Universidade do Porto

Faculdade de Ciências do
Desporto e de Educação Física

Caracterização das concepções dos orientadores de estágio pedagógico e a sua influência na formação inicial em Educação Física

Alberto Aires da Cruz Albuquerque

Porto, 2003

UNIVERSIDADE DO PORTO

Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física

Caracterização das concepções dos orientadores de estágio pedagógico e a sua influência na formação inicial em Educação Física

Dissertação apresentada às provas de doutoramento no ramo de Ciências do Desporto, na especialidade de Pedagogia do Desporto, nos termos do Decreto-Lei n 216/92 de 13 de Outubro.

Orientador
Professor Doutor Amândio Graça,
professor associado da Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física
da Universidade do Porto.

Co-orientador
Professor Doutor Calos Januário,
professor associado da Faculdade de Motricidade Humana
da Universidade Técnica de Lisboa.

Alberto Aires da Cruz Albuquerque

Porto, Junho de 2003

Albuquerque, A.

CARACTERIZAÇÃO DAS CONCEPÇÕES DOS ORIENTADORES DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO E A SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA.
Tese de Doutoramento, Ed. de autor. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto: Porto, 2003.

Palavras Chave:
Orientações conceptuais; Orientador de estágio; Formação de professores; Educação Física.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho só foi possível porque um conjunto alargado de pessoas assumiu a tarefa de me ajudar na sua realização. Por isso, penso que não é favor, mas sim dívida de gratidão, oferecer esta primeira página ao reconhecimento que sinto por essas pessoas. Não se pense, no entanto, que a dívida que sei ter contraído fica saldada, ela fica apenas não esquecida. É, portanto, essa a intenção ao dar à estampa os nomes das pessoas a quem tanto devo.

Ao Professor Doutor Amândio Graça, meu orientador, agradeço-lhe, acima de tudo a amizade, porque sem isso, não teria sido possível esta forma de me orientar cientificamente, nem esta partilha de experiência e de ideias.

Ao Professor Doutor Carlos Januário, meu co-orientador, agradeço a amizade, a ordenação das ideias, a força para continuar nos momentos menos felizes.

Aos Orientadores de Estágio que participaram neste trabalho (cujos nomes, por razões éticas, não posso nem devo divulgar), agradeço toda a desinteressada e paciente colaboração, a amizade e o tempo que gastaram comigo.

Le Professeur Docteur Marc Durand, je le remercie très sincerement pour son accueil, pour sa confiance sans faille ainsi que pour l'ensemble de ses autres qualités humaines qu'il a bien voulu me faire partager.

Mme Durand, je lui remercie l'amitié et l'accueil.

Les collègues de l'IUFM de Montpellier, je les remercie aussi pour l'accueil et l'amitié.

Aos meus colegas de Gabinete: Professora Doutora Zélia Matos; Drª Natividade Israel; Mestre Pina de Morais; Mestre Paula Batista, agradeço toda a compreensão, apoio e amizade, que tanto me ajudaram neste trabalho.

Ao Professor Doutor Jorge Bento e ao Professor Doutor Moura e Castro, agradeço por me permitirem, neste ocaso profissional, recordar com saudade e felicidade o arranque em comum desta vida que tanto amamos e o facto de termos conseguido manter esta longa amizade.

Ao Professor Doutor Manuel António Janeira, agradeço também a amizade e o "simples facto de me ter metido ISTO na cabeça".

À Professora Doutora Isabel Mesquita, agradeço a disponibilidade, a ajuda e as palavras de incentivo.

À Professora Doutora Paula Botelho Gomes, agradeço o apoio, a disponibilidade e a amizade.

Ao Dr. Armando Vilas-Boas, agradeço a ajuda e conselhos sobre a estética e formatação do trabalho, para além da amizade e consideração.

Ao Engenheiro André David, agradeço o apoio informático, a paciência e a amizade.

À minha amiga Luísa Baptista, agradeço toda a paciência e as longas horas de digitação das gravações áudio.

À Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, agradeço todo o apoio que me prestou para a consecução deste trabalho e o facto de me permitir terminar desta forma a minha carreira profissional.

Por fim, à minha família agradeço o suporte ilimitado que constitui. Nada disto seria possível sem esse apoio.

ÍNDICE GERAL

Resumo xii
Abstract xiii
Résumé xv

INTRODUÇÃO 17
Justificação 19
Enquadramento do trabalho 21
Objectivos 22

Capítulo 1
REVISÃO DA LITERATURA 25
1. Paradigmas da investigação na formação de professores 27
1.1. A expertise na educação 30
1.2. A supervisão pedagógica 31
1.3. Princípios norteadores da formação inicial 31
1.4. As orientações conceptuais na formação de professores 33
1.4.1. Orientação académica 37
1.4.2. Orientação tecnológica 39
1.4.3. Orientação pessoal 42
1.4.4. Orientação prática 45
1.4.5. Orientação crítica/social 52
2. A problemática da formação dos professores 57
2.1. A formação e a auto-formação 60
3. A situação da formação de professores 63
3.1. Os limites da acção pedagógica 65
3.2. A utilidade da investigação na formação de professores 66
3.3. A análise das situações de ensino 67
3.4. Influência da formação no desenvolvimento profissional 68
4. A situação da orientação e supervisão pedagógicas 71
4.1. As actividades fundamentais da orientação 72
4.2. Da utilidade da experiência na orientação às limitações e constrangimentos 73
4.3. Papéis do orientador 78

Capítulo 2
METODOLOGIA 87
Nota Prévia 87
1. Delineamento do Estudo 89
1.1. Introdução 89
2. Métodos e Procedimentos 92
2.1. Caracterização da Amostra 93
2.2. Condições da Recolha de Dados 95
2.3. Recolha de Dados 96
2.4. Procedimentos de análise de dados 99

Capítulo 3
ESTUDO 1 103
1. Introdução 105
2. Metodologia 108
2.1. Constituição da Amostra 108
2.2. Recolha de informação 109
2.3. Análise da informação 109
3. Resultados 113
3.1. Orientadores menos experientes 113
3.1.1. Objectivos da formação/papel do professor 114
3.1.2. Ensinar e aprender 116
3.1.3. Conhecimento para ensinar 118
3.1.4. Como aprender a ensinar 120
3.2. Orientadores menos experientes em orientação 125

3.2.1. Objectivos da formação/papel do professor 127
3.2.2. Ensinar e aprender 129
3.2.3. Conhecimento para ensinar 131
3.2.4. Como aprender a ensinar 134
3.3. Orientadores mais experientes 135
3.3.1. Objectivos da formação/papel do professor 137
3.3.2. Ensinar e aprender 138
3.3.3. Conhecimento para ensinar 141
3.3.4. Como aprender a ensinar 144
4. Discussão e conclusões 149
4.1. Sobre a presença de traços das diferentes orientações conceptuais 149
4.1.1. Orientação Académica 149
4.1.2. Orientação Prática 150
4.1.3. Orientação tecnológica 151
4.1.4. Orientação Pessoal 152
4.1.5. Orientação Crítica/Social 153
4.2. Sobre os aspectos distintivos de cada grupo de orientadores 154
4.2.1. Objectivos da formação/Papel do professor 154
4.2.2. Ensinar e aprender 155
4.2.3. Conhecimento para ensinar 155
4.2.4. Como aprender a ensinar 156

Capítulo 4
ESTUDO 2 159
1. Introdução 161
2. Objectivos do estudo 163
3. Metodologia 164
3.1. Amostra 164
3.2. Recolha da informação 165
3.3. Análise da informação 166
4. Apresentação e discussão de resultados 169
4.1. Percepção do Estágio Pedagógico 169
4.2. Avaliação da influência dos orientadores 172
4.3. Avaliação da influência dos Supervisores 174
4.4. Avaliação da influência dos colegas, dos estagiários e da prática 176
4.5. Avaliação da influência da Formação Académica, do Auto-Estudo e da Formação Contínua 183
4.6. A relação entre a Faculdade os orientadores de estágio 188
4.7. Propostas dos orientadores para melhorar o estágio 192
5. Síntese dos principais resultados e conclusões do estudo 195

Capítulo 5
ESTUDO 3 199
1. Introdução 201
2. Metodologia 205
2.1. Participantes no estudo 205
2.2. Caracterização dos participantes 205
2.3. Fonte de dados 206
2.4. Análise de dados 206
3. Apresentação e discussão de resultados 209
3.1. Objectivos da Formação 209
3.1.1. Ideias fortes 215
3.2. Papel do Professor 215
3.2.1. Ideias fortes 218
3.3. Ensinar e Aprender 219
3.3.1. Ideias fortes 223
3.4. Conhecimento para Ensinar 223
3.4.1. Ideias fortes 227
3.5. Como Aprender a Ensinar 227
3.5.1. Ideias fortes 231
4. Síntese dos resultados e conclusões 232

Capítulo 6
ESTUDO 4 235
1. Introdução 237
2. Material e Métodos 240
2.1. Amostra e recolha de dados 240
2.2. Análise de dados 241
3. Resultados 243
3.1. Os papéis dos orientadores 243
3.2. As características dos orientadores 243
3.3. Os tipos de apoio dos orientadores 244
3.3.1. Apoio pessoal 245
3.3.2. Apoio instrucional 246
3.4. Dimensões de ensino 248
4. Discussão dos resultados 251
5. Conclusões 256

Capítulo 7
CONCLUSÕES 257
1. Conclusões, reflexões finais e recomendações 259
1.1. Conclusões 259
1.2. Reflexões finais sobre a formação de professores e de orientadores pedagógicos 265
1.3. Recomendações para a formação de professores 267
1.4. Recomendações para futuras investigações 269

BIBLIOGRAFIA 271

ANEXOS ccxci
Anexo 1 ccxciii
Anexo 2 ccxcv
Anexo 3 ccxcvii

ÍNDICE DE FIGURAS

Capítulo 5
ESTUDO 3
Figura 1: Árvore de codificação 207

ÍNDICE DE QUADROS

Capítulo 1
REVISÃO DA LITERATURA
Quadro 1: Competências, Capacidades e Finalidades 49

Capítulo 3
ESTUDO 1
Quadro 1 - Características da amostra 108
Quadro 2 - Orientadores de curta experiência de ensino 114
Quadro 3 - Orientadores de curta experiência de orientação 126
Quadro 4 - Orientadores de longa experiência de orientação 136

Capítulo 4
ESTUDO 2
Quadro 1: Características da amostra 164
Quadro 2: Grelha de codificação 167
Quadro 3: Percepção dos orientadores sobre a sua própria experiência de estágio 170
Quadro 4: Percepções dos orientadores de estágio sobre o seu orientador de estágio 173
Quadro 5: Percepções dos orientadores de estágio sobre o seu supervisor de estágio 175
Quadro 6: Referências à formação contínua 187

Capítulo 5
ESTUDO 3
Quadro 1: Características da amostra 205
Quadro 2: Objectivos da formação 214
Quadro 3: Papel do professor 218
Quadro 4: Ensinar e aprender 222
Quadro 5: Conhecimento para ensinar 226
Quadro 6: Como aprender a ensinar 230

Capítulo 6
ESTUDO 4
Quadro 1: Grelha de codificação 242
Quadro 2: Presença de referências a papéis dos orientadores nos relatórios de estágio 243
Quadro 3: Presença de referências a características dos orientadores nos relatórios de estágio 244
Quadro 4: Presença de referência a tipos de apoio dos orientadores nos relatórios de estágio 244
Quadro 5: Presença de referências a tipos de apoio pessoal dos orientadores nos relatórios de Apoio instrucional 245
Quadro 6: Presença a referências de apoio instrucional 247
Quadro 7: Presença de referências às dimensões de ensino nos excertos dos relatórios de estágio 248

Resumo

As concepções sobre o ser professor variam em função de diferentes paradigmas e orientações. As imagens avançadas têm sido numerosas e, por vezes, contraditórias. Glorifica-se o professor eficaz, competente, técnico, profissional, decisor, investigador, reflexivo, etc. Cada uma destas imagens repercute-se nos conteúdos, métodos e estratégias da formação de professores, e interage com as concepções de formadores e formandos. O orientador de estágio, elemento decisivo no sucesso do estágio pedagógico, dá corpo ao objecto de estudo que pretende investigar as suas orientações conceptuais relativas à formação, o seu saber, a sua experiência, os seus propósitos e modos de acção, as suas percepções sobre as preocupações e as carências dos estagiários, e o tipo de relações que estabelece com eles.
O estudo inspirou-se no modelo Grossman (1990) sobre o conhecimento profissional para o ensino e recorre ao quadro teórico de Feiman-Nemser (1990) relativo às orientações conceptuais da formação de professores.
Participaram no estudo 15 orientadores de estágio da disciplina de Educação Física de escolas do Distrito do Porto (7º ao 12º anos de escolaridade). A recolha de dados decorreu de 1998 a 2002. O estudo é constituído por quatro estudos parcelares: 1) as concepções dos orientadores de estágio sobre a sua influência na formação inicial em educação física; 2) percepção pessoal das experiências formativas dos orientadores de estágio e suas concepções sobre a organização do estágio em educação física; 3) Como é que os orientadores comunicam as suas perspectivas de ensino e de aprender a ensinar; 4) como é que os professores estagiários caracterizam os seus orientadores de estágio.
No primeiro e segundo estudos, a recolha da informação foi feita por intermédio da aplicação de entrevistas estruturadas de resposta aberta. No terceiro estudo procedeu-se à gravação áudio de uma das reuniões semanais (seminários) interactivas entre orientadores e estagiários, complementada com entrevistas antes e após a reunião. O quarto estudo contempla a análise dos relatórios finais de estágio de todos os estagiários (41) orientados no ano lectivo de 2000/01 pelos 15 orientadores. A gravação das entrevistas e das conversas mantidas durante as reuniões de grupo, assim como todas as referências textuais aos orientadores constantes dos relatórios finais de estágio foram gravadas, transcritas e introduzidas no programa de análise qualitativa de dados QSR NUDIST 4. Foram procurados sistematicamente indicadores comuns e perspectivas opostas nas concepções explicitadas pelos orientadores e nas opiniões emitidas pelos estagiários. As medidas de controle de qualidade dos dados fez-se por pesquisa activa e sistemática de casos negativos.
Os dados recolhidos permitem perceber que os orientadores transportam consigo toda a carga da sua própria formação (inicial e contínua) e experiência. Que estas são as fontes que suportam os conhecimentos que transmitem aos estagiários, o que sugere a necessidade de uma formação específica e especializada. Há também acentuações e graus de preocupação diferentes na explicitação da relação entre a função de ajudar a aprender e a função de avaliar. Formadores, modelos de formação, componentes da formação, ou experiências formativas concretas são relacionados com actuais concepções de formação dos orientadores a partir de uma avaliação da sua utilidade prática, da coerência e consistência da base conceptual do seu discurso e da direcção e intensidade da carga afectiva estabelecida.

Palavras-chave: Orientações conceptuais; Orientadores de estágio; Formação de professores, Educação Física.

Abstract

The conceptions about being a teacher vary according to the different paradigms and orientations. The images put forward have been numerous and, at times, contradictory. The efficient, competent, technical, professional, decisive, investigator and reflexive teacher has been glorified. Each one of these images is reflected in the contents, methods and strategies of teacher training, and interacts with the conceptions of the trainers and trainees. The training supervisor, a decisive element for the success of the pedagogical training period, gives body to the object of study that intends to investigate his conceptual orientations in relation to training, his knowledge, his experience, his purposes and actions, his perceptions about the worries and needs of the trainees, and the type of relationships he establishes with them.

The study was based on the Grossman (1990) model on professional knowledge for education and resorts to the Feiman-Nemser (1990) theoretical framework regarding conceptual orientations in teacher training.

Fifteen training supervisors of Physical Education from schools in the District of Oporto (7th to 12th years) participated in the study. The gathering of data took place from 1998 to 2002. The study comprises four partial studies: 1) the conceptions of the training supervisors about their influence on the initial training in physical education; 2) self-perception of the formative experiences of the training supervisors and their conceptions about the organisation of the training period in physical education; 3) how the supervisors communicate their perspectives of education and learning how to teach; 4) how the trainee teachers characterise their training supervisors.

In the first and second studies, the gathering of information was made by means of structured interviews of open answers. In the third study, the audio recording of one of the interactive weekly meetings (seminars) between supervisors and trainees was made, completed with interviews before and after the meeting. The fourth study includes the analysis of the final reports for the training period of all the trainees (41) advised by 15 training supervisors in the school year 2000/2001. The recordings of the interviews and talks held during the group meetings, as well as all textual references to the supervisors contained in the final reports of the training period were recorded, transcribed and introduced into the programme for qualitative analysis of data QSR NUDIST 4. Common indicators were systematically looked for and opposing perspectives in the conceptions specified by the supervisors and in the opinions spoken by the trainees. The measures of quality control of the data were made by active and systematic research of negative cases.

The data collected allow us to understand that the supervisors carry all the burden of their own training (initial and on-going) and experience. That these are the sources that support the knowledge they transmit to the trainees, which suggests the need for specific and specialised training. There are also different emphases and degrees of concern in the specification of the relationship between the helping to learn function and the assessment function. Trainers, training models, training components, or concrete formative experiences are related to current training conceptions of the supervisors starting from an assessment of their practical use, of the coherence and consistency of the conceptual basis of their discourse and the direction and intensity of the affective load established.

Keywords: Conceptual orientations; Training supervisors; Teacher Training; Physical Education.

Résumé

" Être enseignant " est différemment conçu selon des paradigmes et des orientations diverses. Nombreuses, et parfois contradictoires, sont les images avancées. On encense l'enseignant efficace, compétent, technicien, professionnel, décideur, chercheur, penseur... Chacune de ces images se reflète dans les contenus, dans les méthodes et dans les stratégies de formation des enseignants et interagit avec les conceptions des formateurs et des formants.

Le conseiller pédagogique, élément - clé pour le succès du stage pédagogique, est au cœur de cette étude dont l'objectif est d'étudier ses orientations conceptuelles relatives à la formation, son savoir, son expérience, ses buts et ses moyens d'action, sa perception des préoccupations et des carences des stagiaires, et le type de rapport qu'il tisse avec eux.

Cette étude s'est inspirée du modèle Grossman (1990) sur la connaissance professionnelle pour l'enseignement et fait appel au cadre théorique de Feiman-Nemser (1990) sur les orientations conceptuelles de la formation des professeurs.

Quinze conseillers pédagogiques de la discipline d'éducation physique d'écoles du district de Porto (de la 7ème à la 12ème année de scolarité) ont participé à cette enquête, les données ayant été recueillies de 1998 à 2002.

L'étude est constituée par quatre études parcellaires: 1) les conceptions des conseillers pédagogiques sur l'influence qu'ils exercent lors de la formation initiale en éducation physique; 2) la perception personnelle des expériences en formation des conseillers pédagogiques et leurs conceptions de l'organisation du stage en éducation physique; 3) La façon dont les communiquent leur perspective de l'enseignement et de l'apprentissage de l'enseignement; 4) la façon dont les professeurs stagiaires caractérisent leurs conseillers pédagogiques.

Dans les première et deuxième études, l'information a été recueillie au moyen d'entretiens structurés à questions ouvertes; dans la troisième étude, nous avons enregistré l'une des réunions hebdomadaires (séminaires) entre conseillers pédagogiques et stagiaires, enregistrements audio complétés par des entretiens effectués avant et après chaque réunion; la quatrième étude consiste en l'analyse des rapports finaux de stage de tous les stagiaires de 2000/01 (41 en tout) qui étaient encadrés par les mêmes 15 conseillers pédagogiques.

Les interviews et les conversations, qui avaient lieu pendant les réunions de groupe, ont été enregistrées, transcrites, et travaillées, ainsi que toutes les références aux conseillers pédagogiques se trouvant dans le texte des rapports finaux de stage, avec le programme d'analyse qualitative de données QSR NUDIST 4. Nous avons recherché systématiquement et des indicateurs communs et des perspectives opposées dans les conceptions explicitées par les conseillers pédagogiques et dans les opinions émises par les stagiaires. Les mesures de contrôle de qualité ont été faites en mettant en oeuvre une recherche active et systématique de cas négatifs.

Les données recueillies ont permis de percevoir que les conseillers pédagogiques charrient toute la charge de leur propre formation (initiale et continue) et de leur expérience, et que ce sont ces sources qui sont à la base des connaissances qu'ils transmettent aux stagiaires, ce qui suggère qu'une formation spécifique et spécialisée soit nécessaire.

Dans la façon d'expliciter le rapport entre la "fonction d'aide à apprendre" et la "fonction d'évaluation", il y a également des accents qui sont différemment mis et des degrés de préoccupation différents. Formateurs, modèles de formation, composantes de la formation ou expériences formatives concrètes sont mis en rapport avec les actuelles conceptions de formation des conseillers pédagogiques, à partir d'une évaluation de leur utilité pratique, de la cohérence et de la consistance de la base conceptuelle de leur discours et de la direction et intensité de la charge affective établie.

Mots-clés : Orientations conceptuelles, Conseillers pédagogiques, Formation des enseignants, Education physique

Introdução

Justificação

Aprender a ensinar é difícil. Mais ainda nos tempos actuais, em que as exigências da sociedade vão no sentido de uma educação cada vez mais concordante com os processos de mudança que se estão a desenvolver ao nível da cultura, da economia, do trabalho e da tecnologia. Assim, torna-se necessário que os professores se consciencializem da sua importância na construção desta sociedade mutante, de contornos desconhecidos, e de objectivos que se renovam a cada etapa da sua própria evolução.

Esta evolução, quando vista do lado científico e social, leva a uma visão do ensino como um fenómeno complexo e de difícil compreensão. Segundo Rodríguez Lopéz (1994), de uma perspectiva prática, o ensino identifica-se com uma actividade cujas características mais notórias são a incerteza, a instabilidade, a singularidade, a impossibilidade de realizar predições totalmente seguras, tanto pela oportunidade das questões como pela imediatez das soluções aplicáveis.

Por outro lado, a aprendizagem, numa perspectiva construtivista, tanto se pode entender como uma consequência do ensino, como um processo de construção individual e social, fruto da interacção entre as ideias de quem aprende e a realidade contextual do processo em que essa aprendizagem se realiza. O professor é aqui considerado como guia, como apoio e como facilitador do processo de desenvolvimento pessoal autónomo, e da aprendizagem do aluno. O orientador de estágio pedagógico apresenta-se, assim, como o formador profissional desse professor, que para além dessas

características, deve ser justo, inspirador de confiança, honesto, compreensivo, exigente, disponível, competente e amigo (Albuquerque, Graça & Januário, 2002b) e que assume a responsabilidade de o conduzir e induzir ao exame reflexivo dos actos pedagógicos e das relações estabelecidas.

Integrada nesta perspectiva a formação, tanto inicial como contínua, assim como a actualização dos professores, constitui a chave do êxito e é então, aquela que a sociedade actual (e futura?) requer. A capacidade reflexiva, a competência de ensino e a integração social, são as qualidades que definem um profissional reflexivo que assume teorias sobre os currículos, sobre o ensino, sobre os alunos, sobre as comunidades, escolar e envolvente, sobre os aspectos sócio-profissionais, sobre as relações humanas e institucionais. Assume, também, o seu desenvolvimento autónomo, a reflexibilidade da sua prática, toma as decisões necessárias, imite juízos, enfim torna-se responsável e protagonista do desenvolvimento do seu próprio conhecimento prático. Em suma, torna-se capaz de representar um pensamento valorizador das origens, propósitos e consequências da sua profissão e desempenho.

Por estas razões, parece importante que os docentes adquiram uma grande autodeterminação de pensamento pedagógico, sejam capazes de identificar e praticar os seus próprios modelos de ensino e de ampliar o seu repertório profissional, que estejam predispostos para a apreensão de novos métodos e estratégias docentes. Assim, o orientador de estágio pedagógico, desde que portador do perfil necessário, surge como elemento preponderante para garantir e contribuir, em larga medida, para a formação de futuros professores com alto grau de capacidade de actuação, de reflexão sobre a sua prática e de adaptabilidade a situações conflituosas na aula e nos contextos social e profissional.

Os conhecimentos próprios da profissão docente situam-se no cruzamento da teoria com a prática, da técnica com a arte. Trata-se de um conhecimento complexo e prático, de um *saber* e de um *saber fazer*. Para Sánchez Moreno (1993), se queremos um ensino de qualidade, que não dependa da abnegação individual de pessoas excepcionais, necessitamos de transformar a cultura

profissional dos docentes numa nova cultura que permita a reflexão e a discussão dos princípios que norteiam a prática.

Enquadramento do trabalho

Sendo certo, como refere a literatura especializada, que a figura do orientador de estágio pedagógico tem merecido pouca atenção da parte da investigação, parece importante e urgente operacionalizar a inversão desta situação, no sentido de dar resposta às exigências que é chamado a cumprir como orientador, e para acompanhar a evolução da investigação em educação em geral.

Estas exigências têm a ver com a especificidade da profissão docente e da formação de professores. Esta, segundo Formosinho (2001), é objectivável em cinco pontos:

- o primeiro é que a docência, ao contrário de outras actividades, é uma profissão que se *aprende* desde que se entra na escola pela observação do comportamento dos professores. Os professores, e por consequência, os formadores de professores, estão todo o tempo do seu desempenho sob avaliação pela confrontação da prática docente com a prática experienciada;
- o segundo, pela falta de mecanismos reguladores da actividade docente e dos aspectos administrativos que lhe dão corpo, nomeadamente, quanto ao controlo do acesso à profissão, à acreditação e reconhecimento dos cursos de formação inicial, à concessão de licenciaturas, regulação do exercício profissional, definição de códigos deontológicos. Falta, portanto, o controlo académico e profissional, que em outras profissões de serviço é fértil. Por outro lado, também o mercado de trabalho, para além de limitado (maioritariamente as escolas), não se tem constituído como instrumento de regulação da formação de professores;

- o terceiro ponto tem a ver com a intervenção do Estado na definição de políticas específicas para a educação. Esta situação torna irrelevante que a formação de professores seja assumida e ministrada por instituições universitárias ou politécnicas;
- o quarto ponto diz respeito ao facto de o Estado ser, tradicionalmente, o maior empregador dos professores;
- o quinto e último ponto destas especificidades, é o que concede às instituições formadoras a capacidade de conferir a titulação académica e profissional.

Torna-se, assim, incontornável que o estágio pedagógico seja inclusivo das práticas docentes e formadoras dos orientadores de estágio e das práticas de organização do ensino, constituindo-se de forma directa como a base em que a legitimidade profissional ocorre.
O orientador de estágio surge aqui, também referenciado pela literatura especializada, como um dos principais intervenientes no processo formativo, ele assume, ou deve assumir, o acompanhamento da prática pedagógica, orientando-a e reflectindo-a, com a finalidade de proporcionar ao futuro professor uma prática docente global no contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias a um desempenho consciente, responsável, eficaz e competente.

Objectivos

Sendo o orientador de estágio um professor cuja actividade se desenvolve no terreno, a partir da necessidade de formação dos estagiários, o seu grau de ligação e interacção aos métodos, currículos e estratégias da instituição formadora tem de ser estreita. O seu papel na construção da profissionalidade adequada e empenhada, na apropriação das dimensões técnica, moral e relacional do desempenho profissional dos estagiários, não é substituível (Formosinho, 2001).

No entanto, a compreensão e o conhecimento da forma como o orientador imprime, modela e perspectiva a acção futura dos estagiários, representam ainda, uma lacuna no campo da investigação.

Assim, o perfil do orientador de estágio, o seu saber, a sua experiência, e o modo como perspectiva e operacionaliza a sua acção, são as questões essenciais para compreender a influência que o mesmo exerce sobre os professores estagiários.

Caracterizar as concepções dos orientadores sobre os objectivos do processo de estágio, sobre as preocupações, aspectos mais positivos e maiores carências e dificuldades iniciais dos estagiários, e finalmente sobre as relações que estabelece com eles e sobre o perfil ideal para desempenhar a sua função, são os objectivos gerais deste trabalho.

No sentido de dar cumprimento a estes objectivos, este trabalho está organizado em 7 capítulos. O primeiro é dedicado à revisão da literatura e percorre o trajecto da investigação sobre a formação de professores, com a preocupação de não ultrapassar os limites do trabalho. Trata os paradigmas da investigação, assim como aspectos relacionados com a PROBLEMÁTICA DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES, com a SITUAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES e com a SITUAÇÃO DA ORIENTAÇÃO E SUPERVISÃO PEDAGÓGICAS. O capítulo 2 é dedicado à metodologia geral, uma vez que os aspectos específicos são tratados nos quatro capítulos seguintes, onde são tratados os quatro estudos que compõem este trabalho. Seguidamente surge o capítulo das conclusões, onde para além das conclusões gerais, são feitas reflexões finais e recomendações, quer para a formação de professores e orientadores, quer para futuras investigações.

CAPÍTULO 1

Revisão da literatura

1. Paradigmas da investigação na formação de professores

Desde o início do século XX, que, a partir das definições e conceitos de J. Dewey sobre o pensamento reflexivo, onde o autor afirma, segundo Lalanda & Abrantes (1996), que à educação interessa fundamentalmente o pensar real (que se opõe ao raciocínio formal ou lógico), interessa criar atitudes que desenvolvam nos seres humanos um pensamento efectivo, uma postura mental orientada para questionar, problematizar, sugerir, e construir a partir daí um raciocínio alicerçado em bases sólidas. No entanto, Dewey também afirma que é importante distinguir entre o que é a forma lógica aplicável ao produto e o método lógico que pode e deve pertencer ao processo, do qual o pensar real se serve, pois sendo ordenado, razoável e reflexivo, utiliza um procedimento lógico próprio. Portanto, ainda segundo Dewey (1910), não se pode opor, de ânimo leve, *psicológico* e *lógico*. É preciso distinguir os vários sentidos do termo lógico. É preciso pensar bem, pensar reflexivamente e não nos deixarmos levar pela *aparência* da palavra ou do acto isolado do contexto. Considerando, que análise e síntese ajudam a compreender os fenómenos, impossibilitam a sua separação, pois ela é incompatível com as operações normais do pensamento. Se pretendemos que as escolas formem alunos que desenvolvam uma atitude mental própria e juízos competentes, mais do que

jovens diplomados com as cabeças cheias de informações, tal separação não deverá existir.

O ensino reflexivo implica, assim, uma preocupação activa com objectivos e consequências, bem como com significados e eficiência técnica. Ele combina a capacidade de questionar, com atitudes de espírito aberto e os professores terão de ser continuamente monitores, avaliadores e reverem com frequência a sua prática. Dewey (1938) considera que a educação só cumpre os seus deveres, para com os alunos e a sociedade, se for baseada na experiência e não interessa que a adjectivemos de progressiva, nova ou tradicional:

> *o que queremos e o que precisamos é, pura e simplesmente, Educação e avançaremos com mais rapidez e mais segurança quando nos devotarmos a definir o que é Educação e que condições devem ser satisfeitas para que a Educação possa ser uma realidade e não um nome ou um slogan (p. 91).*

Não é nosso objectivo, neste momento, nem mesmo em termos de síntese, apresentar o conceito de reflexão que Dewey defende. Interessa-nos sim, identificar o que representam as ideias que sobre a formação de professores este autor expressou. Ou seja, como a reflexão-acção se constitui como indispensável para os professores nas atitudes que subjazem às suas práticas educativas. A forma como essa reflexão se assume como capaz de provocar alterações fundamentadas das metodologias e estratégias que definem um ensino de qualidade. Realmente a alteração das práticas educativas que conduz à melhoria da qualidade do ensino, é fortemente influenciada pela formação reflexiva dos professores (Nóvoa, 1993). Estes, ao assumirem-se como actores-autores do processo educativo em que estão inseridos, assumem-se também como *práticos reflexivos*, tornando-se assim competentes para a necessária auto-crítica, visão que lhes permite aceitar, adaptar e rejeitar sugestões estranhas ao contexto da aula, porque crêem firmemente que estão no caminho certo (Lalanda e Abrantes, 1996).

Contudo, ser reflexivo não pode ser uma atitude temporária e inconsequente, ela tem de ser perene e consistente, ou seja, tem de assumir-se como uma forma de estar em educação. Há uma definição de Dewey sobre a acção reflexiva que é importante relembrar, pois apela para a urgência de reformular e orientar a finalidade com que e para quem actuamos:

> *A acção reflexiva é uma acção que implica uma consideração activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz... não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possamos empacotar e ensinar aos professores (Zeichner, 1993:18).*

A prática ao ser problematizada desencadeia a acção reflexiva, pois esta procura soluções lógicas para os problemas que a própria prática levanta e que é importante que sejam resolvidos. Isto exige dos professores muita intuição, mas também muito comprometimento emotivo e de certo modo apaixonado. No entanto, esses sentimentos têm de ser controlados de forma a que não provoquem cegueira perante a realidade, nem gerem impaciência. Atitudes como *abertura de espírito, responsabilidade, entusiasmo*, são enunciadas por Dewey de forma que, sem as considerar determinantes, define como características que os professores devem possuir e desenvolver, pois desenham o enquadramento necessário para uma a tomada de decisões que permite aceitar o que é real e verdadeiro, rejeitando as ideias tidas como certas e imutáveis.

Assim, conduzir a formação para a reflexão é o primeiro dever de qualquer formador. Isso só é possível se a orientação da formação se encaminhar no sentido da concepção e criação de situações experimentais com significado evidente, de forma a serem capazes de se constituírem como material para a reflexão. O segundo dever é fomentarem nos formandos a disposição e o hábito de reflectirem sobre a sua própria prática de ensino, assumirem as críticas que forçosamente essa reflexão fará surgir, numa perspectiva de

desenvolvimento profissional permanente. A reflexão deve, portanto, ocorrer antes, durante e depois do acto educativo. Estas reflexões apenas justificam as palavras do próprio Dewey quando afirmava que "*ninguém é capaz de reflectir em alguma coisa sem experiência e informação sobre ela*" (1938:86).

1.1. A *expertise* na educação

Paradigmas recentes de investigação, centrados no pensamento dos professores, tendem a conceber o supervisor e o orientador como um profissional activo, cuja actividade inclui o estabelecimento de objectivos, a busca de informação acerca dos alunos e do currículo no contexto dos objectivos (Vila, 1988).

Nelson (1989) estuda os processos de pensamento, preocupações e decisões de especialistas e não-especialistas durante a instrução, bem como as percepções dessa instrução pelos alunos, tendo encontrado diferenças significativas entre especialistas e não-especialistas em diversas áreas de pensamento e de decisão. A noção de *expertise* - introduzida no domínio das actividades físicas e desportivas em 1986 por Berliner (in Piéron, 1993) - e os estudos utilizando este paradigma, constituem uma referência decisiva no estudo da supervisão pedagógica. No domínio do ensino em geral e no das actividades físicas e desportivas em particular, também existem sujeitos com elevados índices de experiência pelo que, o confronto de *experts* face a principiantes tem sido tema de muitos estudos.

Nelson (1988, in Piéron, 1988) verificou que os *experts* apresentavam respostas de um detalhe maior face a principiantes. Da mesma forma, Armstrong e Hoffman (1979, in Piéron, 1993), verificaram que professores de ténis com experiência evidenciavam uma precisão maior na identificação de erros face a professores de ténis menos experientes, tal como Skrinar e Hoffman (1979) admitem que professores experientes fornecem informação mais precisa. Bard *et al* (1980) efectuaram um estudo onde colocaram em confronto juizes de ginástica com experiência e juizes sem experiência, verificando a existência de uma tendência para diferentes padrões de pesquisa visual.

Por outro lado, Pauwels (1979) refere que um *expert* distingue mais rapidamente os aspectos fundamentais da execução do que um principiante. Januário (1992) refere que os *experts* utilizam e seu *know how* sobretudo aquando da tomada de decisões ditas pré-interactivas, enquanto que os principiantes utilizam predominantemente documentos de organização, como sejam os planos de unidade didáctica. Sendo assim, admitimos que a experiência se constitui como um possível factor da eficácia pedagógica. É de admitir que os professores experientes evidenciam níveis de eficácia superiores aos dos principiantes. (Sarmento *et al*, 1999)

1.2. A supervisão pedagógica

A supervisão pedagógica em educação física apresenta-se em modelos já considerados tradicionais na formação de professores: a supervisão clínica, o aconselhamento, a supervisão por pares, a auto-supervisão e a supervisão de competências. Siedentop (1983) considera crítico neste desempenho profissional as dimensões de intervenção pedagógica: instrução dos conteúdos, gestão e organização da sessão, clima e disciplina na aula. Carreiro da Costa (1988) refere que existem competências de ensino associadas aos ganhos de aprendizagem no âmbito do processo de formação.

A associação de variáveis de planeamento (decisões do professor) com os comportamentos na aula (interactivos) são factores de estudo e análise que reflectem a importância das estratégias de supervisão pedagógica (Januário, 1992).

1.3. Princípios norteadores da formação inicial

Alarcão (1996) analisou o pensamento de Schön sobre a natureza dos problemas que o profissional é chamado a resolver no exercício da sua prática. Estes problemas reclamam do profissional uma atitude reflexiva e uma "*actuação inteligente e flexível, situada e reactiva, produto de uma mistura integrada de ciência e arte, caracterizada por uma sensibilidade de artista aos índices manifestos ou implícitos*" (Alarcão, 1996:13). É necessário, portanto que

o profissional adquira um saber-fazer sólido que apele à actuação inteligente e criativa e lhe permita actuar em contextos diferenciados (instáveis, indeterminados e complexos), num permanente diálogo com a realidade que a cada momento se lhe depara.

O sucesso da formação de professores é avaliado em última análise pelo critério da qualidade do ensino que os alunos recebem (Joyce & Showers, 1992). Como é que a formação de professores se organiza para cumprir este desiderato e qual o papel dos diversos actores do processo de formação, são questões de crucial importância e que só podem ser respondidas com o aprofundamento do conceito de formação.

