

DE ENTRE NÓS, OS QUE ORIENTAM

Susana Mira Leal

Departamento de Ciências da Educação
Universidade dos Açores
leal@uac.pt

Resumo

Este artigo traça o perfil dos docentes que, na Região Açores, exerceram as funções de orientação no contexto da profissionalização por estágio integrado entre os anos lectivos de 1992/1993 e 1997/1998.

Os dados aqui apresentados são resultantes de um estudo desenvolvido em 1998, em que se procurou, por um lado, caracterizar pessoal e profissionalmente estes orientadores e o seu pensamento e concepções nos aspectos considerados relevantes para a prática da supervisão, e, por outro, as suas práticas e estilos supervisivos.

Dadas as limitações de extensão do artigo, apresentamos apenas os resultados referentes aos primeiros aspectos, que nos parecem de ter em conta numa altura em que se pensa o 5.º ano das licenciaturas em ensino da Universidade dos Açores e se prepara a sua revisão, buscando promover a reflexão sobre os orientadores que temos e os que queremos, analisando os critérios de selecção e recrutamento de orientadores na Região e o papel e as responsabilidades da Universidade dos Açores, particularmente do seu Departamento de Ciências da Educação, na formação destes.

THOSE OF US WHO SUPERVISE

Abstract

This article draws the profile of the teachers who performed the role of school supervisors in initial teacher training from 1992-1993 to 1997-1998 in the Azores.

The data presented are the result of a study developed in 1998. This study aimed to (1) describe the school supervisors' professional and personal features, as well as their beliefs and thoughts about some relevant aspects of supervision; (2) to describe their supervisory practices and styles. Due to text length limitations, we chose to present only the results referring to the first of the above stated aims.

Introdução

Para melhorar a qualidade da educação é preciso, antes de mais, melhorar o recrutamento, formação, estatuto social e condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas (Delors et al., 1996, p. 131).

Encontramos estas palavras no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI e, muito embora se reportem aos professores, cremos serem igualmente aplicáveis àqueles que, também sendo professores, têm uma responsabilidade directa e acrescida na formação dos seus pares.

Entre nós são actualmente cerca de 70 os docentes que, ao nível das escolas do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário da rede pública, exercem anualmente funções de orientação da prática pedagógica dos alunos do 5.º ano das licenciaturas em ensino da Universidade dos Açores (UA) que estagiam na Região

Autónoma dos Açores (RAA). Este número representa um crescimento do número de orientadores proporcional àquele que se tem vindo a verificar no número de alunos das diversas licenciaturas orientadas para a formação de professores ministradas pela UA candidatos a estágio nas escolas do Arquipélago.

Conhecer os docentes que, entre nós, têm dado o seu contributo directo e imprescindível para a formação de professores nas áreas da Biologia/Geologia, da Matemática, da Filosofia, da História e das Línguas, e as suas práticas, foi o que se propôs, em 1998, um grupo de docentes do 3.º Ciclo/Secundário¹, à data em frequência de um Curso de Mestrado em Supervisão², de que aqui pretendemos dar conta por estarmos convictas de que este constitui um contributo para o conhecimento e a compreensão dos critérios de selecção e recrutamento de orientadores na RAA e das características que a formação de professores assume entre nós, e para a reflexão sobre estes, apontando caminhos formativos que se impõem.

Amostra e procedimentos

Para a constituição da nossa amostra delimitámos um período de seis anos lectivos, mais precisamente de 1992/93 a 1997/98, identificando todos os docentes que durante esse período tinham exercido a função de orientadores no contexto da profissionalização por estágio integrado na Região Açores. Destes subtraímos os que se encontravam na altura em frequência do curso de mestrado a que já nos referimos – cerca de 10 -, por considerarmos que o seu envolvimento num processo de formação na área poderia falsear alguns dos resultados e por alguns destes integrarem este grupo de investigação. Subtraímos igualmente os docentes que tinham exercido estas funções

¹ Para além de mim, integravam este grupo as licenciadas Conceição Pereira (Escola Básica 3/Secundária da Ribeira Grande), Irene de Amaral (Escola Básica 3/Secundária da Povoação), Maria Clara Castro (Escola Básica 3/Secundária da Ribeira Grande), Matilde Meireles (Escola Básica 3/Secundária Domingos Rebelo) e Nélia Melo (Escola Básica 3/Secundária das Laranjeiras).

fora da ilha de S. Miguel por razões de natureza logística e dados os nossos constrangimentos temporais. Consideramos, no entanto, que o seu parco número não põe em causa a representatividade da nossa amostra.

Assumindo uma natureza descritiva, o estudo que desenvolvemos buscou resposta para as seguintes questões:

- a) como se caracterizam os docentes que entre 1992/93 e 1997/98 exerceram, na Região, as funções de orientadores – no que respeita a sexo, idade, modalidade de profissionalização, situação profissional e tempo de serviço aquando da 1.^a orientação, tempo de serviço à data da investigação, experiência profissional, motivações e formação para supervisionar, tempo de orientação?
- b) que conhecimentos e competências dos orientadores estes valorizam?
- c) quais as suas concepções de escola, professor e orientador?
- d) que práticas supervisivas desenvolvem?
- e) quais são os seus estilos de supervisão?

O estudo compreendeu dois momentos. Num primeiro, foram passados, a todos os orientadores que constituíam a nossa amostra, questionários com os quais buscávamos resposta para as três primeiras questões. Num segundo, foram feitas entrevistas semi-estruturadas a apenas alguns desses docentes. Com estas buscávamos resposta para as duas últimas questões, procurando recolher informação sobre três aspectos: funcionamento e dinâmica do núcleo de estágio, ciclo de observação e processo de avaliação dos estagiários.

Neste artigo daremos conta apenas dos resultados a que chegámos a partir da análise dos questionários. Num outro contexto³, já tivemos oportunidade de nos reportarmos aos resultados obtidos a partir das entrevistas.

² Curso ministrado pela Universidade de Aveiro em protocolo com a Universidade dos Açores e com a Secretaria Regional da Educação e Cultura da RAA.

³ Em comunicação apresentada no seminário subordinado ao tema “Modelos e Práticas de Formação Inicial”, promovido pelo grupo de trabalho sobre formação inicial de professores da Universidade de

Com vista a recolher a informação que buscávamos, estruturámos o questionário em doze pontos:

- a) identificação;
- b) profissionalização;
- c) situação profissional;
- d) experiência profissional;
- e) conceito de Orientador;
- f) percurso de orientação;
- g) razões que levaram a orientar;
- h) formação para orientar;
- i) conhecimentos do orientador;
- j) competências do orientador;
- k) conceito de Professor;
- l) conceito de Escola.

Distribuímos os questionários aos orientadores que identificámos como tendo exercido nos cinco anos lectivos anteriores ou estando a exercer à data da pesquisa funções de orientação nas escolas da ilha de S. Miguel em que vinham sendo colocados os estagiários na modalidade de estágio integrado, e dos 90 questionários distribuídos recebemos 60, obtendo uma taxa de resposta da ordem dos 85,7%.

Os resultados

Onde ocorre a orientação?

Antes de iniciarmos a análise dos resultados respeitantes à identificação e caracterização dos orientadores, teçamos algumas considerações acerca de alguns dados que os questionários nos forneceram e que permitem responder à seguinte questão: Onde ocorre a orientação? Uns respeitam aos grupos disciplinares e níveis de

Lisboa, que teve lugar nos dias 15 e 16 de Outubro de 2001, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da

escolaridade que os orientadores integravam e nos quais orientavam, e permitem-nos identificar as principais áreas disciplinares e os principais níveis de escolaridade em que ocorre a formação de professores na Região. Outros reportam-se às escolas onde estes orientavam, e permitem-nos perceber determinadas tendências no que respeita à colocação dos núcleos de estágio nas escolas da ilha de S. Miguel.

Assim, e no que respeita ao primeiro aspecto, pelos questionários foi-nos possível averiguar que a maioria dos orientadores inquiridos (35) pertencia a grupos disciplinares da área das Humanidades (1.º e 3.º grupos do 2.º Ciclo, 8.ºs grupos A e B, 9.º e 10.ºs grupos A e B do 3.º Ciclo/Secundário), e os restantes (25) a grupos disciplinares da área das Ciências (4.º grupo do 2.º Ciclo e 1.º e 11.º grupo B do 3.º Ciclo/Secundário).

Esta é uma preponderância que tem vindo a sofrer algumas alterações nos últimos anos, já que no ano lectivo transacto, estagiaram em grupos disciplinares das áreas de Línguas, História e Filosofia apenas 50% dos alunos e para este ano (2001/2002) a percentagem prevista é de apenas 41%.

Parece estar aqui a verificar-se uma diminuição que se prende, cremos, com o encerramento do curso de História e Ciências Sociais ministrado pela UA face às dificuldades de colocação no mercado de trabalho dos professores formados nesta área, com a abertura do curso de Física e Química via ensino e com o crescimento do número de alunos inscritos nos cursos de Biologia/Geologia e Matemática, áreas em que o ensino na RAA ainda se encontrava carenciado até há bem pouco tempo.

