirindo e como é que eles ao longo daquele ano vão evoluindo e refletindo; A capacidade de se questionarem e ainda a participação em projetos e ainda tem que organizar os seminários: tem que organizar dois seminários para a (...) e podem questionarem-nos e fazer propostas e depois preparam um seminário para a comunidade educativa.

Tem que se partir trabalho de campo para construir a teoria. Depois mudar as práticas . No fundo a investigação científica quer-se muito para melhorar as práticas. Tem que haver sempre um cruzamento entre as duas realidades (POC 6).

Significado Professores em formação

2.4.1. Grupos/ projetos de investigação entre académicos e prof.(3)

Eu achava melhor a escola assumir projetos de investigação e ter 2, 3,4, docentes do mesmo grupo e de grupos diferentes a colaborar num projeto científico com uma equipa da escola mais do que trabalhos individuais. Porque afinal somos pessoas cada um faz a suas coisas. Há a inveja, falta de disponibilidade para assumir o que o outro diz . Contestação ao nível do trabalho. Há sempre estas coisa humanas que podem alterar a relação científica entre os professores.(EPES 5)

2.4.2. Pesquisa

Significado Professores Orientadores Cooperantes

2.4.2. Pesquisa

terem que fazer já uma investigação. Os professores em formação tiveram acesso a um conjunto de experiências muito ricas (licenciatura/mestrado; terem que fazer já uma investigação; acesso a algumas comunidades de práticas; muitos encontros, conferências promovendo o conceito da colaboração. (POC 4)

Tem que se partir do trabalho de campo para construir a teoria. Depois mudar as práticas . No fundo a investigação científica quer-se muito para melhorar as práticas. Tem que haver sempre um cruzamento entre as duas realidades.

A capacidade de cooperar de trabalhar em grupo refletir de se questionar de querer aprender(...). Agora é necessário que o formando tenha a capacidade de questionar e provocar a mudanças de práticas (POC 6).

A capacidade de reflexão e questionamento. (POC 7)

Significado Professores em formação

2.4.2. pesquisa

O professor releva a necessidade de o professor se dedicar à investigação como um caminho para o desenvolvimento profissional (EPES 1)

Eu acho que há poucos docentes que se dedicam à investigação continua durante a vida e que tem colaborações científicas dentro do grupo de trabalho . Só assim os professores podem fazer efeito na vida dos alunos daquela escola . Não podemos inovar com pessoas soltas uma aqui e outra ali mas ao nível das práticas ainda são muito limitadas. Ou seja a inércia do grupo dificulta a mudança das práticas porque uma pessoa isolada não consegue fazer a mudança. Desenvolver a capacidade de investigação e pesquisa

É uma forma de a pessoa estar ativa e estar no centro da ação. Como é que nós queremos que os nossos alunos desenvolvam as suas próprias aprendizagens se não a fazemos. Nós também temos que aprender a desenvolver a nossa capacidade de investigação para os motivarmos para podermos saber orientá-los.

Nós também temos que aprender a desenvolver a nossa capacidade de investigação para os motivarmos, para podermos saber orientá-los. (EPES 5)

Estar disponível para estar sempre a aprender e aplicar nova metodologias é uma mais valia de um professor. (EPES 6)

Muitas vezes podemos beneficiar de uma investigação por vezes mesmo ligeira que nos poderá ajudar a colmatar de algumas dificuldades que sentimos na prática. (EPES 8)

Um professor é um aluno constante. Temos que estar sempre a aprender. Ou aquele que ‘ensina aprende duas vezes’ como dizia Seneca (EPES 9)

Passa muito pelo questionamento e não nos deixarmos levar pelo que está feito. (EPES 10)

Categoria 3 - 3. Práticas de ensino supervisionada 3.1. Necessidades de formação dos professores em formação resultantes das práticas de ensino supervisionadas

3.1.1 Necessidades educativas especiais

Significado Professores em formação

3.1.1. Necessidades Educativas Especiais

N.E.E. Apesar de haver um grupo de recrutamento específico, acho que todos os professores deviam ter conhecimentos nessa área. (EPES 2)

não temos nenhuma abordagem dos N.E.E. (EPES 3)

N.E.E. (...)