Marcelo García (1989) (cit. Marcelo García,1995) especifica os princípios norteadores do processo de formação. De acordo com este autor, a formação de professores deve:

- Ser uma aprendizagem contínua, da qual depende o desenvolvimento profissional;
- Integrar os processos de mudança, de inovação, e desenvolvimento curricular;
- Contemplar os aspectos de desenvolvimento organizativo da escola;
- Respeitar a necessária articulação dos conteúdos académicos e disciplinares com a formação pedagógica;
- Respeitar a necessária articulação entre a teoria e a prática;
- Ir ao encontro do isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e a educação que posteriormente se lhe pedirá que desenvolva;
- Considerar a individualidade como elemento integrante de todo o seu programa;
- Proporcionar a possibilidade de os professores questionarem as suas crenças e práticas institucionais.

Temos consciência que estes princípios não esgotam a multiplicidade de aspectos que a formação de professores pode e deve contemplar.

Representam, no entanto, um quadro de referência para a nossa concepção de formação de professores e dos respectivos modelos desenvolvimento.

Randall (1992) relata a necessidade de associarmos os resultados da investigação no ensino da Educação Física no sentido de reformularmos as nossas estratégias e os nossos objectivos neste processo de formação, considerando a supervisão pedagógica como um processo fundamental da formação na prática pedagógica.

Alarcão e Tavares (1987:18) definem a supervisão como "*o processo em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.*" Para Dewey (ct. Alarcão, 1996), importava que o formador cultivasse três atitudes básicas, a saber: abertura de espírito, responsabilidade e entusiasmo. Para ser um agente facilitador do desenvolvimento da autonomia do candidato a professor, o orientador deverá adoptar uma postura prospectiva, interactiva e retrospectiva, que lhe permitirá analisar as implicações da sua actuação não só ao nível técnico e prático, mas também crítico ou emancipatório.

1.4. As orientações conceptuais na formação de professores

Segundo Feiman-Nemser (1990), podemos perspectivar as orientações de formação de professores presentes nos programas concretos das diferentes instituições formadoras de acordo com uma grelha conceptual constituída por cinco tipos de orientação: (a) académica, (b) prática, (c) tecnológica, (d) pessoal e (e) crítica/social. Cada uma destas orientações refere-se a um conjunto de ideias sobre as metas da formação de professores e os meios de os alcançar. De um ponto de vista ideal, uma orientação conceptual inclui uma visão de ensino e aprendizagem e uma teoria de como aprender a ensinar. Essas ideias devem direccionar as actividades práticas da formação de professores, ou seja, como fazer um planeamento com base num programa de ensino, como desenvolver o programa e como supervisionar e avaliar. Cada orientação tem um enfoque ou tese que dá primazia a certos aspectos de ensino, de aprendizagem e de como aprender a ensinar; dirige a atenção para

um objectivo central da formação de professores e manifesta isto em cada uma das práticas que adopta. Na prática, as orientações conceptuais não nos aparecem no seu estado puro. Explícita ou implicitamente as diferentes orientações conceptuais podem existir, e existem efectivamente, lado-a-lado no mesmo programa, em contradição mais ou menos manifesta, ou em discursos e práticas mais ou menos articuladas entre as diversas componentes e intervenientes da formação. O grau de coerência e de consistência interna da mensagem global do programa de formação será por certo um indicador importante a considerar na avaliação da qualidade do programa.

Reconhecendo o impacto socializador do orientador nos seus estagiários, que poderá inclusive operar no sentido da rejeição das mensagens transmitidas pelo programa de formação (*washout effect* de que falava Crum, 1993), importará estudar as perspectivas de formação dos orientadores de estágio, o que cada um pensa sobre o papel do professor e como se adquire o conhecimento para aprender a ensinar.

Para ilustrar a expressão prática das diferentes orientações, Feiman-Nemser (1990) descreve esquematicamente, para cada orientação conceptual, os esforços dos formadores para explicar, documentar e avaliar o seu próprio trabalho. Frequentemente reflectem mais o currículo perfilhado do que o currículo implementado. Ainda assim, as descrições revelam alguma diversidade dentro de cada orientação e fornecem uma base para pensar no valor e limitações de descrever a formação de professores em termos de orientações conceptuais.

É, no entanto, consensual que as concepções do que deve ser o professor, variam em função da forma como essas concepções são tocadas pelas diferentes abordagens, paradigmas ou orientações. Também não parece muito discutível aceitar que essas diferentes concepções influenciam de forma determinante qualquer programa de formação de professores, no que diz respeito aos conteúdos, métodos e estratégias (Marcelo García, 1999).

Zeichner (1983:3) através do conceito de paradigma da formação de professores referia que *"uma matriz de crenças e pressupostos acerca da natureza e propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua*

formação, que dão características específicas à formação de professores". Também Feiman-Nemser (1990:220) utiliza o conceito das Orientações Conceptuais para afirmar que

> *uma orientação refere-se a um conjunto de ideias acerca das metas da formação de professores e dos meios para as alcançar. Estas concepções deveriam orientar as actividades práticas da formação de professores, tais como a planificação do programa, o desenvolvimento dos cursos, o ensino, supervisão e avaliação... .*

Outros autores utilizam, também, no seu discurso, o conceito de perspectiva na formação de professores (Pérez Gómez, 1992) e de tradições de formação (Liston & Zeichner, 1991). Larnier e Little (1986) encontra, numa revisão sobre os diferentes focos de investigação didáctica, três concepções distintas que correspondem a outras tantas tendências na formação de professores: a) o professor como pessoa real. Esta tendência refere-se à forma como as características humanas e pessoais do professor podem influir de modo importante na investigação e formação; b) o professor como sujeito com destrezas. Aqui dá-se, nos programas de formação, mais importância ao treino das habilidades, condutas e competências do professor; c) o professor como decisor, que enfatiza os conhecimentos específicos do professor como profissional.

No entanto, outros autores, como é o caso de Joyce (1975) e Perlberg e Kremer (1979) preferem referir-se aos modelos de formação de professores: a) modelo tradicional, que mantém a dicotomia entre a teoria e a prática por influência de um currículo normativo e orientado disciplina a disciplina; b) movimento de orientação social, que se apresenta numa perspectiva construtivista, baseada em Dewey, que se opõe (tal como os seguintes) ao modelo tradicionalista; c) movimento de orientação académica, que perspectiva o professor como um especialista que domina os conteúdos e que assume como principal tarefa a prática das disciplinas académicas na turma; d) o

movimento de reforma personalista, em que, citando Joyce (1975:131) "*a formação de professores deve ser um processo de libertação da sua personalidade que ajude a desenvolver-se a si mesmo no seu modo peculiar*". Este modelo centra-se na importância da relação que o professor possa estabelecer com os alunos, partindo dos aspectos da personalidade e afectividade do próprio professor; por último, estes autores citam e) o movimento de competências, que foca a sua origem e desenvolvimento no treino que o professor seja capaz de realizar ao nível das habilidades, das destrezas e das competências específicas.

Estes modelos foram posteriormente desenvolvidos por Zeichner (1983) no seu artigo sobre *paradigmas alternativos da formação de professores* em que o autor apresenta quatro paradigmas distintos da formação de professores, a saber: a) paradigma tradicional/artesanal; b) paradigma personalista; c) paradigma condutista; d) paradigma orientado para a indagação. O autor agrupa-os em duas dimensões: a dimensão em que a formação de professores entende os contextos como correctos ou como discutíveis e a dimensão em que o currículo da formação de professores é ou não planeado à *anteriori*.

Baseando-se nesta categorização de paradigmas de Zeichner, Feiman-Nemser (1990) reclassificou as orientações conceptuais na formação de professores, caracterizando os seus aspectos fundamentais. Esclarece, no entanto Marcelo García (1999), que estas conceptualizações se aplicam fundamentalmente à formação inicial de professores, revelando insuficiências no desenvolvimento teórico e conceptual da formação contínua e profissional. Ainda assim, devemos esclarecer que, de acordo com Feiman-Nemser (1990), nenhuma destas orientações cobre toda a complexidade de qualquer programa de formação de professores, pois como a autora refere

> *cada orientação sublinha diferentes aspectos que devem ser considerados, mas nenhum oferece um modelo completo para orientar o desenvolvimento de um programa. A orientação pessoal recorda-nos que aprender a ensinar é um processo de transformação, e não só de aquisição de novos conhecimentos e aptidões... A orientação crítica*

salienta a obrigação dos professores para com os estudantes e a sociedade, desafiando os formadores de professores a ajudar os principiantes a aprender a desenvolver práticas escolares que se fundamentem em princípios democráticos de justiça e igualdade... As orientações prática e tecnológica representam diferentes ideias acerca da natureza e dos recursos do conhecimento sobre o ensino e de como se adquire e desenvolve. A primeira destaca o conhecimento científico e o treino sistemático; a última, a sabedoria da prática e o aprender com a experiência... Finalmente, a orientação académica centra-se no trabalho diferenciado do ensino. O que distingue o ensino dos outros tipos de serviços humanos é a sua preocupação em ajudar os estudantes a aprender coisas de valor que não possam adquirir por si mesmos Feiman-Nemser (1990: 227-228).

1.4.1. Orientação académica

A orientação académica na formação de professores visa, antes de mais, a transmissão do saber e o desenvolvimento da compreensão da matéria de ensino. Os professores são reconhecidos como especialistas da sua matéria de ensino (Feiman-Nemser, 1990). Esta orientação enfatiza o papel do professor como especialista numa ou em várias áreas disciplinares objectivando o domínio do conteúdo (Marcelo García, 1999).

A didáctica desta escola de formação afirma-se pela tradição de incluir uma muito forte orientação das aprendizagens dos saberes desportivos específicos (Albuquerque, Graça & Januário, 2000).

Podemos afirmar que a formação de professores é, no contexto nacional, primordialmente inicial. A formação contínua não responde, no formato actual, às necessidades formativas dos professores. Apenas responde nos aspectos administrativos relacionados com a progressão na carreira e, mesmo aí, com muitas deficiências.

Segundo Marcelo García (1999:33), "*a formação de professores consiste no processo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais de modo a*

dotar os professores de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio dos conceitos e estrutura de matéria em que é especialista".

Também Pérez Gómez (1992) se refere a esta orientação, afirmando ser passível de ser abordada de duas formas diferentes. Por um lado, a **abordagem enciclopédica**, que centra o conhecimento mais importante do professor no conhecimento do conteúdo, podendo aqui diferenciar dois conhecimentos: a) o conhecimento substantivo, que na opinião de Grossman, Wilson e Shulman (1989:29) "*inclui os modelos conceptuais de explicação ou paradigmas que se utilizam para orientar a pesquisa numa disciplina, como para dar sentido aos dados*". É, portanto, o conhecimento da estrutura interna das disciplinas em que é especialista, dos modelos teóricos que as orientam e das tendências que assumem, para além da acumulação de informação factual, de conceitos e de princípios gerais da matéria (Marcelo García, 1999); b) o conhecimento sintáctico do conteúdo que se assume como complementar do anterior e que, segundo Grossman (1990:29), tem a ver com o domínio, da parte do professor, dos "*critérios aceites e que são utilizados pelos membros da comunidade científica para orientar a investigação em tal área. São os meios pelos quais se introduz e é aceite pela comunidade um novo conhecimento*". Desta forma, o conhecimento dos professores incorpora os paradigmas de investigação que a cada momento a comunidade científica certifica e acredita com validade (Schwab, 1981).

Voltando a Pérez Gómez (1992) e às suas análises das abordagens, surge a segunda, que o autor trata por **abordagem compreensiva**. Esta forma de abordar a orientação académica, afirma o professor como um intelectual que compreende a lógica da estrutura da matéria que ensina, integrando nesta compreensão estrutural a sua história e as suas características epistemológicas. Este entendimento leva, segundo esta abordagem, a que os professores sejam, não só especialistas dos conteúdos das matérias que têm de ensinar, mas também que sejam capazes de aproveitar esse conhecimento do conteúdo para o transformar em conhecimento de como ensinar.

1.4.2. *Orientação tecnológica*

A orientação tecnológica, centra a sua atenção no saber técnico do ensino. Tem como primeiro objectivo, a preparação dos professores para acompanhar as tarefas do ensino com eficácia. Baseia-se fundamentalmente nos resultados das investigações das ciências da educação, quando anunciadas em termos de performance, de conhecimentos e de habilidades genéricas do ensino (Feiman-Nemser, 1990).

O professor, segundo esta orientação, assume-se profissionalmente como um técnico que se especializou na aplicação do conhecimento científico que outros produziram e ele próprio transforma em regras de acção (Pérez Gómez, 1992). Esta perspectiva identifica-se com a racionalidade técnica. A focagem desta orientação centra-se na aplicação das destrezas e conhecimentos necessários para ensinar. Para Feiman-Nemser (1990:223) "*aprender a ensinar implica a aquisição de princípios e práticas decorrentes dos estudos científicos sobre o ensino. A competência é definida em termos de acção*".

Na opinião de Marcelo García (1999), um dos programas mais representativos da orientação tecnológica na formação de professores á a "Formação de Professores Centrada nas Competências". Este programa modelar foi considerado durante muito tempo, uma das contribuições mais importantes na formação de professores devido à sua versatilidade. Houston (1981:17), afirmou o estatuto que a Formação Centrada nas Competências (CBTE) tinha nos Estados Unidos, dizendo que "*esta abordagem foi utilizada para formar dentistas, médicos, enfermeiros, engenheiros, professores e administradores escolares. Foi utilizada para treinar especialistas em Karaté e directores de restaurantes*". De referir que as origens destes programas se situam em duas vertentes: a) no movimento denominado *accountability*, ou controlo da qualidade, clareza de objectivos e avaliação de resultados; b) nas teorias condutistas e na teoria dos sistemas. Estes programas, segundo García Alvarez (1987) são a causa do desenvolvimento do ensino individualizado com base em programas modulares e como apoio do desenvolvimento de um tipo de investigação sobre o resultado do processo-produto de forma a favorecer a identificação e a avaliação das competências. Este programa desenvolve-se

sobre um sistema que tem por objectivo o treino de competências e condutas do estudante, e afirma-se num programa individualizado que o estudo conhece antecipadamente. Isto facilita a aprendizagem das competências que o próprio programa definir através dos denominados módulos institucionais (Villar, 1980a e b; Marcelo García, 1982). As competências docentes constituem o elemento principal destes programas. No entanto, o termo competência não é concensualmente apresentado pelos que se debruçaram sobre este tema. Assim, competência: para Borich (1979), define a conduta docente, constitui a variável docente e é sinónimo de acção e destreza docente; para Short (1985), é igual a conduta, a domínio de conhecimento ou destreza, a grau de capacidade considerada suficiente e a qualidade pessoal; para Villar (1986), é igual a comportamentos docentes observáveis.

Por isso, também, estes programas não estão isentos de erros, nomeadamente, é um erro grave querer ensinar directamente a principiantes os métodos dos especialistas (Combs *et al* 1979 cit. Marcelo García, 1995). Também o elevado custo, na sua iniciação, elaboração de materiais e desenvolvimento, representam uma limitação importante, que por si só justifica que estes programas não tenham tido na Europa o mesmo desenvolvimento que tiveram nos Estados Unidos (Bone, 1980). De qualquer modo, a individualização da aprendizagem praticada nestes programas, assim como os módulos e os materiais instrucionais, são elementos que nos levam a considerara que os programas de CBTE têm dado um considerável desenvolvimento e ajuda à formação de professores. Também os elementos de abordagem das competências, têm valor como conteúdo de programas da formação de professores (Marcelo García, 1999). Os exemplos destes programas baseados no desenvolvimento das competências e destrezas têm hoje mais visibilidade no Projecto de Formação Contínua de Professores que Estrela dirigiu em Portugal. Segundo Estrela (1987:55), competência é o "*conjunto de conhecimentos, saber-fazer e atitudes a desenvolver no professor em situação de ensino*". A competência ganha, neste conceito, um âmbito mais alargado, uma vez que não se limita ao saber-fazer, antes acrescenta-lhe conhecimentos e atitudes. Ao seleccionar competência como: a) observar e

caracterizar situações da realidade pedagógica; b) determinar valores e princípios e definir fins e objectivos de educação; c) conhecer e saber utilizar recursos educativos; d) planificar e utilizar estratégias de intervenção; e) avaliar processos e produtos educativos; f) saber utilizar sistematicamente o feedback e g) desenvolver formas de trabalho em grupo entre os professores, este projecto ganha a credibilidade que lhe é conferida pela visão globalizante do conceito de competência que o autor lhe confere.

No entanto, a orientação tecnológica proporcionou uma variante importante dentro de si própria, que é a que se refere à competência para a **tomada de decisões** (Marcelo García, 1999). Assume, esta variante, que o importante na orientação tecnológica não é só fazer com que os professores adquiram competências e destrezas, mas também que sejam, no aspecto intelectual, capazes de seleccionar e decidir como e em que momento do acto pedagógico essas competências devem ser utilizadas e geridas.

Morine (1984, cit Marcelo García 1995) desenvolveu na Universidade de Siracuse um programa de formação de professores que não é mais do que um exemplo desta orientação. O professor em formação (não só, mas principalmente) organiza-se como um sujeito capaz de tomar decisões.

Um outro programa, este aplicado por Cornford (1991, cit Marcelo García, 1995), dá uma perspectiva mais cognitiva a esta variante da orientação tecnológica, ou seja, baseia-se no micro-ensino e tenta desenvolver, nos professores em formação, competências como (a) o processamento de informação, (b) estratégias cognitivas de aprendizagem e (c) a tomada de decisões. Também a Universidade de Houston tem vindo a aplicar, mas de forma diferenciada, os princípios da orientação tecnológica na formação de professores. Este programa, designado por "Reflective Inquiry Teacher Education", tenta desenvolver nos professores em formação, competências técnicas que para além da (a) observação sistemática, focam também a sua atenção na (b) auto-avaliação do próprio ensino e (c) na elaboração de diários ou ensino simulado (Freiberg & Waxman, 1990).

Também o programa PROTEACH, que a Universidade da Florida, com coordenação de Ross, desenvolve, pretende fazer da reflexão dos professores

em formação através da análise dos resultados da investigação sobre o ensino, o aspecto mais importante a desenvolver. Ross e Kile, citados por Zeichner e Tanachnick (1991:6) afirmam que

> *os professores em formação devem conhecer os limites do uso adequado da investigação sobre o ensino eficaz... a conduta docente mais importante é a flexibilidade e a reflexão necessária para seleccionar a estratégia adequada para um objectivo em concreto e com determinados alunos.*

Assim, e segundo Marcelo García (1999:36) "*o ensino reflexivo, como podemos ver neste programa, enfatiza a utilização inteligente das competências e estratégias docentes*". Ross e Kile, chegam mesmo a criar uma escala para avaliar os níveis de reflexão dos alunos nas suas análises de gravações de vídeo, diários e outras estratégias.

1.4.3. Orientação pessoal

A orientação pessoal significa, segundo os seus seguidores, que ensinar é mais uma tarefa de compreensão dos outros, de facilitação e de ajuda do que uma tarefa prescritiva e modeladora. O bom professor é o que centra a sua atenção sobre o sujeito do ensino, sobre a sua evolução pessoal (Feiman-Nemser, 1990).

McFarland, citado por Pérez Serrano (1988:36), afirma que, de acordo com este ponto de vista, "*ensinar não é só uma técnica. É em parte uma revelação de si mesmo e dos outros, uma complicada exploração do intelecto... O recurso mais importante do professor é ele próprio*". A forma como cada professor se sente em relação a si próprio e em relação ao mundo que o rodeia é, nesta abordagem conceptual, inspiradora do conceito de si próprio. É na forma como cada indivíduo entende, desenvolve e gere estas duas percepções que se desenha o seu comportamento.

O conceito da orientação personalista tem o seu fundamento na psicologia da percepção, do humanismo e da fenomenologia. Qualquer programa de formação de professores com base neste conceito, tem, portanto, de ser alicerçado nas dimensões que Pickle (1985) identificou como sendo a (a) dimensão profissional, a (b) dimensão pessoal e a (c) dimensão do processo.

O conceito de eficaz, é aqui substituído pelo conceito de *suficiência*, entendendo que qualquer professor em formação tem de ter a capacidade de adquirir um auto-conceito positivo, ou seja, uma maturidade adequada às dimensões que a sua profissão o *obriga* a possuir.

Ensinar deixa de ser, segundo este paradigma, a utilização de uma técnica, ou um conjunto de técnicas, para se constituir numa permanente descoberta de si próprio, na procura do comportamento profissional que mais se adeque ao seu comportamento e carácter pessoais. Ou seja, cada sujeito deve ser capaz de desenvolver estratégias peculiares de aproximação e percepção do fenómeno educativo (Marcelo García, 1999). Segundo Combs *et al* (1979, cit. Marcelo García, 1995) o professor eficaz é um ser humano único que aprendeu a fazer uso de si próprio eficazmente, e a realizar os seus propósitos e os da sociedade na educação de outras pessoas. De acordo com Feiman-Nemser, esta orientação é definida pelo facto de que "*aprender a ensinar constroi-se como um processo de aprender a compreender, desenvolver e utilizar-se a si mesmo de forma eficaz. O desenvolvimento pessoal do professor é o eixo central da formação de professores*" (1990:225). Deste modo a formação de professores adquire várias dimensões, nomeadamente a (a) dimensão relacional, a (b) dimensão pessoal, a (c) dimensão situacional e a (d) dimensão institucional, que têm de ser consideradas para que o indivíduo em formação veja facilitado o seu próprio desenvolvimento pessoal (Pérez Serrano, 1988). Assim, resulta, o que nesta perspectiva se entende por *bom professor*: é aquele que depois de descobrir a sua maneira pessoal de ensinar, se assume como personalidade única, como facilitador e criador de situações que conduzem à aprendizagem. Para o conseguir, o professor tem, portanto, de conhecer os seus alunos na sua vertente mais pessoal e individual.

O método, assume aqui, portanto, um papel de grande relevo, pois tem de ser eficaz em função das características pessoais de cada professor em formação. Nesta perspectiva foram desenvolvidos alguns modelos de programas de ensino denominados pessoais para a formação de professores. Estes modelos de ensino não directivos, cinéticos, de treino da consciência e de modelo de grupo de aula, foram desenvolvidos por Joyce e Weil (1985).

Com base nestes pressupostos teóricos, os currículos formativos englobam necessariamente uma ligação muito estreita dos conhecimentos teóricos à prática. Assim, a prática é *trabalhada* em paralelo com a teoria, em vez de o ser apenas no fim da formação, como acontece nos modelos tradicionais. Esta abordagem pessoal, que considera no seu currículo os aspectos intelectuais, afectivos e psicomotores, procura ser

> *mais formativa do que informativa, este tipo de formação procura dar ao futuro professor, flexibilidade de acção, plasticidade mental, capacidade para fazer face com êxito às situações que poderá encontrar no exercício da sua profissão. Trata-se antes de mais de ensiná-lo a cooperar, a inovar, a comunicar bem, a mudar, a ter dúvidas, a evoluir (Breuse, 1986:183).*

Podemos, portanto, afirmar, como Marcelo García (1999:38) que

> *este é o novo modelo de professor, em cuja formação as características pessoais e de personalidade dos candidatos a professores desempenham um papel importante, assim como as relações interpessoais que se estabelecem entre os professores em formação e os formadores dos professores.*

Não são muitos, no entanto, os programas de formação de professores desenvolvidos com base nesta abordagem conceptual. Um dos poucos existentes foi levado a cabo na Universidade de Texas, com base em trabalhos

de investigação de Frances Fuller e denomina-se "Programa de Formação Personalizada" (Marcelo García, 1999). Nesses trabalhos a autora verifica as preocupações dos professores em formação evoluem numa sequência gradativa e em crescendo da auto-preocupação para a preocupação com os métodos de ensino e para a sua eficácia junto dos alunos. Assim, o currículo do programa de formação tem de ser elaborado para responder a estas preocupações, no momento da sua existência. Cruickshanks (1985) diz que este programa só sobrevive com base numa robusta e quantitativamente significativa informação pessoal sobre cada professor em formação, apontando algumas técnicas para a conseguir, apelando nomeadamente para (a) auto-registos, (b) instrumentos psicológicos e (c) auto-observações através de vídeo. Ainda segundo Cruickshanks (1985), a intenção deste programa ao recolher este tipo de informação é a de ajudar os professores em formação a evoluir para etapas superiores de preocupação.

1.4.4. Orientação prática

A orientação prática sublinha os elementos da arte e da técnica que compõem a actuação do praticante. Este tipo de orientação reconhece a ambiguidade, a singularidade e a incerteza das situações de ensino. Centraliza na experiência a fonte de conhecimento e o meio de aprender a ensinar (Feiman-Nemser, 1990).

É, segundo Marcelo García (1999), a orientação conceptual que melhor permite a aprendizagem da arte e da técnica do ofício do ensino. Esta orientação é, nos aspectos relacionados com o desenvolvimento e na organização das práticas de ensino, aquela que, com mais frequência encontramos nos professores em formação, quer no ensino básico, quer no ensino secundário. Segundo Pérez Gómez o essencial desta perspectiva é o facto de conceber o ensino "*como uma actividade complexa, que se desenvolve em cenários singulares, claramente determinados pelo contexto, com resultados imprevistos e carregada de conflitos de valor que exigem opções éticas e políticas*" (Pérez Gòmez, 1992:410). Isto significa e empola a

singularidade, a ambiguidade e a imprevisibilidade do trabalho dos professores. A experiência que serve de suporte e de fonte de conhecimento a esta perspectiva conceptual assume, segundo Zeichner (1980) um valor de mito a preservar e desenvolver para aplicar à arte de aprender a ensinar. Este termo "mito" é utilizado por Zeichner como "crença". Ele acredita que as "*experiências práticas em escolas contribuem necessariamente para formar melhores professores. Acredita-se que algum tempo de prática é melhor que nenhum, e que quanto mais tempo se dedicar às experiências práticas, melhor será*". (Zeichner, 1980:49). Também Feiman-Nemser se manifesta a este respeito, afirmando que

> *esta visão de ensino mostra que se aprende a ensinar através de uma combinação de experiências directas e interacções com colegas e mentores sobre situações problemáticas. Através destas experiências os principiantes são iniciados numa comunidade de práticas e no mundo da prática. (Feiman-Nemser, 1990:222).*

Segundo esta orientação o modelo de aprendizagem baseia-se na experiência e na observação. Marcelo García afirma que

> *Aprender a ensinar é um processo que se inicia através da observação de mestres considerados "bons professores", durante um período de tempo prolongado. Isto significa trabalhar com um mestre durante um determinado período de tempo ao longo do qual o aprendiz adquire as competências práticas e aprende a funcionar em situações reais. (1999:39).*

No entanto, qualquer referência à experiência como suporte da aprendizagem, não pode deixar de induzir o pensamento de Dewey que, já em 1938 defendia a necessidade de se desenvolver uma "Teoria da Experiência", uma vez que acreditava, porque constatava, que experiência não é o mesmo

que educação. Defendia, então, este autor, que tudo depende da qualidade da experiência, portanto, que não basta falar na necessidade da experiência, nem mesmo na actividade da experiência. Implica, este pensamento, que se torna necessário engrandecer dois aspectos: (a) um imediato, que tem a ver com a forma, agradável ou não, como o sujeito vivencia a experiência e outro (b) diferido, mas talvez mais importante, que tem a ver com a possibilidade de *transfer* das aprendizagens dessa experiência para experiências posteriores.

Por outro lado, há também que ter em consideração que os *laboratórios experienciais* não são nunca estruturas esvaziadas de influências. Eles sofrem-nas devido à sua integração na comunidade. Ou seja, todas as experiências "*ocorrem num mundo social, físico, psicológico, etc. determinado. Deste modo, as experiências ocorrem em indivíduos ou grupos que possuem "estruturas conceptuais" através das quais dão sentido a tais experiências.*" (Marcelo García, 1999:40). Também Eisner (1988a) se refere aos aspectos sociais em que as experiências são vividas e defende que as experiências que vivemos são determinadas e balizadas pelo nosso próprio suporte teórico, o que nos permite a socialização profissional. Parece, assim poder constatar-se que ninguém aprende a ensinar de forma *receituária* e rotineira sem fazer, portanto, conta ao seu próprio património de conhecimento, quando se embrenha em qualquer actividade didáctica.

Também Pérez Gómes (1992) se debruçou sobre esta perspectiva prática e definiu duas abordagens possíveis: a primeira a que se refere é o que ele designa por **abordagem tradicional**, onde define a formação de professores como sendo um processo de aprendizagem da profissão de ensinar, que se baseia no método de tentativas e erros. Aqui, pode encontrar-se uma clara separação entre a teoria e a prática, sendo que a prática surge como o elemento mais importante e fundamental para, segundo adquirir o ofício de professor. Todos os programas de formação de professores que se baseiam nesta orientação conceptual, têm nas práticas de ensino o seu elemento curricular mais saliente. No entanto, daqui não se pode inferir que a formação teórica seja desprezada. Zeichner (1980) justifica esta opção pelo facto de a cultura comum na formação de professores indicar que as práticas de ensino

representam um valor de grande importância e que a competência de um professor se demonstra nessas mesmas práticas. Este modelo define-se, no entanto, como um processo em que o orientador (ou mentor ou professor-mestre) ensina ao candidato a professor um conjunto de competências, atitudes, traços de personalidade e como legado transmissível, o seu próprio estilo de ensinar, pelo processo da observação, da imitação e da prática dirigida (Marcelo García, 1999). Também Cohen e Manion (1977) se referem a esta concepção da formação de professores como sendo caracterizada por favorecer um tipo de aprendizagem passiva por parte do estudante. Ainda estes autores referem que esta situação apenas oferece uma perspectiva parcial do ensino, uma vez que os estudantes não podem ir além daquilo que observam. Isto conduz a que os estudantes terminem o seu período de formação tendo observado muito poucos modelos de ensino. Segundo este paradigma qualquer docente pode desempenhar tarefas e funções de supervisão, pois parte do princípio que para saber ensinar basta saber-fazer. Deste modo se justifica a actual despreocupação pela formação de formadores de professores.

A segunda abordagem definida por Pérez Gómez (1992) é a que ele designa por **abordagem reflexiva sobre a prática**. O conceito de reflexão está, neste momento, de tal forma vulgarizado que se torna difícil encontrar, hoje, um plano de formação de professores que não inclua este elemento como estruturador, e até como fulcro, de toda a formação.

A origem desta abordagem de reflexão sobre a prática remonta a Dewey (1959), que se referia, ao *ensino reflexivo* como aquele onde se realizam "*o exame activo, persistente e cuidadoso de qualquer crença ou forma de conhecimento à luz dos fundamentos que lhe são subjacentes e das conclusões que retira.*" (Dewey, 1989:25). Outro autor, cujas teorias sobre o conceito de reflexão, mais tem contribuído para popularizar e alargar ao campo da formação de professores a epistemologia da prática reflexiva, é Donald Shön (1983 e 1987). Ao referir-se à reflexão na acção, este autor afirma que este é o processo pelo qual todos os práticos, e portanto, também os professores, aprendem através da interpretação e da análise da sua própria

actividade. Contudo, este conceito, surge ainda nos nossos dias algo confuso e pouco focado. Calderhead (1989) usa o termo reflexão em vários sentidos referindo-se, por exemplo, aos professores como: prático reflexivo, em formação orientada para a investigação, reflexivo na acção, investigador, decisor, profissional, solucionador de problemas. Todos estes conceitos, embora se refiram a práticas educativas, inserem-se, contudo em realidades obviamente diferentes. Estas diversas caracterizações definem o professor como sujeito que necessita de ser flexível, aberto à mudança, auto-crítico, capaz de analisar o seu próprio ensino e com uma grande capacidade de adquirir e dominar todo o tipo de competências cognitivas e relacionais. Podemos então ser conduzidos para o afastamento entre competência cognitiva e competência de conduta. Voltando a Marcelo García, que para ilustrar este pensamento, define diferentes tipos de competências que os professores devem possuir, como nos mostra o Quadro 1, adaptado de Marcelo García (1999: 42):

Quadro 1: Competências, Capacidades e Finalidades

COMPETÊNCIAS	CAPACIDADE	FINALIDADE
A) Empíricas	Conhecer o que se está a passar na classe	Recolher dados objectivos e subjectivos (sentimentos e afectos), desenvolver situações, processos, causas e efeitos.
B) Analíticas	Interpretar os dados descritivos	Inferir teoria
C) Avaliativas		Emitir juízos sobre consequências educativas
D) Estratégicas	Planificação da acção	Antecipar a implementação da prática de acordo com a análise realizada
E) Práticas	Capacidade para relacionar a análise e a prática com os fins	Conseguir um bom efeito
F) Comunicação		Comunicar e partilhar as suas ideias com outros colegas (Pollard e Tann, 1897)

Para Zeichner e Liston (1987) nem todos os tipos de reflexão conduzem a resultados positivos, pois, em sua opinião, há que diferenciar os níveis de análise da realidade circundante. Assim, definem três níveis de reflexão: a) técnica, que corresponde à análise das acções manifestas, ou seja, as que

executamos quando observados: andar pela classe, formular questões, emitir feedbacks e reforços, motivar...; b) prática, ou seja, a planificação e a reflexão. Pensar no que se vai fazer e analisar e reflectir no que se fez, empolando o carácter didáctico da análise; c) crítica, ou seja, todo o nível de considerações éticas, o que implica uma análise política e ética e respectivas influências contextuais. Handall e Lauvas (1987) também se servem destes três tipos de reflexão para estabelecer relações entre a teoria e a prática do ensino, que é subjacente e suporta qualquer prática educativa, sendo que, nem sempre os professores estão completamente conscientes dessa realidade.

Diferentes formas de reflexão são descritas e utilizadas por Weis e Londen (1989), para determinar quais as reflexões que conduzem a um autêntico desenvolvimento profissional e em que momentos se processam. Defendem estes autores que o pensamento reflexivo e a acção a que esse pensamento conduz podem ocorrer separadamente, mas não excluem a hipótese da simultaneidade pensamento/acção. Na procura dessas diferenças identificam quatro formas de reflexão, a saber:

1. a introspecção que implica uma reflexão pessoal e interiorizada, que conduz o professor a um questionamento permanente da sua actividade profissional quotidiana em relação aos seus pensamentos e sentimentos numa perspectiva distanciada, mas também de reformulação constante desses mesmos pensamentos e sentimentos. Segundo Marcelo García (1999), esta forma de reflexão é que melhor se investiga através da entrevista em profundidade e biográfica, dos diários ou dos constructos pessoais. Porque este tipo de reflexão é distanciado, também a informação que através dele se obtém, apenas nos fornece elementos sobre princípios de procedimento, esquemas conceptuais mais ou menos permanentes nos professores. Medina Revilla (1988 e 1990) desenvolveu um trabalho com base neste tipo de reflexão, solicitando a um grupo de professores que reflectissem sobre as suas experiências profissionais e pessoais e, como tal, identificassem marcos biográficos que influenciaram a parte profissional. As conclusões deste trabalho levaram o autor a concluir que as sessões de grupo entre os

professores implicados facilitou o seu desenvolvimento pessoal e profissional;

2. o exame é uma forma de reflexão que, segundo Weis e Londen (1989), conduz o professor a referenciar factos passados, ou que venham a ocorrer no futuro. O professor, é aqui, mais solicitado a reflectir sobre a acção, sobre acontecimentos da vida da classe. Connelly e Clandinin (1985) utilizam este conceito para investigarem o conhecimento e o pensamento dos professores através de várias técnicas: entrevista, observação participante, notas de campo, diários, histórias, cartas, escritos auto-biográficos e documentos de utilização didáctica, tal como planos de aula, desenhos e metáforas;
3. a indagação implica, da parte dos professores uma reflexão que analise a sua própria prática, procurando e identificando estratégias de superação. É a este conceito que Carr e Kemmis (1988) chamam investigação/acção. É com base neste conceito que a pesquisa introduz um compromisso de melhoria na acção. É aqui que este tipo de reflexão encontra a sua originalidade em relação aos anteriormente descritos. Este tipo de reflexão pode limitar-se aos processos de ensino e aprendizagem dos alunos, mas Smyth (1989) defende que esta perspectiva deve ser tida em conta na formação de professores, pois esta concepção corresponde à perspectiva crítica da investigação/acção (Carr, 1989);
4. a espontaneidade implica um forte relacionamento com a prática. A esta forma de reflexão, chamou Shön (1983) *reflexão-na-acção*, pois só se processa pela análise dos pensamentos do professor quando se encontra no acto de ensinar. É através desta reflexão que se improvisa, que se resolvem problemas e, segundo Yinger (1987), se abordam situações divergentes na classe. As entrevistas de estimulação de memória, processos de auto-análise, supervisão clínica, treino, são processos que facilitam e estimulam este tipo de reflexão.

1.4.5. Orientação crítica/social

A orientação crítica/social apoia-se na ideia de transformação social e exprime-se por uma crítica radical das instituições educativas. Por um lado esta orientação partilha uma visão optimista em relação ao poder transformador da educação, por outro lado acusa a escola de cumplicidade na manutenção das desigualdades sociais.

A orientação prática é, ao nível conceptual, aquela que mais e maiores parecenças apresenta com a orientação crítica-social. Aqui, a reflexão é muito mais um compromisso ético e social, uma vez que apenas percebe o professor como um activista político em permanente comprometimento com o seu tempo. Obriga-o, portanto, a uma permanente pesquisa, mais justa e democrática, das suas práticas educativas e sociais (Marcelo García,1999). Kemmis (1985 ct. Pérez Gómez, 1992) afirma que a reflexão, segundo este paradigma: (a) expressa uma orientação para a acção e configura as proximidades entre pensamento e acção nas situações históricas em que nos encontramos, em vez de ser determinada por aspectos biológicos, psicológicos ou de simples pensamentos; (b) parte da premissa de que existem relações sociais, em vez de se afirmar como forma individualista de trabalho mental; (c) defende interesses partidários e particulares nos aspectos humanos, políticos e sociais, em vez de ser independente e neutral; (d) actua vincadamente na transformação das práticas ideológicas que fundamentam a ordem social, em vez de se limitar a difundir valores sociais consensuais; (e) apela à participação na tomada de decisões, na acção social e na comunicação, em vez de ser um processo mecânico ou um simples exercício de criação de ideias novas.