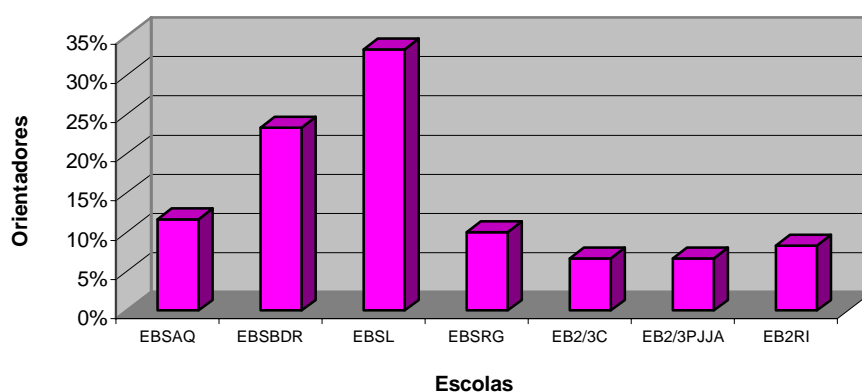
Os dados permitem-nos ainda verificar que na Região Açores os alunos, futuros professores, optam preferencialmente por estagiar no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, e esta sim é uma realidade que se manteve decorridos três anos

lectivos, e que, a confiar nas previsões, se manterá no ano em curso. Efectivamente, em 2000/2001 estagiaram no 2.º Ciclo apenas 18% dos alunos inscritos em estágio e a previsão para o ano lectivo 2001/2002 é de apenas 6%, valores que revelam que a maioria dos estagiários (82% em 2000/2001 e 94% em 2001/2002) prefere efectivamente o 3.º Ciclo/Secundário.

O mesmo já não se verifica em relação aos dados que se referem às escolas onde os estágios são predominantemente colocados. O gráfico 1 revela-nos que entre 1992/93 e 1997/98 eram apenas 7 as escolas nas quais se desenvolvia, na ilha de S. Miguel, o processo de Supervisão: Escola Básica 3/Secundária Antero de Quental (EBSAQ), Escola Básica 3/Secundária Domingos Rebelo (EBSDR), Escola Básica 3/Secundária das Laranjeiras (EBSL), Escola Básica 3/Secundária da Ribeira Grande (EBSRG), Escola Básica 2/3 de Capelas (EB2/3C), Escola Básica 2/3 P:º João José do Amaral (EB2/3PJJA) e Escola Básica 2 Roberto Ivens (EB2RI). Hoje teremos que contabilizar outras 5: as Escolas Básicas 2/3 de Arrifes, Canto da Maia, e Rui Galvão de Carvalho, a Escola Básica/Integrada de Nordeste e a Escola Básica 3/Secundária de Povoação.

O gráfico 1 indica também que, à data, havia uma certa concentração dos núcleos de estágio na área urbana de Ponta Delgada, o que se poderá explicar, por um lado, pela antiguidade e tradição das escolas desta área, pela sua dimensão e extensa comunidade discente, e pelo seu alargado e estável quadro docente, e, por outro, pela

Gráfico 1
Escolas onde leccionam os orientadores



proximidade destas com o estabelecimento universitário com o qual os estagiários, ainda alunos deste, mantêm uma relação estreita ao longo do ano de estágio.

Dados os aspectos citados, os condicionalismos geográficos da nossa região e os custos económicos que a dispersão dos estagiários pelo Arquipélago acarreta, a prática tem sido a de concentrar o processo de Supervisão na ilha de S. Miguel, sobretudo em Ponta Delgada e arredores. No entanto, nos últimos anos lectivos, e face ao crescente número de candidatos com os quais a Universidade dos Açores e a Secretaria Regional da Educação e Cultura têm o comprometimento de assegurar o estágio, cada vez mais núcleos vêm ficando colocados fora da ilha de S. Miguel e já não apenas na Ilha Terceira, como até há alguns anos atrás, mas também no Faial, no Pico, em S. Jorge, em St.^a Maria e na Graciosa. Mas, mesmo em S. Miguel, verifica-se já uma maior dispersão dos núcleos de estágio pela ilha, estando a ser chamadas a colaborar com este processo, como vimos, escolas mais distantes, como as dos Concelhos de Povoação e Nordeste.

Como se caracterizam os orientadores?

Procuraremos responder a esta questão incidindo sobre 3 áreas: aspectos pessoais: sexo e idade; aspectos profissionais: situação profissional aquando da 1.^a orientação, tempo de serviço actual e à data dessa 1.^a orientação, cargos pedagógicos exercidos e níveis e disciplinas leccionados até essa altura, modelo de profissionalização; e prática supervisiva: motivações e formação para o exercício da orientação e tempo de orientação.

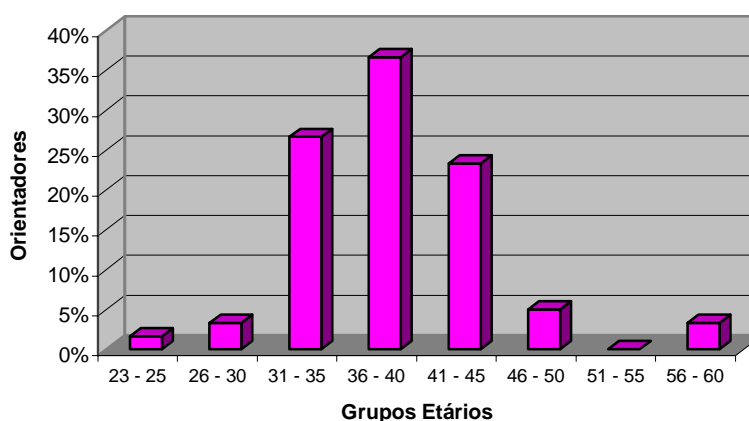
No que respeita aos aspectos pessoais, a análise dos questionários permitiu verificar que os docentes que, na Região Açores, orientaram entre 1992/93 e 1997/98 no

contexto dos estágios integrados eram na sua grande maioria mulheres, pois, dos 60 respondentes apenas um pequeníssimo número (8) era do sexo masculino.

Este é, de facto, um panorama que não pareceu sofrer modificações desde então, uma vez que ainda no ano lectivo transacto se verificou que 83% dos orientadores eram efectivamente do sexo feminino.

No que respeita à idade dos orientadores inquiridos, os dados revelaram-nos que a grande maioria (87%) se encontrava entre os 31 e os 45 anos de idade, estando apenas 5% entre os 23 e os 30 anos e 8% entre os 46 e os 50 e entre os 56 e os 60, com a distribuição que nos é apresentada no gráfico 2.

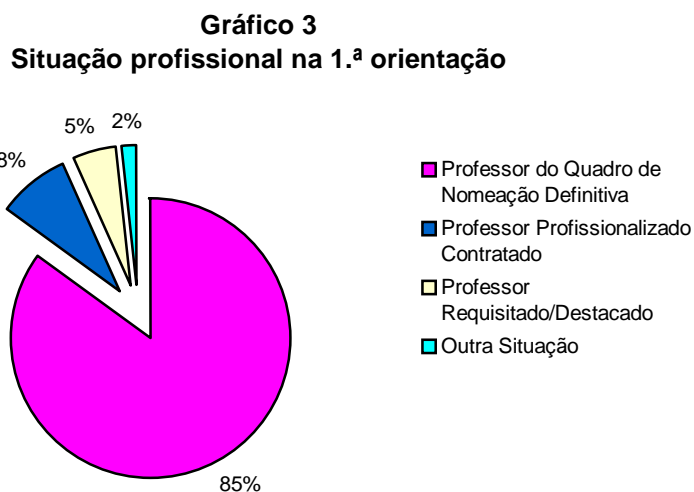
Gráfico 2
Orientadores por grupos etários



Esta informação deixa-nos perceber que são normalmente profissionais já com alguma experiência de vida acumulada que se predispõem ou são convidados a exercer as funções de orientação, o que em parte se compreenderá pela experiência profissional que essas pessoas terão também acumulado entretanto, experiência que se revela importante no exercício destas funções, pelo crescimento profissional que proporciona e pela segurança e à vontade que dá a quem orienta e, por via disso, a quem é orientado.

Era informação sobre esta experiência que buscávamos com algumas das questões que formulámos no questionário, nomeadamente no que respeitava à situação profissional aquando da primeira orientação e ao tempo de serviço actual e à data dessa orientação, aos cargos pedagógicos exercidos e os níveis e disciplinas leccionados até essa altura.