Ao nível do N.E.E. ainda é mais difícil porque cada caso é um caso. (EPES 5)

Não tive nenhuma formação em N.E.E. (EPES 6)

Não tenho formação ao nível dos N.E.E. e sinto necessidade porque na minha vida do dia contacto com o voluntariado em que temos crianças com N.E.E. (EPES 8)

3.1.2 Indisciplina

Significado Professores em formação

3.1.2. Indisciplina

Sinto falta de formação ao nível da indisciplina. (EPES 5).

investir muito na indisciplina porque se investe muito na componente científica (...) dificuldade em gerir situações de indisciplina para ver que a “uma receita resulta com uns e não resulta com outros”. (...) Apesar de ter feito trabalhos de indisciplina (...) situações de ‘Role Play’ (...) análise de textos. (EPES 6)

Preciso de ser mais assertiva e persistente nas atitudes com os meus alunos e aplicar essa atitude em todas as aulas. (...) melhor coisa é querer sempre aperfeiçoar. Eu tenho um espaço para melhoria. melhor coisa é querer sempre aperfeiçoar. Eu tenho um espaço para melhoria. (EPES 6)

Gestão de conflitos e indisciplina. Creio que são duas dimensões que não existem na formação inicial de professores ma depois nós vamos ser confrontados com esta problemática nas escolas. E faz muita falta. Se é uma realidade que existe porque é que não se fala. É que nem se fala sobre isso. Devia haver um maior acompanhamento neste dimensão e não há. (EPES 9)

Na faculdade tive oportunidade de já ter formação sobre gestão de conflitos e nesse aspecto até acho que estou bem. Mesmo assim é a área que tenho menos à vontade . Se não tivermos uma capacidade empreendedora não conseguimos agarrar o trabalho.(EPES 10)

3.1.3. Aprofundamento da parte científica

Significado Professores em formação

3.1.3. Aprofundamento da parte científica

Eu estou sempre em busca de formação. Porque há muito a questão de nos acomodarmos ao que já fazemos e isso preocupa-me muito e então estou sempre a tentar aprender mais e irrita-me um bocadinho não haver mais coisas e às vezes há muita falta de formação continua na minha área. Há coisas muito repetitivas, formações muito caras.

Está-se à espera que estejamos preparados para dar tudo e não estamos porque o estágio limita-se a um ciclo e depois a oferta é muito grande (...) (EPES 1)

3.1.4. Práticas

Significado Professores em formação

3.1.4. Pedagógica + Práticas + Práticas de espanhol + Relações interpessoais

Acho que devíamos conhecer técnicas para lidar com os adolescentes.(EPES 4).

A prática ajuda muito faz-nos muita falta um conhecimento prévio com estudo de casos reais. (EPES 4)

Mudar o nosso comportamento é difícil. Eu não queria ter resistências a mudanças . É importante os nossos alunos estão sempre em mudança . E no fim de cada aula mentalizo-me que tenho eu mudar isto ou aquilo. A minha forma de agir , de ensinar e à vezes vejo-me a voltar a fazer o mesmo . Ou seja aquilo que eu quero mudar é difícil.

Talvez seja ao nível relacional. Nós temos que ser logo muito assertivos desde o inicio, explicar o que nós permitimos fazer e o que é que não permitimos fazer e que não gostamos a bem . Aquilo que nós não gostamos eles acabam-se por habituar..

As pedagógicas também preciso.