A orientação conceptual crítica-social é, portanto, na formação de professores uma orientação que estreita convictamente uma relação com a teoria crítica aplicada ao currículo ou ao ensino (Marcelo García, 1999). Todos os processos de ensino e aprendizagem devem conduzir ao desenvolvimento nos alunos da sua capacidade de análise da ecologia social que os rodeia. Vários autores (Adler & Goodman, 1986; Ross & Hannay, 1986) defendem que os conceitos de sociedade, hegemonia, poder, a construção social do conhecimento ou a reprodução cultural deveriam ser incluídos como conteúdos

de estudo na formação de professores. Esta opinião é reforçada por Giroux e McLaren (1986) ao afirmarem que um currículo na formação de professores deve basear-se numa maneira política e cultural de defender que todas as dimensões da formação, quer sejam sociais, culturais, políticas ou económicas, devem constituir as principais categorias para se atingir a compreensão da escola contemporânea. Esta perspectiva afasta-se claramente das posições que afirmam o currículo, o conhecimento, o ensino, como processos e metodologias estáticas e imutáveis. Isto significa que os professores ao reflectirem sobre as suas próprias práticas educativas estão a envolver-se em processos de mudança, normalmente entendidos como saltos qualitativos. A formação de professores assume, portanto, as funções de transformar as concepções estáticas prévias acerca dos aspectos relacionados com o acto educativo, nomeadamente a gestão da classe, autoridade ou contexto educativo (Tom, 1985). Contudo está longe o consenso entre os vários autores em relação aos temas que devem ser tratados como nucleares na formação de professores. Segundo Tom (1985), os temas tratados "viajam" em crescendo do pouco ao muito problemático. A Formação de Professores Orientada para a Indagação (designação assumida por Tom, 1985) tem várias tipologias segundo os autores citados por Tom. Assim, temas como "Processos de Ensino-Aprendizagem", "Conhecimento do Conteúdo", "Princípios Políticos e Éticos Subjacentes ao Ensino" e "A Sociedade Incluindo a Intuição Educativa", são considerados um "Campo Pouco Problemático" por Cruickshank/Apple, Gage, Corey, Elner, Brophy/Everston e Freeman; um "Campo Muito Problemático" por Apple, Giroux, Willis, Berlak/Berlak e Wood; sendo que outros como Adler e Walton se situam perto do "Pouco Problemático" e Kohl, Smyth, Tom e Zeichner se colocam mais perto do "Muito Problemático". Segundo Marcelo García (1999) os programas de Formação de Professores Orientada para a Indagação, mostram a necessidade de ultrapassar os pressupostos da racionalidade técnica que até agora têm reinado nos programas de formação de professores. Estes pressupostos, levaram a uma separação e hegemonia dos elementos teóricos face aos práticos na formação de professores. De acordo com este novo ponto de vista, a teoria deve ser

integrada na prática, dado que a prática produz o conhecimento tácito que deve ser considerado pelo seu valor. Neste sentido, os três níveis de racionalidade técnica e reflexão desenvolvidos por Van Mannen – racionalidade técnica, acção prática e reflexão crítica – representam três níveis de reflexão e racionalização da prática educativa (Zeichner, 1994). Este paradigma configura, portanto, o elemento prático com um papel fundamental na formação de professores. Vários autores enaltecem eloquentemente essa importância:

- Pérez Gómez (1992:25) "*a prática é concebida como espaço curricular especialmente desenhado para se aprender a construir o pensamento prático do professor em todas as suas dimensões*";
- Floden e Feiman-Nemser (1981) e Beyer (1984) afirmam que neste paradigma a prática não é concebida como uma actividade assistemática, acrítica, de aplicação dos princípios teóricos, mas é entendida como uma oportunidade para se adquirir conhecimento e nisso reside o seu valor;
- Smyth (1989:3) "*uma noção de reflexão na formação de professores que seja simultaneamente activa e militante, que introduza no discurso sobre o ensino e a escola uma preocupação pelo ético, social e político*".

Este último autor desenvolve este conceito em quatro fases que se auto-influenciam de forma circular e sequente. Assim, questões como:

- ***Quais são as causas?***
  - Pressupostos, valores, crenças?
  - Qual é a origem?
  - O que mantém as minhas teorias?
  - O que limita as minhas teorias?
    - Ligações entre o pessoal e o social.
    - Que interesse serve?

Enformam o conjunto da fase **CONFRONTAR;**

- ***Como posso mudar?***
  - O que posso fazer de forma diferente?
  - O que é importante pedagogicamente?
  - O que tenho de trabalhar como efeitos destas mudanças?

  Enformam o conjunto da fase **RECONSTRUIR;**

- ***Qual é a minha prática actual?***
  - Regularidades
  - Contradições
  - Acontecimentos significativos
  - Acontecimentos não significativos, incluindo: quem, o quê, quando.

  Enforma, o conjunto da fase **DESCREVER;**

  - ***Que teorias são expressas na minha prática?***
    - Descrições analisadas com o objectivo de identificar relações entre os elementos.
    - Com base nisto, fazer uma série de declarações do tipo: parece que...

Esta orientação conceptual reúne consenso em torno da sua importância, se se pretender ir além das análises teóricas. Esse consenso é personalizado em Feiman-Nemser (1990:226) quando conclui

> *é mais fácil visualizar o tipo de ensino que se procura promover na formação de professores. De um ponto de vista crítico, a reflexão sobre a formação de professores é frequentemente muito teórica, e tem sido pouco articulada com a forma de atingir objectivos concretos.*

Também Liston e Zeichner (1991:189) se debruçaram sobre a importância deste paradigma da formação de professores, mas não deixam de enfatizar o

elitismo e alguma arrogância que alguns professores e investigadores que perfilham este conceito, ao afirmar

> *muitos dos que defendem as metas críticas e sociais para a formação de professores devem começar a fazer mais do que dizer aos outros o que devem fazer, e começar a desenvolver propostas concretas de programas que sejam sensíveis às realidades culturais e sociais na formação de professores.*

2. A problemática da formação dos professores

Os primeiros passos dos professores na profissão, fazem-se sob a tutela de orientadores que têm a função de os guiar e de os ajudar. Desenvolver uma reflexão baseada em resultados relativos às interacções entre orientadores e estagiários em formação inicial, é um dos aspectos que mais importância assume, em função do objectivo pretendido – a formação. Mais particularmente, evidenciar no seio da formação, as dinâmicas de construção da identidade e de acesso a uma cultura profissional geradora de aprendizagens. Estas interacções devem ser abordadas a partir de conceitos e métodos de análise do trabalho (Durand, 1996), e mais profundamente, da abordagem da "acção situada" (Durand, 1998b). Esta reflexão deve ser considerada, segundo Durand (1998a) em três etapas fundamentais: a) a primeira tratará das formas do empenhamento dos estagiários e dos orientadores no desenrolar das reuniões de orientação; b) a segunda ilustrará as dinâmicas identitárias (Blesson & Durand, 2002) que dizem respeito aos estagiários e aos orientadores ao longo desta formação e que se revestem de um carácter particular tendo em conta as características do trabalho dos professores; c) a terceira dirá respeito às possibilidades de acesso a uma comunidade prática ou a uma cultura profissional que os orientadores proporcionam aos estagiários. Assim, para responder à grande complexidade da profissão de professor há que compreender que as competências necessárias para o seu desempenho são muitas vezes hipercontextualizadas e, portanto, muito instáveis. Como consequência torna-se extremamente difícil reproduzi-las em contextos diferentes. A construção e a transmissão dessas competências em situação, não pode fazer-se senão em função de uma análise diária das práticas de ensino. A orientação de estágio constitui-se como situação privilegiada para operacionalizar esta prática. Esta análise tem, no entanto, de ser suportada por uma relação de grande confiança entre o orientador e o estagiário.

O orientador de estágio pedagógico é um profissional que tem de responder a uma multiplicidade de tarefas. Essas tarefas são complexas, singulares,

inesperadas. O seu perfil tem de ser o de um profissional multifacetado, conhecedor profundo da sua profissão, tanto nos aspectos didácticos, como técnicos, como pedagógicos, como identitários. Tem de ser também capaz de distinguir o acessório do essencial e ser capaz de actuar e decidir em circunstâncias, muitas vezes, adversas. Estas características não são, no entanto, exclusivas da função do orientador de estágio, elas são também as características necessárias a qualquer professor que se reclame competente. Para além destes atributos, o orientador de estágio tem de ser formador.

A experiência profissional, o saber adquirido na prática pelo exercício da reflexão na acção e sobre a acção, representa o estadio de conhecimento que permite o saber-fazer responsável, indutivo e adequado a cada uma e a todas as situações de ensino. Por oposição o saber intuitivo, espontâneo e repentista, embora abra mais perspectivas a uma criatividade imediatista, apresenta, normalmente, resultados pouco consistentes. Transmitir toda a plenitude dessa experiência é o desafio impossível que se apresenta aos orientadores de estágio pedagógico.

Como todas as utopias, este desafio, sendo exequível, asseguraria o ideal da formação e bastaria ter orientadores experientes para que todos os problemas relacionados com a formação de professores estivessem resolvidos. A análise da realidade é preventiva dos excessos e aconselha a assunção de metodologias conducentes a uma atitude profissional, da parte dos orientadores, que se paute pela capacidade de ensinar e aprender sempre e em todas as situações. Isto porque, na função de orientador, o professor exerce um *métier* diferente daquele para o qual foi formado.

A experiência profissional de um professor de Educação Física não pode ser transmitida pela palavra ou pela escrita, apenas pela acção ela pode ser veiculada. Com efeito, qualquer que seja a influência, a competência e a experiência do orientador, é o próprio estagiário que se auto-constrói pela aquisição da sua própria experiência e da sua capacidade de reflectir sobre a sua prática profissional. Em consequência, se pretende uma certa eficácia na sua acção, o orientador deve saber reservar o seu lugar e o do estagiário; não assumir-se como modelo, mas ter sempre presente que é um formador, o que

pressupõe a aquisição de competências bem particulares. Outro factor, neste caso determinante, que representa uma fatia importante na influência da aquisição da eficácia, é o contexto em as acções se desenvolvem.

Os contextos de acção têm de ser analisados segundo diferentes escalas. Num plano de largo espectro, cada cultura constitui uma malha, no seio da qual se elaboram e se transmitem processos, normas, valores que documentam ou formatam modos de pensar e de actuar: por exemplo, os trabalhadores que se deslocam de bicicleta para o seu local de trabalho não procedem do mesmo modo que os ciclistas profissionais em prova para reparar a sua máquina na estrada (Hutchins, 1995). Numa acessão mais reduzida, o contexto desenha as condições de acção específicas: por exemplo, um mesmo actor resolve diferentemente problemas de aritmética isomórficos segundo o contexto em que eles são apresentados (Schliemann & Carraher, 1992). No plano profissional, e em sentido ainda mais limitado, durante uma sessão de trabalho exprimem-se hábitos, maneiras de fazer, sentir, pensar que o profissional em formação deve assimilar para se integrar na sua comunidade prática e vir a ser profissional (Lave, 1988).

O contexto da acção é, nesta perspectiva, mais influenciado pelos aspectos pessoais dos actores do que pelos aspectos objectivos do mundo que os rodeia. Os actores criam ou recriam, a cada instante, o seu mundo segundo as circunstâncias que o seu empenho faz ressaltar (Durand & Arzel, 2001). Assim, o conhecimento deve ser estudado como um fenómeno cultural, o que significa que os conteúdos e os processos contribuem para a constituição e expressão de uma cultura.

A acção é a expressão na prática de uma tipicalização criativa da cultura que o actor cultiva (Durand *et al*, 2001). No entanto, mesmo sendo figuras públicas, cujo trabalho é precisamente comunicar (Tardif & Lessard, 2000), os professores são solitários: têm tendência para partilhar menos a sua experiência profissional do que noutras profissões, cuja natureza do trabalho imponha uma actividade colectiva (Engeström & Middleton, 1996). Uma vez fechada a porta da sala de aula, eles ficam a sós com os seus alunos (Durand *et al*, 2001).

2.1. A formação e a auto-formação

A função de orientador é, como se disse, exigente mas também é motivante. Ela permite que enquanto forma o estagiário, o orientador se forme continuamente, caminhando dessa forma, para a "*expertise*" profissional, que nunca atingirá de forma definitiva. Esta relação íntima entre a experiência e a inovação impõe que se vá ao fundo da complexidade da função de orientador, para ultrapassar os inúmeros dilemas que quotidianamente se lhe deparam. Mas todas as relações humanas de cooperação face à necessidade de resolver os problemas profissionais, são sempre ricas e apaixonantes, pois, permitem, fade aos contextos da acção, a transmissão de saberes que são alicerçados no âmago da interacção do professor com a situação de ensino e da dialéctica entre a gestão da turma e a gestão das aprendizagens, a tarefa complexa do orientador é a de adaptar as experiências singulares a rotinas de ensino conhecidas e que sejam reconhecidas pelo estagiário. Este procedimento permitirá transformar essas experiências singulares em verdadeiros *saber-fazer*. Assim, encontram-se na função de orientador objectivos que são incontornáveis: a) a criação e reforço, no estagiário, de hábitos de análise da sua própria prática; b) levar o estagiário a tomar consciência dessa necessidade de análise; c) discutir com o estagiário as várias planificações; d) planificar as acções prioritárias e os eixos do trabalho a realizar; e) estabelecer procedimentos formais, como observar aulas e promover de seguida a respectiva discussão e balanço; f) implicar-se, em conjunto com a universidade em projectos de formação global; g) propor e discutir as avaliações diagnóstica, formativa e sumativa do estagiário.

No entanto, atingir estes objectivos só é possível com acções práticas concretas: a) desenvolver acções no sentido de criar um clima que permita ao orientador ouvir e hierarquizar os problemas do estagiário e negociar com ele uma relação de soluções e ajuda; b) conseguir observar e analisar as reacções do estagiário em função dos acontecimentos nas aulas; c) ajudar o estagiário a analisar as acções de cada aluno e as suas reacções em grupo; d) criar condições para que o estagiário adquira os conhecimentos necessários ao

ensino das unidades temáticas programadas; e) ajudar o estagiário a desenvolver a capacidade de adaptar o seu ensino aos níveis de desenvolvimento dos alunos; f) recolher dados sobre todos os factores que possam ser confrontados com os seus objectivos e conteúdos; g) fazer o estagiário tomar consciência dos factos favorecedores das aprendizagens; h) ajudar o estagiário a perceber quais os factores que permitam obter a adesão da turma.

Numa perspectiva de acção mais directa, e no sentido de atingir estes objectivos e acções, o orientador tem de levar a cabo tarefas que permitam ao estagiário: a) **integrar-se no estabelecimento de ensino**. Ajudar o estagiário em cada tarefa de integração, de forma que ele adquira o conhecimento das informações úteis e fique em condições de as analisar, nomeadamente no que respeita ao projecto educativo da escola, ao projecto do departamento de Educação Física, quanto às modalidades de avaliação, quanto às características das suas turmas e quanto à construção comum de uma programação anual; b) **ter acesso aos conhecimentos relativos aos conteúdos de ensino**. Ajudar o estagiário a conceber e a construir as unidades temáticas, os planos de aula e os diversos conteúdos do ensino e da avaliação (Dugal, 2002). O orientador deve assegurar-se que o trabalho de preparação das unidades temáticas, das aulas, assim como os diferentes balanços e reflexões sejam realizadas. O orientador deve exigir que o estagiário lhe apresente as diferentes preparações que servirão de base às discussões formativas (seminários semanais); c) **ter acesso a todos os elementos que conduzam à sua avaliação diagnóstica**, nomeadamente quanto aos resultados das leituras das grelhas de observação das competências, da explicação dessas competências, do desenho do perfil inicial do estagiário e as estratégias de superação. Esta função diagnóstica é fundamental para todos os intervenientes no processo de estágio; d) **participar na discussão e acompanhamento dessas estratégias**, nomeadamente quanto à elaboração dos elementos constantes nas observações que os orientadores devem realizar durante o ano lectivo, que em cada momento devem servir de ponto de partida para as análises e discussões reflexivas

semanais (seminários) entre os estagiários e o respectivo orientador. Estas observações devem efectuar-se a partir da grelha de observação das competências utilizadas no início do estágio e tem uma função formativa contínua. O orientador deve dedicar a estas observações, no mínimo, o número de horas previstas no regulamento, para poder, com propriedade, analisar e regular o ensino dos estagiários que tutela. Aqui, as visitas e observações com posteriores reflexões realizadas pelo e com o supervisor, assumem um papel determinante, pois permitem que, tanto o orientador, como os estagiários obtenham visão cruzada e construtiva da sua acção.

3. A situação da formação de professores

Segundo Durand (2002) o passo principal na formação de professores é fazer os orientadores perceberem que devem agir mais como formadores do que como professores. Este facto é caracterizado por uma significativa alteração de identidade. O orientador tem, assim, que fazer acompanhar esta transformação de diversas aquisições, nomeadamente:

- O abandono de posições prescritivas;
- A capacidade de se descentralizar;
- A tomada de consciência da diversidade das práticas;
- A reflexão sobre o que é o acompanhamento e a orientação;
- A competência de análise das práticas;
- A capacidade de perceber o que é significativo e organizador da actividade dos estagiários;
- A matriz de técnicas de direcção dos seminários semanais, de observação de aulas, etc..

Ainda de acordo com Durand (2002), pensamos ser mais vantajoso e eficaz criar colectivos de reflexão e de produção em matéria de orientação, do que promover formações pontuais e descendentes.

Assim, e na perspectiva do desenvolvimento das qualidades que o orientador deve possuir e cultivar, é melhor falar de relação e interacção do orientador com os estagiários, porque isso requer traços de personalidade e/ou aptidões particularmente exigentes:

- O orientador tem de possuir a dimensão de formador, ou seja, de acompanhamento e ajuda;
- O orientador deve estabelecer relações que lhe permitam saber o que o estagiário espera e procura (isto não impede oposições);
- Interacções que permitam a finalidade de desenvolvimento do estagiário nos aspectos da atitude de curiosidade, de comprometimento

profissional, de respeito pelos alunos, de exigência. Tudo isto ao mesmo tempo que tenha soluções concretas.

Há, portanto, necessidade de definir, o mais claramente possível, os limites de um homomorfismo que, sem essa definição ameaça promover a promiscuidade entre as situações de ensino e as de orientação.

A orientação pedagógica sofre, portanto, da grande proximidade da situação de ensino e da situação da orientação propriamente dita. Isto tem por consequência uma grande confusão: os professores/orientadores fazem o que sabem (muitas vezes muito bem) – ensinar. E crível que os orientadores mais eficazes assumam a distância da sua própria actividade com o ensino, quer dizer que nem reproduzem o seu trabalho na orientação, nem se colocam como modelos (Durand, 2002). Eles adquiriram outras competências que têm a ver com o ensino sem a isso as reduzir. Isto exige-lhes um grande trabalho do ponto de vista da sua identidade: aceitar colocar-se em dificuldades enquanto orientador, embora não as sintam como professores. Mas, fundamentalmente, os orientadores devem demarcar-se das suas práticas pessoais e centrar-se no desenvolvimento das actividades que acompanham. Parece, portanto evidente, que as novas competências a adquirir são de duas ordens: a) por um lado, competência de explicação (os *saber-fazer* dos profissionais experimentados são tácitos, ligados aos contextos, difíceis de pôr em palavras e, desse ponto de vista é necessária uma verdadeira aprendizagem sobre a comunicação desses saberes "infiltrados" na acção); b) por outro lado o desenvolvimento de competências sobre a análise das práticas. Embora haja, hoje, várias instituições de formação que abraçam com vivacidade esta corrente de análise, nomeadamente os Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, em França, há que reconhecer que faltam ainda quadros teóricos de referência, quadros de procedimentos metodológicos e também um grande trabalho em comum entre formadores de instituições formadoras e formadores do terreno para os elaborar.

Isto, contudo, não invalida que se encare a formação dos formadores profissionais de professores como uma situação incontornável no mundo do

ensino de hoje. Há que listar os conhecimentos, em banda larga, que lhes são exigidos para responderem com eficácia às difíceis tarefas da sua função. De acordo com Durand (2002), o orientador de estágio deve possuir três tipos de conhecimentos:

- Em didáctica (processos de transposição e compreensão da dinâmica da aprendizagem dos alunos;
- Em análise das práticas de ensino;
- Em acompanhamento individualizado de uma trajectória profissional (compreensão das etapas dessa trajectória)

Parece, na sequência do pensamento de Durand (2002), que é essencial que as instituições formadoras de professores se lancem na constituição de equipas interdisciplinares de investigação que operacionalizem e analisem os dados de um banco informativo relativo ao conjunto das componentes do trabalho dos orientadores, para depois disponibilizar aos próprios orientadores.

3.1. Os limites da acção pedagógica

E necessário entrar nos *eixos*, mas não é fácil. Todas as análises de trabalho mostram a parte pessoal e singular de cada acto profissional e insistem sobre os *mise en scène de soi*, sobre a injunção da subjectividade nas formas modernas de trabalho. Portanto, observar um professor no trabalho, não é somente observar os comportamentos ou as acções, é assistir ao espectáculo de um compromisso profissional intenso. Isto coloca o problema do respeito face a esse compromisso total de uma pessoa, compromisso esse que é cada vez mais difícil de contextualizar. O acesso a esta intimidade da acção torna-se possível com certas técnicas de entrevista (p. e. a auto-confrontação ou a entrevista não estruturada), mas sobretudo este acesso ao alinhamento pedagógico, necessita do respeito para com as pessoas e uma confiança total entre o que *faz* e o que *observa*. Esse alinhamento é sempre menos visível à luz da própria acção. É, no entanto, também, o que dá sentido

a essa acção. É por isso que é indispensável ensaiar esse acesso, nomeadamente numa visão de formação. Ao mesmo tempo cada acção humana, da qual o ensino conserva a sua parte de mistério, fica menos transparente e mais enigmática. Deste ponto de vista podemos afirmar, felizmente, que está longe o tempo em que sabíamos tudo sobre o ensino e sobre a formação de professores.

3.2. A utilidade da investigação na formação de professores

A questão da utilidade da investigação em matéria de formação de professores, é de tal forma premente que não pode ter respostas simples, evidentes ou peremptórias. Por isso, este problema só pode ser equacionado a partir duma postura de investigação particular e da enunciação de um quadro teórico muito bem definido. No entanto, esta questão coloca-se de maneira aguda, na medida em que os objectos sobre os quais se investiga – o ensino e a formação – são artefactos, produções humanas, e onde o conhecimento científico desses objectos é susceptível de influenciar directamente a sua concepção. Por esta razão, torna-se indispensável uma explicitação da teoria do conhecimento de referência e dos modos de cooperação entre os actores (Durand, 1999a). Esta questão coloca-se em dois níveis articulados de forma muito estreita: um é relativo à pertinência de uma visão utilitária em matéria de investigação; o outro diz respeito às condições a satisfazer para que uma investigação seja efectivamente útil. A equipa de investigação dirigida por Marc Durand no Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Montpellier, (ESTEREL, 1998), organizou e executou um programa de pesquisa centrado na análise das *situações de ensino e de formação*, que resultou de um grande esforço para conceber apoios ao ensino, ao treinamento profissional e à formação, sem abandonar as exigências de rigor metodológico e de coerência teórica. Esta concepção de ajudas, representa uma forma de responder à perspectiva da utilidade das investigações para o ensino e para a formação. Esta visão emana das investigações em ergonomia cognitiva, das quais as teorias e os métodos são explorados em educação.

3.3. A análise das situações de ensino

No ensino da Educação Física, podemos considerar três níveis de estruturação da experiência individual: o que se refere, em banda larga, à acção dos alunos e às situações de aprendizagem: o que se refere às acções dos professores e às situações de ensino, e o que se refere à acção dos formadores e às situações de formação de professores. Estes níveis representam, ou podem ser vistos, segundo uma postura clássica em ergonomia cognitiva, ou seja, analisar o trabalho para conceber dispositivos de apoio ao próprio trabalho (Pinsky, 1992; Theureau, 1992). Esta perspectiva situa-se na confluência entre a corrente da sociologia da acção e a da microsociologia em ciências sociais que resulta da corrente da *acção situada* (Mills, 1940; Suchman, 1987), a corrente da *cognição situada* em neurociências, psicologia e inteligência artificial (Clancey, 1997; Kirchner & Whitson, 1997), e a corrente da ergonomia cognitiva em análise do trabalho (Amalberti, *et al*, 1991). É assim adoptado um sistema de transmissões que explica, por exemplo, a maneira de aprender e as performances escolares dos alunos como resultante das categorias sócio-profissionais dos pais (Bourdieu & Passeron, 1970) ou de variáveis humorais tal como a sua orientação motivacional (Nicholls, 1989). De acordo com Durand (1999a), no plano sociológico, este tipo de abordagem postula um primado epistemológico da conjuntura sobre a estrutura, ou seja, da situação sobre o contexto, da interacção entre os actores sobre a identidade e as estratégias desses actores (Joseph, 1998). No plano cognitivo, postula um primado da unidade entre a acção e a situação sobre os dispositivos e os conhecimentos preexistentes dos actores (Varela,1989). A emergência das acções organizadas em situação, são o seu principal interesse e isso implica o recurso, ainda que a título de paisagem teórica, aos modelos da autonomia ou da auto-organização (Dumouchel & Dupuy, 1983) e da dinâmica dos sistemas (Smith & Thelen, 1993). Enfim, esta abordagem, restitui a validade e a grandeza à acção prática.

3.4. Influência da formação no desenvolvimento profissional

As acções dos professores de Educação Física apresentam aspectos que os diferenciam dos outros professores. Por outro lado, também se percebem semelhanças importantes, especialmente quando dependentes de um mesmo programa. Estas semelhanças aparecem ligadas pela colaboração dos professores na construção de uma *comunidade de prática* (Lave, 1988, 1991), quer dizer, um sistema de valores, de formas de fazer, de utensílios, de regras, que informem as práticas concretas e lhes dêem expressão. Estas convicções e práticas pedagógicas partilhadas pela comunidade dos professores, constituem a sua cultura profissional (Durand, 1999a). Cada professor participa potencialmente na construção desta cultura e é dela depositário. Transmitir as suas experiências pessoais e a sua percepção das acções e dos seus efeitos, constitui uma transmissão social e profissional, nem sempre livre de escolhos, mas sempre necessária à construção da identidade profissional dos candidatos a professores. Surge assim, e por isso, a necessidade de perceber como e porquê se processa a transmissão da experiência e a construção de competências.

No cerne das problemáticas das investigações relativas aos dispositivos de formação inicial e/ou contínua, está a construção e partilha de uma cultura comum entre formadores e formandos (Durand, 1999b). No seio desses dispositivos, as práticas comportam um espectro largo, na medida em que se estendem da transmissão de processos de trabalho, até à construção e co-construção de competências. Estamos, portanto, perante uma clara situação de mútuas aquisições (formadores e formandos). Segundo Durand (1999a), o método da auto-confrontação aplicado às discussões após aula, fornece elementos exemplares da dinâmica desta permuta sobre a aquisição e construção de competências. Este método consiste em confrontar o orientador e/ou o estagiário com o vídeo da aula observada. Assim, observa-se uma sequência da aula que é repetida ao longo da discussão após aula: a) o orientador isola uma fase da aula, b) o estagiário é incitado a auto-avaliar-se, c) estabelece-se de forma mais ou menos negociada entre o orientador e o estagiário o carácter negativo, pouco eficaz ou criticável da acção do estagiário

durante essa fase, d) emissão, por parte do orientador, de um princípio pedagógico que se concretize por uma acção diferente e que não provoque a situação criticada, e) obtenção, mais ou menos negociada, de um compromisso do estagiário em aplicar esse princípio, no futuro, f) isolamento de outra fase que suceda imediatamente à precedente na aula.

Este tipo de método formaliza as reuniões formativas num enquadramento menos rígido. Durante o seu decurso, os conteúdos das permutas são construídos na interacção. Esta situação sugere, no entanto, que orientador e estagiários encontrem formas de cooperação construtivas, que não acontecem imediatamente nem espontaneamente e por vezes manifestam-se de formas um pouco ásperas. Há muitas vezes acordos sobre o *género profissional* (Clot, 1999), outras vezes desacordos sobre o *estilo pessoal* (Durand 2000), o que põe em evidencia o carácter, muitas vezes, divergente da comunidade de prática (Durand & Chaliès, 2001). As interacções complexas constroem-se com base nas discussões críticas e avaliações de sentido negativo das acções assumidas no acto pedagógico (Durand, *et al*, 1998). É com base em consensos momentâneos locais que se abre caminho ao prosseguimento das permutas e cooperações. O orientador não se desvia do objectivo: guia o estagiário na sua auto-avaliação e sugere as soluções. Contudo, não pode esperar-se que o orientador possua um corpo de conhecimentos que lhe permita estar para além da sua própria formação. A sua necessidade de estar permanentemente actualizado, não é uma necessidade virtual, ele tem, todos os dias que se confrontar e conviver com estagiários que são portadores de conhecimentos académicos actuais, e esperam do orientador o encaminhamento mais correcto para o mundo da prática.

A investigação sobre o trabalho dos professores produz conhecimentos, que são artefactos, de que os actores se podem servir, no seu contexto profissional (Durand,1999a). Estes artefactos são objectos fabricados pelo homem e que, como todos os objectos, são experimentados pelos actores como regras, próteses ou ajudas à acção. No entanto, estas regras, próteses ou ajudas não são possíveis em situações de ensino ou formação porque, uma tal concepção implica uma relação de autoridade entre o investigador e o actor que está longe

das perspectivas actuais e porque ilustra uma epistemologia da qual os inconvenientes já Schön (1983) denunciou. Também porque induz uma base sobre a qual assentará a acção do professor e do formador como prescritiva, controlada e comandada. Ainda nesta perspectiva, torna-se impossível conceber resultados das investigações como próteses cognitivas, ou seja, como procedimentos especializados pré-estabelecidos, que substituiriam os raciocínios práticos dos actores. Uma análise, ainda que superficial das situações de ensino e de formação mostra o carácter pouco exequível desta perspectiva, fundamentalmente porque se definem pelo seu carácter imprevisto e indeterminado (Durand 1999a).

Assim, os resultados das pesquisas são concebidos como ajudas e a sua utilidade tem de ser abordada a partir desta noção de ajuda. Esta concepção refere-se, no programa de pesquisa de ergonomia cognitiva, ao de ergonomia da concepção (Daniellou, 1996). Neste programa, o objectivo do investigador é compreender a acção profissional do prático para o ajudar a ser mais eficaz e económico, para tornar o trabalho mais confortável e estável (Amalberti *et al*, 1991), mais de acordo com a ética educativa. Duas formas de ajuda são normalmente perseguidas por esta corrente: a ajuda à acção e a ajuda à formação (Pinsky, 1992; Theureau, 1992). A utilidade da investigação é aqui vista a partir da apresentação da ajuda trazida pelos resultados da pesquisa, da metodologia utilizada, e do tipo de cooperação entre o investigador e os práticos que a própria investigação implica (Durand 1999a).

4. A situação da orientação e supervisão pedagógicas

Os estudantes, quando na situação de estagiários, são ao mesmo tempo professores e alunos. Isto significa que dois estatutos diferenciados pautam e regulam a sua actividade. Por um lado, são estudantes em formação, por outro são professores com plena responsabilidade sobre as turmas que leccionam. Esta situação provoca, não poucas vezes, constrangimentos que se consubstanciam e tornam evidentes em fragilidades, que resultam da tensão entre a teoria e a prática (Albuquerque, Graça & Januário, 2000). Ganha, nesta perspectiva, uma importância fundamental o papel de ajuda (instrumental, instrucional e emocional) dos orientadores. Mas estes também estão, à partida limitados, pois, repartem o seu tempo profissional entre a sua função de professores e a de orientadores. Têm sido mesmo assim, reconhecidos como uma figura central dos programas de formação inicial de professores. Em vários estudos, os estagiários apontam o orientador de estágio como uma figura ainda mais importante que a do próprio supervisor da faculdade (Albuquerque, Graça & Januário, 2002; Calderhead & Shorrock, 1997). Acresce o facto de que os orientadores têm sido, ao longo do tempo, os actores menos favorecidos pelos artefactos produzidos pela investigação. No entanto, hoje são considerados como uma ajuda privilegiada no seio da formação de professores (Albuquerque, Graça & Januário, 2002; Krockover, 1991).

Mesmo não havendo, na literatura, consenso quanto à sua função (Clifford & Green, 1996), os orientadores representam um papel vital , nomeadamente quanto à diversidade e complexidade das suas intervenções (Koerner, 1992). Eles são observadores (Rikard, 1990), conselheiros (Abell, *et al*, 1995; Williams, 1993), colaboradores (Saunders, *et al*, 1995), confidentes (Clifford & Green, 1996), modelos de ensino (Williams, 1993), organizadores (Rikard, 1990), e avaliadores (Rikard, 1990; Williams, 1993). Para satisfazer esta paleta tão alargada de tarefas e exigências há que acrescentar competências tais como: a confiança, o respeito a abertura de espírito, a capacidade de ouvir (Anderson & Shannon, 1998; Clifford & Green, 1996), ultrapassando o simples quadro da competência profissional do professor.

Os supervisores, cujo papel tem sido mais valorizado nos países anglo-saxónicos do que nos países latinos ou europeus (Atkinson, 1998), representam a ajuda adaptada às necessidades dos grupos de estágio (Borko & Mayfield, 1995; Langdon, *et al*, 1997) e asseguram a mediação das relações no seio dos grupos de estágio (Blake, *et al*, 1996), valorizando o papel e a responsabilidade de cada um (Back & Booth, 1992) e por outro lado asseguram a transmissão dos conhecimentos académicos aos estagiários. No entanto, a sua ajuda é limitada se a compararmos com os orientadores, ou ainda com a experiência prática em si mesma que os estagiários vão adquirindo durante o estágio (Calderhead, 1988a).

4.1. As actividades fundamentais da orientação

A orientação de estágio pedagógico é geralmente estruturada em redor de três actividades fundamentais:

- A realização da aula pelos estagiários
- A observação da aula pelos orientadores
- A discussão após a aula entre os orientadores e os estagiários (Darling Hammond & Goodwin, 1993; Durand & Arzel, 1996).

Ainda que menos sistemáticas, as práticas complementares são frequentes, tais como: a) as discussões prévias às aulas, nas quais os orientadores fazem leituras críticas da preparação das lições dos estagiários; b) os estagiários observam aulas conduzidas pelos orientadores; c) preparação de aulas em comum; d) fornecimento e exploração de documentos pedagógicos; e) conversas e trocas de pontos de vista nos mais diversos locais.

Esta construção típica da orientação evolui no tempo, adequando-se ao nível de desenvolvimento dos estagiários (Clifford & Green, 1996; Maynard & Furlong, 1993). Assim, por exemplo, a partir da noção de "Zona de Desenvolvimento Proximal" proposta por Vygotski (1978), Gallimore (1992) considera uma evolução da relação entre estagiários e orientadores segundo quatro estadios:

- No primeiro estadio, a interacção é sobretudo marcada pela observação que os estagiários fazem do seu orientador. Os estagiários apreendem um modelo e por vezes aplicam-no com a assistência do orientador;
- No estadio seguinte estabelece-se um certo equilíbrio entre esta observação e experiência prática e os estagiários vão, cada vez mais, adquirindo em situação de ensino autónomo, graças, nomeadamente aos ensinamentos que os orientadores lhes vão transmitindo;
- Durante o terceiro estadio, a orientação valoriza sobretudo a experiência prática dos estagiários. As suas "performances" desenvolvem-se e automatizam-se. A observação e ajuda dos orientadores é cada vez menos solicitada;
- Durante o último estadio a orientação articula-se em torno da experiência prática mas também e predominantemente nas discussões pós-lição mantidas entre os orientadores e os estagiários. Por intermédio de práticas de "auto-assistência e de auto-regulação" que os orientadores valorizam, os estagiários apreendem progressivamente a optimizar as suas acções em aula. Em consonância com o desenvolvimento profissional dos estagiários, a estruturação da orientação evolui ao longo da valorização para uma relação mais "consultiva e colaborativa" (Barrow & Domingo, 1997; Maynard & Furlong, 1993).

A experiência prática, no terreno, constitui um elemento fundamental para a formação inicial dos professores (Cruikshank & Armaline, 1986; Koerner, 1992; McIntire, *et al*, 1996; Samaras & Gismondi, 1998) e a convicção de que isso é importante é partilhada também por Calderhead (1987).

4.2. Da utilidade da experiência na orientação às limitações e constrangimentos

A experiência prática representa para os estagiários uma real oportunidade de aprendizagem em acção (Calderhead, 1988b; McNamara, 1995). O choque da prática (*impact of the reality)* (Bento, 1995; Johnson, *et al*, 1993) é a ocasião

para os estagiários se confrontarem com a situação de terem que ajustar à aula concreta o que aprenderam na Universidade (Buitink, 1993; Cuban, 1992). Por outro lado, esta experiência facilita a estruturação e aquisição de conhecimentos e competências de ensino (Calderhead, 1989; Carter & Doyle, 1987; Carter & Gonzalez, 1993; Doyle, 1990; Graber, 1995; Moore & Looper, 1997; Shaffer, *et al*, 1992) graças a um trabalho de interpretação e de análise contextualizada (Carter, 1992; Gonzalez & Carter, 1996).

A experiência prática facilita e ajuda os estagiários na compreensão e apreensão dos problemas da vida escolar, o que, por sua vez lhes facilita a inserção no meio profissional e na comunidade escolar. Do ponto de vista estritamente pessoal a experiência prática, quando bem sucedida, oferece aos estagiários a possibilidade de reforçarem os seus sentimentos de competência e desenvolve a sua capacidade de encarar as eventualidades da vida profissional, desenvolvendo nomeadamente o seu potencial relacional com os parceiros educativos, a confiança em si mesmos, a sua identidade moral e ética e ainda a autonomia e o sentido de responsabilidade. Verdadeiras ligações à instituição e aos orientadores constituem factores que contribuem para facilitar a adaptação dos estagiários ao seu contexto profissional.