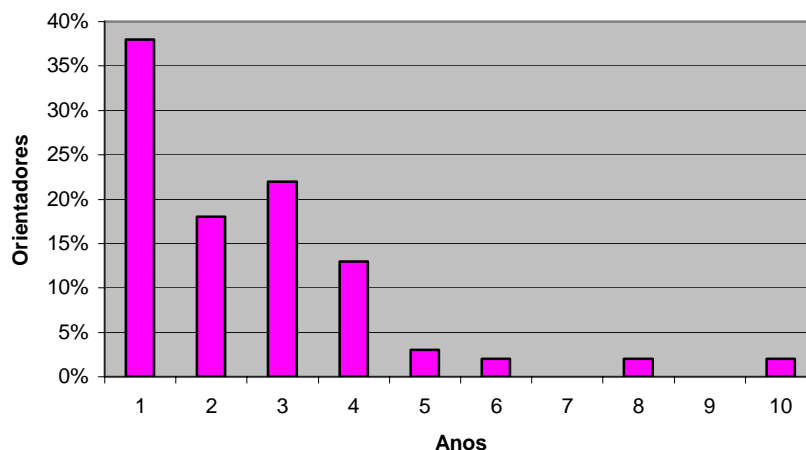
Porque a situação profissional dos orientadores pode constituir um factor a ter em conta na sua selecção, questionámo-los acerca daquela aquando da 1.ª orientação e verificámos que 85% dos inquiridos já pertencia ao Quadro de Nomeação Definitiva de uma escola (ver gráfico 3).



Estes dados parecem indicar uma acentuada tendência para seleccionar orientadores que já pertençam a um quadro de escola, talvez por se entender que estes oferecem uma maior garantia de qualidade e de continuidade no desempenho destas funções.

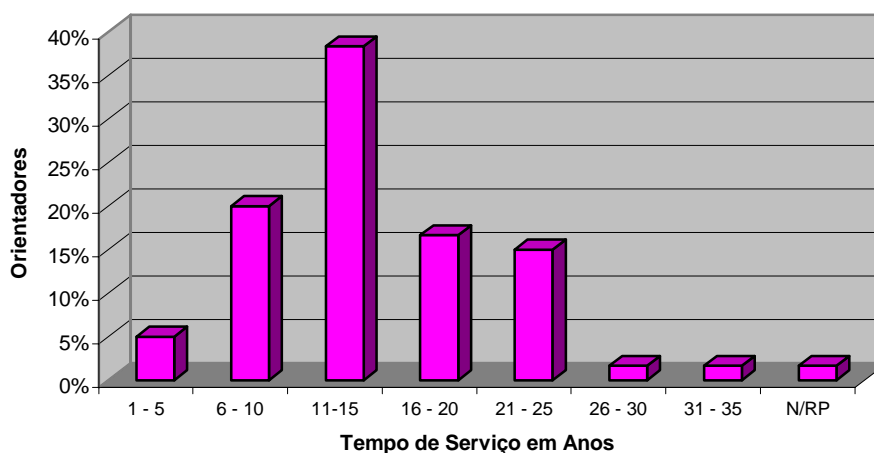
Dados que parecem confirmar este último pressuposto são os que respeitam ao número de vezes que os orientadores inquiridos tinham supervisionado à data do inquérito. Efectivamente 62% destes supervisionara duas ou mais vezes (ver gráfico 4).

Gráfico 4
Tempo de orientação



Os gráficos 5 e 6 revelam-nos igualmente que o critério “tempo de serviço” também parece ser considerado neste processo, pois a maioria dos orientadores (45) tinha em 1998 mais de 10 anos de serviço, tendo, de entre estes, mais de uma dezena acima de 20 anos de serviço. Apenas uma ínfima parte (3) tinha menos de 5 anos.

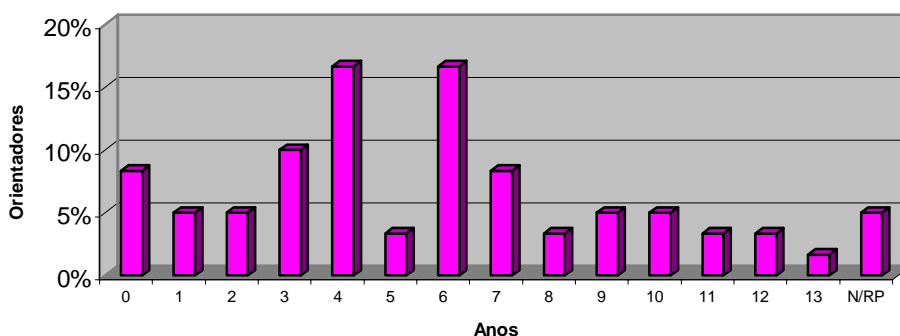
Gráfico 5
Tempo de serviço



Mas os dados assumem outro aspecto se considerarmos apenas o tempo de serviço que mediara entre a profissionalização dos orientadores e a prática da

supervisão, pois, como o representa o gráfico 8, a maioria dos orientadores (55%) tinha entre 3 e 7 anos de experiência lectiva pós profissionalização, sendo que 45% tinha menos de 5 anos e apenas 13% tinha mais de 10 (ver gráfico 6).

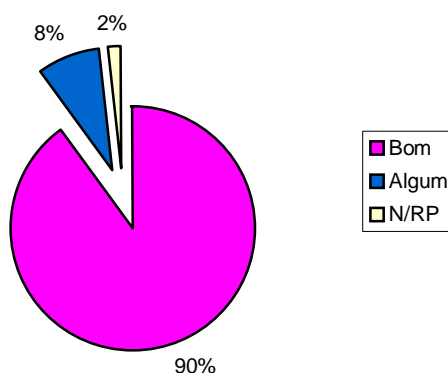
Gráfico 6
Tempo de serviço entre a profissionalização e a 1.ª orientação



Muito embora se verifique que 8% dos orientadores inquiridos orientara logo no ano lectivo imediato à sua profissionalização, quer estes dados quer os anteriores parecem sugerir que o tempo de prática lectiva parece constituir um factor de selecção ou voluntariado dos docentes para o exercício da Supervisão.

O mesmo parece poder dizer-se em relação ao conhecimento que os referidos orientadores revelavam ter, à data da 1.ª orientação, dos níveis e disciplinas que os seus estagiários leccionariam, uma vez que, como o gráfico 7 retrata, todos os respondentes tinham esse conhecimento, muito embora 8% tivesse apenas um conhecimento parcial.

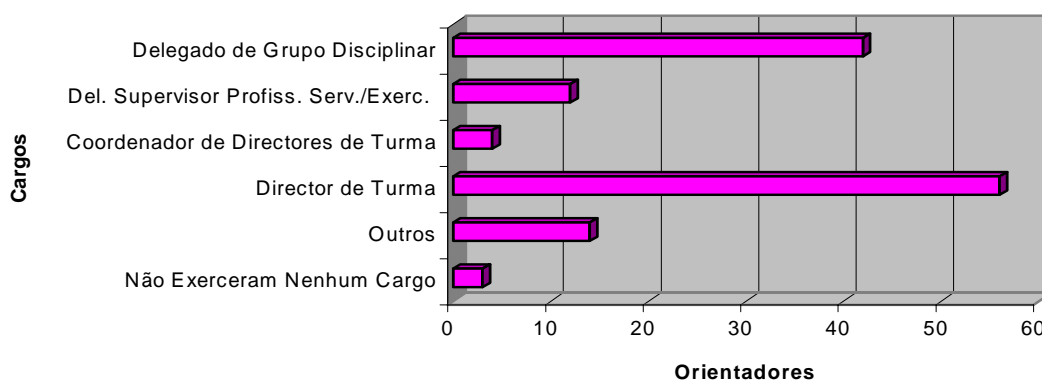
Gráfico 7
Conhecimento das disciplinas orientadas na 1.ª orientação



Dada a natureza globalizante da Supervisão, cuja incidência não se circunscreve à sala de aula e à actividade lectiva, entendemos também averiguar da experiência dos inquiridos no exercício de cargos de natureza pedagógica e administrativa antes da 1.ª orientação, considerando a importância desse exercício para a qualidade da formação a dar aos estagiários, pelo conhecimento que este dá do funcionamento da escola nas suas múltiplas vertentes e da comunidade educativa que lhe dá corpo.

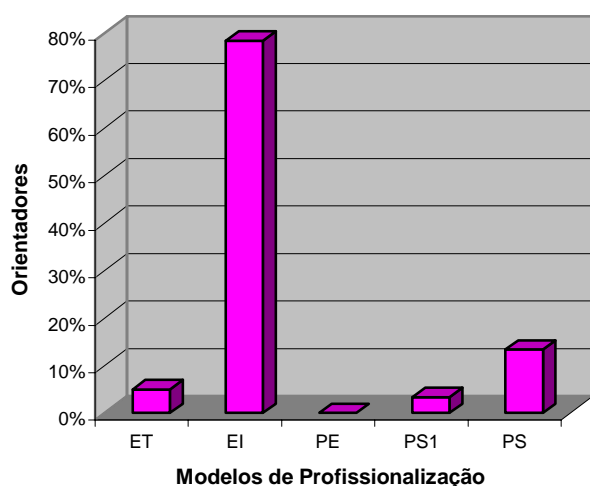
Como o ilustra o gráfico 8, antes da 1.ª orientação, apenas 3 dos orientadores nunca tinham exercido cargos pedagógicos ou administrativos, a maioria tinha inclusive exercido mais do que um cargo (42) e 11 já tinham mesmo orientado, embora num outro modelo de profissionalização.

Gráfico 8
Cargos exercidos pelos orientadores antes da 1.ª orientação



Por forma a averiguar do grau de familiarização dos inquiridos com o modelo de profissionalização em estágio integrado aquando da 1.ª orientação, procurámos saber da sua modalidade de profissionalização e descortinámos que, conforme o retrata o gráfico 9, 78% destes se profissionalizara por via do estágio integrado.