É que eu senti pouca prática de ensino orientado confirmar se não foi usado. Eu só tive praticamente 4 meses e isso é muito pouco. Se eu tivesse mais eu melhorava mais apesar d éter sido difícil. (EPES 7)

Mais as práticas e as pedagógicas. Como a experiência não é a maior, então é sempre bem vinda nessa área- Aliás em qualquer área, gosto de formação, acho que estamos sempre a aprender (EPES 8)

3.1.5. Novas tecnologias

Significado Professores em formação

3.1.5. Novas tecnologias

das novas tecnologias. (...) nunca me foi mostrado como trabalhar com os quadros interativos (EPES 3)

Ao nível das novas tecnologias é preciso muito.

Apresentar PPT não significa utilizar as novas tecnologias de forma criativa.

Portanto vale apenas investigar mais as novas tecnologias e ver como podemos envolver os alunos em utilizar as novas tecnologias de forma criativa não ser o professor a controlar, ser o aluno a 'controlar' mas para o objetivo da aprendizagem e com resultados na sua construção intelectual e mesmo na sua formação social. (EPES 5)

Categoria 3 - 3.2. A colaboração como estratégia para investigar e transformar as práticas da comunidade docente resultante da interação com professores em formação

3.2.1. Trabalho colaborativo

Significado Professores Orientadores Cooperantes

3.2.1. Trabalho colaborativo

A supervisão deve incidir sobre a colaboração e os professores em formação façam trabalho colaborativo de planificação e também de concretização é uma boa forma depois no futuro continuarem a ter essas práticas colaborativas. (POC 1)

Cá na escola há já algumas práticas colaborativas (POC 2)

Obriga-nos a pensar no que fazemos porque ao partilhar com um colega, conversar com um colega, ao discutir uma metodologia, nós temos que pensar nela, temos que saber justificar, temos que saber defendê-la. (POC 5).

É o motor, tem várias valências porque a partilha promove desenvolvimento a vários níveis, científico, relacionais, emocionais, sociais e tudo isto está presente quando nos apresentamos como professores. (POC 6).

Significado Professores em formação

3.2.1. Trabalho colaborativo

Mas é essencial trabalhar em conjunto (EPES 1).

As práticas colaborativas podem ser um dos motores das práticas inovadoras desde que os colegas estejam abertos a isso. (EPES 2)

(...) a prática colaborativa é a base de podermos ter um ensino de sucesso.

(...) promove a motivação entre os pares e melhora o nosso desempenho (EPES 3)

Colaboração tem que ter objetivos mais audaciosos.

Sem prática colaborativa não vejo, grande inovação. Só no caso de professores que sejam génios. De alguém que tivesse um dom muito especial para inovar mas mesmo assim o que inovamos acaba na porta da sala aula.

Então prática colaborativa significa juntarmos tudo e tentarmos destacar o que se pode tornar uma experiência que pode formar modalidades diferentes de atuar de ensinar, mesmo de organizar uma escola. Então é muito importante a prática colaborativa mas não vejo entre professores no sentido de inovar ao nível das ideias pedagógicas. (EPES 5).

Promove muito . Aprendemos cada vez mais com os outros.

A prática colaborativa já está a existir um pouco mais mas até à bem pouco mais não! A própria orientadoras dizem que há pouca colaboração entre nós. Agora já nos é imposto promover a colaboração e as pessoas estão a esforçar-se para isso mas por iniciativa própria não há muita abertura .A colaboração tem que estar a ser imposta para estar a ser implementada pelo menos na nossa escola sim. (EPES 7)

colaboração enriquece os dois lados. Eu tenho algo a ensinar e tenho algo a aprender (EPES 8)

Tudo o que nós fazemos em conjunto, faz-nos ter outro pontos de vista. Permite-nos enriquecer o nosso leque de ideias, atividades, de metodologias. É sempre bom haver pessoa a pensar no mesmo. (EPES 9)

A colaboração é a evolução. É o motor da mudança e de todo o trabalho das escolas. É um alicerce crucial na escola e na vida . É essencial a partilha para podermos evoluir (EPES 10)

Categoria 3 - 3.3 A emergência de novas abordagens/ metodologias curriculares decorrentes do contributo do professor em formação na comunidade docente

3.3.1. Abordagem problematizadora

Significado Professores Orientadores Cooperantes

3.3.1. Abordagem problematizadora

Eu até acho que temos que partir para uma escola inversa, ou seja, os conhecimentos não se transmitem na escola; ou seja, trabalhar os conhecimentos adquiridos. (POC 1).