A experiência prática favorece também o desenvolvimento do profissionalismo dos orientadores (Arredondo & Rucinski, 1998), contribuindo directamente para o sua formação contínua (Tannehill & Zakrajsek, 1990; Tjerdsma, 1998). Isto, constitui em si, a motivação das suas carreiras profissionais (Oberg, 1989; Thies-Sprinthall & Sprinthall, 1987), graças a uma solicitação regular à reflexividade (Arredondo & Rucinski, 1998; Ganser, 1997; Koerner, 1992; Thompson, 1997) e ao contacto, com as ideias novas (Cochran, *et al*, 1993; Langdon & al., 1997) que os estagiários trazem consigo e que se manifestam ao chegarem às escolas (Edwards, 1997). Este desenvolvimento profissional dos orientadores flutua em função da sua própria formação, da qualidade dos estagiários que todos os anos lhes chegam e ainda da sua estabilidade na função de orientador (Tjeerdsma, 1998).

A partilha dos conhecimentos práticos (Feiman-Nemser & Parker, 1993) permite de forma mais global a utilização dos conhecimentos teóricos

adquiridos na Universidade (Bey & Holmes, 1992). Os orientadores comparam-se, segundo uma concepção por vezes julgada como simplista (Elliott & Calderhead, 1993; Haggerty, 1995), com um elo de ligação no seio da tríade de formação (Koerner, 1992; Langdon *et al.*, 1997) à interface entre a teoria e a prática (Albuquerque, Graça & Januário, 2000). Os supervisores universitários reforçam esta proximidade relacional (Langdon *et al.*, 1997). Facilitam o acesso ponderado dos estagiários à experiência profissional prática dos seus orientadores (Fulong, *et al*, 1998), permitindo particularmente, a estes últimos que explicitem as suas próprias acções (Feiman-Nemser & Beasler, 1996; Stanulis, 1995).

No entanto, outras considerações são possíveis e, nem todas positivas. Uma das principais limitações a esta partilha é a eficácia dos seminários após aula. A falta de formação dos orientadores: "geralmente orientam tal como ensinam" (Durand, 2000; Elliott & Calderhead, 1993; Feiman-Nemser, *et al*, 1993; Zeichner, 1993). Confrontados com reais dificuldades na explicitação dos seus próprios conhecimentos implícitos e automatizados (Edwards & Collison, 1995; Olson & Carter, 1989; Tomlinson, 1995), mas ainda dentro da análise das suas próprias práticas de ensino ou das dos seus estagiários (Calderhead, 1989; Hoover, *et al*, 1988), os orientadores evitam comprometer-se numa reflexão imediata, são pródigos a preconizar "feedbacks" e outras soluções exageradamente prescritivas e pragmáticas (Dunne & Bennett, 1997; Rikard & Knight, 1997). Não muito interactivos nem muito reflexivos (Carter, 1992) esses seminários limitam os estagiários a um papel passivo (Edwards, 1997).

Outro dos aspectos que põe em causa a utilidade das discussões após as aulas é a ausência de relações dignas desse nome entre estagiários e orientadores (Langdon *et al.*, 1997). Esta relação é, em alguns casos, completamente artificial e formal (Hargreaves & Dawe, 1990), o que provoca negligências na formação emanada pelos orientadores (Guest & Dooley,1999). Mais precisamente, a orientação por si assegurada não resulta senão raras vezes em tempo perdido (Rikard & Knight, 1997) e a sua falta de investimento e de interesse traduz-se por interacções breves e superficiais. (Lemma, 1993),

ou por discussões sem lógica nem coerência (Dunne & Bennett, 1997). Esta relação caracteriza-se por uma completa falta de franqueza (Lemma,1993).

Os orientadores esforçam-se efectivamente para não entrarem em conflito com os estagiários (Brouillet & Deaudelin, 1994; Haggerty, 1995) e recorrem muitas vezes a verdadeiras estratégias de mascarada ou a comportamentos inautênticos (imposições, reclamações, sugestões, advertências, expressões de desaprovação...) (Brown & Levinson, 1978; Pajak & Segfarth, 1983).

Estes comportamentos multiplicam-se, no seio das discussões após aula de forma implícita, incessante, repetida e, de maneira mais ou menos directiva, inscrevem-se nas "condutas implícitas de salvar a face", onde estão em jogo as suas próprias imagens e as dos estagiários. Estas estratégias incitam os estagiários a conformar-se com o ensino dos seus orientadores (Bean, 1997) por intermédio do "efeito do espelho" do seio do qual transpõem directamente nas suas próprias práticas, os modelos muitas vezes idealizados (Calderhead, 1988b) que veiculam os orientadores (Elliot & Calderhead, 1993; Johnson, 1994). Esta adopção é tanto mais vincada quanto os orientadores possuem simultaneamente o estatuto de formador e avaliador (Graham, 1997; McKinnon, 1989).

Como consequência os estagiários reduzem-se ao conformismo e a uma estratégia de salvaguarda (Goodman, 1985) estruturada em torno de atitudes conservadoras, de práticas pouco inovadoras, inibindo, portanto a sua própria criatividade (Arends, 1994; Zeichner & Tabaknik, 1981). Estas estratégias limitam o desenvolvimento profissional dos estagiários e não respondem directamente às suas necessidades, mas, ainda e sobretudo, estabelecem progressivamente verdadeiros *obstáculos conceptuais e estruturais* (Zeichner, 1992). Por outro lado provocam um *retraimento profissional progressivo* (Brusque & Henry, 1998) dos orientadores que, ao longo da sua experiência têm, como todos os profissionais, uma tendência à esclerose operativa (Durand, 1996) e acabam por *erguer um muro em volta do seu jardim pedagógico* ("*to build a pedagogical walled garden*") (Hargreaves & Dawe, 1990).

Mas a diversidade de concepções da orientação de estágio que a literatura exprime (Feiman-Nemser & Beasler, 1996) deve-se a uma multiplicidade de factores: tradições e culturas profissionais, políticas educativas, planos de estudos, contextos e concepções dos planos de formação (Martin, 1997). Assim, esta diversidade parece articular-se em redor de duas grandes linhas directamente importadas da *guerra dos paradigmas* científicos (Gage, 1989; Oderle, 1991). As concepções da orientação de estágio inscrevem-se, com efeito, seja na modalidade de supervisão *tradicional*, coerente com uma abordagem quantitativa representada pelo modelo de *professor eficaz*, ou com a abordagem *processo-produto*, seja por uma modalidade de supervisão *clínica ou reflexiva* relativa a uma abordagem qualitativa associada à compreensão e à interpretação (Anderson, 1992; Darling Hammond & Sclan, 1992; Pajak, 1993).

A modalidade de supervisão *tradicional* (Anderson, 1992) que se articula à volta de uma lógica de *racionalidade técnica* preconizada por Shön (1983) e valoriza a transmissão mais ou menos directa e explícita (Veenman, *et al* 1993) de comportamentos ou competências técnicas de ensino pré-estabelecidas e descontextualizadas (Durand & Arzel, 1996) que os orientadores transmitem aos estagiários (Franque & Dalhgren, 1996). Este modelo de supervisão *tradicional* e *formal* (Klug & Salzman, 1991), que é avaliado como eficaz por alguns autores (Veenman *et al.*, 1993), gera, no entanto, uma apreensão trivial do ensino e associa-o a um cúmulo de comportamentos, de conhecimentos e técnicas descontextualizadas e transmissíveis (Griffin, 1985).

A modalidade de supervisão *clínica ou reflexiva* (Cogan, 1973), ao valorizar a *reflexão na acção* (Shön, 1983) permite que os estagiários construam o seu próprio corpo de conhecimentos, competências e técnicas de ensino e, criar as suas próprias experiências profissionais (Calderhead, 1989; Zeichner & Tabachnik, 1991) Esta modalidade de supervisão valoriza, ao contrário da modalidade "tradicional", uma formação de professores não directiva (Eldar, 1990), autónoma (Durant & Arzel, 1996), informal (Klug & Salzman, 1991) e ainda, e sobretudo, contextualizada (Carter, 1990). Mais globalmente, esta modalidade de supervisão é proveniente de um modelo construtivista (Stanulis,

1995), dinâmico e complexo (Ennis, 1992), que valoriza a formação pela acção (Borko & Mayfield, 1995; Carter, 1992).

É possível que estas modalidades globais de supervisão influenciem mais ou menos directamente a eficácia da orientação pedagógica. É necessário, no entanto, avaliar a eficácia relativa destes dois tipos de práticas, em função dos factores contextuais. Independentemente dos grandes modelos de referência, o carácter problemático da orientação pedagógica parece ter nascido da existência de dilemas permanentes e essenciais. Estes dilemas, expressões conflituais das dinâmicas e significados das práticas, são inerentes à própria natureza dessa prática. Influenciam directamente a organização da orientação pedagógica e finalmente geram debates relativos à sua utilidade.

4.3. Papéis do orientador

Os orientadores desempenham, na sua função de orientação pedagógica numerosos e variados papéis: guias que orientam, amigos que escutam, leaders e modelos que dirigem, facilitadores e organizadores das experiências vividas... Eles assumem ajudas múltiplas e variadas (Rikard & Knight, 1997), desde um simples apoio emocional, até intervenções mais *técnicas* orientadas para a construção de competência profissional (Haipt, 1990; Krockover, 1991; Landon *et al.* , 1997; Wildman *et al.*, 1992). Eles constituem uma ajuda significativa em domínios tão diversos como a observação (McNally *et al.*, 1997), a rectroacção (feedback) (Grimmett & Ratzlaff, 1986), a reflexão (Abell *et al.*, 1995), a interpretação e regulação dos acontecimentos da aula (Gonzalez & Carter, 1996), programação do ensino a partir da planificação da aprendizagem dos alunos (Perks & Prerstage, 1994), o conhecimento dos alunos (Fortin, 1989) e ainda o conhecimento da comunidade escolar (Haip, 1990). Os orientadores pedagógicos adaptam constantemente as suas acções e reflexões para responder às necessidades dos estagiários sob a sua responsabilidade (Abell *et al.,* 1995). Permitem também que os estagiários acedam ao seu próprio papel, sendo eles próprios *orientadores* (Kay, 1990), adquirindo independência e autonomia no seu ensino (Dowling & Biskynis,

1993) e finalmente promovendo o seu desenvolvimento profissional e pessoal (Grimmett & Ratzlaff, 1986; Spallanzani *et al.*, 1992).

A função do orientador pedagógico é caracterizada pela simultaneidade da função de avaliação (Ben Peretz & Rummey, 1991; Williams, 1993) e apoio (Albuquerque, Graça & Januário, 2002). A função de avaliação depende directamente do estatuto ocupado pelos orientadores no seio do dispositivo global de formação e de certificação dos novos professores. Quanto mais os orientadores participam nessa certificação (por intermédio de relatórios, notas ou simplesmente pela avaliação das aulas), mais as suas relações com os estagiários se abrem a uma pluralidade de estratégias com menos preocupações de formar e mais de avaliar. Para Ben Peretz e Rummey (1991), esta valorização, mais ou menos voluntária, da função de avaliação em detrimento da função de apoio é tanto mais marcada quanto os estagiários adoptam uma modalidade de ensino diferente do seu orientador (Gonzalez & Carter, 1996). O dilema entre estas duas funções de ajuda e avaliação, que aparecem muitas vezes como contraditórias, é geralmente estabelecido pela natureza das críticas emitidas pelos orientadores sobre as acções dos estagiários (Abbott & Lyter, 1998). Quanto mais os comentários dos orientadores são positivos, específicos e construtivos, mais a função de apoio se valoriza. A crítica torna-se, então, uma componente essencial de uma autêntica aprendizagem (Zeichner & Liston, 1987), permitindo referenciar os pontos fracos que ignorados não desaparecem (Kadudtin, 1992). Ao contrário, uma crítica negativa não discutida, gera no estagiário um descrédito e, no limite beneficia a atitude avaliativa em desfavor da atitude formativa (Ellison, 1994). Para além da crítica e da sua natureza, certos autores consideram que o papel do orientador é o de guiar os estagiários no sentido da auto-crítica, da auto-análise do seu ensino (Ellison, 1996; Knight, 1996), de uma aprendizagem auto-regulada (Zimmerman, 1990). Este dilema nasce da modalidade de supervisão adoptada pelos orientadores (Guyton & McIntyre, 1990; Rikard, 1990). Se adoptam uma modalidade de supervisão tradicional, a orientação articula-se principalmente em torno de uma função avaliativa. Ao contrário, se adoptam uma modalidade de supervisão clinica, mais colaborativa, a

orientação assume a função principal de ajuda estruturada (Lasley & Matczynsky, 1992).

Este dilema entre as funções de apoio e avaliação, gera dificuldades de relação entre os orientadores e os estagiários sob a sua responsabilidade (Cameron-Jones & O'Hara, 1997; Guyton & McIntyre, 1990). Os orientadores têm de ser capazes de manter a distância (função de avaliação) na proximidade (função de apoio). Mais precisamente devem saber ajudar sem impor o seu próprio modelo de ensino (McNally *et al.*, 1997). Nem sempre capazes de fazer face à complexidade desta relação, tanto orientadores como estagiários, não raras vezes encetam o caminho da *escalada da neutralidade* (Brouillet & Deaudelin, 1994; Haggerty, 1995). Uns e outros vão-se entendendo numa espécie de acordo tácito, de *modus vivendi* pouco exigente (Brouillet & Deaudelin, 1994; Haggerty, 1995). Certos autores chegam mesmo a falar de uma verdadeira conspiração entre eles, que favorece o reino da *lei do silêncio* (Cameron-Jones & O'Hara, 1997; Feiman-Nemser *et al.*, 1993; Jacques, 1992). Nesta perspectiva, quando confrontados com estagiários, quer adoptem muito, quer adoptem pouco o seu modelo de ensino, os orientadores, em muitos casos superavaliam-nos (Brucklacher, 1998), evitam comentários muito severos às suas prestações (Cameron-Jones & O'Hara, 1997; Feiman-Nemser *et al.*, 1993; Waite, 1995) e demonstram uma indulgência culpabilizável a seu respeito (Phelps, *et al*, 1986).

No seio dos grupos de estágio, há uma relação formal a que muitas vezes se segue uma relação cordial valorizando a discussão. Uma relação de amizade centrada na partilha de competências e conhecimentos (Martin, 1994). A perspectiva de formação reprodutiva, na qual os orientadores são assimilados pelos *modelos, pelos mestres ou por outros suportes* está em concorrência com a perspectiva de formação reflexiva, na qual a ajuda e a partilha facilitam o acesso à autonomia dos novos professores (Franke & Dalhgren, 1996). As crenças, os conhecimentos e outras competências dos professores em formação, estruturam-se mais ou menos simultaneamente a partir de uma transmissão, de uma prescrição e de uma reflexão (Klein, 1996). Esta dilema reenvia para a orientação a adopção, mais ou menos pronunciada, de uma

atitude normativa, em relação com as diferentes concepções de saber ensinar (Martin, 1998). Assim, a transmissão como fonte de acesso ao saber é predominante, se esse saber é concebido como um conjunto de esquemas de acção de professores experientes directamente aplicáveis na prática (Borko, *et al*, 1990; Joyce, *et al*, 1992; Leinhardt & Greeno, 1986). Ao contrário, se o saber a adquirir é apreendido como tendo um carácter singular, então, da orientação sobressai a ajuda à análise e à reflexão. Pode-se assistir, neste caso, a uma verdadeira instrumentalização da prática do ensino (Martin, 1998). A transmissão de práticas e saberes de ensino, por *transfer horizontal*, não solicitam senão modestamente a análise, e a reflexão é mais ou menos intencional, voluntária e rígida (Bean, 1997). Ela responde à questão dos professores em formação que, confrontados com as dificuldades do terreno, procuram os conhecimentos e os saber-fazer que possam aplicar directamente na situação (Smylie & Khane, 1997). Colocam-se a si mesmos numa postura de receptores, *diz-me, mostra-me* e contribuem para o estabelecimento de uma modalidade de formação centrada na crítica e na prescrição (Puk & Haines, 1999).

Para muitos autores é preferível a esta modalidade transmissiva e prescritiva do modelo de ensino, uma modalidade baseada na reflexão permanente dos professores em formação, não a apropriação de um modelo, mas a construção das suas próprias referências de ensino (Handal & Lauvas, 1987). Estar em formação significa, neste caso, para o professor em formação e para o seu orientador, uma verdadeira implicação reflexiva (Shön, 1983) de investigação sobre a autêntica prática de terreno (Beillerot, 1991), ou ainda de investigação prática (Richardson, 1994). Para os estagiários, os seus orientadores deixam de ser *mestre modelo*, para serem *mestre de pensar* (Durand, 2000), o que valoriza toda a reflexão em torno do acto de ensino (Villers, 1998). Esta vontade de valorizar a reflexão constitui, depois dos anos 90, a ponta de lança de certas correntes de formação tais como "*Teachers as Researchers*" (Cochran-Smith & Lytle, 1990), *"Reflective Inquiry Teacher Education"* (Clift *et al.*, 1990) ou ainda, em França, a corrente de análise da prática e da prática reflexiva (Blanchard-Laville & Fablet, 1998). Passando para além da simples

reprodução de um modelo ou da sua assimilação, a reflexão permite a cada novo professor penetrar e participar numa activa aquisição de conhecimentos profissionais (Keedy & Achilles,1997; Villers,1998). De qualquer modo, para além da oposição destes dois grandes modelos de formação, a cada momento orientadores e estagiários afrontam este dilema e, regra geral, a sua cooperação exprime uma dosagem mais ou menos planificada das duas componentes alternativas.

Um outro dilema se desenvolve no coração da orientação entre a ajuda para ensinar (conselhos válidos a curto prazo, *ici et maintenant*) e a ajuda para aprender a ensinar (conselhos a longo prazo, valendo *ailleurs et plus tard* e sobretudo para construir eficazmente as habilidades para ensinar) (Edwards & Collison, 1995; Feiman-Nemser & Baeskley, 1996; Tomlinson, 1995). Para muitos autores, a ajuda imediata ao ensino, é privilegiada em referência à ajuda à aprendizagem do ensino (Feiman-Nemser & Parker, 1993; Tomlinson, 1995), nomeadamente porque permite aos professores em formação responder a preocupações e necessidades imediatas e prioritárias, como o acesso ao meio profissional (Head, *et al*, 1992), à aprendizagem dos alunos (Edwards, 1997) ou ainda à gestão da turma (Rikard & Knight, 1997). Esta valorização da ajuda a curto prazo parece ainda devida às dificuldades que os orientadores têm em conceber trajectórias profissionais para os professores em formação e em intervir, não em função do que se observa no presente, mas em função do futuro. Assim, por exemplo, a gestão dos comportamentos desviantes de alguns alunos, realiza-se muitas vezes por intermédio de conselhos imediatos e repressivos, permitindo aos professores em formação restabelecer mais rapidamente as habituais condições de ensino. Mas estas *receitas* não lhes permite compreender as razões de tais comportamentos, nem conhecer os limites da sua extensão (Hoy & Woolfolk; 1990).

Feiman-Nemser, *et al* (1993) preconizam uma formação de orientadores afim de favorecer a sua passagem de um papel de *guias locais*, centrado principalmente sobre conselhos a curto prazo, a um papel de companheiros educativos e de agentes de mudança cultural, transmissores de conselhos reutilizáveis a longo prazo e favorecendo a auto-formação dos professores em

formação. Há que operacionalizar uma modalidade de formação indirecta, interactiva e construtiva que beneficie os professores em formação, mas também aos próprios orientadores (Barrow & Domingo, 1997).

CAPÍTULO 2

Metodologia

Nota Prévia

Este trabalho teve o seu "início" com um estudo exploratório que apresentámos ao V Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa, subordinado ao tema "O Estágio pedagógico em Educação Física no contexto da formação inicial/formação continuada" (Albuquerque, 1998), cujos propósitos se circunscreviam ao âmbito da função dos orientadores de estágio pedagógico de Educação Física da Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto. As conclusões desse estudo e o facto de, durante a sua elaboração nos termos debatido com uma gritante falta de trabalhos que nos permitissem uma leitura comparada ao nível da discussão de resultados, levaram-nos a querer ir mais longe, despertando em nós a necessidade de dotar a comunidade académica e científica de um contributo que acrescentasse algo à discussão nesta área.

Pretendemos conhecer as concepções e orientações axiológicas dos orientadores de estágio pedagógico e a forma como essas concepções eram postas no terreno. Nesta perspectiva elaborámos este projecto de investigação, no qual seriam caracterizadas e analisadas as orientações conceptuais dos orientadores de estágio, que, praticamente, todos os autores consideram peças fundamentais no processo de formação inicial de professores, mas muito poucos os estudaram.

Com estas preocupações e propósitos, agora sob a condução dos nossos orientadores de doutoramento, demos corpo a quatro estudos, que neste

trabalho aparecem organizados em capítulos. O primeiro, que assume o protagonismo, gerou, por problemáticas sequenciais, bem como das fontes utilizadas, os outros três. Assim:

- Estudo 1 - As Concepções dos Orientadores de Estágio Sobre a sua Intervenção na Formação Inicial em Educação Física (Albuquerque, Graça & Januário (2000);
- Estudo 2 - Percepção pessoal das Experiências Formativas dos Orientadores de Estágio e as suas Concepções sobre a Organização do Estagio em Educação Física (Albuquerque, Graça & Januário (2002a);
- Estudo 3 - Como é que os orientadores de estágio comunicam as suas perspectivas de ensino e aprender a ensinar (Graça, Albuquerque & Januário (2001);
- Estudo 4 - Como é que os professores estagiários caracterizam os seus orientadores de estágio (Albuquerque, Graça & Januário (2002b).

Estes estudos, no seu conjunto, pretendem responder às questões por nós levantadas com o tema central do trabalho.

1. Delineamento do Estudo

1.1. Introdução

Os aspectos relacionados com a investigação sobre a orientação e supervisão pedagógicas, sofrem ainda de alguma "insularidade" em relação a outras questões do foro das ciências da educação. Não obstante, a partir de meados da década de 80, têm aparecido como temas centrais de alguns programas de investigação, especialmente quando ao serviço de definições conceptuais para programas de formação de professores.

A figura do orientador de estágio (*cooperating teacher* ou *conseiller pédagogique*) tem sido a "grande vítima", ou seja, um dos aspectos menos considerados, nessas investigações. A maioria dos estudos que analisam a sua função são realizados a partir da figura do *formador profissional*, o que, se tivermos em conta a ecologia e a ergonomia dessa função, facilmente se repara que não são poucas as diferenças de um para o outro caso.

Ao orientador de estágio pedagógico pede-se (ou exige-se) que forme professores em toda a plenitude do exercício profissional, potencializando e adequando ao ensino os conhecimentos académicos que os estagiários transportam, para além de fazerem a sua integração nas comunidades escolar e envolvente.

Para Lave (1988), num trabalho de investigação em antropologia cognitiva, o seu posicionamento situa-se entre duas ingenuidades: a dos sociólogos que se interessam pelo conhecimento e a dos psicólogos que se interessam pela cultura. Sustenta-se aqui o desafio de tratar simultaneamente o conhecimento e a cultura dos professores. Cultura e conhecimento são, aqui, encarados em situação e em acção, ou seja, no decurso das práticas reais (Durand *et al.*, 2001). Esta perspectiva pragmática é sustentada por dois pressupostos principais:

- o primeiro é que as noções de cultura e conhecimento são assimiláveis nos processos de construção ou exploração de significados no acompanhamento da acção quotidiana (Theureau, 1992; Whitson,

1997). Ter em conta a cultura ou os conhecimentos de um actor implica reconstruir os processos semióticos;

- o segundo é que o conhecimento é essencialmente situado, quer dizer, encaixado num contexto social, espacio-temporal, corporal do qual ele é parcialmente a expressão que contribui para se definir e aperfeiçoar (Brown, *et al*, 1998; Greeno, 1998; Hutchins, 1995; Kirchner & Whitson, 1997; Lave, 1988; Suchman, 1987).

Colocam-se, portanto, aqui problemas de grandes dimensões, pois cada vez é mais importante e decisiva, para as várias concepções programáticas sobre o ensino, a necessidade de uma autêntica competência pedagógica, cultural, científica, técnica e sócio-profissional dos professores.

Por outro lado, também as concepções sobre o ser professor variam em função de diferentes plataformas, paradigmas e orientações. Assim, tem-se assistido a numerosas, e por vezes contraditórias, imagens que se referem aos professores, classificando-os desde a eficácia à amizade, passando pela capacidade de investigação e reflexão. Como estas concepções influem de forma determinante nos conteúdos, métodos e estratégias da formação de professores, torna-se necessário investigar o orientador, o seu saber, a sua experiência e a forma como perspectiva a sua acção no âmbito dos objectivos do processo de estágio, sobre as preocupações, as carências e dificuldades iniciais dos estagiários, sobre o tipo de relações que estabelece com eles, para melhor se compreender que influência as suas orientações conceptuais podem exercer sobre os estagiários (Albuquerque, Graça & Januário, 2000).

Para tal, baseámo-nos no modelo Grossman (1990) sobre o conhecimento profissional para o ensino e recorremos ao quadro teórico de Feiman-Nemser (1990) relativo às orientações conceptuais da formação de professores. Segundo esta autora, a formação de professores incide sobre cinco tipos de orientação: (a) académica, (b) prática, (c) tecnológica, (d) pessoal e (e) crítica/social. Cada uma destas orientações refere-se a um jogo de ideias sobre as metas da formação de professores e os meios de os alcançar. De um ponto de vista ideal, uma orientação conceptual inclui uma visão de ensino e

aprendizagem e uma teoria de como aprender a ensinar, ou seja, como fazer um planeamento com base num programa de ensino, como desenvolver o programa e como supervisionar e avaliar.

2. Métodos e Procedimentos

A intenção deste estudo é a de ir o mais longe possível no conhecimento das orientações conceptuais dos orientadores de estágio pedagógico. Indo (ou tentando ir) ao âmago das suas crenças e concepções, procurou-se relacioná-las com o processo de *ensinar a ensinar*, sem deixar de manter intocáveis os aspectos ergonómicos e contextuais das abordagens, para além de respeitar as características específicas que enformam e configuram cada uma (Patton,1990). Por outro lado a complexidade e multiplicidade de aspectos a investigar aconselha a não avaliar, nem estudar a orientação pedagógica e a formação de professores sem uma compreensão clara e exacta das intenções de todos os intervenientes (Rink, 1993) e dos problemas em equação.

Desta constatação surge a necessidade de configurar este trabalho com recurso a estudos, constituindo-se, cada um deles como um caso a estudar. A concretização destas intenções justifica a adopção de uma abordagem metodológica de natureza qualitativa e a organização do trabalho com um formato de estudo de casos.

O objectivo dos estudos de casos é, segundo Grossman (1990), Miles e Huberman (1994) e Yng, (1984) a compreensão teórica do caso e não a extracção generalizada de conclusões ou a elaboração de normas alargadas a grandes segmentos populacionais. Segundo Patton (1990) a utilidade dos estudos de casos resulta do facto de esta metodologia ser fiel quando há necessidade de estudar uma situação especial, de entender um grupo específico ou um problema concreto, uma vez que torna visível uma grande quantidade e qualidade de informação. Estamos, assim, perante estudos cujas conclusões se circunscrevem às suas próprias particularidades, o que não significa que o conhecimento do caso esgote o interesse da sua investigação. Ele pode também sustentar por razões instrumentais (este trabalho inscreve-se nessa perspectiva), nomeadamente a produção, refinamento ou revisão de teorias (Stake, 1994), onde se torna determinante o interesse teórico ou problema do investigador, que vai impor os critérios de selecção do caso a estudar (Graça, 1997).

Em relação à amostra que compõe este trabalho, ela não pretende ser representativa de determinada população-mãe. Embora as percentagens utilizadas pudessem legitimar essa pretensão, a sua constituição orientou-se pela relevância que os critérios assumem nos propósitos do trabalho, desde que seja válida para os fenómenos considerados e possua riqueza de informação suficiente ao ponto de facilitar que o trabalho dos fenómenos possa ser realizado em profundidade e de forma abrangente.

2.1. Caracterização da Amostra

Este trabalho compreende quatro estudos de caso da orientação de estágio pedagógico da disciplina de Educação Física, integrado no 5º ano da licenciatura em Desporto e Educação Física da Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto. Os estudos de caso caracterizam-se pelo facto de constituírem um corpo que existe por si só na unidade e na totalidade. A sua identidade e as suas características particulares, têm de ser por isso, salvaguardadas. Segundo Graça (1997) "*A vantagem de constituir vários estudos de caso reside na possibilidade de realizar uma análise cruzada, procurando temas comuns, padrões, nuances e contrastes, de uma forma sistematizada, em casos escolhidos por critérios de semelhança ou contraste*" (p.140).

O critério de escolha dos orientadores estudados foi, em primeira instância, o da continuidade nas funções de orientação ao longo dos anos em que o trabalho decorreu (anos lectivos de 1998/99 a 2001/02). O segundo critério foi o da constituição de grupos homogéneos em função da sua experiência de ensino e de orientação. Este trabalho abrangeu, portanto, 15 orientadores de estágio pedagógico no âmbito da disciplina de Educação Física da Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto. Estes orientadores são professores profissionalizados de Educação Física, 5 mulheres e 10 homens e desempenham as suas funções de professores e orientadores de estágio em escolas do 3º ciclo do ensino básico e secundárias distribuídas pela Região Norte com maior incidência na Região do Grande Porto. Estes professores constituem a amostra para os três

primeiros estudos, ou seja, os que se debruçam directamente sobre as concepções, fontes de conhecimento e modos de transmitir conhecimentos, dos orientadores de estágio. Deste universo de orientadores, 11 formaram-se nesta faculdade, 2 são oriundos da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 1 da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa e 1 da Escola Superior de Educação do Porto.

No momento em que realizámos a primeira recolha de dados com cada um destes orientadores, o seu universo académico era composto por 2 mestres (homens), 4 estudantes de mestrado (2 homens e 2 mulheres) e 9 licenciados (6 homens e 3 mulheres). Tanto os mestres como os estudantes de mestrado fizeram ou estão a fazer essa graduação na Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto. Sete destes orientadores realizaram o seu estágio em regime sequencial, sendo que três deles o fizeram pela designada *Profissionalização em Exercício* que vigorou no nosso país entre 1980 e 1988, ou seja, fizeram um estágio de dois anos em prática pedagógica na escola; quatro pela *Formação em Serviço*, ou seja, um primeiro ano de frequência de disciplinas de Ciências da Educação numa Escola Superior de Educação e um segundo ano de prática pedagógica numa escola. Os restante oito realizaram o seu estágio em regime integrado, ou seja, um ano de prática pedagógica numa escola, em simultâneo com a disciplina de Seminário na Faculdade. Estes dois últimos modelos estão institucionalizados desde 1988 e até agora têm "convivido" um como outro. Nesta Faculdade, o modelo adoptado é o do *Estágio Integrado* desde 1990. As idades dos orientadores, à data da primeira recolha de informação, variava entre os 28 e os 48 anos.

Os estagiários que compõem a amostra eram todos os compunham os núcleos de estágio, orientados pelos orientadores seleccionados, no ano lectivo de 2000/01. Assim, os estagiários, de cujos relatórios finais de estágio foi recolhido o material para este trabalho, eram todos, como estatutariamente é consignado, alunos do 5º ano da licenciatura em Desporto e Educação Física da Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto. De um universo de 97, participaram 41 estagiários, o que representa

uma amostra de 42,3%. Destes, dez (24,4%) tinham, no início do ano lectivo de 2000/2001, uma disciplina em atraso e quatro (9,8%) tinham duas disciplinas em atraso. Havia, portanto, 27 estagiários (65,9%), com todas as disciplinas realizadas com sucesso. A média académica com que estes estagiários entraram em estágio era de 12,86 valores. Esta média é igual à do universo dos estagiários deste ano lectivo, sendo significativamente superior às médias de entrada dos últimos anos. A média das notas de estágio foi de 16,16 valores, também superior às médias correspondes nos últimos anos.

Com todos estes considerandos, convém não perder de vista e reafirmar que o objectivo dos critérios de amostragem não é o da representatividade da amostra para um dado universo, mas o de permitir uma abordagem disciplinada a um conjunto circunscrito de fenómenos.

2.2. Condições da Recolha de Dados

A negociação sobre o acesso ao local de trabalho dos orientadores e estagiários, teve como base a preocupação de não interferir no *modus vivendi* dos núcleos de estágio. Assim, e com esta preocupação, o registo da informação procurou reduzir ao máximo as hipóteses de influência no comportamento habitual, quer dos orientadores, quer dos estagiários.

Os objectivos do trabalho foram explicados aos orientadores, de forma a retirar todas as conotações com aspectos avaliativos ou comparativos de práticas de orientação. Deu-se a devida importância à necessidade de perceber as concepções pessoais de cada orientador, a sua forma particular de orientar, o que achava mais importante os estagiários aprenderem.

Procurou-se anular situações em que os orientadores se sentissem corrigidos na forma de transmitir os seus conhecimentos (Gess-Newsome & Lederman, 1995), em que o investigador denunciasse quaisquer preferências por qualquer dos modelos ou concepção de abordagem e foram garantidos todos os aspectos relacionados com o anonimato dos orientadores, com a confidencialidade da informação fornecida e que deste trabalho não resultaria nenhum contratempo ou contrariedade, nem para os orientadores, nem para os estagiários, nem para as escolas (Graça, 1997). Foi, portanto, à partida que se

precisaram os termos da cooperação sobre uma base de igualdade, de confiança e de descrição mútuas (Veyrunes, Bertone & Durand, 2002).

2.3. Recolha de Dados

A recolha da informação foi feita por intermédio da aplicação de vários instrumentos, conforme descrição pormenorizada na apresentação de cada um dos estudos realizados, em capítulos próprios.

Foi intenção deste trabalho desenvolver a investigação com apoio no cruzamento dos dados oriundos dos vários instrumentos utilizados. Esta perspectiva é normalmente, em metodologia, designada por triangulação. Dos vários tipos de triangulações referidos por Janesick (1994), este trabalho interessa-se fundamentalmente pela triangulação dos dados provenientes das duas entrevistas (estudos 1 e 2), dos seminários semanais (estudo 3) e dos relatórios finais de estágio (estudo 4). As entrevistas permitem-nos explorar e aprofundar as concepções em que os orientadores baseiam a sua acção.

Nos seminários podemos deduzir e perceber a forma conceptual em que os orientadores baseiam as suas práticas de transmissão de saberes, a importância que atribuem a cada um dos objectivos e conteúdos e as estratégias que privilegia para ensinar a ensinar. Nos relatórios finais de estágio temos a possibilidade de captar as formas como os estagiários descrevem as suas preocupações e os seus problemas, de estudar os diferentes níveis de influência socializadora que o orientador exerce sobre si, nos aspectos pessoais, didácticos e institucionais e ainda identificar as suas necessidades formativas (Marcelo García, 1992b). É, no entanto, difícil - Grossman (1990) chega mesmo a classificar de "*intangível e esquivo*" - chegar à compreensão do conhecimento do professor. Por isso mesmo, a diversidade das fontes e formas de abordagem, pode melhorar a nossa percepção desse conhecimento (Graça, 1997).

Nesta perspectiva, podemos afirmar que a triangulação de dados previne o investigador contra a aceitação acrítica das primeiras impressões, o que aumenta a visibilidade, a densidade e a clareza do constructo durante o decurso da investigação. Esta afirmação também é válida para corrigir os

desvios de análise, quando o investigador é o único observador do fenómeno sob investigação (Goetz & Lecompte, 1984).

Neste trabalho, as entrevistas tiveram lugar para além do meio do ano lectivo, no sentido de evitar que os orientadores se deixassem influenciar por elas na planificação da sua acção formadora junto dos estagiários. Vários autores (e.g. Hewson & Hewson, 1989) referem que as entrevistas podem constituir-se como um poderoso interventor junto dos entrevistados. Assim, as entrevistas podem apelar à consciencialização de problemas e pensamentos novos, para além de influírem na percepção de contradições e conflitos das suas próprias concepções, podendo ainda permitir a um entrevistado aperceber-se do que pensa serem as preferências do investigador, sendo assim auto-conduzido a configurar as suas ideias a essas preferências.

A opção pela entrevista estruturada, tem a ver com o facto de, neste modelo, o investigador poder definir previamente o problema. As perguntas são antecipadamente definidas e é de crer que o entrevistado responda dentro dos limites do problema definido (Guba & Lincoln, 1981), o que significa, segundo Januário (1992) que este modelo pode ser considerado um questionário aplicado oralmente. A ordem das perguntas manteve-se com o estruturado no guião, o que não impediu que algumas questões fossem aprofundadas e, sempre que surgiram dúvidas, elas foram esclarecidas.

A opção pelas entrevistas estruturadas foi seguida pelo facto de estas permitirem algum grau de comparabilidade entre as respostas dos entrevistados. Assim, numa entrevista de resposta aberta, os entrevistados podem falar livremente sobre as questões que lhes são colocadas, o que torna menos relevante a normalização de procedimentos. No entanto, a forma como se colocam as perguntas, como se esclarecem as dúvidas em relação à direcção das respostas, como se reencaminham as questões quando estas se afastam do tema central, não podem ser aspectos considerados menos importantes. Outro dos factos que levou à opção pela entrevista estruturada reside na necessidade de, neste trabalho, ser considerado importante manter um elevado nível de concentração no tema em investigação, o que tem neste modelo de entrevista uma resposta mais adequada do que noutros modelos. É

o caso, nomeadamente das entrevistas não estruturadas, onde esta premissa exige da parte do investigador uma grande experiência na condução de entrevistas (Graça, 1997), o que não é o nosso caso.