Gráfico 9
Modelos de profissionalização dos orientadores

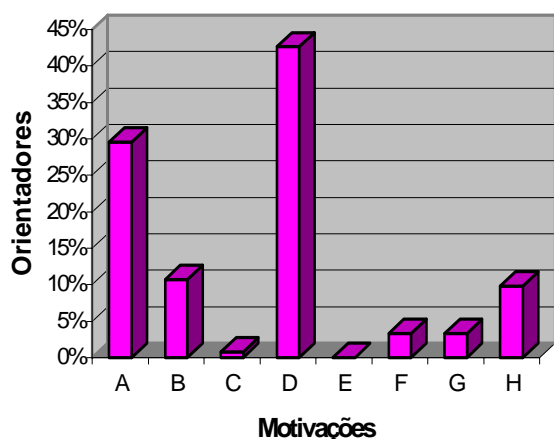


Creemos que este elevado número de orientadores profissionalizados através do Estágio Integrado pode dever-se ao facto de a média de idades dos orientadores ser relativamente baixa e de estes se terem licenciado predominantemente pela Universidade dos Açores, em cursos vocacionados para o ensino. É admissível que a baixa percentagem de supervisores profissionalizados através do Estágio Tradicional se justifique pelo facto de apenas um pequeno número destes ter mais de 45 anos, e, portanto, ter sido ainda sujeito ao anterior modelo de profissionalização.

Estes resultados revelam que a larga maioria dos orientadores conhecia as características do modelo integrado de formação de professores, o que, de alguma forma, pode ter contribuído para que se disponibilizassem para orientar no contexto deste modelo de profissionalização.

Neste estudo procurámos, de resto, averiguar também das motivações que os orientadores apresentavam para o exercício destas funções. Questionando-os sobre o assunto, verificámos que a grande maioria (73%) se disponibilizara por razões formativas e de valorização profissional, muito embora 10% o tivesse feito por uma questão de valorização do currículo e do estatuto pessoal e 5 % por redução da carga lectiva ou aproximação à zona de residência.

Gráfico 10
Motivações para orientar

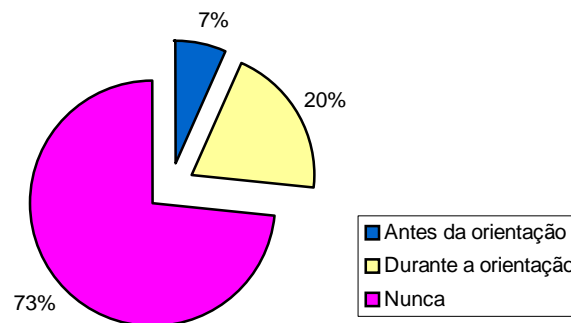


Lidos estes resultados à luz do que foi dito anteriormente, talvez possamos afirmar que o facto de a maioria dos orientadores já ter alguma ou mesmo bastante experiência profissional os predispunha a enveredar por novas experiências, num processo de enriquecimento pessoal e profissional.

E como para o exercício de novas funções a formação específica assume sempre um papel importante porque qualificador desse exercício, considerámos pertinente saber quantos orientadores tinham essa formação, quantos a tinham à data da 1.ª orientação e que formação tinham.

No que respeita aos primeiros pontos, percebemos que, à data do inquérito, apenas cerca de $\frac{1}{4}$ dos orientadores tinha alguma formação na área da supervisão, sendo que de entre estes apenas 7% a tinha recebido antes da 1.ª orientação. Os restantes tinham-na recebido durante o próprio processo de Supervisão (ver gráfico 11).

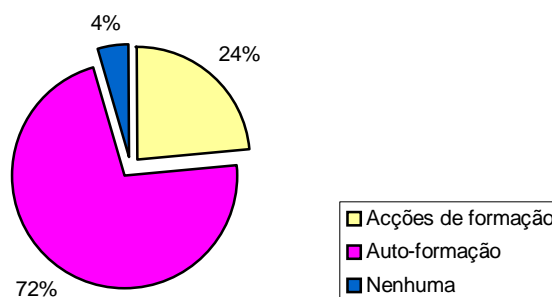
Gráfico 11
Momento em que os orientadores receberam formação para orientar



Pela análise do gráfico 12 percebemos que, na sua maioria, estes orientadores tinham adquirido conhecimento na área da supervisão por frequência de acções de formação. Por sua vez, cerca de $\frac{3}{4}$ dos orientadores afirmava ter conhecimentos na área por via de um investimento na auto-formação.

Informação que a análise dos questionários acrescenta a esta é que metade dos orientadores que dizem ter frequentado acções de formação em Supervisão também afirmam ter investido na auto-formação, o que nos leva a pensar que alguns dos orientadores que só receberam formação durante ou após o exercício da supervisão já vinham procurando adquirir conhecimento sobre o assunto antes desse exercício, e que alguns daqueles que já tinham recebido formação na área à data da 1.^a orientação se preocuparam em aprofundar os conhecimentos adquiridos em contexto formativo ou em esclarecer questões decorrentes da prática supervisiva.

Gráfico 12
Formação possuída para orientar



Em qualquer dos casos, parece registar-se uma certa preocupação por parte dos orientadores em exercer as suas funções com qualidade, procurando informação e formação específica na área, muito embora para a maioria destes essa formação assuma apenas a forma da auto-formação.

Que competências e conhecimentos valorizam?

Se os aspectos enunciados anteriormente contribuem para desenharmos o perfil dos orientadores que temos entre nós, mais contribui para isso o conhecimento do seu pensamento sobre aspectos fundamentais no processo de supervisão, como os conhecimentos e competências mais valorizados no orientador.

Para averiguar do valor que os inquiridos atribuíam aos diversos conhecimentos do orientador, apresentámos-lhes um conjunto de 12 alíneas (ver Quadro I), das quais lhes pedimos para seleccionarem 4 e para as ordenarem por ordem decrescente de importância.

Quadro I – Alíneas sobre os conhecimentos do orientador

Alíneas
A. Conhecimento científico da disciplina a orientar.
B. Conhecimento de como ensinar a disciplina.
C. Conhecimento de teorias do desenvolvimento humano.
D. Conhecimento dos estagiários e das suas características.
E. Conhecimento dos fins educativos da formação de professores.
F. Conhecimento de si mesmo.
G. Conhecimento da formação académica e profissional do(s) estagiário(s).
H. Conhecimento de métodos e técnicas de avaliação dos estagiários.
I. Conhecimento do currículo da(s) disciplina(s) do seu grupo.
J. Conhecimento de modelos de formação de professores.
K. Conhecimento da organização das escolas.
L. Conhecimento do contexto sócio-económico e cultural da comunidade educativa.

Para efeitos de análise, agrupámos estas alíneas de acordo com a categorização proposta por Alfonso *et al.* (1984)⁴ para os tipos de competências do orientador⁵ que estendemos aos tipos de conhecimentos deste, resultando daqui o agrupamento dos conhecimentos em técnicos (CT), humanos (CH) e de gestão (CG).

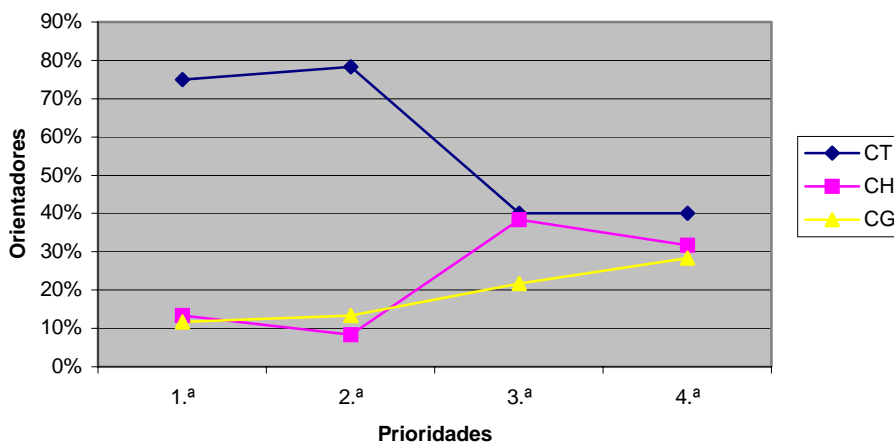
Os dados recolhidos apontam no sentido de uma clara valorização dos CT do orientador, em detrimento dos outros dois tipos, que se aproximam nos seus valores percentuais, embora com uma ligeira preferência pelos CH (ver gráfico 13).

Estes resultados sugerem que os inquiridos consideravam que os orientadores deviam ter conhecimentos variados sobre os diversos aspectos que intervêm na actividade supervisiva, mas que, de entre estes, assumia maior importância para a qualidade e eficácia do processo formativo, o facto de o orientador dominar conhecimentos científicos e pedagógico-didáticos, reconhecendo, muito embora, que o conhecimento pessoal e interpessoal pode funcionar como um bom auxiliar no processo formativo, assim como o conhecimento curricular e organizacional.