Significado Professores em formação

3.3.1. Abordagem problematizadora

Sim acho que tenho uma abordagem mais questionadora e problematizadora dos conteúdos do que os meus colegas e nada tradicionalista ficou na supervisão na sub problematizador. retirar onde estava (EPES 8)

O questionamento e a inovação podem ser o motor da mudança da escola (EPES 10)

3.3.2. Aluno no centro de aprendizagem

Significado Professores Orientadores Cooperantes

3.3.2. Aluno no centro da aprendizagem

Se seguirmos um método de ensino muito estruturalista que aprendizagens é que o aluno retira do preenchimento de espaços e treino e infelizmente obriga-nos a adotar o manual e nós temos que seguir esse manual porque a seguir os pais queixam-se porque o professor não usa o manual mas a verdade é que o manual é castrador e há pouquíssimos manuais que trabalham este trabalho por projeto. (POC 7)

relação de empatia com a turma, (...) é muito importante ser-se inovador, ser-se criativo, o estar atualizado em termos tecnológicos, tudo isso são mais valias para quem entra neste momento na profissão. (POC 3).

Significado Professores em formação

3.3.2 . Aluno no centro da aprendizagem

Noto que na escola em que eu estou este ano é tudo muito tradicional. Há uma rotina: O professor ensina os conteúdos e são avaliados e assim sucessivamente. Há muito a cultura do teste da avaliação do exame e eu tento sempre possível colocar o aluno no centro da aprendizagem e este tipo de estratégia não é comum os professores de uma faixa etária mais

elevada fazerem. Por isso de algum modo julgo que estou a dar um contributo inovador. (EPES 2)

*As minhas metodologias são muito mais inovadoras que as dos meus colegas
Às vezes temos um problema com o aluno e às vezes o problema não é do aluno...
Se nós fizermos ali um ajuste p.ex. torna-lo o centro da aula porque às vezes precisam e gostam.
Utilizar as competências pedagógicas de modo a colocar o aluno no centro da aprendizagem
(EPES 4)*

O mundo que os alunos vivem não é igual e com esta tecnologia toda temos que responsabilizar os alunos também pela sua própria aprendizagem e criar um ambiente de responsabilização do alunos que hoje não há.

*Mas depois tive outra orientadora que apesar de achar que tive uma ideia ambiciosa e fiz uma abordagem inovadora, ajuda-me a organizá-la e diz: faz assim, faz assado, resulta ou levou mais tempo mas resultou. Eu fiz um 'flash mob', ou seja uma dramatização com música num intervalo em que surpreendeu toda a comunidade escolar
sou criativa e canso-me com a rotina e o meus alunos tem respondido muito bem. (EPES 6)*

3.3.3. Abordagem comunicativa

Significado Professores em formação

3.3.3. Abordagem comunicativa

Comentários conclusivos.

Agora utiliza-se abordagem comunicativa. (...) as prática antigas chamada a abordagem estruturalista, muito centrada na forma, na gramática propriamente dita e atualmente não é aplicada. (...) também há a chamada abordagem por tarefas(...) Nova abordagem é semelhante à abordagem que se faz nas escolas de línguas e esta mudança é recente. (EPES 4).

Por isso no método comunicativo que é a abordagem comunicativa que nós somos obrigados a implementar , o trabalho de grupo, de pares é essencial para a aprendizagem porque é mais fácil nós aprendermos com os nossos colegas num ambiente menos constrangedor e a partilha é mais divertida . O ambiente é diferente, motiva mais a aprendizagem do que quando é só professor- aluno (EPES 7)