As entrevistas, tanto as primeiras como as segundas (estudos 1 e 2), foram gravadas nas escolas em que os orientadores trabalham, em sala reservada de ambiente calmo e sem interrupções. O entrevistador nunca interrompia o entrevistado a não ser para emitir reforços ao seu discurso, e mesmo isso acontece com pouca frequência. Muitas vezes os reforços foram emitidos por acenos de cabeça e mímica manual. O entrevistador nunca fez a pergunta seguinte, sem dar tempo ao entrevistado, no final de cada resposta, para pensar se não tinha mais nada para acrescentar. Sempre que necessário, no entanto, e por imperativos de aprofundar algumas questões, não deixávamos de interpelar o entrevistado com frases como: Que quer dizer com isso?; Pode explicar um pouco melhor?, etc.; ou detalhes com expressões como: Quando?, Onde?; Quem?; Como?, etc. (Rodríguez López, 1994)

Os seminários (estudo 3) foram gravados nas escolas e nas condições habituais para as reuniões normais de trabalho, ou seja, com algumas interrupções. Nunca o investigador esteve presente durante as gravações das sessões de trabalho. Apresentou-se no início para realizar a entrevista prévia ao seminário ao orientador, sem a presença dos estagiários. Deu ao orientador as indicações consideradas necessárias sobre a forma de manipular o audio-gravador e sobre a forma de falar para que o gravador captasse melhor as vozes e saía, regressando no fim da sessão de trabalho para gravar a entrevista final ao orientador, de novo sem a presença dos estagiários. A duração média dos seminários foi de 2 horas.

Todo este material foi gravado e, posteriormente, transcrito textualmente e processado para computador. O nosso interesse foi canalizado para o conteúdo semântico das expressões emitidas, quer pelos orientadores, no caso das entrevistas, quer pelos orientadores e estagiários, no caso dos seminários. A transcrição procurou ser o mais possível fiel ao discurso oral e aos aspectos que gramaticalmente formatam esse tipo de discurso. Usámos a pontuação

normal mesmo nos casos de pausas, entoações, ritmos, falsos começos, vacilações e enganos de pronúncia (Januário, 1992; Pacheco, 1995).

Os textos resultantes destas transcrições, tal como os parágrafos resultantes da análise dos relatórios finais de estágio elaborados pelos estagiários (estudo 4), foram formatados na modalidade "só texto com quebra de linhas" e nesta forma introduzidos no programa de análise de dados qualitativos NUDIST (Richards & Richards, 1993). A flexibilidade da codificação considerada suficientemente pormenorizada e ajustada aos propósitos deste trabalho (Graça, 1997), fundamentou a razão da utilização deste formato.

2.4. Procedimentos de análise de dados

A primeira fase de análise consistiu na codificação de todo o material recolhido. Para tanto foram elaboradas grelhas de codificação. Este processo constitui uma forma de localizar, com bastaste precisão, nos textos, todas as referências importantes para o estudo. No entanto a escolha de uma grelha de codificação não é um processo isento. Ele tem como finalidade salientar ou eliminar elementos. Tudo isto depende do grão que escolhamos para filtrar os dados. É preferível estudar ao pormenor uma actividade, ou interessar-se por aspectos mais globais? Esta questão esta ligada à delimitação do fenómeno a estudar, mas não se reduz a isso: é teoricamente possível analisar em detalhe um ano da vida de um professor e ao contrário enquadrar em alguns minutos os traços largos de interacções com um aluno. Não existe à partida regra para ditar essas escolhas. Segundo Durand *et al.* (2002) o grão, o nível da medida de análise depende:

- De questões práticas que se colocam – é preciso confinar a uma concepção de conjunto do fenómeno ou de uma forma mais restrita de conhecer as componentes que a balizam (saber, por exemplo, como os professores começaram os seus cursos)?
- Da pertinência dessa escolha em relação à actividade no seu conjunto (é pertinente não ter interesse senão no início do estágio?).
- Dos meios logísticos de investigação de que se dispõe.
- Da natureza do contrato estabelecido com os intervenientes.
- Do enquadramento teórico da investigação.

Quaisquer que sejam os motivos da escolha, eles têm sempre consequências importantes. Podemos, de acordo com Jackson (1968), encarar o ensino por um nível geral como alternância cíclica de fases de interacção com os alunos e de fases de balanço e de preparação dessas interacções. Análises realizadas neste grão dão uma imagem desta actividade como muito previsível, estruturada com antecedência, sujeita de maneira superficial às circunstâncias e às flutuações dos acontecimentos. É necessário, portanto, ter em conta as noções de rotina, de planificação, de execução e de actualização dos conhecimentos previamente adquiridos. Mas, penetrando de forma mais fina na análise dos pequenos acontecimentos, pode-se obter uma imagem mais filtrada, com uma triagem e catalogação da informação, donde resultará uma condensação mais adequada dos dados da investigação (Graça, 1997).

Há exemplos contrastantes que põem em evidência uma espécie de dimensão prismática, de tal forma que as leis da organização ou de composição não parecem válidas senão a níveis particulares da organização da actividade. Logo que o grão de análise se alarga (isto ao nível da organização) a actividade exprime e reforça as focalizações sobre o que é de dividir e o que há em comum no discurso, e a tendência corre no sentido de ter em conta os modelos prescritivos identificando as causas que se movem nesses espaços da actividade do trabalho, tendo o estatuto de consequências.

Logo que o grão de análise se encolhe, a actividade exprime ao contrário dimensões de singularidade e adquire uma tendência para se considerar em termos de emergência situada.

A análise a um nível global é coerente com os pressupostos que representam a actividade como planificada.

Voltando à escolha do grão de análise, ele contribui para reforçar a conceptualização da actividade como uma totalidade dinâmica dotada de propriedades auto-organizativas (Varela, 1989). Segundo os pressupostos epistemológicos, poder-se-à recorrer às categorias de observação pré-estabelecidas ou inversamente às categorias "*ad hoc*" eventualmente construídas a partir do que propõe o actor. Assim, o investigador deve elaborar as categorias de análise a partir dos dados empíricos e não as definir à partida.

CAPÍTULO 3

Estudo 1

As concepções dos orientadores de estágio pedagógico sobre a sua influência na formação inicial de professores de educação física

1. Introdução

A Supervisão e Orientação Pedagógica é uma das áreas menos investigadas no âmbito da formação de professores. Várias razões podem explicar esta situação, nomeadamente a pouca valorização académica do conjunto de tarefas dos estagiários (estudantes-professores), muitas vezes entendidas como o último apêndice da formação inicial por imperativos das normas da acreditação da formação de professores. Outra razão pode ter origem no facto de o processo de orientação pedagógica, seja o trabalho de supervisão (universidade), seja o trabalho de orientação (escola), ter lugar fora das suas próprias instituições de formação, o que leva a uma certa marginalização (Sharp, *et al*, 1997; Zeichner, 1993).

Todavia, se o estágio pedagógico de formação inicial de professores não tem uma dimensão formativa academicamente valorizada, ele afirma-se como um agente de socialização por excelência, na medida em que as primeiras experiências de intervenção pedagógica marcam todo o percurso profissional. Zeichner (1993) chega mesmo a chamar-lhe *aprendizagem por osmose* para caracterizar este momento de exposição prática, por oposição a uma orientação e uma supervisão pedagógicas intencionais e conceptualmente estruturadas.

Em algumas profissões há um consenso fortemente marcado sobre os valores e os meios de acção associados ao exercício da profissão. Na

formação de professores, pelo contrário, estamos longe desse consenso, sendo possível reconhecer modelos de formação (estrutura e conteúdo dos planos de estudo) e orientação conceptuais diferentes entre os seus agentes (diversidade de valores, finalidades, conteúdos e procedimentos que integram os programas de formação de professores).

Este tipo de cultura da diversidade manifesta-se também nos orientadores de estágio, onde cada profissional parece possuir as suas próprias perspectivas em face da formação de professores (O'Sullivan, 1996).

Esta *quasi-natureza*, que representa, sem dúvida, uma fragilidade profissional, pode ser valorizada como a possibilidade de cada profissional ser actor e autor singular, com as suas ideias e concepções pessoais que podem influenciar fortemente as práticas dos estagiários.

Pode-se ainda argumentar que, do ponto de vista da prática profissional, é bem mais salutar ter uma orientação e um sistema axiológico definido, do que ter simplesmente dúvidas, incertezas e ideias frouxas. Neste sentido, podemos interrogar se os orientadores de estágio pedagógico, na atribuição causal relativa ao seu desempenho, se sentem responsáveis pela formação dos professores, ou se sentem simplesmente como a última carruagem de um comboio, do qual a direcção e a velocidade estão definidas à partida?

Certamente que o conjunto das instruções e o acompanhamento das experiências formativas, serão concebidas diferentemente pela pluralidade dos orientadores. Conhecer as suas orientações valorativas é uma exigência inicial para conhecer as condições onde se produz o estágio pedagógico. Não devemos avaliar, nem estudar a orientação pedagógica e a formação de professores sem uma compreensão clara e aprofundada das intenções de todos os intervenientes (Rink, 1993).

Partindo deste conjunto de questões e princípios, pretendemos conhecer as concepções e orientações axiológicas dos orientadores de estágio pedagógico de Educação Física da Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

Assim, pretendemos, com este estudo:

- indagar como os orientadores de estágio se expressam quanto competência de classe ou conhecimento do ofício, ou seja, como se posicionam face aos temas que enquadram as orientações conceptuais do quadro de referência teórica;
- saber qual o foco que cada orientador destaca no seu processo de ensino e aprendizagem, e nas suas formas de transmitir como se aprende a ensinar, ou seja, em que orientação conceptual de formação de professores se situa predominantemente;
- perceber até que ponto a experiência de ensino e/ou de orientação pedagógica, influencia a prática e a reflexão de cada orientador.

2. Metodologia

2.1. Constituição da Amostra

Um exame preliminar às características do universo de orientadores de estágio pedagógico da Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto pôs em evidência a heterogeneidade da sua experiência profissional, quer como orientador de estágio, quer como docente de educação física. De acordo com estes dois critérios procurámos constituir 3 grupos naturais, suficientemente distintos entre si, começando por escalonar o conjunto de orientadores em função da experiência de orientação de estágio, subdividindo, em seguida, o grupo com pouca experiência de orientação de estágio em função da sua experiência docente.

Fixámos uma amostra de 15 orientadores, 5 por cada grupo de experiência profissional, o que perfazia cerca de 50% do universo de orientadores de estágio, número que nos inspirava alguma confiança relativamente à possibilidade de escrutínio da influência do factor experiência profissional, nas duas vertentes: experiência de orientação e experiência docente.

Afinando os critérios de pertença a cada um dos 3 grupos e procurando a máxima distinção entre os grupos, definimos, como valores de corte, os 6 anos para a experiência de orientação e os 10 anos para a experiência docente.

As características da amostra são apresentadas no quadro 1.

Quadro 1 - Características da amostra

	Experiência de Ensino	Experiência de Orientação	Homens Mulheres
Curta Exper. Ensino	3 a 9 anos	1 a 3 anos	4-1
Curta Exper. Orient.	11 a 18 anos	4 a 5 anos	4-1
Longa Exper. Orient.	13 a 26 anos	8 a 11 anos	2-3

Em termos de formação académica, à data da recolha da informação, a amostra de orientadores apresentava a seguinte distribuição: 3 mestres, 4 mestrandos e 8 licenciados.

Os nomes pelos quais os orientadores são referenciados, neste estudo, são nomes codificados.

2.2. Recolha de informação

A recolha de informação foi feita por intermédio da aplicação de um protocolo de entrevistas estruturadas de resposta aberta (anexo 1) , cujas questões se inspiraram no modelo de Grossman (1990) sobre o conhecimento profissional para o ensino.

As questões procuraram caracterizar as concepções dos orientadores sobre os objectivos do processo de estágio pedagógico, a avaliação das características de entrada dos estagiários, das suas carências, das suas necessidades formativas e das suas dificuldades mais comuns durante o estágio. Para além do conhecimento sobre os estagiários, sobre o que os preocupa e como aprendem, pretendeu-se indagar sobre a representação e avaliação pessoal dos papéis do orientador, sobre os modos e tipos favorecidos de intervenção, orientação e relacionamento com os estagiários, sobre o perfil ideal para desempenhar a sua função.

As entrevistas tiveram lugar num ambiente calmo e reservado, e duraram em média uma hora. As respostas dos orientadores foram gravadas e posteriormente transcritas para computador e introduzidas no programa de análise qualitativa NUDIST 4 (Richards et Richards, 1993). Adoptou-se uma formatação de texto de acordo com o desiderato de tomar a linha como unidade de registo.

2.3. Análise da informação

A análise da informação foi suportada pelo quadro teórico de Feiman-Nemser (1990), relativo às orientações conceptuais da formação de professores. Também introduzimos referências do modelo de conhecimento profissional de Grossman (1990). Adoptámos procedimentos de análise qualitativa. A primeira fase de análise consistiu na codificação do texto das entrevistas segundo uma grelha elaborada a partir do quadro conceptual de

referência, na qual se estabelecia, de antemão, cinco temas fundamentais para proceder à caracterização das orientações conceptuais dos orientadores de estágio: "Objectivos da Formação", "Papel do Professor", "Ensinar e Aprender", "Conhecimento para Ensinar" e "Como Aprender a Ensinar".

Estes cinco temas são assumidos como instrumentos heurísticos de busca e retenção de informação, para posterior inspecção e interpretação. Os temas não são tidos como mutuamente exclusivos, pois, embora visando destacar componentes específicas das orientações conceptuais, não podem deixar de reconhecer a sua interligação e interdependência.

O primeiro tema, *objectivos da formação*, superintende os restantes quatro: agrega o material respeitante aos princípios gerais e às grandes linhas orientadoras da formação. Nele retemos as ideias que os orientadores de estágio expressam quanto à "competência de classe ou conhecimento do ofício" visado, para que os futuros professores se possam tornar sujeitos especializados na tarefa de ensinar (McNamara & Desforges, 1979). Queremos saber o que os orientadores pensam sobre as prioridades e direccionamento da sua acção para que os professores em formação se formem como pessoas, consigam compreender a sua responsabilidade no desenvolvimento da escola e adquiram uma atitude reflexiva acerca do ensino que praticam. Em suma, como concebem e perspectivam o desenvolvimento da capacidade dos estagiários para aprender e o desejo de exercer esse conhecimento (Joyce & Clif, 1984).

Sobre o segundo tema, *papel do professor*, preocupamo-nos em reunir material que forneça evidência sobre o modo como o orientador de estágio projecta a presença do professor na relação pedagógica; sobre o que significa ser professor e agir como professor. Retemos aqui as referências dos orientadores relativas às atitudes e competências que os estagiários devem perseguir para se tornarem professores capazes de articular propósitos, de escolher estratégias de ensino apropriadas, de escolher as experiências sociais e orientações cognitivas dos alunos, e articular as suas acções. A configuração do papel do professor abrange as ideias expressas sobre o modo como os professores compreendem a actividade de ensino e os seus contextos políticos

e sociais (McIntyre & Byrd, 1998); como se implicam em experiências de aprendizagem com o objectivo de melhorar as suas competências, conhecimentos e disposições para intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, para melhorar a qualidade da educação que proporcionam (Marcelo García, 1999).

Com o terceiro tema, *aprender e ensinar*, pretendemos conhecer as concepções dos orientadores quanto aos aspectos relacionados com a organização do processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, como é transmitido o saber e como se desenvolve a compreensão dos alunos, como são geridos os problemas e as rotinas, como se aplicam princípios, estratégias e habilidades, como se percebem e encorajam os interesses dos alunos, como se ganha a consciência social de instituição formadora (Feiman-Nemser, 1990).

O *conhecimento para ensinar* é o tema com o qual queremos saber como os orientadores perspectivam as necessidades dos estagiários no que respeita à colecção de conhecimentos necessários para ministrar um ensino de qualidade. Aqui, são de grande importância os vários tipos de conhecimento que os professores têm de possuir para desempenharem bem a sua função: ensinar. Por exemplo, no que se refere ao conteúdo de ensino, para além do conhecimento da matéria, ou seja, o conhecimento dos factos, conceitos e procedimentos, a compreensão da interligação destas partes, e da origem e desenvolvimento do próprio conhecimento, os professores necessitam de ter o conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, o conhecimento dos modos úteis de conceber e apresentar o que normalmente ensinam, para além da compreensão do que facilita ou dificulta a aprendizagem conseguida pelos alunos como individualidade a considerar (Feiman- Nemser, 1990).

Quanto ao tema *como aprender a ensinar*, o foco da nossa atenção dirige-se para a forma como os orientadores pensam ser importante transmitir os seus conhecimentos e estabelecer interacções positivas, de forma a que os estagiários possam adquirir e construir a base da sua própria identidade como professores. Feiman-Nemser (1990), admite que aprender a ensinar se consegue de forma diversa segundo a orientação conceptual que o formador ou programa de formação perfilhem. Para a (a) orientação académica,

transpondo e desenvolvendo a didáctica dos conteúdos; para a (b) orientação prática, por aprendizado, pela experiência, pela observação de modelos; para a (c) orientação tecnológica, pelo treino de competências e pela supervisão dos mais sabedores; para a (d) orientação personalizada, pela descoberta de um estilo pessoal, pela transição psicológica, pela interacção personalizada e pelo aconselhamento; por último, para a (e) orientação crítica/social, pela supervisão emancipatória, pela investigação e acção, pela análise e reflexão sobre a escola, a comunidade, o currículo e a sala de aula.

A codificação do material das entrevistas, balizada pelos cinco temas descritos, consiste na procura activa das ideias fortes, das palavras-chave, e também das contradições nas afirmações de cada orientador. Esta informação é condensada e exposta em tabela (Huberman & Miles, 1994). A análise desenvolve-se, primeiro dentro de cada grupo de orientadores e, depois, atravessando todos os grupos. Em ambos os momentos procurámos, sistematicamente, os indicadores comuns e as perspectivas opostas nas concepções explicitadas pelos orientadores.

3. Resultados

3.1. Orientadores menos experientes

O quadro 2 apresenta as ideias fortes das concepções formativas dos orientadores de curta experiência de ensino, tendo em atenção cinco temas fundamentais: "Objectivos da Formação", "Papel do Professor", "Ensinar e Aprender", "Conhecimento para Ensinar" e "Como Aprender a Ensinar".

Quadro 2 - Orientadores de curta experiência de ensino

	Objectivo da Formação/ Papel do Professor	Ensinar e Aprender	Conhecimento para ensinar	Como aprender a ensinar
CARLA	Formar o professor dedicado - dignificar a EF - fazer os alunos trabalhar - tornar a EF agradável aos alunos	- dar aulas organizadas - estruturar conteúdos e adaptar exercícios aos alunos - transmitir informação - gerir o espaço, o tempo e o comportamento dos alunos	- conhecimento didáctico das matérias - conhecimento dos alunos - arte prática	- ensaio e erro - conselhos práticos - exemplo da orientadora - observação e crítica de aulas - interacção e trabalho em grupo com colegas e orientadora
CARDOSO	Formar o professor prático - ensinar - dar aulas	- transmitir conhecimentos adequados ao nível dos alunos - dosear a quantidade de matéria por aula	- conhecimento didáctico das matérias - conhecimento dos alunos	-"desmontar" o conhecimento da Fac. e aplicá-lo a um universo real - experiência e reflexão da prática - observações e discussão
JOÃO	Formar o dinamizador da aula positiva - mobilizar os alunos - ensinar com base no conhecimento didáctico - dinamizar a escola - dar da EF uma imagem válida	- criar um clima de aula positivo - adequar as estratégias de ensino e as metodologias aos alunos e condições da escola - preparar e aplicar estratégias para motivar os alunos e dinamizar a aula	- saber ser e saber estar – competências relacionais e autonomia - conhecimento didáctico das matérias - conhecimento pedagógico e didáctico geral - conhecimento da experiência reflectida	- adquirir experiência - prática simulada e contacto com alunos antes do estágio - ajustar a teoria à prática - reflectir o conhecimento aplicado na prática - discutir vias e concepções didácticas alternativas - ajudar a reflectir individualmente e em grupo a experiência de ensino - transmissão de valores fundamentais e conselhos práticos
VALE	Formar o professor cativante - saber relacionar-se - cativar os alunos - gerir a aula e o comportamento dos alunos - integra-se na escola	- gostar do professor para gostar da disciplina - proporcionar aulas alegres - lidar com a turma de forma flexível e autêntica - supervisionar o comportamento dos alunos	- aptidão natural para o ensino - conhecimento situado da escola e dos alunos - competências de relação e gestão da aula e dos alunos. - conhecimento das estratégias de ensino das matérias - conhecimento prático das modalidades	- procura activa de fontes didácticas alternativas - reflexão situada dos momentos positivos e negativos da prática - discussão das concepções subjacentes aos planos - desenvolver competências pessoais de relacionamento, gestão e supervisão - repartir tarefas e funcionar em grupo
ALVES	Formar o professor rigoroso - dar boas aulas - resolver os problemas da prática	- ajustar o conhecimento e refinar, alterar o plano às condições concretas da aula e dos alunos - resolver os problemas emergentes na aula	- conhecimento didáctico - conhecimento da realidade dos problemas da prática. - competências de planeamento e reflexão da prática concreta	- experiência de dar aulas - confronto com problemas da aula. Descobrir soluções e encontrar o seu próprio modelo - reajustar o planeado - reflexão pessoal da prática - observação, crítica e reflexão - troca de materiais e experiências entre estagiários - sugestões e conselhos

3.1.1. Objectivos da formação/papel do professor

O estágio pedagógico é assumido por todos os orientadores deste grupo como um momento decisivo do desenvolvimento profissional, marcado pelo seu cunho de experiência prática, centrada primordialmente na leccionação. O

professor é visto, essencialmente, como um prático que tem que aplicar um corpo de conhecimento, mas fundamentalmente responder aos desafios concretos que a escola e os alunos lhe colocam, que tem que adquirir e desenvolver um conjunto de competências de gestão, disciplina, relacionamento pessoal, planeamento e instrução, e que deverá, antes de tudo, assumir uma atitude profissional digna.

> Acho muito importante o professor estagiário tentar mudar a imagem dos professores de Educação Física dentro da escola. Que ainda é vulgar ver-se a imagem do professor de Educação Física, assim daquele professor que dá uma bola e desaparece. Isto em termos práticos. Em termos mais de atitude do professor na aula: Saber-se colocar-se perante os alunos no espaço de aula, saber utilizar o espaço da melhor forma possível, saber rentabilizar o espaço, saber organizar a turma, saber transmitir os conhecimentos, saber dar os feedbacks. E, em resumo, acho que é com isto que eu me preocupo muito, muito, muito. [Carla, secção 1, parágrafo 5].

Os objectivos da formação e a concepção do papel do professor, discerníveis neste grupo de orientadores, põem em relevo a fabricação de ideias próprias sobre o sentido do processo de estágio e a imagem de professor que cada orientador procura legar aos seus estagiários. Por exemplo, para alguns orientadores, gostar da aula, gostar do professor, ser capaz de estabelecer uma relação pedagógica positiva são as chaves das portas do sucesso pedagógico.

> Aquilo que eu valorizo é a capacidade de dinamizar um determinado clima de aula. Eu acredito que uma aula é positiva e transforma-se num local privilegiado de aprendizagem para os alunos, se eles estiveram à partida motivados e envolvidos nessa aula. Para eles gostarem é necessário criar uma dinâmica que passe pelas relações interpessoais, não só entre os vários alunos, mas sobretudo aluno e professor, ou alunos e professores; que crie esse clima, que seja um clima... pronto, vamo-lhes chamar alegre, ligeiro, mas que ao mesmo tempo de responsabilidade, e que os leve a fazer aquilo que o professor quer que eles façam para aprender. *[João, secção 8, parágrafo 38]*
>
> Eu sempre que falo com os estagiários digo isso, é... se alguma coisa, que temos dificuldade é as relações humanas. Por isso, quanto nós mais as desenvolvemos, quanto mais nós conseguiremos, ao fim e ao cabo, atrair os alunos e que eles gostem de nós, depois de eles gostarem de nós é fácil fazê-los gostar de qualquer coisa. Senão, por mais que eles gostem estão sempre há procura é fazer algo que por vezes a nós não nos agrada. E

> depois, parece que tudo corre mal, se calhar, corre mal porque nós começamos mal e não porque o aluno começou mal. (...) Acho que essencialmente é, eu digo, as relações humanas é aquilo que mais me preocupa na formação dos estagiários. *[Vale, secção 1, parágrafo 7]*

Até que ponto estas imagens se articulam com os objectivos de formação visados pela faculdade, e qual a sua efectiva consequência na orientação do processo de estágio, são questões importantes, mas cuja possibilidade de resposta exigiria a recolha de outro tipo de informação. De qualquer das formas, os orientadores não associam as suas imagens a uma qualquer ideia orientadora da formação estabelecida pela faculdade, de quem reclamam uma maior proximidade e apoio.

> Quer dizer, não vejo assim grandes problemas [no funcionamento do estágio]. Eu acho que não há problemas, pelo menos eu não vejo. Eu acho que pode haver menos distância da faculdade, um triângulo, faculdade, orientação estágio, estagiários. Estamos abertos, portanto isto dá uma margem para nós, darmos... Por um lado é bom, por um lado é mau. Dá uma margem, acho que a faculdade hoje em dia está a dar uma margem de manobra, ao orientador ao supervisor, ao estagiário. Dá para nós mexermos à nossa maneira. Se é bom ou mau? Pronto, é um pau de dois bicos. *[Cardoso, secção 11, parágrafo 40]*

> Um aspecto que achava que era necessário é nós conseguirmos obter informações da faculdade da forma como os estagiários abordaram determinadas matérias lá dentro. Que eu sinto que muitas das vezes entro em contradição com eles, em determinados aspectos. É lógico que dialogando as coisas vêm ao de cima e consegue-se chegar a uma conclusão. Mas noto que a formação deles em determinadas modalidades já e muito diferente da formação que eu tive nessas mesmas modalidades. E, se eu lhes quero ajudar na selecção de exercícios, se os quero ajudar, como é que aquele exercício deviria ser aplicado, qual a melhor forma de abordar aquele conteúdo, como não tenho as mesmas informações que eles receberam, por vezes não consigo. Não consigo contemplar as necessidades deles da melhor forma. *[Carla, secção 10, parágrafo 40]*

3.1.2. Ensinar e aprender

Sendo o grupo constituído por professores jovens, com relativamente poucos anos de carreira, com uma memória ainda fresca da sua experiência de estágio e com pouca ou nenhuma experiência anterior de orientação de estágio, é natural que as suas apreciações, sobre os problemas e dificuldades

dos estagiários, não estejam recobertas pelo conhecimento sedimentado das características típicas dos estagiários e, por isso, se apoiem muito na sua própria experiência de professor e de estagiário, e no conhecimento académico adquirido, circunscrevendo-se em grande parte aos estagiários concretos com que trabalham. Na apreciação dos problemas gerais de ensino dos estagiários, e nas formas de os abordar, parece emergir de uma forma preponderante uma racionalidade prática que contrasta com a racionalidade técnica com que perspectivam a aplicação do conhecimento didáctico dos conteúdos:

> O estágio como experiência pedagógica gera problemas. Eu penso que é na resolução desses problemas, problemas ligados à aula propriamente dita, e não só, às direcções de turma e não sei quê, mas na resolução desses problemas pontuais que vão surgindo é que eles vão aprendendo, os estagiários. E será tanto mais rico o estágio, com mais possibilidades de ser um bom estágio, quanto mais problemas houver no estágio, quanto mais problemas eles forem obrigados a resolver. E, portanto, se não surgir nenhum problema disciplinar nas aulas dos estagiários, vai demorar mais tempo até que possam reconhecer, como conhecimento, a resolução de um problema disciplinar. Porque, por mais livros que se lêem, pode-se ter sempre uma solução ou outra na algibeira, mas é para aquele aluno, para aquele... Não há nada como vivê-lo e resolvê-lo na hora. *[Alves, secção 6, parágrafo 25]*

Experienciar as dificuldades e corrigi-las, buscando alternativas no momento, ou reflectindo sobre os resultados positivos ou negativos das experiências, são as estratégias básicas dessa racionalidade prática que, de uma forma melhor ou pior articulada, está presente nas concepções de orientação destes orientadores de estágio.

Podemos destacar nas percepções dos orientadores relativas às dificuldades dos estagiários os seguintes temas:

A adequação do planeamento ao tempo de aula:

> O que eu acho, é que a nível do planear é uma dificuldade incrível, porque eles chegam aqui, a aula acaba por ser trinta e cinco minutos de tempo útil. E eles programam, se for preciso, para quase uma manhã inteira, não é? As duas primeiras vezes, a nível do plano de aula, é um pouco difícil. [*Vale, secção 2, parágrafo 11]*

A rigidez de cumprimento do plano, e o ajustamento das tarefas à disponibilidade e capacidade de resposta dos alunos:

> No momento não conseguem pensar num exercício alternativo para atingir aquele objectivo e..., limitam-se muito ao plano da aula, não conseguem sair dali. Foi aquilo que elaboraram e seguem o plano de aula do princípio ao fim, sem fazerem qualquer tipo de alteração. Eu acho que as coisas não são bem assim, porque se nós nos deparamos com determinado problema na aula, as coisas têm que ser alteradas. Se não funcionam, eu acho que devem de ser alteradas. Eu noto que eles ainda não têm muita dificuldade nesse aspecto. *[Carla, secção 2.1, parágrafo 10]*

A modelação da sua presença e maneira de estar na aula, a relação com os alunos:

> É muito difícil passar-se de aluno da faculdade a professor de Educação Física. E então essa falta de à vontade, o querer importar modelos, não terem ainda criado o seu próprio, a sua própria maneira de estar na aula, a sua própria disciplina, a sua própria... como é que eu hei-de dizer, o seu à vontade próprio. A importação de modelos, às vezes, faz com que as coisas ainda corram pior por causa disso. *[Alves, secção 2, parágrafo 9]*

A supervisão e controlo da turma:

> Erros a nível do posicionamento na aula levam à falta de controle da turma. Como os alunos não se sentem, na maior parte das vezes, observados dá-lhes sempre para fazer outro tipo de coisa, que não seja o empenho na tarefa atribuída. E então depois, é tipo um rastilho, aquilo começa-se a propagar. Numa aula não fazem 10% daquilo que deviam fazer, na aula seguinte começam a aumentar os aspectos fora da tarefa. E quanto mais eles sentirem que o professor não os observa, mais à vontade se sentem. Nota-se com o decorrer, e já lá vão cinco meses, que a nível dos estagiários, realmente sentem que é preciso estar-se em constante,... a visionar o maior número de alunos. *[Vale, secção 2.1, parágrafo 13]*

3.1.3. Conhecimento para ensinar

A preparação e realização do plano da aula, a realização e observação da aula, a crítica e a reflexão sobre a aula dominam largamente o espectro das preocupações e esforços de estagiários e orientadores. Ganha por isso

relevância a formação anterior, nas didácticas específicas das matérias de ensino, assim como o conhecimento do contexto educativo por parte dos estagiários, conhecimento das características dos alunos e conhecimento da escola, já não na perspectiva e função de aluno, mas na perspectiva e função de professor. Relativamente às didácticas específicas, há uma tendência para fazer corresponder o conhecimento transmitido nessas áreas ao conhecimento retido pelos estagiários, assim como para entender o conteúdo dos planos de aula e das unidades didácticas como uma aplicação directa, integral e pronta a servir das concepções didácticas transmitidas na faculdade. Em termos simplistas, o estágio é definido como a aplicação do conhecimento adquirido nos anos anteriores da formação. Aquilo que Schön (1987) denomina de racionalidade técnica:

> Depois, em termos de conhecimentos, julgo que seja o local privilegiado para aplicarem aquilo que aprenderam durante quatro anos na faculdade, portanto, haver um corpo de conhecimentos que à partida, julgamos nós, estar adquirido, e se não estiver pelo menos é solicitado neste estágio, neste ano de estágio. *[João, secção 1, parágrafo 9]*

O que pode ser problema nesta concepção embalada de conhecimento é que ela tende a não questionar o modo como o estagiário organiza pessoalmente o seu conhecimento e concepções didácticas, e com que coerência e adequação é capaz de os transformar em intenções pedagógicas, de os transpor para os planos e para as situações de prática; tende a não questionar, e porventura favorece, o fenómeno do *washout effect* apontado por Zeichner & Tabachnick (1981):

> Eles acham, já começam a achar que aquilo que aprenderam na faculdade não conseguem aplicar no estágio. Acham que não é muito viável, não tem grande transfer. Começam a sentir que tudo o que aprenderam na faculdade... *[Carla, secção 12.4, parágrafo 60].*

Curiosamente, os orientadores formados noutra instituição de formação inicial assinalam a discrepância de concepções didácticas com os seus estagiários, que atribuem a divergências conceptuais entre as respectiva instituições:

> Agora, as diferentes, filosofias, se calhar, das faculdades, por vezes é que os levam a verem-me de uma forma, e eu compreendo, para quem está a ser avaliado está sempre... está a querer sempre, ao fim e ao cabo, agradar... E eu digo sempre isso: - vocês façam, e quando fizerem uma coisa tenham a certeza que aquilo está certo *[Vale, secção 2, parágrafo 11]*.

Regista-se da parte destes orientadores uma preocupação de explicitar as suas ideias nesta matéria, mas sem as impor, solicitando, pelo contrário, autenticidade por parte dos estagiários. Porventura colocarão os estagiários numa posição de justificar as suas opções didácticas, mas parecem não assumir para o estágio a tarefa de (re)construir o conhecimento didáctico, transformando-o em conhecimento pedagógico do conteúdo (Graça, 2001; Grossman, 1990; Shulman, 1986a). No que aliás não se distinguem dos restantes orientadores. Pode-se, pois, considerar que os traços da concepção académica da formação, aquela que trata o professor como um especialista de uma matéria de ensino, são relativamente ténues, remetendo, no essencial, as questões do conhecimento do conteúdo para os anos anteriores do curso. Porém, como nos aconselham Feiman-Nemser e Parker (1993):

> *Apesar da larga influência da perspectiva genérica do ensino, o facto é que o professor lida com conteúdo particular e alunos particulares em espaços de aula particulares. É provável que as discussões acerca do ensino sejam mais produtivas quando tratam questões relacionadas com o conteúdo, nos termos específicos do conteúdo (p. 42)*

3.1.4. Como aprender a ensinar

Num estudo de revisão da investigação sobre o orientador de estágio, Chaliès e Durand (2000) apresentam três dilemas inerentes à natureza da prática de orientação de estágio: "*ajudar ou avaliar*", "*transmitir ou fazer reflectir*", "*ajudar a ensinar ou ajudar a aprender a ensinar*".

O dilema *ajudar ou avaliar* ganha uma certa carga dramática nestes orientadores, dado o peso relativo da nota de estágio na nota final do curso, o peso efectivo da nota do orientador, a importância crítica da nota para aceder a

um lugar no ensino público, praticamente saturado, e o clima de competição interna e externa reinante entre os estagiários. Preferindo fazer sobressair a sua função de ajuda, os orientadores têm plena consciência da força condicionante da nota sobre a postura e o modo de actuação dos estagiários. Entrar nas boas graças do orientador e subir o mais que puder na sua apreciação, é o desiderato para a melhor classificação possível. As estratégias para tal conseguir podem não ser, porém, as mais favoráveis a um desenvolvimento pessoal e profissional.

> A principal preocupação, eu julgo que é natural, que é a mais pessoal, é resolver o problema deles de estágio, tirar uma nota em estágio. E julgo que nesse sentido, a primeira coisa com que vieram, o primeiro espírito com que vieram, não foi propriamente de encarar o ano de estágio, como um ano de formação, como um ano de experiências e de aprendizagem com essas experiências, mas sobretudo um ano em que ainda eram muito alunos e procuravam responder àquilo que o orientador eventualmente fizesse. Ou seja, os primeiros contactos dos estagiários comigo foram estudar aquilo, eventualmente, aquilo que eu iria privilegiar como factor de avaliação e procurarem andar à volta disso, no sentido de me satisfazerem nisso, que achavam que seria importante na sua avaliação. *[João, secção 3, parágrafo 20]*

Se a função de ajuda puxa para uma relação de proximidade, de cumplicidade e de identificação com os estagiários, já a função de avaliação pede um esforço de objectividade e de distanciamento. Ser benevolente na avaliação é muitas vezes a estratégia utilizada para tentar escapar à tensão deste dilema (Brucklacher, 1998). Mas o dilema não desaparece nunca:

> Eu já lhes disse, que estou aqui para ajudar, e não estou aqui para os avaliar pura e simplesmente. Pronto, a avaliação é a tarefa mais complicada, até para mim mesmo. Eu quero é que eles trabalhem sem pensar na nota. A nota vem por acréscimo, e é isso que lhes peço quase todas as semanas, para não estarem a fazer as coisas a pensar em mim e na minha nota. *[Carla, secção 3, parágrafo 18]*

E a busca de equilíbrio entre estas duas funções faz-se num campo de grande incerteza (às vezes até de luta interior) entre subjectividade e objectividade:

> Eu sentir-me traidor é isto, é identificar-me com os problemas delas e ajudá-las a resolvê-los, e não sei que mais. E às páginas tantas, ter que as avaliar, ter que dizer, eu vou ter que me esquecer que estou identificado com elas, de que estou preocupado com que elas cresçam e que sejam melhores professoras. E agora vou ter que objectivar todas estas coisas. Quer dizer, até certo ponto, eu sou subjectivo, porque ando metido no meio do núcleo, a tentar proporcionar melhores vivências, melhores coisas, e tal, e identificar-me com os problemas pessoais até, delas. E às páginas tantas vou ter que objectivar isto tudo. *[Alves, secção 5, parágrafo 21]*

Relativamente ao segundo dilema apontado por Chaliès e Durand (2000), *transmitir ou fazer reflectir*, a opção perfilhada dá primazia à reflexão (muito fortemente afirmada no orientador João) e parece até estar demasiado resguardada da intenção expressa de transmitir. Deste cenário, mais adepto da reflexão e menos assente no pólo da transmissão, podemos exceptuar o caso de Carla, que parece veicular mais activa e voluntariosamente o seu arsenal de ideias e procedimentos sobre o que é ensinar bem. Observação, crítica e correcção, e conselhos fabricados da sua experiência são apresentados e sugeridos para experiência do estagiário:

> [Como é que o estagiário aprende?]
> Muitas das vezes por tentativa e erro. Eu chamo-lhes atenção. Se eles não fizerem, se não seguirem os meus conselhos, acabam por errar. E nesse erro que cometem, aprendem de certeza absoluta. Mas apelando, para essas situações, fazendo relatos com as experiências que eu já tive e dos sucessos que eu já tive e nomeadamente quando eles aplicam algum exercício, que não está mais adequado, digo: - desta forma não tive sucesso com os alunos, mas desta , eu tive sucesso com os alunos. E, chamando muitas vezes atenção para os erros que os próprios alunos cometem. Porque eu sinto muita necessidade de ver bastantes aulas deles. Portanto, vou chamar atenção dos erros que eles vão cometendo. *[Carla, secção 6, parágrafo 30]*

O professor reflexivo é, inegavelmente, nos nossos dias, um marcador obrigatório do discurso pedagógico, se bem que neste mesmo discurso a substância e o propósito da reflexão possam variar completamente, ou nem sequer mereçam especial atenção. Como nos diz Zeichner (1994:18):

Precisamos de ultrapassar a celebração acrítica da reflexão do professor e de tornar o tácito explícito, para nos interessarmos por questões mais

complexas do que se os professores são reflexivos ou não. Temos que focar a nossa atenção no tipo de reflexões em que os professores se envolvem, acerca de quê estão eles a reflectir, e como se estão a sair nessa reflexão.