⁴ Referidos por Isabel Alarcão em aula do Curso de Mestrado em Supervisão.

⁵ Entenda-se por Competências Técnicas a competência científico-pedagógica, por Competências Humanas, as relações interpessoais e por Competências de Gestão, as relacionadas com a criação e gestão dos contextos de formação.

Gráfico 13
Preferência por tipos de conhecimento

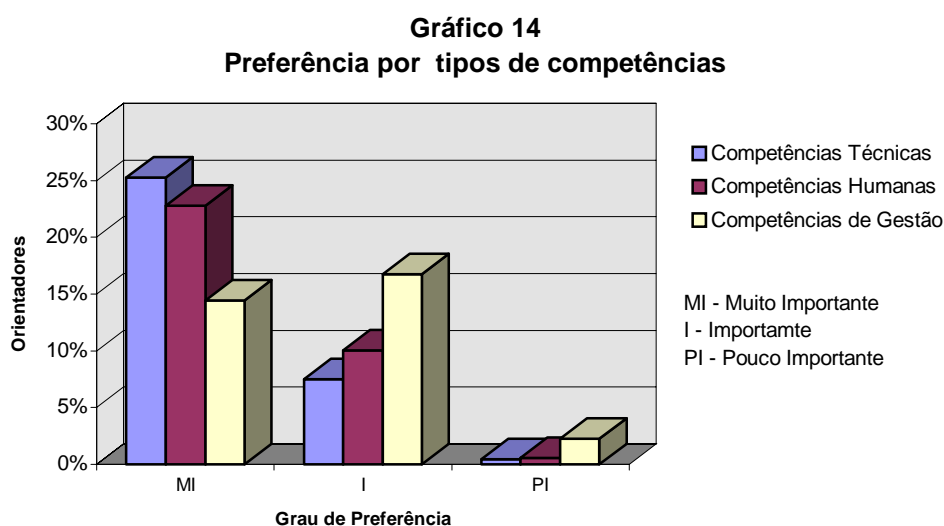


Com o objectivo de descortinar especificamente o que os orientadores valorizavam nos diversos tipos de conhecimento, procedemos ao levantamento da selecção efectuada nas diferentes alíneas. No que respeita aos CT, verificámos que há uma marcada preferência pelas alíneas A e B, representativas do “conhecimento pedagógico do conteúdo” (Shulman, 1987)⁶, dado que 53 dos 60 respondentes as seleccionaram), verificando-se esta preferência sobretudo nas 1.ª e 2.ª prioridades. No âmbito dos CH, evidenciou-se a preferência pela alínea D, respeitante ao “conhecimento dos aprendentes e das suas características” (*idem*), dado que 25 dos 60 respondentes as seleccionaram), verificando-se a este nível uma maior incidência na 3.ª e 4.ª prioridades. Finalmente, no que concerne aos CG, destaca-se a preferência pela alínea E, referente ao conhecimento dos fins educativos (contemplado igualmente na categorização de Shulman (*idem*)), seleccionada por 22 dos 60 respondentes, e esta preferência aparece distribuída de forma mais ou menos equitativa, pelas 1.ª, 3.ª e 4.ª prioridades, embora as duas últimas perfaçam 2/3 do total das preferências nesta alínea.

⁶ Referenciado por Sá Chaves, 1997.

No sentido de averiguar sobre a valorização que os inquiridos davam às diferentes competências de supervisão do orientador - Competências Técnicas (CPT), Competências Humanas (CPH) e Competências de Gestão (CPG) -, solicitámos-lhes que qualificassem como *muito importante, importante e pouco importante* os 15 itens que apresentamos abaixo.

Analisados os resultados, verificámos que igualmente a este nível se verificava a valorização das CPT em relação às demais, embora não com uma tendência tão acentuada como a que era visível ao nível dos CT, e também a este nível se identificava uma ligeira valorização das CPH em relação às CPG (ver gráfico 14).



Para possibilitar uma análise mais clarificadora dos resultados obtidos, procedemos como em relação aos conhecimentos do orientador, ao levantamento da valorização atribuída pelos inquiridos aos itens em apreço.

Assim, no respeitante às CPT, verificámos que os orientadores atribuíam grande importância a todos os itens, verificando-se, no entanto, uma maior valorização dos itens 9 («ajudar os estagiários a construir instrumentos de avaliação e material pedagógico-didático adequados»), 7 («manter-se actualizado em termos pedagógicos

e didáticos») e 3 («ensinar o estagiário a planificar as aulas e as unidades»), assinalados como muito importantes respectivamente por 49, 48 e 46 dos respondentes.

Estes resultados sugerem que, tal como se verificou a nível dos conhecimentos do orientador, a preocupação existente incidia sobretudo sobre o saber científico e a sua didactização em contexto pedagógico.

No que concerne às CPH, verificámos uma maior valorização dos itens 14 («promover um clima de confiança e auto-confiança») e 11 («revelar abertura à mudança e à inovação, manifestando uma atitude crítica e actuante no processo de formação»), relevados como muito importantes respectivamente por 52 e 51 dos 60 respondentes.

Desta valorização pode depreender-se que os orientadores inquiridos, ao nível das CH, colocam mais a ênfase no desenvolvimento de um espírito inovador e crítico e na relação interpessoal entre os elementos que compõem o núcleo de estágio. Este último aspecto parece-nos, de resto, relacionável com a valorização atribuída ao conhecimento do outro (estagiário), no processo da Supervisão.

Por sua vez, no âmbito das CPG, o enfoque recaiu nos itens 5 e 15, respectivamente, «promover momentos de reflexão sobre a experiência pedagógica, visando a sua melhoria qualitativa» e «proporcionar momentos de auto e hetero-avaliação» valorizados como muito importantes por, respectivamente, 51 e 48 respondentes.

Esta valorização sugere uma preocupação com a promoção de uma reflexão favorecedora da melhoria do processo formativo e do processo de ensino e aprendizagem por via daquele, pois, como afirmam Amaral *et al.* (1996), reflectindo sobre o pensamento de Alarcão (1994),

«o objecto da reflexão é tudo o que se relaciona com a actuação do professor durante o acto educativo: conteúdos, contextos, métodos, finalidades do ensino, conhecimentos e capacidades que os alunos estão a desenvolver, factores que inibem a aprendizagem, o envolvimento no processo da avaliação, a razão de ser professor e os papéis que se assumem.» (p. 98).

Se pensarmos que o CG mais valorizado se prendia com o «*conhecimento dos fins educativos da formação de professores*» e que estes têm, actualmente, por base, o modelo reflexivo que, no dizer de Wallace (1991)⁷, assenta numa reflexão sistemática sobre o que se faz e sobre o que se vê fazer, então será possível concluir de uma correspondência entre as CPG privilegiadas e os CG mais valorizados pelos orientadores, o que indicia a sua coerência de pensamento a este nível.

Os resultados descritos anteriormente permitem-nos perceber ainda que a esmagadora maioria dos respondentes não valorizava muito as competências que respeitavam ao funcionamento da escola e à compreensão da comunidade educativa (itens 1, 6, 10 e 12), embora reconhecesse a sua importância. Se pensarmos que cada vez mais o processo de Supervisão tem sido entendido como não circunscrito à relação triádica supervisor-professor-alunos, mas antes integrado no contexto escola-sociedade-mundo, conforme o representa a fig. 1, os resultados apresentados sugerem-nos que os orientadores inquiridos não valorizavam na plenitude o contexto ecológico do desenvolvimento humano, preconizado por Bronfenbrenner (1979), e adaptado ao contexto da Supervisão, por Alarcão & Sá Chaves (1994), para quem

«a ecologia do desenvolvimento pessoal e profissional do professor implica o estudo [...] da interacção mútua e progressiva entre, por um lado um indivíduo activo, em constante crescimento e, por outro lado as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo vive, sendo este processo influenciado pelas relações entre os contextos mais imediatos e os contextos mais vastos em que aqueles se integram.» (p. 210).

⁷ Referenciado por Amaral *et al.* (1996).

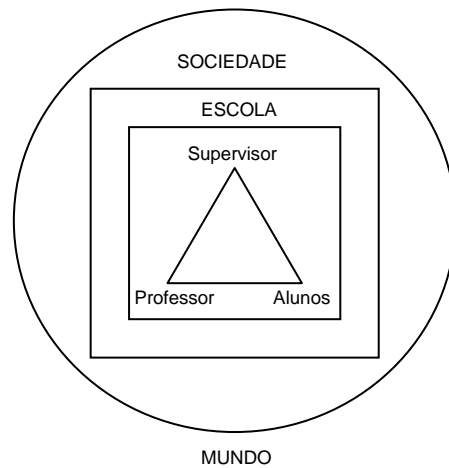


Fig. 1: Processo de supervisão (adaptado de Amaral *et al.*, 1996, p. 93)

Quais as suas concepções de escola, professor e orientador?

Procurando perceber de que modo a valorização que observámos reflecte os conceitos de escola e de professor que os respondentes tinham, solicitámos-lhes que, de um conjunto de alíneas, seleccionassem aquelas que mais se aproximassem dos seus conceitos de professor e de escola, justificando a sua escolha. Os resultados apontaram para um entendimento do professor predominantemente como «o acompanhante do processo de formação integral do indivíduo» (ver gráfico 15) e a escola como o espaço onde esta formação deveria ocorrer (ver gráfico 16).

Gráfico 15
Conceito de Professor

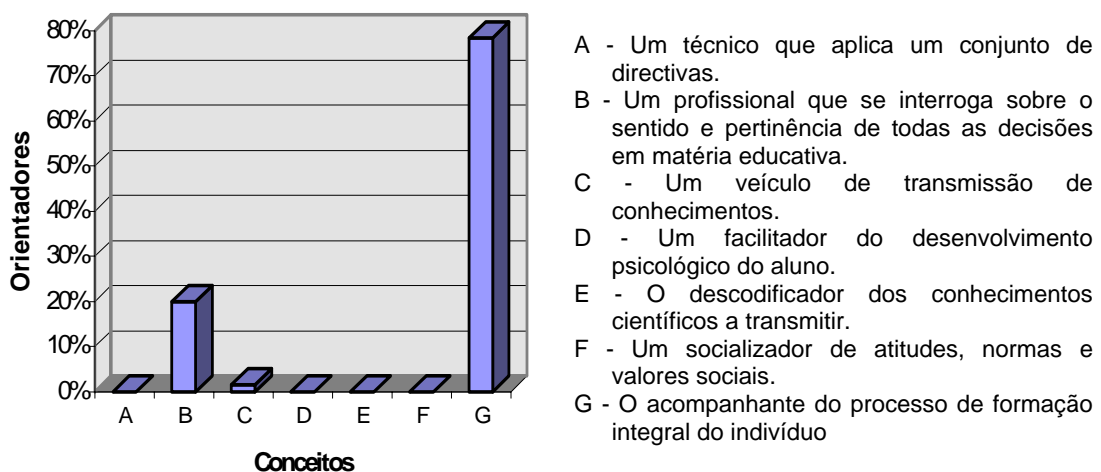
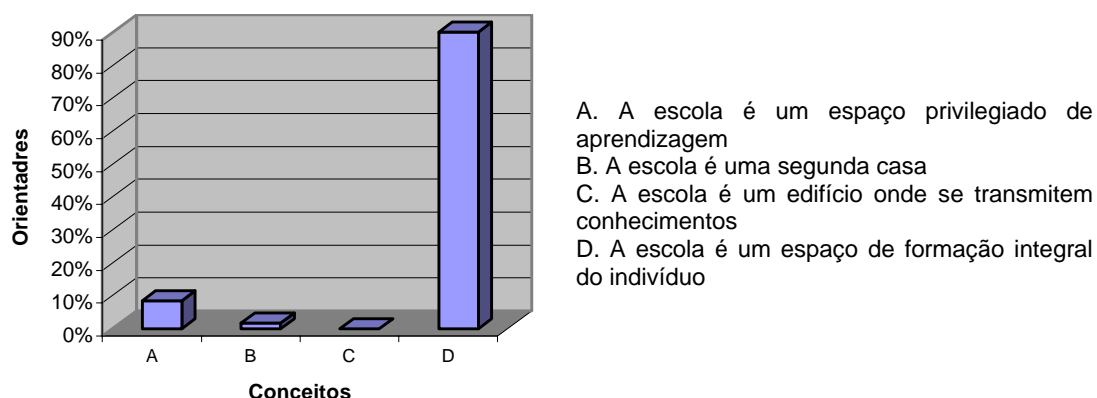


Gráfico 16
Conceitos de Escola



Procurando descortinar o que os orientadores entendiam por «*formação integral do indivíduo*», procedemos ao levantamento das justificações que apresentavam (ver Quadro II), identificando as suas definições de «*formação integral do indivíduo*».

Este levantamento permite-nos assinalar que as concepções que os respondentes tinham acerca da formação integral do indivíduo assentavam no respeito pelas características e vivências individuais e enfatizavam a promoção dos valores morais, éticos, cívicos, estéticos e sociais. Na sua perspectiva, portanto, a escola assumia-se como um contexto privilegiado para favorecer o desenvolvimento destes valores.

Quadro II – Definições de «*formação integral do indivíduo*»

Definição pela Afirmativa	Definição pela Negativa
<ol style="list-style-type: none"> 1. desenvolvimento de competências, valores sociais, autoconfiança, autonomia e respeito; 2. formação geral, específica, técnica e integração no(s) grupo(s); 3. interligação das componentes científica, pedagógica e sociológica num todo; 4. empenhamento no desenvolvimento de atitudes, responsabilidades e deveres; 5. confronto com experiências que permitam um desenvolvimento cognitivo, psico-motor e sócio-afectivo; 6. respeito pelo substrato, personalidade e vivências do indivíduo; 7. assunção de preocupações humanísticas e éticas; 8. transformação do aluno num cidadão consciente e responsável; 9. associação do saber à educação do carácter e à clarificação de valores; 10. ensino do sentir conscientemente, analisando e criticando. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. não é só transmissão de conhecimentos; 2. não é só dar cumprimento às rubricas do programa; 3. não é apenas promover o desenvolvimento intelectual e académico; 4. não é apenas a criação das condições necessárias à facilitação de aprendizagens do domínio cognitivo.

<ol style="list-style-type: none"> 11. desenvolvimento de capacidades inatas que favoreçam a formação moral, cívica, científica e artística; 12. estabelecimento de regras de civismo, padrões de comportamento e elevação da auto-estima; 13. promoção da compreensão de valores básicos, como tolerância, respeito pelos outros, direitos humanos e solidariedade; 14. formação nos domínios do ser, do saber e do saber fazer, complementando e desenvolvendo a personalidade; 15. desenvolvimento do indivíduo enquanto entidade autónoma e individual; 16. formação de cidadãos completos, conscientes e activos; 17. apoiar, compreender e proporcionar o diálogo; garantir a descoberta e o desenvolvimento dos interesses / aptidões / valores e as capacidades do indivíduo (o ser). 	
--	--

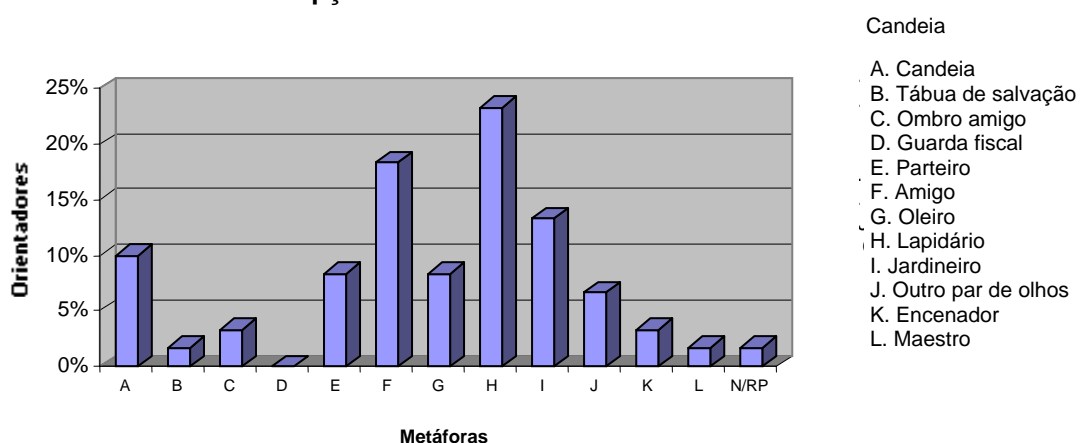
Estes resultados não reflectem, de facto, a valorização dos conhecimentos e das CT do orientador, apontam sim para uma profunda valorização da vertente humana, valorização que não era tão evidente nos resultados apresentados anteriormente, dado que a relação intercontextual escola - comunidade aparecia em segundo plano nas preocupações e nos conhecimentos e competências que os orientadores valorizavam.

Efectivamente, se estes entendem que o principal papel do professor é formar alunos conhecedores do seu meio e nele integrados, pela aprendizagem e observância dos valores que o regem, esperava-se que considerassem como factor prioritário a formação de professores motivados para o conhecimento e compreensão do meio em que a escola onde trabalham se insere e para a sua integração naquele, pois sem conhecerem as regras por que este se rege dificilmente as poderão ensinar aos seus alunos, e sem nele estarem integrados, dificilmente poderão ajudar os seus alunos a nele se integrarem.

Pode esta falta de convergência de pensamento ter raízes num entendimento igualmente divergente do que é ser professor e ser formador de professores, observando-se aqui a justeza do velho, mas sempre actual, adágio popular «*faz o que eu digo, não faças o que eu faço*»? Foi a resposta a esta questão e a outras que buscámos na análise das concepções de orientador dos inquiridos.

Para averiguar dessas concepções, solicitámos-lhes que seleccionassem, de um conjunto de 12 metáforas, aquela com que mais se identificassem, dado que, como afirma Kelchtermans (1993), a utilização de metáforas permite «*uma interessante entrada no pensamento dos supervisores acerca de si próprios e sobre o seu trabalho*» (pp. 18-19). Dos resultados a que chegámos dá conta o gráfico abaixo.