Ao nível do seu discurso, os restantes orientadores expressam a relutância em veicular modelos de ensino, tendem a rejeitar receitas, transmitem a sua experiência pessoal como possibilidade de validade contingente, fornecem conselhos na forma de pistas para ajudar a resolver problemas, e um deles chega mesmo quase a exorcizar a ideia de influenciar o estagiário:

> Não quero influenciar ninguém. Eu quero que eles aprendam comigo e eu aprenda com eles, não é? Mas como sou eu o orientador, vou tentando transmitir o que se passou comigo e o que lhes pode acontecer com eles. Nesta orientação, vamos descobrindo os problemas. Espero bem que eles ganhem [confiança] em si próprios. (...) Acho que tem muito mais interesse as minhas aulas, para que eles falem das minhas aulas. Ou seja, uma coisa para a gente discutir, certo ou errado, mais certo, mais errado, não há maneira de eles tentarem comparar as minhas aulas com as deles; é um instrumento para eles, não para influenciar. *[Cardoso, secção 4, parágrafo 17, secção 4.1, parágrafo 19]*
>
> A influência que eu procuro exercer, primeiro é que eles não sejam discípulos meus; ou seja, que não façam exactamente as mesmas coisas que eu. Mas a influência que eu tenho querido fazer é de que eles solucionem problemas, não lhes dar receitas, não lhes fornecer coisas, dar às vezes exemplos meus, ou doutros professores que acontecem, como forma deles às vezes, pronto, resolver algum problema ou outro. *[Alves, secção 4, parágrafo 17]*
>
> Eu, se calhar, intervenho de uma forma e elas não, e, se calhar, por vários motivos. Daí que eu não possa dizer: - tens que fazer assim e se fizeres assim resolves. Não consigo! Daí ter de as levar para uma reflexão. Eu julgo que é a principal coisa aqui, que deve ser privilegiada no estágio é: - vamos reflectir sobre aquilo que acabei de fazer ou o que é que eu fiz. É positivo, já tenho de o reforçar. Se não for positivo, tenho que encontrar respostas para o tornar positivo, também, para resolver esse problema. *(João, secção 7, parágrafo, 37).*

Como está bem patente no último extracto, a reflexão aparece muito adstrita à experiência imediata do estagiário, e porventura circunscrita ao domínio da

reflexão técnica, um dos três níveis de reflexão pedagógica apresentados por Zeichner (1994: 12):

> *Na reflexão técnica, a preocupação é com eficiência e eficácia dos meios usados para atingir os fins que são aceites como dados. Na reflexão prática, a tarefa é de explicar e clarificar as soluções e predisposições subjacentes à actividade de ensino, e avaliar a adequação dos objectivos educacionais a que a acção conduz. Aqui, toda acção é vista como ligada ao comprometimento com determinados valores e o actor considera a bondade dos fins educacionais alternativos, assim como, em que medida, os objectivos de aprendizagem particulares, para que ele está a trabalhar, estão a ser alcançados pelos alunos. Finalmente, a reflexão crítica incorpora critérios morais e éticos no discurso da acção prática. Aqui, as questões principais são os objectivos educacionais, as actividades e experiências que possam conduzir a formas de vida que sejam mais justas, equitativas e por aí fora.*

A pressão dos problemas detectados nos estagiários e a urgência de lhes acudir de imediato trabalha, por certo, para esbater a constituição do dilema *ajudar a ensinar* ou *ajudar a aprender a ensinar*. Mas, na medida em que o pólo da transmissão de modelos não é particularmente privilegiado, antes se valorizando a busca de um estilo pessoal autónomo de ensino, podemos assentar num certo favorecimento do *ajudar a aprender a ensinar*. Se os problemas da prática aparecem como o móbil dessa aprendizagem, resultante do processo preparar - experimentar - reflectir, o *ensinar* aparece como uma actividade de aprendizagem activa e aberta, e não como uma actividade reprodutiva e fechada.

> O estagiário que seja bom aprende uma maneira de corrigir a sua própria aula, um modo de reflectir a própria aula. E acho que é aí que se vê o bom ou o mau. Nessa avaliação que eles fazem da própria aula, na avaliação que o orientador faz da própria aula. Esta evolução - crítica e conhecimento: criticar - melhorar; criticar - melhorar, acho que é assim que eles aprendem. *[Cardoso, secção 6, parágrafo 26].*

> Gosto da forma como tenho vindo a intervir, que é essencialmente levar à reflexão dos estagiários. Porque acredito ser esse o melhor processo de formação. Não sei se é ensino, nem sei se estou a ensinar. Se calhar não estou a ensinar, nem eu próprio quero assumir isso, no sentido: - "Eu cheguei cá, ora bem! sentei-me. Minhas caras colegas, é para fazer assim!". Se eu quisesse ser um bocado pretensioso, e dizer estou a ensinar quando faço a reflexão e dou a minha opinião acerca daquilo que estamos a reflectir... Se isto é formar, se isto é ensinar? Se calhar não será. *[João, secção 10.1, parágrafo 47]*

Ainda assim para o *ajudar a aprender a ensinar* poderá não bastar encarar o ensino como um conjunto de situações-problema e solicitar as reflexões sobre as experiências; é absolutamente indispensável que o orientador seja capaz de prestar assistência activa neste processo de busca, interpretação e construção. Esta assistência poderá, inclusive, como sustenta McNamara (1990), implicar o fornecimento de orientações explícitas e detalhadas, e até de indicar soluções para questões que poderiam ser equacionadas como problemas. E se o propósito de ajudar cada estagiário a encontrar a sua maneira própria de ensinar indicia um respeito pela autonomia do professor, ele não pode esquecer que essa autonomia só faz sentido no âmbito dum compromisso com os desígnios da profissão e dos seus fundamentos culturais, morais e sociais.

3.2. Orientadores menos experientes em orientação

O Quadro 3 apresenta as ideias fortes das concepções formativas dos orientadores de curta experiência de orientação, tendo em atenção cinco temas fundamentais: "Objectivos da Formação", "Papel do Professor", "Ensinar e Aprender", "Conhecimento para Ensinar" e "Como Aprender a Ensinar".

Quadro 3 - Orientadores de curta experiência de orientação

	Objectivo da Formação/ Papel do Professor	Ensinar e Aprender	Conhecimento para ensinar	Como aprender a ensinar
CARLOS	Formar o professor de espírito aberto - saber relacionar-se - perceber o "porquê das coisas práticas" - ser íntegro na vida e na profissão - estar sempre a aprender	- estruturar os objectivos do ensino	- operacionalizar conteúdos - conhecimento das hierarquias do sistema educativo - conhecimento pedagógico - elemento participante na mudança	- reflectindo sobre a prática - impondo um cunho pessoal aos estagiários - não dar o peixe, ensinar a pescar - aprendizagem mútua
CARVALHO	Formar o professor competente e apaixonado - organizar e planificar o seu ensino - movimentar a escola e o meio	- estruturar as planificações respeitando o desenvolvimento dos alunos - saber utilizar estratégias direccionadas para a motivação actual e futura dos alunos - transmitir com segurança os conhecimentos técnicos e científicos	- conhecimento técnico e científico - comunicar e transmitir com facilidade - conhecimento da realidade dos alunos - conhecimento sólido das didácticas específicas	- com a prática - com o orientador e com os colegas, discutindo e reflectindo sobre a acção - experimentar, realizar, ouvir, conversar, pesquisar, estudar, aplicar-se, procurar melhorar constantemente, actualizar-se
MAIA	Formar o professor interventivo e motivado - intervir e decidir nos actos de ensino - valorizar a prática pedagógica - estar integrado na comunidade escolar	- elaborar planificações ao nível dos objectivos - gerir as turmas - transmitir os conteúdos de forma motivante - saber colocar-se no espaço da aula	- conhecimento didáctico fundamentado	- reflectir e discutir, trocar ideias com o orientador e com os colegas sobre os erros da prática - por ensaio e erro - fazendo "regências" - com a experiência dos orientadores -"construindo uma escola na cabeça dos estagiários"
DIANA	Formar o professor rigoroso - planificar e coordenar o processo de ensino e aprendizagem - gerir a evolução dos alunos - conhecer bem a escola	- fazer os alunos melhorarem a sua prestação proporcionando progressões adequadas	- conhecimento pedagógico e científico - gerir situações imprevistas - adaptar os conhecimentos à realidade	- reflectir e corrigir os erros apontados pela observação das aulas - com colegas mais experientes - com a aquisição da experiência - procurar actualização permanente - aprendizagem mútua
OLIVEIRA	Formar o professor disponível para a escola - estar na escola para além das aulas - criar uma boa imagem da EF na escola - dinamizar actividades na escola	- planear e executar de forma adequada à turma e a cada aluno - promover um ensino que consolide as aprendizagens - reformular o ensino em função das críticas discutidas	- conhecimento didáctico específico e geral - competências de planeamento, organização e realização do ensino - conhecimento da escola e da comunidade e competência para a dinamizar	- focar observações - por ensaio e erro - conversar em "mesa redonda" - não pensando que sabe tudo - actualizar os conhecimentos - ter paixão pela arte de ser professor

3.2.1. Objectivos da formação/papel do professor

Do rigor à paixão, há de tudo neste grupo de orientadores. Assume-se, aqui, alguma diversidade de opiniões. Há, no entanto, alguns aspectos que congregam à volta de um mesmo sentimento, as concepções sobre o ser professor, na escola, hoje. O professor é percebido como um romântico e, de certo modo, utópico, que perspectiva a sua acção, não na base da possibilidade de levar em frente um projecto real, mas sim, na base do que pensa ser ideal, independentemente de ser, ou não, exequível. É o período da evolução dos professores a que Sikes (1985) se refere como a terceira fase dos ciclos vitais dos professores, que caracterizam este extracto de professores (todos entre os 30 e os 40 anos) como portadores de grande capacidade física e intelectual, o que significa energia, implicação, ambição e confiança em si mesmos.

> Saber compreender a escola, saber inserir-se no meio escolar, saber compreender os alunos, saber que, às tantas, um conjunto de instrumentos que assimilou na faculdade poderão não ser suficientes para o sei dia-a-dia. E em função da experiência que ele for acumulando terá que forçosamente de se adaptar, em função da experiência que vai adquirindo. *[Maia, secção 1, parágrafo 7].*

> Normalmente eles (estagiários) vêm para aqui, nem sequer são só eles, há outros colegas nossos que não são estagiários, e que entendem que a profissão na escola e o trabalho na escola, começa e acaba quando toca para dentro ou toca para fora. Eu acho que o trabalho de cada um de nós é tudo o mais que está para além das aulas, tem a ver com a realização de actividades, com a imagem que se consegue criar em torno da educação física, com a ligação que se estabelece com os alunos, que está para além daquilo que é o tempo lectivo. Esta é a parte, talvez, mais difícil de lhes transmitir, até porque eles, normalmente, estão mais assoberbados com tarefas administrativas, como dossiês e planeamentos formais e completos, e tal, e prazos de entrega das coisas. Por isso é que eu lhes digo que gosto que os horários deles sejam o mais salteados possível, para os obrigar a virem à escola muitas vezes. Eles sabem que têm de conhecer toda a gente da escola, têm de se adaptar bem à escola. Acho que esse é o aspecto principal, porque de facto, se calhar, só dar aulas de educação física, não será por aí que faremos a diferença, é por mais qualquer coisa, essa mais qualquer coisa é extra aulas. *[Oliveira, secção 1, parágrafo 7].*

Neste grupo de orientadores, parece, de qualquer modo, ser consensual o cumprimento de tarefas essenciais aos objectivos do ensino. Os aspectos

relacionados com a presença na escola, com a dedicação *à causa*, com o *saber ser* e o *saber estar* assumem, neste conjunto de orientadores, uma importância e um realce fundamentais. Para eles, o sucesso do professor é, em grande parte, determinado pelo seu grau de integração na escola e no meio envolvente:

> ... estou a formar, uma pessoa, um colega, um indivíduo que nos próximos vinte e cinco trinta anos vai ser docente, e daí a importância do meu cunho pessoal como...como orientador de estágio em dar-lhe uma visão da vida, muito mais do que a preocupação de uma nota, muito mais que ele aprenda os feedback a importância do feedback, a importância do bom relacionamento e da gestão, também é importante, aprender a ter um bom relacionamento com os alunos, com a escola, e com a vida, acima de tudo o meu objectivo é que o estágio dele seja um momento, mais um momento de vida, de aprendizagem, é essa a minha perspectiva. *[Carlos., secção 1.1, parágrafo 7].*
>
> Ora bem, durante o estágio eu penso que, é importante,... encarar pela primeira vez, ou se não é a primeira vez, mas encarar a realidade escolar nas suas várias vertentes, no relacionamento com os colegas, no funcionamento da escola...e principalmente...portanto, a leccionação da disciplina neste caso da Educação Física, de uma forma... de uma forma positiva, interessante, capaz. Portanto, penso que fundamentalmente é na aula que a actividade do estágio se deve centrar. Evidentemente que o professor também não é unicamente, professor para estar na aula, tem toda uma comunidade escolar que tem que inter-relacionar-se e penso que nessas vertentes também é importante que o estagiário vá aprender a movimentar-se dentro dessa realidade. *[Carvalho., secção 1, parágrafo 5].*
>
> ...acho, que o trabalho de cada um de nós é o mais para além das aulas, tem que ver com a realização de actividades, com a imagem que se consegue criar em torno da educação física, com a ligação que se estabelece com os alunos, que está para além daquilo, são... o tempo lectivo. Essa é que é a parte mais, se calhar, mais difícil de lhes transmitir, aos estagiários porque... até porque eles normalmente, estão mais assoberbados com tarefas administrativas, como dossiês, e planeamentos formas e completos, e tal, e prazos de entrega das coisas. Por isso é que eu lhes digo, gosto que, normalmente, eu gosto que os horários deles sejam o mais salteados possível, porque é para os obrigar a virem à escola várias vezes, eles sabem que têm de conhecer toda a gente na escola, têm que se adaptar bem à escola. Acho que esse é o aspecto principal, porque de facto, se calhar, só dar as aulas de educação física não será, não é só por aí que fazemos a diferença, é por mais qualquer coisa, esse mais qualquer coisa é extra... é extra aulas. *[Oliveira, secção 1, parágrafo 7].*

3.2.2. *Ensinar e aprender*

Este grupo de orientadores é composto por professores que têm já alguma experiência de ensino, embora pouca de orientação. Isto significa que as suas principais preocupações se centram nos aspectos em que se sentem mais seguros, ou seja, na perspectiva da racionalidade prática, socorrem-se dos instrumentos que lhes permitem focar o acto de ensinar e aprender na resposta que os alunos devem dar como reacção à aplicação desses mesmos instrumentos.

> Eu não sou muito experiente, em termos de orientação de estágio, estive só um ano, nessa função, este é o segundo ano e dá-me a impressão que portanto, os estagiários aparecem nas escolas, um bocado desinseridos da realidade, das carências, das dificuldades dos alunos e penso que sentem ou estranham esse confronto com a realidade, com as carências que os alunos... com as suas necessidades. Porque acho que é importante, antes de mais, conhecer, portanto, a realidade dos alunos, as suas carências para conseguir estratégias de forma a que essas carências sejam ultrapassadas *[Carvalho, secção 1.1, parágrafo 7]*.

A sedimentação do conhecimento que o orientador possui do acto de ensinar, permite-lhe assegurar, com planeamentos adequados aos objectivos do ensino que tenham em conta o nível de desenvolvimento dos alunos, estratégias motivadoras, progressões metodológicas correctas e uma boa capacidade de comunicação e de gestão da turma, boas prestações ao nível do processo de ensino e aprendizagem.

> Ao nível das aulas, a grande dificuldade que eles têm geralmente, é planear e executar para o máximo de empenhamento, para o máximo de eficácia dos alunos, ou seja, eles esquecem-se que a turma tem vinte e tal alunos, e planeiam uma coisa que vista no papel, muitas vezes, é muito giro, muito engraçado, mas que depois aplicado à prática, que significa que vai haver muitos alunos que vão estar parados, que como consequência disso o clima de aula se vai estragar, como consequência disso a possibilidade de haverem problemas de indisciplina. Portanto, habituá-los a planear e a lembrarem-se sempre que todos os alunos da turma têm que estar em actividade, e portanto, o planeamento deve levar em conta a esse respeito. Penso que é a coisa mais importante *[Oliveira, secção 1.1, parágrafo 9]*.

O acto de reflectir sobre a prática lectiva é uma forma que estes orientadores encontram para transmitir aos estagiários os resultados das suas avaliações. A observação das aulas e a sua discussão, é a estratégia mais utilizada para tornar visíveis as dificuldades que os estagiários apresentam e de onde partem as sugestões de superação.

> Através das observações das aulas, não é, verifica-se o quê?, verifica-se muitas vezes eles não conseguem lidar com determinados imprevistos que são próprios dos alunos, não conseguem... mas isso, estou a falar nas deficiências deles, através das aulas até dos próprios orientadores, penso que poderá ser, das observações das aulas dos orientadores, talvez , e da discussão, consigam que os alunos passem de estádio para estádio, que atinjam uma melhor prestação, *[Diana, secção 2.2, parágrafo 13].*

São de destacar nas percepções dos orientadores relativas às dificuldades dos estagiários os seguintes temas:

Estruturação dos objectivos de ensino

> Essencialmente uma tentativa desesperada de aplicar aquilo que se aprende na faculdade, na prática, isto é, eles ouvem falar pela rama o que são objectivos gerais, objectivos específicos, mas depois tem uma dificuldade terrível, isto é, eu chegando lá dou-lhes um programa para a mão, eles nunca viram um programa eles não, não conseguem entender o porquê das coisas *[Carlos, secção 2, parágrafo 9].*

Adequação das planificações às realidades das turmas

> Fazem planificações um pouco teóricas, em vez de ser uma planificação virada efectivamente para as dificuldades, para os objectivos operacionais. Porque dá-me a ideia que esquecem que a turma, que as turmas, são demasiadas heterogéneas e que não estão num clube, onde a uniformidade de valores, com certeza se faz sentir, aqui a realidade é diferente, e penso, que muitas vezes a planificação faz-se mais em termos teorizados, a acho que têm que ter muito em consideração a realidade de turma, as características do aluno e acho que tem de haver uma sensibilização nesse sentido, que a turma é vista como um todo, cada um é importante que seja respeitado, neste campo acho eles avançam muito para uma generalização, portanto fazem um ensino quase global, quando penso que, a turma heterogénea, tem que se respeitar pelo menos, haver grupos diferenciados *[Carvalho, secção 2, parágrafo 9].*

Controlo e gestão da turma e organização do ensino

> Além daquelas dificuldades iniciais de estarem perante vinte e tal alunos, de controlo e gestão da própria turma, por incrível que pareça, ao fim destes quatro anos a orientar estágio noto que exceptuando naquela modalidade em que eles são especialistas, não é, apresentam carências profundas ao nível do conteúdo, ao nível da estratégia, ao nível das formas mais correctas de desenvolver o processo ensino/aprendizagem em cada disciplina, em cada modalidade *[Maia, secção 2,parágrafo 10]*.

Adequação do ensino ao nível de desenvolvimento dos alunos

> A grande dificuldade é serem capazes de não fazer a mesma coisa para toda a gente, ou seja, evitar que a aula seja igual para todos, que todos levem com as mesmas tarefas feitas da mesma maneira. Eu acho que nunca tive um estagiário que... pelo menos no início, que tenha aceitado bem a ideia de que na mesma aula se pode fazer duas ou três actividades diferentes em simultâneo, nenhum deles até agora, conseguiu ou foi capaz de... quando ouviu falar a primeira vez em fazer na mesma aula, por exemplo: a ginástica e basquete, ou duas, ou três actividades que são diferentes, assumir que aquilo poderá estar bem feito e não torcer o nariz à ideia, mesmo antes de experimentar, a tentação que eles têm de aplicar a mesma coisa para toda a gente é muito grande, para todos eles *[Oliveira, secção 2, parágrafo 11]*.

3.2.3. Conhecimento para ensinar

As preocupações com todos os aspectos que se relacionam com a estruturação do processo de ensino e aprendizagem, representam a grande fatia das capacidades requeridas aos estagiários pelos orientadores, para que possam responder com conhecimento eficaz às exigências que o acto de ensinar requer. Ganham, aqui, importância de relevo os conhecimentos didácticos e pedagógicos adquiridos durante os quatro anos de faculdade, anteriores ao estágio. Mas os *tranfers* directos, surgem descontextualizados e, portanto, desadequados da realidade. Para que se não caia na tentação de utilizar esse conhecimento teórico, sem ser transformado em conhecimento prático, numa *praxis* cada vez mais exigente e diferenciada, é necessária (preconiza este grupo de orientadores) uma sedimentação desses conhecimentos na prática real de aplicação do ensino. Dewey (1938),

considera a experiência como uma actividade de conceptualização. Assim, a prática orientada assume o papel de converter, progressivamente, o conhecimento que os estagiários transportam consigo da faculdade, e que utilizam na forma pura, em conhecimento utilizável nas situações práticas de ensino, transformando assim o conhecimento didáctico em conhecimento pedagógico do conteúdo (Graça, 2001; Grossman, 1990; Shulman, 1986b).

> A... penso que a sua formação académica é boa, mas devia haver, se calhar, portanto, uma disciplina onde o confronto com uma turma, com uma...com a realidade que eles se vão deparar no futuro, fosse debatida mais frequentemente, aspectos didácticos pedagógicos de preferencia, se calhar não tanto teorizados mas levá-los mais à prática, porque aprende-se...aprende-se a fazer, não é? e acho que se calhar nesse aspecto haverá alguma lacuna, no aspecto prático, porque na correcção daquilo que se fez, naquilo que se assiste, com certeza aliás aquilo a que faz no estágio, poderia ser, na formação académica antevisto ou passar por situações um pouco análogas. Não sei se isso acontece, se não, mas penso que é importante, porque dá-me a ideia que quando chegam à escola nota-se alguma estranheza, no primeiro contacto com a turma *[Carvalho, secção 2.2, parágrafo 14]*.

Tendo como pano de fundo esta óptica, os orientadores deste grupo, nem sempre estão de acordo quanto à qualidade dos conhecimentos com que os estagiários chegam à situação de estágio em responsabilidade. Há orientadores que se referem a este aspecto com algum ênfase:

> Eu acho que os aspectos com que eles vêm mais bem apetrechados são os que se relacionam com o aperfeiçoamento técnico de cada modalidade, eu acho que eles vêm, se calhar, demasiadamente bem, entre aspas, apetrechados em termos técnicos das modalidades, sabem exactamente como é que se faz o lançamento e essas coisas assim, isso eles dominam muito bem. Não dominam depois, muito bem, as tarefas do planeamento, ou seja, nos aspectos que têm a ver com a aplicação desses conhecimentos na prática *[Oliveira, secção 3, parágrafo 17]*.

Outros orientadores não conferem o mesmo grau de credibilidade a esses conhecimentos. Põe-se em causa aqui as disposições necessárias para utilizar as destrezas que o conhecimento didáctico pode desenvolver, como a disposição para compreender os sentimentos dos alunos, para levar a cabo estratégias docentes exploratórias e experimentais, para utilizar uma

verdadeira paleta de métodos e modelos de ensino, para interpretar as perspectivas dos outros, etc.:

> Eu entendo que o estágio é um processo, não é um produto. É importante que ele (estagiário) perceba e operacionalize um bocado aquilo que se aprende na faculdade, só que às vezes há um certo desfasamento entre a componente teórica e a componente real no terreno, porquê?, porque desde condições materiais, logísticas, o próprio enquadramento do grupo, enfim uma série de factores que fazem com que a aprendizagem de um estagiário não seja bem aquilo que se imagina na faculdade. Quando eu perspectivo a vinda de um estagiário para a prática real no terreno, é importante que ele perceba e operacionalize todos os conteúdos que foram abordados e perceba, e entenda o porquê das coisas *[Carlos, secção 1, parágrafo 4]*.

Estas críticas ao processo de formação dos estagiários não deixa de fazer algum sentido. Estes orientadores registam as dificuldades iniciais dos estagiários e apontam-lhes as origens.

Os estudos sobre o currículo da formação de professores são escassos e nem sempre abordam toda a problemática em questão. Na maioria dos casos apenas fazem referência aos conhecimentos e competências necessários, em cada situação, para desempenhar a tarefa de docente. Em cerca de 40 instituições de formação de professores dos Estados Unidos, Egbert (1985) confirma dados de uma investigação realizada por Landsheere (1979) e Marin Ibañez (1980) em 25 países da UNESCO em 1966, em que se conclui que os programas de formação de professores são compostos por quatro elementos básicos: Educação Geral, 30%; educação Especializada, 30%; Estudos Pedagógicos, 25%; Práticas 15%. Estas percentagens dizem respeito ao tempo ocupado por estas parcelas na formação inicial e académica dos cursos de formação de professores. Pode-se, pois, considerar que estes orientadores apelam para um currículo que inclua fases de aprendizagem de conteúdos e de competências didácticas, mas evolua para a realização progressiva de práticas que respondam às necessidades concretas do acto de ensino.

3.2.4. Como aprender a ensinar

Segundo este extracto de orientadores, a experiência prática representa para os estagiários uma real oportunidade de aprendizagem em acção. É a ocasião para os estagiários se confrontarem com a situação de terem que ajustar o que aprenderam à aula concreta, os ensinamentos que a Universidade lhes permitiu assimilarem. Por outro lado, segundo Calderhead (1989) esta experiência facilita a estruturação e aquisição de conhecimentos e competências de ensino, graças a um trabalho de interpretação e de análise contextualizada (Carter, 1992; Gonzalez & Carter, 1996).

A experiência prática facilita e ajuda os estagiários na compreensão e apreensão dos problemas da vida escolar, o que por sua vez lhes facilita a inserção no meio profissional e na comunidade escolar. Do ponto de vista estritamente pessoal a experiência prática, quando bem sucedida, oferece aos estagiários a possibilidade de reforçarem os seus sentimentos de competência e desenvolve a sua capacidade de encarar as eventualidades da vida profissional, desenvolvendo nomeadamente o seu potencial relacional com os parceiros educativos, a confiança em si mesmos, a sua identidade profissional e ética, e ainda, a autonomia e o sentido de responsabilidade. Uma verdadeira ligação à escola e aos orientadores constituem factores que contribuem para facilitar a adaptação dos estagiários ao seu contexto profissional.

> Penso que inicialmente é preciso alertá-los para a sua filosofia de ensino, para a sua forma de estar e acho que isso deve ser a sua directriz máxima, a sua concepção. Fazê-los ver que cada aluno é uma individualidade. Cada aluno tem que ser respeitado dentro das suas carências e das suas qualidades. Por outro lado, a turma tem que ser vista como um todo, constituída por alunos individuais e, depois penso que dentro da orientação da aula há aspectos que são fundamentais, a motivação, os objectivos e as estratégias estarem sempre direccionados para a unidade didáctica, para a densidade motora. É preciso estruturar e organizar a aula, rentabilizar o tempo e dar responsabilidade aos alunos. Sei lá... uma série de nuances que eu penso que são fundamentais para haver realmente uma empatia entre os professores e os alunos, um bom ambiente de trabalho, tudo para que os alunos aprendam e sintam a importância da Educação Física, não só aqui na escola, mas também em termos futuros e a respeitem. Para que possam conhecer o fenómeno desportivo nas suas várias vertentes e o critiquem *[Carvalho, secção 4, parágrafo 18]*.

É também convicção expressa deste grupo de orientadores que a experiência prática partilhada com os estagiários favorece também o desenvolvimento do seu profissionalismo, contribuindo directamente para a sua formação contínua, graças a uma solicitação regular à reflexividade e ao contacto, com as ideias novas que os estagiários trazem consigo e que se manifestam ao chegarem às escolas. Este desenvolvimento profissional dos orientadores flutua em função da sua própria formação, da qualidade dos estagiários que todos os anos lhes chegam e ainda da sua estabilidade na função de orientador (Tjerdsma, 1998).

> Procuro sempre duas coisas. A primeira é conseguir que eles pensem pela sua própria cabeça, que nunca concordem comigo só porque sou orientador, que defendam as suas ideias, as suas convicções. A segunda é transmitir-lhes, ainda que indirectamente, a ideia de que eu dou aulas há quinze anos e, portanto, tento fazer melhor que eles, ainda assim, eles têm obrigação de fazer melhor do que eu porque estão em processo de avaliação formal, mas como eles olham muito para o orientador, eu tenho que ser um exemplo, portanto tenho que fazer sempre o melhor possível *[Oliveira, secção4, parágrafo 19]*.
>
> Isto [o estágio] é uma aprendizagem de parte a parte *[Carlos, secção 7, parágrafo 27]*.

Os orientadores, embora reconheçam que as principais preocupações dos estagiários são, à partida, condicionadas pelo resultado final, consubstanciado na nota que lhes vai dar acesso (ou não) ao tão saturado mercado de trabalho, não abdicam das suas premissas formativas. O apelo à prática reflexiva torna-se uma atitude incontornável.

> Aprendem com os erros que cometem. Com as reflexões que fazemos juntos, reflectimos muito, entre eles também se reflecte, discute-se a aula ao pormenor; ensaio e erro. Basicamente é isto, é de reflexão da análise da observação *[Maia, secção 6, parágrafo 27]*.

3.3. Orientadores mais experientes

O Quadro 4 apresenta as ideias fortes das concepções formativas dos orientadores de longa experiência de orientação, tendo em atenção cinco temas fundamentais: "Objectivos da Formação", "Papel do Professor", "Ensinar e Aprender", "Conhecimento para Ensinar" e "Como Aprender a Ensinar".

Quadro 4 - Orientadores de longa experiência de orientação

	Objectivo da Formação/Papel do Professor	Ensinar e Aprender	Conhecimento para ensinar	Como aprender a ensinar
ANTÓNIA	Formar o professor dedicado e eficiente - ter um desempenho profissional correcto, não "vender umas horinhas" - planificar, executar e reflectir o seu ensino - dinamizar e participar nas actividades da escola e do grupo de EF	- gerir a turma, o tempo de exercitação, a disciplina e a transmissão da matéria - utilizar bem os "feedbacks"	- conhecimento didáctico das modalidades - conhecimento didáctico geral - conhecimento real da escola e competência para a dinamizar	- pôr em prática os conhecimentos teóricos adquiridos na faculdade - ensaio e erro - justificar e reflectir a acção observação de aulas, do orientador e colegas - crítica e autocrítica - não dar receitas, questionar e procurar soluções - permutar conhecimentos - trabalhar em grupo
JOAQUIM	Formar o professor capaz de tomar decisões para benefício dos alunos - gerir o espaço de aula de uma forma rentável - ensinar algo que os alunos possam vir a utilizar no futuro	- adequar os planos de unidade didáctica e os planos de aula aos alunos - gerir as transações entre o grupo-turma para mudar comportamentos	- conhecimentos de dinâmica de grupos - transposição do conhecimento das matérias para a sala de aula	- assumir responsabilidade de forma progressiva - experimentar, reflectir a prática de forma sistemática, tomar decisões - fornecer dicas para contribuir para o sucesso pessoal - aconselhamento progressivamente individualizado - troca de ideias e discussão de questões do ensino
CLÁUDIA	Formar o professor eficiente e fundamentado - organizar e fundamentar a prática pedagógica - planear e avaliar com rigor o processo de ensino aprendizagem - gerir eficazmente a aula - desenvolver projectos para além da sala de aula área escola, direcção de turma	- definir objectivos critérios de avaliação e planear o ensino em conformidade - controlar a turma em termos disciplinares - colocar bem a voz - deslocar-se bem no espaço da aula - adoptar metodologias adequadas ao perfil da turma	- conhecimento académico e científico - conhecimento pedagógico e didáctico geral - conhecimento didáctico específico - conhecimento da escola e da comunidade - conhecimento da legislação - competências de ensino	- transmissão de conhecimento - justificação de planos e materiais curriculares - reflexão escrita das aulas - treino faseado de competências de ensino - observação e crítica de aulas - preparação e realização de acções em grupo - pesquisa
MARTA	Formar o professor interessado - definir um objectivo para a EF na escola - ganhar a confiança dos alunos - ter disponibilidade para a escola	- alinhar objectivos e estratégias - estabelecer empatia com os alunos - promover intercâmbio de conhecimentos	- conhecimento didáctico geral e específico - conhecimento da realidade da escola e da comunidade envolvente - competências de planeamento e condução do ensino	- adaptar o conhecimento adquirido na faculdade à realidade presente - dar pistas, não receitas - aprender com os próprios erros e a experiência - observação e avaliação de comportamentos de ensino - observar aulas do orientador e dos colegas - aprender com colegas mais experientes - trabalhar em grupo
HENRIQUE	Formar o professor responsável - privilegiar a prática pedagógica - tomar parte da comunidade escolar	- entender os alunos - gerir e controlar a turma - transmitir conhecimentos	- conhecimento pedagógico e didáctico - conhecimento didáctico específico - conhecer os alunos - conhecer o funcionamento da escola e o meio	- conselhos e lições do orientador - assistência a aulas dos colegas e do orientador - por tentativa e erro - diálogo com os colegas e orientador, crítica e auto-crítica - com o trabalho de grupo

3.3.1. *Objectivos da formação/papel do professor*

O estágio pedagógico aparece, para este grupo de orientadores, como um momento privilegiado de socialização do novo docente no mundo da escola. Este mundo é visto como a realidade em contraposição com a experiência formativa anterior ao estagiário, que não prepara convenientemente os estudantes para o choque da prática.

> É, que eu acho que eles saem da Faculdade sem noções concretas. Pronto, é tudo muito fictício, em termos da faculdade, tudo muito irreal. E a escola, depois, é a realidade nua e crua. É o gerirem a turma, a disciplina, e depois todas as coisas que os professores tem que dar aos alunos. *[Antónia, secção 1, parágrafo 5]*

Também, para este grupo, a aula concentra o caudal maior das preocupações de acompanhamento e supervisão dos estagiários. O professor é um prático, cujo papel é adaptar o conhecimento académico à realidade da turma e às condições concretas da situação de ensino, e aprender um conjunto de noções e procedimentos pedagógicos que só a experiência prática pode providenciar.

> Olha, eu sobretudo acho que o meu trabalho é sobre a prática pedagógica. A pratica pedagógica a que me estou referir não é nenhuma receita sobre como é a melhor forma de dar aulas, mas sim que eles consigam mediante as condições de material que têm e as condições humanas, os alunos, consigam adaptar aquilo que aprenderam aqui na Faculdade à realidade. Portanto, fundamentalmente aquilo que eu quero é que eles adaptem os conhecimentos que têm à realidade em presença, porque isso é o que é o mais difícil. *[Marta, secção 1, parágrafo 5]*
>
> Eu acho que eles já vêm da faculdade com uma série de conhecimentos a nível científico, por isso acho que a parte pedagógica é muito importante. A parte pedagógica depois vai contribuir para que o indivíduo realmente seja uma pessoa mais competente e adquira realmente parâmetros como a responsabilidade, espírito crítico, capacidade de interligação com os alunos, com a escola, com o meio. São todos esses factores, há muitos factores que contribuem realmente para isso. [*Henrique, secção 1, parágrafo 6]*

Cada um dos professores deste grupo procura projectar as suas ideias próprias de profissionalidade e de dedicação à escola, na relação que estabelece com os seus estagiários que conjugam um propósito de

socialização eficiente, isto é, de integração harmoniosa no seio de uma escola que pretendem viva e desempoeirada, com um propósito de vinculação moral a uma atitude profissional. Por exemplo, Joaquim sublinha o carácter primacial de ajuda da profissão docente, que tem os alunos como horizonte permanente e insubstituível de justificação de toda a acção.

> Eu pauto sempre o meu discurso, ao longo do ano, por um discurso que eu vou classificar de humanista, progressista e economicista. Isto é: humanista, em função do que nós fazemos realmente aqui na escola, que não é exigir que os alunos cumpram, mas sim exigir que nós cumpramos algo para os alunos; segundo, que todo, toda a acção dos estagiários seja em função dos alunos, nomeadamente o trabalho de preparação das aulas, no que concerne ao planeamento. Isto é, o discurso escrito que eles possam vir a pôr na planificação e o discurso oral que possam vir a fazer dos seus alunos, tem de ser em função dos seus alunos, não em função deles próprios, ou em função da escola. *[Joaquim, secção 4, parágrafo 17]*

Cláudia, por sua vez, elege a honestidade profissional, que em seu entender assenta numa racionalidade pedagógica fundada num esforço de transparência da avaliação, como motor e pedra de toque duma actividade propositada e consequente.

> Que tipo de influência? Uma influência positiva, duma pessoa com mentalidade aberta, uma pessoa que não é dona da verdade, mas uma pessoa capaz de aprender, capaz de trabalhar com os outros, de construir, de tratar com respeito os alunos e os colegas. Portanto, de assumir as suas responsabilidade, ser pontual, ser assídua, ser realmente encorajadora. Mais, ser competente, dentro das possibilidades, em termos pedagógico-didácticos, em termos de desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Principalmente em termos de avaliação, que eu penso que é dos pontos mais sensíveis e em que eu, realmente, bato com mais força, insisto mais, é na transparência da avaliação (...) e se eles virem a condução do processo nessa perspectiva, com esses pontos realmente fundamentais, eu penso que se tornam pessoas honestas e realmente consequentes naquilo que fazem e na aquilo que dizem. *[Cláudia, secção 4, parágrafo 16]*

3.3.2. Ensinar e aprender

A aula do estagiário é, sem qualquer dúvida, a unidade fundamental do trabalho dos estagiários e orientadores. E neste domínio, a dimensão

performativa do ensino, isto é, a presença e actuação do professor na aula, assume o lugar mais destacado.

> Acima de tudo acho que eles têm de adquirir conhecimentos da dinâmica de grupos, que é isso que eles apanham quotidianamente. O desafio deles é gerir o grupo-turma, no qual terão que modificar comportamentos. É essa a intenção deles. Portanto, acho que a dinâmica de grupo, ao nível do conhecimento, das transações entre os elementos desse grupo, as transacções que se fazem, é importante que eles adquiriram conhecimentos, técnicas e noções que são importantes. *[Joaquim, secção 1.1, parágrafo 7]*

A abordagem a esta dimensão revela, neste grupo de orientadores, uma certa mistura (em doses variadas) de elementos característicos da orientação prática e da orientação tecnológica, na medida em que alguns procedimentos e conceitos, e algumas ferramentas (fichas de observação), se inspiram na literatura da investigação em ensino, mas não parecem dar origem, na generalidade dos casos, a um treino sistemático de habilidades ou competências. A aprendizagem desta dimensão performativa de ensino, de acordo com Calderhead e Shorrock (1997):

> *requer uma consciência detalhada de si mesmo e dos outros e uma capacidade de emitir sinais pertinentes nas diferentes acções, movimentos, tons de voz, fala e gestos utilizados para comunicar na sala de aula. Os professores são frequentemente o foco de atenção na aula e o que eles comunicam, tanto não verbal como verbalmente, pode influenciar, como descobrem os estagiários, o estabelecimento das relações e rotinas. As competências performativas são por isso parte essencial do ensino, mas estão dependentes de processos de aprendizagem a que muitos dos estagiários nunca foram submetidos de uma forma sistemática (p.187).*

Com a experiência acumulada de orientação, os orientadores não têm apenas claro o espectro de problemas, receios, expectativas e necessidades

formativas dos estagiários, como têm já associado um certo programa faseado de intervenção.

> As coisas antes de acontecerem, eu digo-lhes o que eventualmente lhes vai acontecer na escola: como deve ser o comportamento deles, como vai ser certamente a reacção dos alunos, como é que eles têm que organizar os alunos, como é que eles devem falar para os alunos, que tipo de relação que devem estabelecer com eles, como é que eles devem funcionar a nível de aulas. Eu tento de uma forma geral transmitir-lhes aqueles conhecimentos que eu tenho e aquelas dúvidas todas que eles têm. Por isso, de uma forma geral, quando vão para qualquer tipo de aula, eles já vão mais que esclarecidos em relação a tudo aquilo que se vai passar, porque eu alerto-os para coisas que eles nem sequer pensaram que iram existir dentro da aula. *[Henrique, secção 4, parágrafo 18]*
>
> Não posso bombardeá-los de informação, não pode ser. Um professor [estagiário] já está aterrorizado em frente de 30 alunos, não posso bombardeá-los de informação. Então, no primeiro período, eu tento realmente observar, e que eles observem, a melhoria de três aspectos: o deslocamento, o início da aula, o tempo de gestão. A gestão da aula, quer dizer, começar e terminar a horas, cumprir o plano e o descolamento do professor na aula, portanto, manter o controlo visual da turma e normalmente, é isso. Depois no segundo período, vamos a uma fase de informação, de tratamento da informação mais pormenorizada. *[Cláudia, secção 7, parágrafo 25]*

As preocupações com o ensinar e aprender não se esgotam nesta componente performativa do professor; não ficam circunscritas aos mecanismos de sobrevivência na aula, ainda que por aí comecem; aparecem também implicadas nas exigências de ajustamento dos exercícios e tarefas da aula, e de justificação dos conteúdos dos planos de aula ou de unidade didáctica. No limite, esta exigência de justificação até pode sugerir uma sobrevalorização da componente intelectual da actividade do professor.

> Para mim, o aspecto mais valorizado é o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, e o que esse processo contém. E é com base nisso que eu avalio: os relatórios, quer dos planos de aula, quer da justificação das unidades didácticas, relatório no final da unidade didáctica e relatórios em geral, porque é a profundidade, é na profundidade dos relatórios e na articulação que fazem, com os conhecimentos da faculdade, que eu posso ver, se realmente têm bagagem, científica, técnica, pedagógica, didáctica como é que desenvolvem aquela...como é que lidam com isso tudo, é através dos relatórios. *[Cláudia, secção 8, parágrafo 27]*

> Eles como professores propriamente ditos, nas suas turmas, avalio o trabalho de caracterização de turma, que eu acho extremamente importante, o trabalho de planificação e depois execução propriamente do plano, reflexões reformulações, quando necessárias, justificações das coisas. Inicialmente pedia logo justificações de tudo. Agora, estou a ficar mais, acho que muito mais realista. Na realidade não é necessário assim tanta coisa. *[Antónia, secção 8, parágrafo 29]*

3.3.3. Conhecimento para ensinar

A transposição do conhecimento didáctico das matérias de ensino, o conhecimento didáctico geral de planeamento e avaliação do ensino, o conhecimento do funcionamento da escola e da legislação, o conhecimento dos alunos, a par de um conjunto de competências pedagógicas de gestão da turma e da disciplina, constituem o núcleo fundamental do conhecimento de base para o ensino, referido por este grupo de orientadores.

A experiência destes orientadores permite-lhes antecipar os problemas típicos de conhecimento dos estagiários. Um desses problemas tem a ver com o reentrar num mundo antes muito conhecido como aluno, mas inesperadamente estranho agora do outro lado do espelho, do lado do professor. Este paradoxo familiar-estranho acentua-se, mais ainda, devido às dificuldades derivadas do estatuto transitório de professor-aluno do estagiário. Ainda não se sentem com confiança na pele de professor e não lhes é claro o modo como se devem relacionar com os outros na escola, professores, funcionários e, muito em especial, alunos.

> Dá a sensação que já foram alunos das escolas, mas que nunca foram. Ou seja, foram-no como alunos, mas nunca foram como professores. Por isso há uma série de problemas que acontecem logo nesse instante: eles não sabem quem manda nas escolas; eles não sabem qual é a hierarquia da escola; eles não conhecem bem a escola, pronto. Eles não conhecem bem os alunos, nem conseguem, no primeiro momento, fazer uma interacção mais próxima com o aluno. Eles tentam uma aproximação, mas é difícil, já... Mesmo assim há um conflito de gerações entre eles e os miúdos que andam na escola. Depois, há toda uma série de problemas que eles nunca realmente... nunca se aperceberam que se passam, que estão ali. *[Henrique, secção 2.2, parágrafo 14]*

O conhecimento didáctico geral, relativo ao planeamento da aula, é alvo de escrutínio e alguma crítica, em relação à discrepância de modelos e categorias adoptados pelos estagiários nas diferentes áreas de matéria, que atribuem a uma falta de integração das diversas áreas da didáctica.

> Olha, a maior carência que eu noto, é em termos de plano de aula, saber definir um objectivo específico da aula, um conteúdo, uma estratégia. Eles não sabem fazer isso, estão muito baralhados. E é difícil eles se aperceberem o que é um conteúdo, o que é o objectivo específico, o que é uma estratégia. *[Marta, secção 2.2, parágrafo 12]*
>
> Ao longo destes anos, confusão entre objectivos e conteúdos. Em termos das didácticas da faculdade, acho que funcionam bem, mas devia existir uma maior interligação entre elas, porque há professores que optam por uma forma rígida. Por exemplo, um plano de aula da didáctica x é de uma forma, e na outra é totalmente oposto. Eles ficam com confusões naquela cabeça, pronto, para um é duma forma, para outro é doutra. *[Antónia, secção 2, parágrafo 9]*
>
> Penso que em termos didácticos de planificação dos conteúdos também vêm com ideias muito diversificadas. Acho que a faculdade devia tentar reunir mais consenso à volta das estruturas e dos planos, das unidades didácticas, dos planos de aula, etc... Esses conceitos que vão depois operacionalizar o processo de ensino e aprendizagem e que realmente, no início do ano, cria grandes confusões nas cabeças dos estagiários. *[Cláudia, secção 2, parágrafo 8]*

Parece transparecer aqui um certo apego formal a categorias de planeamento que marcaram a experiência de profissionalização de alguns destes orientadores, mas que não foram relevadas na preparação didáctica anterior dos estagiários. De qualquer das formas, não procuram impor o seu modelo preferido aos estagiários, partem do conhecimento que eles trazem de planeamento, adaptam-se a eles ou obrigam-nos mais activamente a um esforço de concertação e congruência.

> No meu tempo, já longínquo, fazíamos os planos de aula de uma forma. A coisa tem vindo a evoluir e, presentemente, os planos de aula não tem nada a ver com os planos de aula que eu fazia. Pronto, eu li, eu vi e adaptei-me ao que eles estão fazer. Só que eu não sei como é que chegaram a esse plano de aula, entendes? Eu entendo o plano, só que eu não sei qual foi o processo de evolução do meu plano de aula para este plano de aula, o porquê de chegarmos a este. Este plano é mais sintético, é mais simples do que era meu. O meu era mais detalhado. Mas não percebo qual foi a razão.

> Isso, às vezes, preocupa-me um bocado. Acho que precisava um bocado da ajuda da faculdade. Porque é que chegaram a este plano de aula, porque é que é importante a palavra chave no plano de aula e não é importante os objectivos comportamentais, por exemplo. *[Marta, secção 10, parágrafo 35]*
>
> Numas das primeiras sessões, peço-lhes para cada um, individualmente, planificar uma unidade didáctica, tal e qual como aprendeu na FCDEF, e como acha a maneira mais correcta, e justificar-se, bem como feitura duma ficha de plano de aula. E tentamos justificar todos os pontos: o que é a aula, o que a aula contém, a ordem, o porquê e o como. Logo aí, entramos num debate, grandes discussões, porque cada um normalmente planifica quanto às grelhas de uma maneira diferente, com padrões diferentes. Quer dizer, é uma grande confusão. Aí, com base na percepção de cada um, tento entrar num acordo. Normalmente, chegamos a consenso e aplicamos a ficha. Não quer dizer que seja igual de ano para ano. *[Cláudia, secção 2.2, parágrafo 12]*

O conhecimento didáctico específico dos conteúdos de ensino é encarado como um pressuposto para a qualidade do ensino, mas o seu tratamento não parece ser alvo especial da agenda destes orientadores, remetendo no essencial a responsabilidade dessa tarefa para a faculdade.

> Em relação aos conteúdos em si, à parte científica, acho que sim, que estão bem preparados nas modalidades ditas tradicionais. Considero que é uma grande lacuna desta faculdade não abordar outras modalidades, que cada vez começam a ter mais aceitação pelos alunos, não é? E portanto, nesta escola há algumas que não são abordadas na faculdade. É o caso do badminton, da patinagem. *[Antónia, secção 2, parágrafo 9]*

Ainda assim eles identificam a necessidade de os estagiários aprenderem a adaptar esse conhecimento didáctico às particularidades da situação de ensino. De que modo esta preocupação é revertida na interacção com o estagiário fica, no entanto, relativamente omissa, salvo uma ou outra excepção em que emerge uma tematização explícita do tratamento didáctico das matérias.

> Por exemplo, em situações de terem níveis diferentes, na modalidade que eles ainda não dominam, eles têm dificuldade muito grande em adaptar os conteúdos ao nível concreto dos alunos. *[Antónia, secção 2.2, parágrafo 13]*
>
> A maior carência que eu tenho observado é a transposição dos conhecimentos, das técnicas, das matérias, das nossas matérias, a forma como eles poderão vir a aplicar essas matérias na escola. Como é que

> poderão vir a utilizar essas matérias. E a maior carência, é a transposição linear da aprendizagem feita na faculdade. Eles aplicam linearmente aos seus alunos. *[Joaquim, secção 2, parágrafo 9]*
>
> Exactamente, pelas modificações que ele vai fazendo, desde a unidade didáctica que é definida ao nível do grupo, pelas questões que eles me colocam face às dificuldades que vão encontrando, pela aplicabilidade da unidade didáctica aos seus alunos, das modificações que eles fazem, dos relatórios que eles me entregam, das conclusões que tiram e das decisões que quotidianamente eles vão fazendo. O processo de iniciativa tem de ser evolutivo. Se for, ele está a tomar decisões. *[Joaquim, secção 8.1, parágrafo 31]*
>
> No aspecto do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, penso que a relação com a faculdade terminou com a disciplina de didáctica. E portanto, não sei se é para ser assim, se devia ser de outra forma, peço imensa desculpa, mas só quando eu encontro problemas que não consigo resolver, problemas pontuais, é que eu remeto, e às vezes venho eu própria falar com as pessoas da didáctica das disciplinas; ou então remeto para o estudante vir cá pessoalmente esclarecer determinados pontos que não ficaram tão bem esclarecidos na altura em que frequentou essa didáctica. *[Cláudia, secção 12.4, parágrafo 48]*

3.3.4. *Como aprender a ensinar*

Naquilo que parece ser um contraste com a tendência do grupo de orientadores menos experientes, a maioria dos elementos deste grupo de orientadores afirma-se mais claramente por uma transmissão activa das suas ideias sobre o ensino. Alguns, como dissemos, têm estabelecido um programa estruturado de intervenção que vai evoluindo por fases ao longo do ano. O dilema *transmitir ou fazer reflectir* não dá sinais de se constituir enquanto tal, já que tanto a transmissão como a reflexão são evocadas sem aparentes sinais de tensão interna. Estes orientadores introduzem informação e fornecem material sobre a escola, os alunos, o planeamento, a avaliação, a legislação. Estes orientadores antecipam problemas, funcionam como conselheiros, afirmam o seu estatuto de professores experientes e inspiram confiança no seu conhecimento do contexto da escola.

> Os estagiários normalmente aprendem, por aquilo que nós dizemos, pelos conselhos que nós damos, que é uma das formas. Pelo facto de eles assistirem a aulas nossas e aulas dos colegas. Por erro, muitas vezes é por erro, que eles aprendem. Às vezes, funciona dessa forma mas, de uma forma geral, eles não se apercebem muito bem de certos erros que têm.

> Não vêem, eles não se apercebem. Só quando realmente são confrontados com as situações, é que eles realmente ficam mais esclarecidos e reconhecem que houve ali alguns problemas que deviam ter sido resolvidos de outra forma. *[Henrique, secção 6, parágrafo 25]*

Estes orientadores assumem a responsabilidade de proteger a entrada dos estagiários no mundo da docência. Chegam mesmo a sugerir reformas do modelo de profissionalização, concebendo uma transição mais gradual para a assunção da responsabilidade docente, com atribuição de um papel mais interveniente ao orientador de estágio.

> E melhorar as coisa era talvez, a este modelo de estágio retirar alguma responsabilidade, não na totalidade, que o estagiário tem logo no início do ano sobre a turma. Mas que, progressivamente, ele fosse agarrando até que, no fim do ano, ele teria a responsabilidade total. Porque a ideia de lhe retirar completamente toda a responsabilidade acho má. A ideia de o estagiário não ter responsabilidade sobre a turma, acho má. Agora, que essa responsabilidade pudesse vir a ser progressiva, que passasse progressivamente do orientador, por exemplo, para o estagiário. Que isso fosse da responsabilidade do orientador. Uma planificação atempada e progressiva, conforme a individualidade de cada estagiário. Isto é, eu dizer: neste momento do ano lectivo, este estagiário virá pegar na turma, mas aquele estagiário só pega na turma a partir do 3 período, por exemplo. E a dinâmica ser um bocadinho mais interactiva entre orientador e estagiário, nesse caso. *[Joaquim, secção 11, parágrafo 39]*

Ainda que com diferente grau de incidência nas suas teorias pessoais sobre o aprender a ensinar, a imagem do professor reflexivo é estimulada por este grupo de orientadores. A reflexão refere-se, no fundamental, a questões do ensino e aprendizagem e acontece sob três formas: relatórios escritos sobre as experiências de planeamento, realização e avaliação do ensino; breves balanços críticos e autocríticos no final da aula observada de um estagiário; e apreciação mais elaborada da prática dos diversos estagiários, realizada durante a reunião semanal do núcleo de estágio.

> [Os estagiários] aprendem fundamentalmente por ensaio e erro e por reflectirem naquilo que fazem. Eu dou muita importância às reflexões das aulas, às reflexões que eles fazem mesmo de aulas que não são assistidas. Questionarem-se do porque é que aconteceu aquilo, porque é que devia ter sido diferente. Fundamentalmente a esse nível. Acho que não é por eu lhes dizer. Eu não quero dar receitas, de modo nenhum. Acho que eles têm de

> sentir e vivenciar essas situações. É evidente que se for qualquer coisa grave, aí faço mesmo uma intervenção. Só uma vez na vida é que eu fiz uma intervenção numa aula. De resto acho que não é o meu papel, de modo nenhum. Só se estiver em perigo a integridade física dos alunos, não é? Como foi o caso duma situação à muitos anos atrás. Mas de resto é fundamentalmente isso, é eles anteciparem, fazerem a antecipação mental daquilo que vão fazer e depois analisarem, como é que as coisas correram, o que é que esteve bem, o que é que não esteve, e pronto. *[Antónia, secção 6, parágrafo 24*
>
> Na 4 feira, teremos o seminário, que neste momento ainda está numa fase bastante incipiente de reflexão do quotidiano, mas que avançará, numa fase posterior, para apresentações e tratamentos de questões por parte dos estagiários. *[Joaquim, secção 9, parágrafo 33]*

No que diz respeito ao possível dilema *ensinar a ensinar ou ensinar a aprender a ensinar* ele pode até nem se constituir nos casos em que se favorece mais a relação de transmissão directa de conhecimento e experiência, mas parece emergir quando o orientador prefere estilos de orientação menos directivos.

> Eu acho que eles aprendem muito com os próprios erros e eu tenho um bocado esse método de trabalho. Eu não sou muito directiva, também não sou *laissez faire, laissez passer*. Mas tento que quanto tenho uma proposta de trabalho para eles, faço a proposta. E quanto à metodologia a adoptar sou capaz de lhes dar algumas pistas, mas deixo-os escolher: Eles fazem as escolhas deles, trazem-me o resultado dessa escolha. E eu muitas das vezes observo e concluo para mim: isto não vai funcionar, não vai resultar. Mas não lhes digo nada. Portanto, deixo-os aplicar as estratégias, ou a ficha de trabalho, ou o plano de aula, e depois pergunto-lhes, que tal? E então chegamos à conclusão, muita vezes, ou que não resulta, ou que resultaria de outra maneira. E então vamos reformulando. É um processo mais demorado, é certo, mas penso que consolida melhor os conhecimentos. Porque se for eu a dizer: olha faz assim, assim e assim, ele pensa muitas vezes: Ah, pronto! faço assim porque tu queres, porque se fosse eu não faria. Portanto, eu penso que eles aprendem muito com os erros que cometem e depois a reformular esses mesmos erros. *[Marta, secção 6, parágrafo 24]*

Num ambiente em que as saídas profissionais para o ensino estão praticamente barradas, muitos estudantes procuram, e assumem já durante o curso, outras alternativas de emprego. O estágio pode perder assim centralidade na construção da identidade profissional, mantendo, no entanto, o grande peso relativo na média final do curso, o que acaba por se reflectir na

atitude face ao estágio. Por exemplo, um dos orientadores expressa um certo desencanto pelo crescimento de sinais de desafectação ao estágio por parte dos estagiários, sente-se menos confiante na implicação dos estagiários e na receptividade às suas mensagens.

> Eu acho que é a nota [a maior preocupação], eu acho sinceramente que é a nota. E tenho vindo a notar isto há uns anos para cá, penso que eles não entram muito preocupados em aprender nada, vários deles. Pelo contrário acham que já sabem tudo que dominam a verdade. E eu não estou a dizer isto porque me dei mal com algum deles. Agora, tenho notado uma coisa engraçada ao longo dos anos. De início os meus primeiros estagiários estavam sempre comigo nas minhas aulas, a assistir às minhas aulas, não tinham necessidade que eu lhes dissesse para virem e solicitavam-me muito para eu ir assistir às aulas deles, punham muitos problemas. De alguns anos para cá, eu noto que não vão assistir às minhas aulas, a não ser que eu lhe diga que quero que eles vão. Portanto, isto para mim é significado que eles acham que sabem tudo. Porque nós aprendemos tanto com os mais velhos, quanto mais não seja pela experiência deles, não é? E nunca me põem nenhum problema. Quer dizer, é preciso eu estar sempre a questionar: Então como é? Como aconteceu isto, como aconteceu aquilo? Porque à partida eles sabem tudo. Acho que têm um bocado essa atitude. *[Marta, secção, secção 3, parágrafo 14]*

A implicação genuína com a docência e a escola figura no ideal do legado de influência sobre os estagiários. As estratégias de socialização adoptadas reflectem as preferências e características pessoais de cada orientador. Sublinhemos, no entanto, a defesa e promoção da colegialidade, na maioria dos casos confinada ao trabalho do núcleo de estágio, mas que num caso de um orientador remete para níveis de colaboração mais profundos e extensos, e nesta medida, mais favoráveis ao crescimento profissional dos estagiários e à afirmação da própria cultura profissional (Calderhead & Shorrock, 1997).

> Eu não posso falar dos outros núcleos de estágio, eu só falo pelo meu. E a nível do meu núcleo de estágio, eu sempre procurei, desde início que eles funcionassem em bloco. Sempre, sempre, sempre em bloco, trabalho de grupo, e que não houvesse entre eles qualquer tipo..., apesar das rivalidades possíveis e das notas que eles procurem. Procurei que eles trabalhassem para um consenso e que trabalhassem sempre para o grupo. Apesar de eles individualmente poderem fazer as coisas. O plano de aula é feito individualmente; uma aula que eles dão é feita individualmente, não é? essas capacidades do professor. Mas, de uma forma geral, o que eu procurei sempre é que eles trabalhassem em grupo. E até hoje, sempre

> trabalharam em grupo. Não sei se é sorte minha, porque eu sei de outros problemas noutros grupos, em que realmente as pessoas... Nos meus grupos, também pode ser de mim mesmo, porque eu tento fazer com que eles realmente trabalhem dessa forma. E, aliás, nem concebo que haja outra forma de trabalhar. Eles foram lá colocados como grupo tem que funcionar como grupo. Por isso eu não tenho tido qualquer tipo de problemas em relação a isso. *[Henrique, secção 13.1, parágrafo 44]*
>
> Sempre houve uma relação fora de vulgar mesmo [com o grupo de educação física]. Os estagiários são tratados como os meninos que andam lá, os nossos meninos. E a quem nós temos que ensinar. E não sou eu só a dizer assim. Eu sou o orientador pedagógico, no fundo na escola somos todos orientadores pedagógicos, porque às vezes estão lá a discutir dúvidas com outras pessoas, estão a fazer esclarecimentos. Por exemplo, hoje está lá o professor F. C., e eles pediam esclarecimentos de basquete, de certas coisas que tinham mais dúvidas e não sei que mais. Há um espírito de entreajuda mesmo, entre o grupo de educação física e o núcleo de estágio. Sempre houve uma relação mesmo boa, mesmo muito boa. *[Henrique, secção 13.2, parágrafo 46]*

4. Discussão e conclusões

4.1. Sobre a presença de traços das diferentes orientações conceptuais

4.1.1. Orientação Académica

A orientação académica na formação de professores visa, antes de mais, a transmissão do saber e o desenvolvimento da compreensão da matéria de ensino. Os professores são reconhecidos como especialistas da sua matéria de ensino (Feiman-Nemser, 1990).

A didáctica desta escola de formação afirma-se pela tradição de incluir uma muito forte orientação das aprendizagens dos saberes desportivos específicos (Albuquerque. Graça & Januário, 2000).

De uma forma geral, os orientadores pedagógicos consideram que os estagiários possuem, à partida para o estágio, uma robusta formação científica e/ou didáctica. Assumem que os estagiários transportam consigo, quase intactos e sem deformações, os conhecimentos adquiridos na universidade. Pensam, também, que os ensinamentos didácticos da universidade são formulados sem ter em conta a realidade das escolas e dos seus alunos. Quase todos defendem que o contacto dos estudantes de Educação Física com a escola, deve ser mais longo e deve começar mais cedo. Reconhecem, no entanto, que, no estágio, há necessidade de promover um desenvolvimento mais sistematizado do processo de acção/reflexão/acção, e das técnicas pedagógicas e didácticas. Reconhecem, também, que o entendimento deste facto leva a que os professores em formação percorram o caminho, não só de especialistas dos conteúdos das matérias que têm de ensinar, mas também que venham a ser capazes de aproveitar esse conhecimento do conteúdo para o transformar em conhecimento de como ensinar.

A maior parte dos orientadores apresenta-se, ainda assim, pouco motivada para assumir responsabilidades face aos conteúdos do ensino e a estabelecer com os seus estagiários um diálogo centrado no que se ensina, qual o seu

propósito, como se estrutura e quais são as formas mais válidas de o representar.

4.1.2. Orientação Prática

A orientação prática na formação de professores sublinha os elementos da arte e da técnica que compõem a actuação do praticante. A orientação prática reconhece a ambiguidade, a singularidade e a incerteza das situações de ensino. Reforça a centralidade da experiência como fonte de conhecimento e como meio de aprender a ensinar (Feiman-Nemser, 1990).

Podemos afirmar, pela observação dos quadros de resultados acima expostos, que a orientação prática é dominante no seio dos orientadores pedagógicos. O estágio é, por excelência, uma situação onde a prática existe por si mesma; onde a prática se ensaia, se expõe e se olha ao espelho. O estágio é ainda o cruzamento onde inevitavelmente se dá o "*choque da prática*" (Bento, 1995), um fenómeno típico da tensão teoria-prática. A violência deste choque e das suas consequências depende, por um lado, da força de adesão à teoria, dos conhecimentos, das crenças e das disposições que animam os estagiários; por outro lado, das exigências da situação de estágio, onde o orientador ocupa uma posição determinante.

Os orientadores manifestam uma certa tendência para considerar a preparação anterior dos estagiários como irrealista para a escola, um sentimento de distância ou mesmo de separação do estágio relativamente à universidade, a ausência de uma preparação específica para o orientador pedagógico, tudo isto revela um problema de articulação entre a universidade e os orientadores. Este defeito de articulação pode conduzir à diminuição, ou mesmo alienação, da importância do projecto da formação inicial. Hardy (1999) recomenda-nos vivamente que se reavalie o que se entende por mundo real do ensino no quadro de aprender a ensinar. Para ele, tanto a universidade como a escola fazem parte desse mundo real.

Os orientadores sentem-se repartidos por dois papeis consideravelmente contraditórios: se há momentos em que são os condutores que ajudam os

estagiários, no momento seguinte são os avaliadores do processo. O equilíbrio e a preferência por um destes papeis é variável entre os orientadores. A duplicidade da função de avaliação e de ajuda, que na maioria dos casos surge como contraditória, é provocada pelas formas que os orientadores utilizam para criticar os comportamentos e atitudes dos estagiários (Abbott & Lyter, 1998). Quanto mais os estagiários consideram positivas as críticas dos orientadores, mais a função de apoio se valoriza. Esta acção projecta o acto de criticar para a categoria de indispensável ao "como aprender a ensinar", porque permite, a toda a hora, estabelecer as pontes necessárias para que os considerados pontos fracos não sejam ignorados, o que não conduziria ao seu desaparecimento, nem mesmo à sua desvalorização (Kadudtim, 1992). Por outro lado, a crítica negativa não discutida, gera no estagiário um sentimento de desconfiança, que pode, no limite, dar realce às atitudes avaliativas, em claro desfavor das atitudes formativas (Ellison, 1994). Os estagiários sentem-se demasiadamente preocupados com a nota. Isto é uma força que os projecta para a órbita do que agrada ao orientador. A imitação, o conformismo, o disfarce, encontram condições favoráveis à acomodação e podem conduzir a uma socialização do tipo burocrático, principalmente quando não há uma ideia coerente do papel do ensino da Educação Física (Lawson, 1991).

4.1.3. Orientação tecnológica

A orientação tecnológica centra a sua atenção sobre o saber técnico do ensino. Tem como primeira finalidade a preparação dos professores para acompanhar as tarefas do ensino com eficácia. Constrói a sua base de apoio nos resultados da investigação das ciências da educação em termos de performance, de conhecimentos e de habilidades genéricas de ensino (Feiman-Nemser, 1990).

Na formação de professores a sua comunicação é feita pela enunciação dos princípios gerais, por algumas instruções ou sugestões para a observação, mas não se apresenta como um tratamento sistemático e controlado de desenvolvimento de competências anunciadas pela pesquisa científica. A

análise, a grão fino, da forma como os orientadores se referem às práticas reais, mostra que as estratégias de formação muito planificadas, e resultantes de aplicações restritas, não são nunca verdadeiramente respeitadas e aplicadas (Chaliès & Durand, 2000) e, que os constrangimentos das situações de trabalho são também circunstâncias que fazem o curso da realidade sair dos "*carris*" (Suchman, 1987). Os orientadores mais impressionados com o discurso da orientação tecnológica são, talvez, os que tiveram uma experiência como estagiários mais marcada por esta perspectiva. A expressão tímida da sua base científica do ensino explica a mistura das ideias importadas pelo discurso tecnológico, nas perspectivas fabricadas pela experiência.

4.1.4. Orientação Pessoal

Orientação pessoal significa, segundo os seus seguidores, que ensinar é mais uma tarefa de compreensão dos outros, de facilitação e de ajuda do que uma tarefa prescritiva e modeladora. O bom professor é o que centra a sua atenção sobre o sujeito do ensino, sobre a sua evolução pessoal (Feiman-Nemser, 1990).

Os orientadores partilham da ideia de que o estagiário deve procurar o seu próprio caminho, perfilhando modelos de formação que pretendem favorecer a passagem gradual e segura de professores centrados na solução imediata de problemas, para o desempenho de um papel mais vasto e prolongado no tempo, de companheiros educativos e de transmissores de conselhos reutilizáveis a longo prazo e favorecendo a auto-formação dos estagiários (Chaliès & Durand, 2000). Este cenário vale mesmo para os orientadores que adoptam um estilo do género "*é assim que eu faço*", e acrescentam "*isto funciona comigo, mas não necessariamente contigo. Se queres podes experimentar*".

Alguns orientadores sublinham ainda a preocupação em individualizar a sua assistência aos estagiários, em função das suas dificuldades particulares.

O tipo de relações, que o orientador estabelece com os seus estagiários depende da maneira como consegue equilibrar as suas funções: aconselhar e

avaliar. Proximidade, imparcialidade, amizade, profissionalismo, autenticidade e rigor, são as forças gravitacionais que condicionam a localização das relações pessoais dos orientadores. Há, portanto, que operacionalizar uma formação indirecta, interactiva e construtiva da qual tirem proveito, não só os estagiários, mas também os próprios orientadores (Barrow & Domingo, 1997). Shapiro (1998) defende, para o orientador, um papel de conselheiro sustentado numa relação pessoal, mas não íntima; uma relação de ajuda, mas não maternal; uma relação não didáctica, mas também não de "*laissez faire, laissez passer*".

4.1.5. Orientação Crítica/Social

A orientação crítica/social apoia-se sobre uma ideia de transformação social e exprime-se por uma crítica radical das instituições educativas. Por um lado, esta orientação perfilha uma visão optimista sobre o poder transformador da educação, por outro, acusa a escola de cumplicidade na preservação das desigualdades sociais (Feiman-Nemser, 1990).

O discurso destes orientadores revela-se, neste domínio, muito modesto. As críticas dirigem-se às anomalias do funcionamento do sistema, em vez de assumir o apelo à mudança radical. A ideia que têm do seu papel, parece estar pouco enraizada. No entanto, alguns orientadores demonstram acentuadas preocupações formativas a partir do conhecimento, da participação e da integração dos professores em formação, nas respectivas comunidades escolar e envolvente. Esta concepção vai ao encontro de um modelo de formação que, segundo Marcelo García (1999), deve desenvolver nos estagiários a capacidade de análise do contexto social que rodeia os processos de ensino e aprendizagem. Assim, os conceitos de sociedade, de construção social do conhecimento ou a reprodução cultural, deveriam ser incluídos como conteúdos da formação de professores (Adler & Goodman, 1986; Ross & Hannay, 1986).

Tendo em conta esta situação, podemos interrogar-nos se não será necessário ampliar e alargar os horizontes da formação inicial, a começar pela própria formação específica dos orientadores de estágio pedagógico?

4.2. Sobre os aspectos distintivos de cada grupo de orientadores

4.2.1. Objectivos da formação/Papel do professor

Para os orientadores de curta experiência de ensino, o trabalho na sala de aula, a sua eficácia, a sua competência, representa o seu principal objectivo e enquadra, também o grande vector do papel que os professores devem desempenhar dentro da escola. Residualmente surgem-nos referências à integração dos estagiários na escola, assim como a sua dinamização.

Para os orientadores de curta experiência de orientação, o pano de fundo é o que nos orientadores de curta experiência de ensino é residual, ou seja, o conhecimento e a dinamização da comunidade escolar, são os aspectos que merecem mais relevo. Aparecem com referências significativas, a planificação e a organização do ensino e, residualmente, aparecem aspectos relacionados com a decisão no acto de ensino, com a reflexão sobre a prática, a diferenciação do ensino e a integridade profissional.

Para os orientadores de longa experiência de orientação, o foco principal é o que se relaciona com o funcionamento grupo disciplinar nos aspectos das decisões programáticas, na medida em que possam implicar benefício directo e futuro para os alunos. Os temas menos citados por este grupo de orientadores, são os que o grupo de curta experiência de orientação considera mais importante.

Há, nesta súmula, uma evidente evolução dos aspectos particulares para os aspectos mais globais e integradores do desempenho da função de professor na escola. Esta evolução surge, em crescendo, dos orientadores menos experientes para os mais experientes. É notória a *voz da experiência*, quanto à abrangência da profissionalidade. A experiência parece permitir alguma libertação das tarefas específicas da aula, o que favorece o

aparecimento de preocupações mais axiológicas do desempenho profissional dos professores.

4.2.2. Ensinar e aprender

Para os orientadores de curta experiência de ensino, merecem referência de destaque todos os aspectos relacionados com a aula (afectividade, clima, motivação, disciplina, resolução de problemas imprevistos, gestão dos tempos e dos conteúdos) e a adequação das propostas de actividades (estruturação dos conteúdos, segurança na transmissão da matéria de ensino, adequação das estratégias e metodologias) ao nível de desenvolvimento dos alunos.

Para os orientadores de curta experiência de orientação e de longa experiência de orientação, todos estes aspectos são considerados importantes. No entanto, acrescentam, para que o processo de ensino e aprendizagem seja mais eficaz, a necessidade de estruturar bem os objectivos, as planificações, a consolidação das aprendizagens e a premência de discutir e reformular o ensino.

Parece, nesta leitura, que no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, a experiência de orientação aparece como pouco importante na evolução dos conceitos dos orientadores nesta matéria, ao contrário da experiência de ensino.

4.2.3. Conhecimento para ensinar

Neste tema, os orientadores de curta experiência de ensino, consideram importante, que os estagiários possuam competências pedagógicas, técnicas, relacionais, de reflexão, aptidão natural para o ensino e o conhecimento da escola, dos alunos e da legislação que regula o ensino e a profissão.

Para os orientadores de curta experiência de orientação, é necessário acrescentar a necessidade de fundamentar as competências e os conhecimentos. Para além disto, consideram importante para a aquisição do conhecimento para ensinar, a participação no processo de mudança das

matérias de ensino, em função das evoluções sociais. Não há, neste segmento de orientadores, referência à *aptidão natural para o ensino*.

Os orientadores de longa experiência de orientação, ignoram todos os aspectos que os orientadores de curta experiência de orientação acrescentaram às referências dos orientadores de curta experiência de ensino. Corroboraram os conceitos destes, mesclando-os com a necessidade de conhecimento da dinâmica de grupos e a competência de ensino.

Todos os orientadores parecem concordar com as premissas básicas do conhecimento para ensinar. Os aspectos pedagógicos e didácticos do conhecimento para ensinar, parecem pouco influenciados com a experiência, quer de ensino, quer de orientação, dos orientadores. No entanto, é de notar que as *pequenas* nuances introduzidas pelo grupo de orientadores de longa experiência de orientação são susceptíveis de acrescentar importantes mais valias à eficácia da transmissão dos conhecimentos.

4.2.4. Como aprender a ensinar

Parece haver um corpo de atitudes e instrumentos que conduzem, na opinião dos orientadores dos três grupos estudados, a bem aprender a ensinar. Mais uma vez os orientadores de curta experiência de ensino parecem, formalmente, bem informados sobre a base necessária ao desenvolvimento dos estagiários para aprender a ensinar. Os orientadores de curta experiência de orientação, partem da base definida e, com espírito aberto e paixão pela profissão, vão um pouco mais além. No entanto, são os orientadores de longa experiência de orientação que assumem propostas que em sua opinião, levariam a melhor concretizar o objectivo deste tema. Se os estagiários assumissem progressivamente responsabilidades formais nas turmas que leccionam, conforme gestão do orientador, a sua preparação profissional seria mais segura e consolidada. Nesta perspectiva, as ajudas do orientador seriam, também elas, progressivamente individualizadas, permitindo a tomada de decisões e o encontrar de caminhos que definiriam melhor o seu próprio estilo de ensino.