Gráfico 17
Concepções de orientador



Como é visível no gráfico, as metáforas mais seleccionadas foram “Lapidário”, “Amigo” e “Jardineiro”. Numa tentativa de compreender o entendimento dos orientadores sobre cada uma destas, procedemos ao levantamento das justificações que apresentavam para a sua selecção (ver Quadro III).

Quadro III - Justificações apresentadas para a escolha das metáforas

<i>Metáforas</i>	<i>Justificações</i>
Lapidário	<ol style="list-style-type: none"> 1. aperfeiçoa; 2. lima arestas; 3. respeita a riqueza do “material”; 4. lapida; 5. pule; 6. educa; 7. ajusta; 8. ajuda.
Amigo	<ol style="list-style-type: none"> 9. é um colega mais velho e mais experiente; 10. orienta e ajuda a superar as dificuldades; 11. sabe ouvir, aconselhar e encorajar; 12. faz ver melhor; 13. é sincero; 14. está disponível e atento às necessidades e é crítico; 15. facilita a aprendizagem; 16. acompanha.

Jardineiro	17. prepara o terreno, afasta obstáculos e observa o fruto do seu trabalho; 18. trata a flor ou semente de acordo com as suas características; 19. reconhece que cada semente necessita de tempo e condições favorecedoras da sua maturação; 20. trata cuidadosamente; 21. facilita a reprodução plena e um crescimento ordenado e belo; 22. lança a semente e rega-a; 23. trabalha continuamente com persistência, dedicação e cumplicidade; 24. faz florir; 25. dá tempo à planta para se desenvolver; 26. ajuda a crescer, preparando, adubando, colando suportes que orientem o crescimento; 27. acarinha o que há de bom e corrige os defeitos.
------------	--

Destas justificações, depreendemos que 23% dos respondentes, os que haviam seleccionado a metáfora «*Lapidário*», entendiam que o orientador devia respeitar as características pessoais do formando, reconhecendo-lhe as suas potencialidades, pretendendo fazer com que estas se desenvolvessem ao longo do processo de formação, entendimento que vem ao encontro do de Kelchtermans (1995), que afirma que

«os diamantes em bruto – que já têm enquanto tal um certo valor e beleza – ganham ainda mais beleza e valor graças à competência profissional e dedicação do lapidador de diamantes. Ele acrescenta valor ao material, polindo-o. Esta metáfora expressa uma influência e um impacto (...) activos por parte do supervisor.» (negrito nosso para assinalar modificações introduzidas) (p.18).

Delas também depreendemos que os inquiridos que haviam seleccionado a metáfora «*Amigo*» (18%) entendiam que o orientador devia valorizar a dimensão do relacionamento interpessoal, criando um bom clima afectivo-relacional, estando disponível e atento às necessidades do formando, numa perspectiva de facilitar a superação das dificuldades deste; e que os 13% que haviam seleccionado a metáfora «*Jardineiro*» entendiam que o orientador devia acompanhar o formando de uma forma atenta e sistemática, procurando criar condições propícias ao seu desenvolvimento.

Segundo Kelchtermans (1995),

«A percepção da tarefa, tal como é expressa nesta metáfora, concentra-se na disponibilização de um contexto óptimo (água, boa terra, sol) de forma a que as qualidades inatas do formando possam crescer e florir. Assim, a metáfora [Jardineiro] revela a percepção que o supervisor tem da tarefa, mas também a

*sua opinião acerca de como os **formandos** aprendem e se desenvolvem»* (negritos nossos para assinalar modificações introduzidas) (*ibidem*).

Estes resultados sugerem-nos que a concepção que os inquiridos têm do que é ser orientador corresponde ao seu entendimento do que é ser professor, mas não parecem espelhar os conhecimentos e competências que mais valorizavam naquele. A razão de tal discrepância cremos poder residir no facto de os conceitos se fundamentarem mais nos princípios teóricos, apreendidos em contexto formativo, e os conhecimentos e as competências apelarem mais a um reportar-se às práticas pessoais e, como sabemos, frequentemente teoria e prática não coincidem.

Conclusão

Dos orientadores que temos aos que queremos

Os resultados que aqui fomos apresentando definem um perfil de orientador que se enquadra, cremos, na seguinte descrição: docente do sexo feminino, entre os 30 e os 45 anos de idade, com licenciatura via ensino, com mais de 2 anos de serviço e desempenho de um cargo de natureza pedagógica, pertencente ao Quadro de Nomeação Definitiva de uma escola, com domínio de conhecimentos e competências técnicos relevantes para a prática supervisiva e interesse pela partilha de experiências, ainda que sem formação específica em supervisão.

Que comentários se nos oferece fazer a este perfil?

Em primeiro lugar, muito embora, como verificámos, sejam na sua maioria mulheres a exercer funções de orientação, não consideramos que este factor deva constituir critério de selecção, o mesmo acontecendo com a idade. Se é verdade que esta e o tempo de serviço tendem normalmente a favorecer o amadurecimento e a acrescer a experiência, também é verdade que não determinam a maturidade da pessoa

e o conhecimento e a competência do profissional. Há com certeza aqui muitos outros factores que intervêm.

Por via disso, cremos ser antes fundamental colocar a ênfase na experiência profissional acumulada e em considerá-la como critério relevante. Uma experiência profissional diversificada tanto quanto possível, consubstanciando-se na leccionação de diversos níveis e disciplinas e no exercício de cargos de natureza pedagógica, não descurando as mais valias do exercício de cargos de gestão, até pelas razões que apresentámos anteriormente.

Considerar como factor preferencial para a selecção do orientador ser licenciado parece-nos fundamental. Mas mais fundamental consideramos o ser licenciado na área de especialidade em que vai orientar, pela qualificação científica que isto assegura. Se a sua licenciatura for via ensino, melhor ainda, mas, se não o for, que se exija como pré-requisito um estágio pedagógico, e não apenas uma profissionalização, pois sabemos que muitos docentes se profissionalizam sem terem feito qualquer estágio de natureza pedagógica, bastando para isto terem seis anos de serviço.

No que toca à pertença ao Quadro de Nomeação Definitiva de uma escola, cremos ser este um critério a considerar apenas se representar, por um lado, um conhecimento acrescido do meio em que a escola se insere, e, por outro, estabilidade emocional, factor que consideramos importante tendo em conta que o orientador deve também promover dentro do núcleo de estágio um clima de confiança, compreensão e tolerância que permita o crescimento equilibrado e contínuo de cada um dos elementos, inclusive do próprio.

No que respeita aos conhecimentos e competências que um orientador deve ter, considere-se de facto como fundamental os que respeitam aos domínios científico e

pedagógico-didático, já que se trata especificamente de um formador de professores, mas não se menosprezem os conhecimentos e competências humanos, pois um dos caracteres distintivos da profissão docente respeita precisamente ao contacto e convivência diários com pessoas com conhecimentos, vivências e competências diversificados quer se tratem de alunos, outros professores, auxiliares da acção educativa, encarregados de educação, ou outros. Não podemos nunca esquecer que ser professor é, como o reconhecem os orientadores que inquirimos, ser responsável pela formação integral do indivíduo, e para isso é preciso também ser-se integralmente formado.

Já no que toca aos conhecimentos e competências de gestão, embora não os consideremos tão fundamentais como os anteriores, também não pensamos que sejam de menosprezar, pois que quanto mais saber e saber fazer o orientador tiver, por exemplo, sobre os fins educativos da formação de professores, sobre o currículo das diversas disciplinas da sua área de especialidade ou sobre a organização das escolas, melhor poderá ajudar os seus estagiários a crescerem profissionalmente de forma sustentada e a melhor saberem integrarem-se no meio escolar que os acolhe.

No que concerne às motivações que conduzem à prática da supervisão constituem, em nossa opinião, estas constituem-se como um factor inicial que se reflecte na qualidade do processo supervisivo. Se não houver disponibilidade pessoal e a prática supervisiva for imposta, então não há motivação alguma e parece-nos que pouco ou mesmo nenhum investimento haverá. Se as motivações se circunscreverem à valorização do currículo ou à obtenção de um estatuto superior, então a motivação será pouca e, presume-se que, proporcionalmente, seja pouco o investimento.

Por sua vez, se as razões que levam a orientar são exclusivamente por conveniência, como a aproximação à zona de residência ou a redução da carga lectiva,

então não dão garantia de que o processo supervisivo seja eficaz. As solicitações que a supervisão faz e os desafios que coloca ao orientador exigem que este tenha a disponibilidade, a abertura, a responsabilidade, o empenhamento e o espírito de partilha que advêm de uma grande entrega e de uma enorme vontade de continuamente aprender a ensinar quem pretende ensinar a aprender. Não pode pois aceitar-se outra motivação que não esta, muito embora, como sabemos, o exercício da supervisão possa acarretar outras mais valias para o orientador.

Nesta perspectiva, a formação é uma dimensão crucial. A auto-formação assume, em nosso entender, um papel fundamental no desenvolvimento do orientador se motivada pela vontade de aprender e assente numa atitude investigativo-reflexiva, suportada por práticas de pesquisa, experimentação e reflexão. Não nos parece, no entanto, ser este o entendimento mais comum de auto-formação, por via disso, consideramos fundamental que os responsáveis pela formação de professores na Região, particularmente a Universidade dos Açores, por via do seu Departamento de Ciências da Educação, a Secretaria Regional da Educação e Cultura e os centros de formação de professores da Região, invistam na formação em supervisão, desenvolvendo iniciativas formativas diversas, por forma a cobrirem o universo de docentes que desempenham ou pensam vir a desempenhar funções de orientação. Impõe-se uma formação adequada, direccionada para satisfazer as necessidades dos orientadores e revestida de uma natureza prática, reflexiva e investigativa.

Para tal, importa primeiro auscultar as práticas de supervisão em voga no Arquipélago⁸. Importa também averiguar das apreciações feitas ao desempenho dos orientadores pelos estagiários e dos seus apelos e sugestões quer por via de

⁸ Para isto contribui a comunicação que fizemos no seminário referenciado atrás, e que respeita à segunda parte deste projecto de investigação.

questionários e entrevistas quer pela análise dos seus relatórios de fim de curso, cujo impacto formativo tem sido nulo.

Depois, importa conceber um plano de formação que, cobrindo áreas como a supervisão, a observação, a investigação-acção, a didáctica e a avaliação, se constitua como uma mais valia para os orientadores e se repercuta de forma positiva e relevante nas suas práticas de supervisão.

Bibliografia referenciada

- Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica In J. Tavares (Org.), *Para Intervir em Educação - Contributos dos Colóquios CIDInE* (pp. 201-232). Aveiro: CIDInE.
- Amaral, M.^a J. *et al.* (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 89-150). Porto: Porto Editora.
- Delors, J. *et al.* (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA e UNESCO.
- Kelchtermans, G. (1995) A Utilização de Biografias na Formação de Professores. *Aprender*, n.º 18 (pp. 5-20).
- Sá-Chaves, I.. (1997). A formação de professores numa perspectiva ecológica. Que fazer com esta circunstância? In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 107-118). Porto: Porto Editora.

Anexo
QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS ORIENTADORES DE ESTÁGIO
INTEGRADO NA REGIÃO AÇORES

Caro(a) Colega,

Este questionário tem por objectivo recolher informações sobre a orientação de estágios integrados e surge no âmbito de um trabalho de investigação para a disciplina de Supervisão de um curso de Mestrado em Supervisão.

As questões que lhe colocamos estão directamente relacionadas com a sua prática de orientação de estágios integrados e, para que possamos ter um conhecimento fidedigno dessa prática, pedimo-lhe a sua maior atenção para o preenchimento deste questionário e a maior sinceridade nas suas respostas.

1. Identificação

Preencha de acordo com a sua situação.

- A.** Sexo: Feminino Masculino
- B.** Idade: _____ Anos.
- C.** Tempo de serviço: _____ Anos.
- D.** Escola onde lecciona: _____.
- E.** Grupo disciplinar: _____.

2. Profissionalização.

2.1. *Indique o ano da sua profissionalização.*

Ano Lectivo de 19____ - 19____.

2.2. *Assinale com um (x) o modelo da sua profissionalização.*

- Estágio Tradicional
- Estágio Integrado
- Profissionalização em exercício
- Profissionalização em serviço (1.º ano)
- Profissionalização em serviço (1.º e 2.º anos)
- Outro: _____.

3. Situação profissional

Assinale com um (x) a situação profissional em que se encontrava quando orientou pela primeira vez.

- A. Professor do quadro de nomeação definitiva
- B. Professor profissionalizado
- C. Professor requisitado / destacado para orientar estágio
- D. Outra

4. Experiência Pedagógico-Didáctica.

4.1. Coloque uma cruz (x) no(s) cargo(s) pedagógicos que já havia desempenhado antes de orientar estágio integrado.

- Delegado(a) de grupo
- Director(a) de Turma
- Delegado(a) de grupo / Orientador(a) da Profissionalização em Serviço
- Delegado(a) de grupo / Orientador(a) da Profissionalização em Exercício
- Coordenador(a) dos Directores de Turma
- Outros cargos: _____.

4.2. Indique os níveis/disciplinas que já havia leccionado aquando da orientação de estágio.

5. Conceito de Orientador.

5.1. Da lista de metáforas abaixo apresentada, sublinhe aquela com que mais se identifica como orientador(a)

- A. Candeia
- B. Tábua de salvação
- C. Ombro amigo
- D. Guarda fiscal
- E. Parteiro
- F. Amigo
- G. Oleiro
- H. Lapidário
- I. Jardineiro
- J. Outro par de olhos

L. Encenador

M. Maestro

5.2. Justifique.

6. Percurso de Orientação.

6.1. Refira as vezes que já orientou estágio integrado.

6.2. Indique o ano lectivo em que orientou estágio integrado pela primeira vez.

Ano Lectivo de 19____ - 19_____.

6.3. Mencione as disciplinas e níveis e/ou anos leccionados pelos primeiros estagiários que orientou.

7. Razões que o(a) levaram a orientar.

Assinale com um (x) as razões que o(a) levaram a orientar pela primeira vez.

- A. Valorização profissional
- B. Valorização do currículo / estatuto
- C. Aproximação à zona de residência
- D. Interesse pela partilha de experiência
- E. Económicas
- F. Imposição
- G. Redução da carga lectiva
- H. Outra: _____.

8. Formação para orientar.

8.1. *Recebeu formação para orientar (sublinhe a sua situação).*

- A. antes da orientação.
- B. durante a orientação.
- C. nunca.

8.2. *Coloque um (x) no(s) tipo(s) de formação que tem para orientar.*

- acções de formação
- auto-formação
- outra _____.

9. Conhecimentos do Orientador.

Abaixo encontra alguns dos conhecimentos inerentes à função do orientador. Seleccione 4 e ordene-os, por ordem de importância decrescente, de 1 a 4 (o número 1 representa a primeira prioridade e o 4 a menos significativa).

- A. Conhecimento científico da disciplina a orientar.
- B. Conhecimento de como ensinar a disciplina.
- C. Conhecimento de teorias do desenvolvimento humano.
- D. Conhecimento dos estagiários e das suas características.
- E. Conhecimento dos fins educativos da formação de professores.
- F. Conhecimento de si mesmo.
- G. Conhecimento de formação académica e profissional do(s) estagiário(s).
- H. Conhecimento de métodos e técnicas de avaliação dos estagiários.
- I. Conhecimento do currículo da(s) disciplina(s) do seu grupo.
- J. Conhecimento de modelos de formação de professores.
- K. Conhecimento de organização das escolas.
- L. Conhecimento do contexto sócio-económico e cultural da comunidade educativa.

10. Competências do Orientador.

Valorize, de acordo com a sua opinião, as competências do orientador abaixo enumeradas.

Competências	Muito Importante	Importante	Pouco Importante
1. Informar os estagiários dos diversos aspectos relacionados com o funcionamento da escola enquanto instituição.			
2. Favorecer a criação de relações de respeito mútuo.			
3. Ensinar os estagiários a planificar as aulas e as unidades.			
4. Desenvolver o gosto pela partilha de informação, materiais e experiências.			
5. Promover momentos de reflexão sobre a experiência pedagógica, visando a sua melhoria qualitativa.			
6. Promover o contacto dos estagiários com a comunidade onde a escola se integra, para conhecer os seus valores e necessidades.			
7. Manter-se actualizado em termos pedagógicos e didácticos.			
8. Saber utilizar materiais pedagógico-didácticos diversificados.			
9. Ajudar os estagiários a construir instrumentos de avaliação e material pedagógico-didáctico adequados.			
10. Integrar os estagiários no funcionamento da direcção de turma.			
11. Revelar abertura à mudança e à inovação, manifestando uma atitude crítica e actuante no processo de formação.			
12. Dinamizar e / ou participar, com regularidade, em actividades extra-curriculares.			
13. Avaliar o desempenho pedagógico-didáctico dos estagiários.			
14. Promover um clima de confiança e autoconfiança.			
15. Proporcionar momentos de auto e hetero avaliação.			

11. Conceito de Professor.

Para si, o professor deve ser:

(Escolha apenas uma das seguintes definições de professor e assinale-a com um X)

- A. um técnico que aplica um conjunto de directivas.
- B. um profissional que se interroga sobre o sentido e pertinência de todas as decisões em matéria educativa.
- C. um veículo de transmissão de conhecimentos.
- D. o facilitador do desenvolvimento psicológico do aluno.
- E. o descodificador dos conhecimentos científicos a transmitir.
- F. um socializador de atitudes, normas e valores sociais.
- G. o acompanhante do processo de formação integral do indivíduo.

12. Conceito de Escola.

12.1. *Das afirmações que se seguem, escolha aquela que melhor explicita o seu conceito de escola.*

- A. A escola é um espaço privilegiado de aprendizagem.
- B. A escola é uma segunda casa.
- C. A escola é um edifício onde se transmitem conhecimentos.
- D. A escola é um espaço de formação integral do indivíduo.

12.2. *Justifique.*

Muito obrigada pela sua colaboração.