Ao contrário do tema anterior, parece que a experiência de orientação influencia de forma determinante os conceitos de *como aprender a ensinar*. É, no entanto assinalável, que neste sentido, são os orientadores de longa experiência de orientação que com mais veemência reclamam formação especializada para melhor desempenharem a sua função.

CAPÍTULO 4

Estudo 2

Percepção pessoal das experiências formativas dos Orientadores de Estágio e suas concepções sobre a organização do Estágio em Educação Física

1. Introdução

O Estágio Pedagógico corresponde a um ano de transição entre o mundo da universidade e o mundo da escola, marcado por um conjunto de ambiguidades de papéis e de relações (Kleinsasser, 1988), as quais conduzem o estagiário a viver todas as contradições e sentimentos de ambivalência que resultam da duplicidade de papéis de professor e estudante (Albuquerque, Graça & Januário, 2002a).

Esta situação origina, no estagiário, um conflito de identidade que introduz desconforto e insegurança na sua vivência do estágio. No entanto, os estagiários valorizam muito o papel do orientador, pois identificam nele a figura através da qual podem eventualmente conseguir ultrapassar essas dificuldades, ao considerar que ele corporiza a "ponte" de que necessitam para atingir os requisitos necessários para se imporem nos seus locais de trabalho, quer do ponto de vista técnico, como pedagógico, como sócio-profissional (Albuquerque, Graça & Januário, 2002b).

Os orientadores são, por isso, uma referência fundamental de todo o processo de estágio na perspectiva dos estagiários, pois são vistos como práticos conhecedores da realidade no terreno do ensino em Educação Física, da forma como potenciar as experiências pessoais, tornando mais fácil e gratificante esta adaptação a uma nova actividade.

A valorização das experiências formativas é um processo importante na construção das concepções pessoais dos orientadores de estágio sobre o desempenho e o impacto do seu papel e sobre a organização do estágio em Educação Física. Justifica-se por isso o estudo da valorização das experiências formativas interiorizadas pelos orientadores de estágio, a começar, naturalmente, pela valorização da sua formação inicial. (Rikard & Lou-Veal, 1996; Tjeerdsma,1998).

É admissível que as diferenças dos modelos de formação inicial (estrutura e conteúdo dos planos de estudo) e as diferenças de orientações conceptuais (diversidade de valores, finalidades, conteúdos e procedimentos que integram os programas de formação de professores) que os orientadores experienciaram e a forma como geriram o seu próprio percurso profissional possam fazer sobressair tradições e reflectir diferenças de orientação no campo das filosofias e convicções pedagógicas perfilhadas (Albuquerque, Graça & Januário, 2000).

Sendo o orientador de estágio reconhecidamente uma figura central do processo de formação inicial de professores, como devemos encarar o facto de a preparação para o exercício deste papel seja encarada de uma forma avulsa e entendida como um assunto de ordem prática e experiencial (Calderhead & Shorrock, 1997).

Partindo deste conjunto de questões e de princípios, pretendemos conhecer as fontes de conhecimento que os orientadores de estágio pedagógico de Educação Física da Faculdade do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto privilegiam na sua acção como formadores.

Deste modo, quisemos indagar sobre a histórias de vida profissional - que os orientadores recordavam como mais influentes no seu conhecimento profissional e de que maneira foi sendo feito o trajecto desse conhecimento, desde as fontes que eles próprios recordam, até à sua utilização como formadores de formadores. Presume-se que a forma como cada orientador concebe o acompanhamento das experiências formativas dos estagiários é influenciada pelas suas próprias experiências formativas e pelo valor que atribuem a essas experiências.

2. Objectivos do estudo

O presente estudo insere-se num projecto mais vasto de investigação centrada na figura do Orientador de Estágio que tem como propósito caracterizar as suas concepções sobre os objectivos do processo de estágio, sobre as preocupações, as carências e dificuldades iniciais dos estagiários, sobre o tipo de relações que estabelece com eles e sobre o perfil ideal para o desempenho da função de orientação de estágio.

Neste contexto pretendemos:

- Perceber como foram percepcionadas as influências que os orientadores sofreram ao longo da sua formação;
- Saber de que fontes de conhecimento se serviram e privilegiaram quer no âmbito da seu próprio estágio (formação inicial), quer no âmbito da sua formação complementar (caso a tenham tido);
- Saber como se autovalorizaram e adquiriram os conhecimentos utilizados para o desempenho da sua função de orientadores;
- Caracterizar as diferenças entre os orientadores com diferente experiência de ensino e de orientação;
- Tentar descortinar relações do percurso formativo do orientador com as suas concepções actuais sobre o seu papel na formação do professor estagiário e a organização do processo de estágio.

3. Metodologia

3.1. Amostra

Este estudo envolveu 15 orientadores de estágio seleccionados em função da sua experiência de orientação e da sua experiência de ensino. De acordo com os dois critérios conjugados formara-se 3 grupos de experiência diferenciada: (a) o grupo de Curta Experiência de Ensino, com menos de 10 anos de ensino e menos de 3 anos de orientação; (b) o grupo de Curta Experiência de Orientação, com mais de 10 anos de ensino, mas com menos de 5 anos de orientação; e (c) o grupo de Longa Experiência de Orientação, também com mais de 10 de experiência de ensino, porém com mais de 7 anos de Orientação.

As características dos 3 grupos são apresentadas no Quadro 1. A formação académica registava, à data da recolha da informação, 3 mestres, 4 mestrandos e 8 licenciados.

Quadro 1: características da amostra

	Experiência de Ensino	Experiência de Orientação	Homens Mulheres
Curta Exper. Ensino	3 a 9 anos	1 a 3 anos	4-1
Curta Exper. Orient.	11 a 18 anos	4 a 5 anos	4-1
Longa Exper. Orient.	13 a 26 anos	8 a 11 anos	2-3

Os orientadores do nosso estudo foram socializados em três modelos de formação inicial distintos, o modelo de profissionalização em exercício (2 orientadores), o modelo da formação em serviço (5 orientadores) e o actual modelo de estágio integrado (8 orientadores).

O modelo de Profissionalização em Exercício vigorou entre 1979 e 1985. Como o nome indica destinava-se a professores em exercício da função que possuíam habilitação académica para a docência, mas não eram profissionalizados. A formação era coordenada pela administração escolar através de um supervisor que tinha a seu cargo um conjunto de estagiários de uma zona pedagógica. Tinha a duração de 2 anos e conferia à escola e ao

respectivo orientador um papel preponderante na orientação e avaliação do plano de formação da formação.

O modelo Formação em Serviço substituiu o modelo de profissionalização em exercício. Caracterizava-se por ser uma formação de 2 anos, da responsabilidade de uma instituição de ensino superior e destinava-se a professores com vínculo provisório ao ministério da educação, ainda não profissionalizados. O primeiro ano da formação era constituído por uma série de módulos teóricos das ciências da educação e o 2º ano destinava-se à prática pedagógica supervisionada. No entanto, os professores com 6 ou mais anos de serviço ficavam dispensados deste 2º ano.

O modelo Estágio Integrado veio progressivamente a substituir o modelo de formação em serviço. Como o próprio nome o designa, o estágio constitui-se como um ano curricular da licenciatura em ensino e, ao mesmo tempo, o ano de aquisição da certidão profissional. O sistema integrado foi gerado pelos cursos de formação de professores de licenciaturas em ensino das universidades novas, distinguindo-se das formações bi-etápicas pela inclusão, no interior do curso, de componentes teóricas e práticas de formação pedagógica, incluindo o estágio supervisionado no último ano do curso.

3.2. Recolha da informação

Para a recolha da informação foram utilizadas entrevistas estruturadas de resposta aberta. As questões procuraram, num primeiro bloco, descortinar a forma como cada orientador (a) caracteriza o seu modelo de estágio pedagógico, (b) caracteriza e recorda o seu orientador da escola e o seu supervisor da faculdade, (c) de que fontes de conhecimento se serviu para aprender a ser orientador; num segundo bloco, tentámos saber como pensa cada orientador (d) acerca da influência no processo de formação e (e) no seu próprio processo de formação, para além das (f) propostas que pensa possíveis e necessárias para melhorar essa mesma formação; no terceiro bloco de questões inquirimos sobre (g) a percepção que tem da percepção que os estagiários têm de si; por fim, colocámos questões sobre (h) aspectos organizativos e administrativos que pensa serem mais importantes no estágio

pedagógico, (i) que ideias isolaria como mais importantes para os estagiários transportarem consigo para além do estágio e (j) sugestões de modificação no actual estágio.

Houve o cuidado de esclarecer todos os participantes no estudo de que não havia nenhuma intenção avaliativa nas acções relacionadas com este trabalho, que a confidencialidade seria respeitada e que, portanto, os nomes seriam codificados de modo a garantir o anonimato. As entrevistas foram gravadas num ambiente calmo e reservado e duraram em média 60 minutos.

3.3. Análise da informação

As respostas dos orientadores foram transcritas para computador e introduzidas no programa de análise qualitativa NUDIST, tendo-se adoptado a linha como unidade de registo.

Adoptámos procedimentos de análise qualitativa de acordo com as tácticas de análise descritas por Miles e Huberman (1994). A primeira fase de análise consistiu na codificação do texto das entrevistas segundo uma grelha elaborada a partir do quadro conceptual de referência. A grelha de codificação adaptada (Quadro 2) tomou por referências teóricas, o quadro de orientações conceptuais descrito por Feiman-Nemser (1990) e as fontes de conhecimento descritas por Grossman (1990).

Quadro 2: Grelha de codificação

1. Base de dados:	1.1 sujeitos	
	1.2 sexo	*1.2.1 feminino*
		1.2.2 masculino
	1.3 experiência	*1.3.1 CEE;;*
		1.3.2 CEO
		1.3.3 LEO
	1.4 modelo de estágio	*1.4.1 integrado*
		1.4..2 formação em serviço
		1.4.3 profissionalização em exercício
2. Orientações conceptuais	2.1 propósitos da formação	
	2.2 papel do professor	
	2.3 ensinar e aprender	
	2.4 conhecimento para ensinar	
	2.5 como aprender a ensinar	
3. fontes de conhecimento	3.1 experiência como estagiário	*3.1.1 estágio*
		3.1.2 orientador de estágio
		3.1.3 supervisor
	3.2. experiência como orientador	*3.2.1 estagiários*
		3.2.2 colegas
		3.2.3 prática de orientação
	3.3. outras experiências formativas	*3.3.1 formação académica*
		3.3.2 auto-estudo
		3.3.3 formação contínua
4. Avaliação da formação	4.2. modelo de estágio	
	4.1. relação com a faculdade	

Cada entrevista foi lida por diversas vezes. Em primeiro lugar procedeu-se a uma leitura integral para obter uma noção de conjunto do texto da entrevista. Seguidamente procedeu-se a uma leitura mais analítica sublinhando passagens com ideias relevantes. A terceira fase de leitura correspondeu à codificação do material do texto nos nós da grelha de codificação, implicando várias passagens pelo texto e processos iterativos de comparação e confirmação da codificação do material.

Após codificação de todas as entrevistas procedeu-se à análise do material codificado em cada nó da grelha de codificação, tomando por referência os *clusters* formados pelos três grupos de experiência profissional e nalguns casos o modelo de profissionalização em que os orientadores de estágio foram formados. No material codificado nas tabelas de matriz assim formadas (por exemplo a matriz formada pela intersecção do nó "3.1.2 orientador de estágio" com os descendentes do nó "1.3 experiência de orientação [longa experiência de orientação; curta experiência de orientação; curta experiência de ensino]) procurou-se detectar as ideias fortes, as palavras-chave e as contradições nas

afirmações de cada orientador. Esta informação foi condensada e exposta em tabela. A análise prosseguiu, primeiro dentro de cada grupo de orientadores e depois atravessando todos os grupos. Em ambos os momentos procurámos sistematicamente os indicadores comuns e as perspectivas opostas nas concepções explicitadas pelos orientadores. Neste processo foram seleccionados segmentos especialmente representativos das consonâncias ou dissonâncias manifestadas dentro de cada grupo ou entre grupos para ilustrarem e auxiliarem a apresentação e discussão dos resultados.

4. Apresentação e discussão de resultados

Neste ponto apresentamos as ideias predominantes dos orientadores em função dos 9 temas fundamentais que foram tidos em conta neste trabalho: Estágio Pedagógico, Orientadores, Supervisores, Estudantes-Estagiários, Colegas, Prática, Formação Académica, Auto-Estudo e Formação Contínua.

A análise dos dados, quando cruzados com as características dos orientadores, evidencia, segundo a nossa perspectiva, vários aspectos comuns e outros que não coincidem quando os orientadores referenciam e analisam as suas fontes de conhecimento. Isto não significa, contudo, que sejam inconsistentes. Significa, isso sim, que valorizam de forma diferenciada as fontes dos conhecimentos que os informaram para a função que desempenham.

4.1. Percepção do Estágio Pedagógico

A experiência formativa dos orientadores é diversificada, tanto no respeitante ao modelo que a enquadrou, quanto às características particulares do envolvimento físico, social e histórico em que o processo se desenrolou, como quanto ao balanço emocional e cognitivo da própria experiência e dos seus efeitos. Naturalmente, os orientadores atribuem uma grande importância ao estágio na sua formação. Porém, nem todos o viveram como uma experiência positiva e enriquecedora. Se a maioria retém uma memória positiva do seu estágio, alguns há para quem o estágio foi, do pior para o menos mau, uma experiência traumatizante ou simplesmente inútil.

O Quadro 3 apresenta uma síntese das percepções dos orientadores de estágio sobre as suas experiências de estágio.

Quadro 3: percepção dos orientadores sobre a sua própria experiência de estágio

Orientador	Modelo de formação (avaliação)	Excertos condensados
Curta experiência de ensino (CEE)		
Vale	EI (++)	Foi o melhor ano dos 5 do curso. Aprendi com a minha pouca experiência. Aprendi muito com o meu estágio, mais no aspecto de não repetir alguns erros que consegui identificar.
Alves	EI (++)	A faculdade deu umas luzes, tivemos que construir a nossa identidade e o nosso conhecimento acerca da EF nas escolas. Experiência muito positiva. Reconheço que sem o estágio, seria hoje um mau professor, provavelmente.
João	EI (++)	Muito positivo. Ajudou-me a crescer como homem e como profissional. Devo ao estágio o perfil que tenho hoje como Orientador. Revejo-me como estagiário, quando olho para as estagiárias.
Cardoso	EI (+ -)	Longe da Faculdade, muitas dificuldades de apoio. Aprendi bastante. Gostei muito. Tive bons colegas.
Carla	EI (--)	Experiência muito má. Não tive qualquer apoio da parte da Faculdade. Só vi o supervisor uma vez. Ficou muito aquém das expectativas. Foi o ano mais negro de todos os que passei na Faculdade. Não quero falar nisso.
Curta experiência de orientação (CEO)		
Maia	EI (+)	Experiência boa porque, embora o grupo fosse heterogéneo, trabalhava e produzia bem. A minha experiência de estagiário foi muito importante para aprender a orientar
Diana	EI (+ -)	Pouco enriquecedor, porque começou tarde e com uma orientadora que não desempenhava a função de livre vontade, mas positivo. Foi importante para mim a minha própria experiência como estagiária.
Carlos	EI (-)	Experiência pouco positiva. Entrei com uma nota alta e, portanto com expectativas altas, que saíram completamente frustradas, até porque um dos meus objectivos era seguir a carreira universitária. Nunca tive interacção com a orientadora, nem com a supervisora.
Carvalho	FS (+)	Foram 2 anos de trabalho duro em termos de exigência mas aprendi muito. O estágio actual é muito melhor. Experiência positiva.
Oliveira	FS (-)	Experiência má porque, quando estagiei, era o professor mais experiente que havia na EF naquela escola, portanto pouco ou nenhum proveito tirei do facto de ser estagiário. O actual estágio é muito melhor. Tive uma orientadora que era completamente inexperiente, era o primeiro ano que estava a trabalhar, e a maior parte das coisas era eu que lhe dizia como a escola funcionava, portanto, quando fiz estágio, era o sexto ano que estava a dar aulas. Foi dessa experiência que me servi. Apreendi a não fazer o que me fizeram. Não posso dizer que foi um estágio rico.
Longa experiência de orientação (LEO)		
Antónia	FS (--)	Experiência muito má. Nada contribuiu para o meu enriquecimento pessoal, profissional. Como orientadora tento não fazer o mesmo. Foi muito trabalho a quilo e a metro. Não se justifica dar cadeiras no 1º ano de estágio que já tinha dado melhor durante o curso . Recorri muito aos professores da faculdade para procurar fundamentos teóricos para rebater as críticas, os excessos de mímicas, a importância dos feedbacks visuais da orientadora.
Joaquim	FS (-)	Fui dispensado do 2º porque já tinha 6 anos de serviço. Experiência amputada. De qualquer modo foi positivo em certos aspectos relacionados com algumas disciplinas teóricas.
Cláudia	FS (-)	Pouco positiva. Tinha 15 horas e obrigatoriamente uma Direcção de turma, foi um trabalho muito isolado (só tinha uma colega de estágio). Actualmente é muito melhor.
Marta	PE (++)	Experiência muito boa. Aproximávamo-nos mais da realidade. Director de Turma. Trabalhar a área-escola. Os grupos de estágio movimentavam muito a Escola, havia sempre coisas novas. Professora da área de desporto. Vivenciar as dificuldades dos "já professores". Estagiários de outras disciplinas)
Henrique	PE (+)	Achei tempo demais, mas como foi uma experiência positiva., talvez o preferisse ao actual, uma vez que o primeiro ano seria fundamental para os estagiários se adaptarem à escola, ao meio e às pessoas).

EI — Estágio Integrado; FS — Formação em Serviço; PE — Profissionalização em Exercício

Qualquer comparação entre os três modelos de estágio, com base na evidência aqui analisada, só pode ser especulativa. Podemos constatar, entretanto, que os dois orientadores socializados no modelo PE avaliam essa experiência como positiva e alternativa válida ao modelo actual. Tratava-se de um modelo no qual a escola, no seu conjunto, detinha um lugar preponderante na direcção do processo. Cabia à escola definir e supervisionar com grande autonomia as exigências e os cânones da prática profissional. Experiência que se rejeitou com a introdução do modelo seguinte de formação em serviço e que não é recuperada com o estágio integrado. Um e outro modelo configuram a tutela das instituições do ensino superior não apenas sobre os processos formativos, mas também sobre as chaves de acesso à profissão. A este processo de tutela de uma profissão por outra (docentes do superior sobre os outros níveis de ensino) associa-se a tendência de academização da formação, isto é, à preponderância da dimensão intelectual sobre as dimensões técnica, moral e relacional da docência (Formosinho, 2001).

Três orientadores de "Longa Experiência de Orientação" e dois orientadores de "Curta Experiência de Orientação" concluíram a sua profissionalização no modelo de formação em serviço, um sistema de tipo aditivo que Pacheco e Flores (1999) designaram de teoricista/empiricista. Num balanço geral, este modelo foi considerado insuficiente, pouco enriquecedor ou mesmo amputado da sua parte prática. Os orientadores socializados neste modelo parecem confirmar esta avaliação desfavorável. Há excepção de um, todos eles avaliam a experiência de pouco positiva a muito negativa, dando conta do carácter improvisado da introdução deste modelo e da impreparação ou da pouca disponibilidade das instituições do ensino superior para coordenar esta formação em serviço.

A maioria dos oito orientadores profissionalizados no modelo de estágio integrado faz uma avaliação positiva ou muito positiva da sua formação. As excepções reportam-se a expectativas não concretizadas ou problemas na relação com o orientador ou supervisor. O *modus operandi* do modelo de estágio aparece associado ao êxito ou inêxito da formação, percorrendo razões

que vão desde as tarefas a desenvolver pelo estagiário, até à distância da instituição-mãe a que o estágio se processa, responsabilizando esse facto pelo pouco apoio recebido. O estágio integrado coloca a experiência de estágio numa posição claramente articulada com a instituição de formação inicial, ao mesmo tempo que confere à escola, na figura do orientador de estágio um espaço amplo de responsabilidade e autonomia no acompanhamento e avaliação dos estagiários. Por tudo isto, e aplicando-se também aos outros modelos, a avaliação da experiência de estágio acaba sempre por depender de um factor decisivo que se prende com as pessoas e a sua implicação no processo.

4.2. Avaliação da influência dos orientadores

Os orientadores de estágio são citados como sendo a principal fonte de conhecimento e esta opinião, embora não sendo generalizada, atravessa os três grupos de inquiridos. O Quadro 4 mostra-nos de forma particularmente evidente essa realidade.

Quadro 4: Percepções dos orientadores de estágio sobre o seu orientador de estágio

Orientador	Modelo de formação (avaliação)	Excertos condensados
Curta experiência de ensino		
Vale	EI (+)	O meu orientador de estágio, embora pouco experiente tentou dar sempre o melhor de si, transmitiu conhecimentos, fez bem a gestão das suas insuficiências. Teve algumas lacunas que, tentamos ultrapassar em conjunto, nós como orientandos ele como orientador.
Cardoso	EI (+)	O meu orientador de estágio tinha muitos conhecimentos científicos. Na didáctica não nos ajudou muito, nós é que lhe ensinamos umas coisas. Dava-nos uma certa noção do que nos ia acontecer. A nível de experiência de aula era óptimo. Aprendi muito com ele.
João	EI (+)	Tive a sorte de ter um orientador, cuja forma de estar e a baseada na discussão e reflexão. Experiente e coerente, conduziu-me a um conjunto de aprendizagens. Foi um modelo válido para mim na forma de intervir como orientador. Era uma pessoa muito cordial, mas muito distante, era fundamentalmente avaliador. Defendia valores elevados, o que me leva a ter um grande respeito por essa pessoa.
Alves	EI (+-)	Penso que poderia ser mais presente, um dos aspectos negativos que ele tinha. Um dos aspectos positivos, era a experiência dele. Não nos dava as soluções, mas apontava-nos caminhos possíveis para chegarmos a estratégias melhores para dar melhores aulas. Era crítico, mas não muito directo, se ele tivesse sido mais directo, eu poderia ter melhorado mais.
Carla	EI (-)	O orientador falhou em tudo, desde o acompanhamento, às assistências às aulas, às críticas, às relações humanas, não preparava os seminários, só se preocupava consigo.
Curta experiência de orientação		
Maia	EI (+)	A orientadora intervinha pouco, mas com qualidade. Uma pessoa com grande capacidade científica, muito rica no aspecto humano e sempre presente e interveniente quando era necessário. Transmitiu-me grandes referências pessoais e profissionais
Diana	EI (-)	Tinha bastante experiência, mas não estava muito à vontade como orientadora quer nos aspectos pedagógicos, quer nos didácticos. Ela própria dizia que tinha dificuldades nos aspectos científicos, mas o processo foi-se desenrolando
Carlos	EI (-)	Não tive orientadora à altura. Ela aprendeu mais comigo do que eu com ela. Não tinha perfil de orientadora, o seu papel limitou-se ao de avaliadora final
Carvalho	FS (+)	O meu orientador de estágio era um indivíduo bastante meticuloso, organizado, interessado e empenhado. Em termos de planificação, de organização, penso que me deixou algumas marcas. Em termos de prática pedagógica tinha pouca experiência e transmitiu pouco
Oliveira	FS (-)	Tive uma orientadora completamente inexperiente. Eu é que tinha de lhe dizer como tudo funcionava em termos de escola
Longa experiência de orientação		
Antónia	FS (-)	A orientadora foi o pior problema e reflecte-se muito na minha postura como orientadora: Tento ser tudo, menos "aquilo". Muito competente, mas muito ditadora. Também muito desactualizada nos aspectos pedagógicos e didácticos. Foram 2 anos que muito pouco contribuíram para o meu enriquecimento pessoal e profissional. As coisas que ela dizia na teoria, não as aplicava na prática das minhas aulas
Cláudia	FS(-)	Tentou ser isenta, mas tinha lacunas graves em termos de análise de ensino. Tive também, por ser do ISEF do Porto, alguns problemas de relacionamento
Marta	PE (+)	Gostei muito da minha orientadora de estágio, era sobretudo uma colega com quem eu aprendi muito mesmo. Acompanhava-nos em todas as actividades, ajudava-nos a pesquisar sobre o que nós queríamos encontrar, ... fazia-nos críticas no sentido de nós melhorarmos dia à dia, era uma pessoa muito atenta, conhecia-nos muito bem como pessoas e tinha uma forma muito agradável de nos fazer críticas menos boas
Henrique	PE (+)	Sempre teve a preocupação de me ensinar. O trabalho que faço com os meus estagiários é fruto daquele orientador. Bom amigo, conselheiro e sempre presente nos piores momentos. Com muitos conhecimentos científicos e pedagógicos, grande conhecimento da escola como instituição, mas principalmente com atitudes. Ensinou-me muito, mas principalmente a ter uma boa relação

O reconhecimento da importância positiva do papel do orientador de estágio está bem evidente nas caracterizações que quase todos os inquiridos fazem dos seus respectivos orientadores. De uma forma muito menos avulsa do que poderia esperar-se, os orientadores são definidos segundo os seus papéis, as suas características, as suas dimensões, realçando a sua função de suporte nos aspectos pessoais, profissionais e emocionais (Albuquerque, Graça & Januário, 2002). As experiências mais fortemente positivas, como as mais fortemente negativas são marcadas decididamente pela figura do orientador de estágio, o que reitera a sua importância neste processo. Sintomaticamente, a figura do orientador constitui-se como modelo de referência para alguns orientadores, tanto no sentido de modelo positivo, como no sentido de anti-modelo.

Há, no entanto, também inquiridos que consideram os seus orientadores como inexperientes e pouco conhecedores, apontando aqui problemas relacionados com a falta de conhecimentos científicos e didácticos e problemas de relacionamento como responsáveis pela sua fraca prestação como orientadores.

4.3. Avaliação da influência dos Supervisores

O quadro 4 apresenta-nos uma síntese das percepções dos orientadores de estágio sobre as influências que os seus supervisores de estágio exerceram no seu crescimento profissional e no contributo particular para a função que desempenham como orientadores de estágio,.

Quadro 5: Percepções dos orientadores de estágio sobre o seu supervisor de estágio

Orientador	Modelo de formação (avaliação)	Excertos condensados
Curta experiência de ensino		
João	EI (++)	Pessoa de um grande profissionalismo, muito organizada, que se completava com o orientador
Cardoso	EI (+)	O supervisor também tem um papel importante, tem de ser uma pessoa conhecedora, vai-nos ajudando relativamente a certos pontos de observação, nós vamos aprendendo
Alves	EI (+)	A imagem que eu guardei do meu supervisor, dos aspectos que eu achei positivos e negativos nele, e que me fizeram reflectir sobre isso e daí ter avançado no sentido de reforçar aquilo que eu achava mais positivo, e no sentido de contrariar aquilo que eu achava menos positivo e, pronto, foi à custa disso
Vale	EI (-+)	Muito experiente, muito conhecedor das várias realidades relacionadas com o processo de estágio, mas nós dizíamos uma coisa, ele dizia outra e tinha que ser como ele achava, mas de resto gostei.
Carla	EI (-)	Só o vi uma vez, no princípio do ano. Não nos deixou nada de concreto. Não sei bem se devido às características da função ou da pessoa
Curta experiência de orientação		
Maia	EI (+)	Pouco visível, mas como quantidade não é qualidade, as reflexões que me proporcionou foram altamente produtivas
Diana	EI (-)	O papel dele nunca foi muito claro, provavelmente por culpa de ser o 1ºano de estágio integrado e o sistema ainda não estar muito organizado
Carlos	EI (-)	Até, porque elas (orientadora e supervisora) nunca tiveram ao longo do ano uma postura de intervenção, nunca me chamaram à atenção, pelo contrário, sempre valorizaram. Portanto, durante o ano todo tive algumas observações, mas poucas, a atitude nunca foi no sentido; - tem que melhorar aqui, tem que melhorar ali. Não, estava tudo bem, sempre tudo muito bem, na parte final estava tudo mal
Carvalho	FS (+)	Muito exigente. No fim deu boas notas, mas conseguiu que nós déssemos o nosso máximo. Desenvolvia uma grande luta pela dignificação da disciplina de EF
Oliveira	FS (-)	O meu supervisor era de geografia. Ele próprio dizia: "eu não percebo nada disto"
Longa experiência de orientação		
Antónia	FS (-)	Tive um supervisor um bocado complicado, pelo facto de não ser supervisor. Actualmente há supervisores que vão com toda a parte científica dar achegas que são muito importantes. Há também o vosso gabinete que está sempre aberto para todos
Cláudia	FS (-)	Supervisora contrariada, mas pessoa acessível e disponível. Cumpridora o regulamento e mais nada
Marta	PE (+-)	Era demasiado minucioso e, por vezes provocante. Zanguei-me muito com ele. Hoje compreendo-o melhor, pois para além da parte pedagógica, leva muito em conta a cultura geral do estagiário
Henrique	PE (--)	Pessoa muito exigente com os outros e nada consigo próprio. Muito injusto

Em geral a figura do supervisor não ocupa um lugar de primeiro plano. Os supervisores aparecem citados como profissionais, cuja função se centra no estabelecimento de metas científicas. O seu retrato balança entre o de um profissional, organizado, interventivo, motivador, exigente e portador de ciência, e o de um sujeito pouco presente, pouco actuante, pouco dialogante, pouco ou

nada justo. A maior parte das avaliações sobre os supervisores situa-se numa banda suficiente-medíocre, denotando uma presença pouco marcada ou mesmo negligenciável na formação destes orientadores. Compreender esta avaliação implicaria cruzar factores de natureza pessoal e organizacional e histórica. A nível pessoal regista-se que muitas vezes o cargo de supervisor é desempenhado por pessoas que não têm preparação, disponibilidade e até desejo de o assumir. A nível organizacional, o supervisor, por melhor que se esforce, tende a ter poucos contactos directos com os estagiários e um conhecimento pouco detalhado dos seus problemas do quotidiano, o que em certa medida se reflecte nos estudos que têm evidenciado a fraca influência do supervisor sobre a atitude e o comportamento dos estagiários (McIntyre & Byrd, 1998). A nível histórico, podemos salientar que as sucessivas mudanças de modelo de formação estão associadas a mudanças na afectação de pessoal para a supervisão, o que fez com que estes orientadores fossem, de uma forma geral, supervisionados por pessoas sem experiência anterior de supervisão, e consequentemente, sem uma cultura conceptual e organizacional caldeada num conhecimento prático de supervisão.

Os supervisores são muitas vezes criticados por não assumirem o seu papel de líderes da instrução, embora se lhes reserve um papel importante na tríade de estágio: estagiário, orientador, supervisor, que é o de fomentar uma atitude crítica e reflexiva sobre o ensino, que vá além da preocupação com os procedimentos e a dimensão técnica do ensino. As menções positivas neste estudo sublinham precisamente este tipo de influência. Outra razão que confere importância ao supervisor tem a ver com o seu papel de avaliador e o peso da sua nota na classificação do estagiário, passando neste caso a justiça a ser a qualidade em escrutínio.

4.4. Avaliação da influência dos colegas, dos estagiários e da prática

Muitas escolas são espaços de aprendizagem profissional empobrecidos, marcados pelo isolamento e o individualismo e o privatismo (Fullan & Hargreaves, 2001). São escolas onde raramente se discute ou observa o trabalho de colegas, raramente se analisa ou reflecte o propósito e a orientação

do trabalho, quando muito partilha-se "algumas "dicas" práticas, pequenos recursos e truques do ofício (...) histórias sobre os pais ou sobre os alunos" (Fullan & Hargreaves, 2001:74). No nosso estudo, os colegas aparecem explicitamente reconhecidos como fonte de conhecimento, em doze dos quinze casos estudados. Ainda assim, a importância dos colegas como fonte de conhecimento parece variar consideravelmente de caso para caso. Algumas escolas foram percebidas como oferecendo um contexto de colegialidade muito favorável ao crescimento profissional.

> O meu primeiro ano [nome da primeira escola] havia entreajuda entre os colegas, porque felizmente no grupo de educação física havia um bom espírito de colaboração. E tive a sorte, no primeiro ano, ter caído nessa escola, que era uma escola que funcionava, porque se fosse, por exemplo, como [nome da escola actual], já era mais complicado, já não pedia a ajuda de colegas, porque muitos deles precisavam era de ser ajudados. [Antónia, *(LEO) secção 1.3, parágrafo 13]*

Para o exercício específico da função de orientador, alguns orientadores puderam beneficiar de conselhos, de fornecimento de material e apoio de determinados colegas com muita experiência de orientação de estágio.

> Socorri-me mais foi a falar com pessoas que já estavam a ser orientadoras. No caso concreto a [nome] já era orientadora, e falei com ela, vi material que ela tinha inclusivamente. Ela foi amorosa, disponibilizou-se, disponibilizou tudo. E na própria escola a falar com orientadores de outras disciplinas, claro, fazendo todas aquelas distinções do que é específico de cada matéria, não é? Mas falei com o orientador de inglês, com o orientador de português, que são pessoas espectaculares, que estavam nesta escola a orientar, que já tinham bastante experiência a esse nível, e que me alertaram para variadíssimos problemas. *[Antónia, (LEO) secção 2, parágrafo 15]*
>
> Em termos de sistema de metodologia de orientação, eu centrei-me nessa experiência, no conceito que essa minha amiga de trinta anos de serviço tinha, centrei-me no meu primeiro delegado de disciplina, que também já tinha, à vontade, uns vinte e muitos anos de serviço. [Cláudia, *(LEO)* secção, *2, parágrafo 15]*

Uma série de orientadores refere, de forma genérica, a ajuda inicial procurada junto de colegas com experiência de orientação de estágio.

> O primeiro ano de estágio andei assim um bocadinho às apalpadelas, a ver como é que outros orientadores faziam, nomeadamente de outras disciplinas. Falei com eles, perguntei-lhes o que é que tinha que fazer o que é que não tinha que fazer. *[Joaquim, (LEO) secção 2, parágrafo 15]*
>
> E a partir daí, fui lendo alguma coisa sobre a supervisão pedagógica, falei com outros colegas de outros grupos, observações focadas, observações não focadas, O que era isso, observações focadas. E, pronto, é assim, fui lendo umas coisas aqui, outras ali e vou conversando com outros colegas. *[Marta, (LEO) secção 2, parágrafo 15]*
>
> Eu aprendi a orientar com a minha experiência de estagiário, com conversas com colegas que já estavam a orientar há alguns anos, com os quais conversava muito, discutia muito, alguns livros, no âmbito da pedagogia, não, na figura do orientador, mas para relembrar um conjunto de conceitos, que tinham a ver com a prática pedagógica. não tive a grande preocupação em ler alguma coisa, que me dissesse algo objectivo sobre como ser orientador. Basicamente, acho que foi um processo em que fui evoluindo, fui aprendendo comigo próprio e fundamentalmente com as reflexões que fui tendo com outros colegas orientadores. *[Maia, (CEO) secção 2, parágrafo 15]*

O sentimento de um certo isolamento e a falta de partilha de experiências, discussão e intercâmbio entre orientadores é apontado por diversos orientadores como entrave ao seu desenvolvimento e como factor de perturbação e insegurança tanto no apoio como na avaliação dos estagiários.

> E se calhar, que é o que eu acho que falta, é ter mais ligação de orientadores com orientadores de outras escolas. Acho que há uma lacuna grande, nós estamos perfeitamente separados de escola para escola. Eu penso que nós poderíamos reunir mais vezes, termos também um dia para os orientadores. A faculdade também poderia proporcionar encontros entre os orientadores das diferentes escolas, para aprendermos com as experiências deles, para sabermos como é que eles estão a fazer isto ou a fazer aquilo, e trocarmos impressões. Acho que isso é uma lacuna muito grande, não sei o que é que os outros orientadores fazem, não faço a mínima ideia. Quando temos estas reuniões, todos queremos dar a impressão que os nossos estagiários, eu contra mim falo, também sou assim, que os meus estagiários são sempre bons, são os melhores. *[Marta, (LEO) secção 3.1, parágrafo 19]*

Os estagiários são reconhecidos como fonte ou factor de aquisição, aprofundamento ou reformulação de conhecimento, umas vezes na perspectiva de suprir o que, em sua opinião, seriam lacunas da sua formação e do próprio processo de profissionalização, outras como motivação para aproveitar e procurar actualização de conhecimentos. A preocupação em dar de si uma imagem favorável de um profissional obriga-o a cuidados redobrados de

preparação e realização do seu ensino. Evidentemente que os problemas do quotidiano, por vezes inesperados, colocados pelos estagiários e a reflexão conjunta desses problemas impõem a necessidade de os pensar, de os discutir, de os tematizar, de articular argumentos que vão dar conta do modo como são entendidos e avaliados, do modo como devem ser tratados. Reflexivamente, os desafios colocados pelos estagiários e a resposta que encontra para eles vão fazer com que o orientador reaprecie o seu próprio ensino a partir de novas possibilidades, de novos olhares.

> E não sei, interrogo-me. Uma coisa, eu gosto mesmo de dar aulas, mas não sei até que ponto é que se eu não fosse orientadora de estágio, eu teria esta mesma preocupação. Eu acho que tinha algumas, que nunca seria aquele género de professor que vinha dar uma aula sem saber o que é que ia fazer, mas que não seriam tão pertinentes estas preocupações, se calhar, não eram. *[Antónia, (LEO) secção 3.1, parágrafo 22]*
>
> O facto de eu estar com estagiários permanentemente, eu penso que já é um grande contributo, uma forma de evoluir, uma forma de estar sempre, sempre actualizada. Eu aprendo com eles, como é óbvio. Através dos próprios erros dos estagiários, que às vezes, alguns deles já não acontecem comigo. E portanto, uma pessoa reflecte muito. As próprias reflexões minhas, depois das observações das aulas, as próprias reflexões deles, também é uma forma de contribuir. *[Diana, (CEO) secção 3.1, parágrafo 17]*
>
> Principalmente através das discussões, que se levantam permanentemente, com a planificação, com a análise das aulas, com a preparação dos seminários, exige com certeza uma reflexão, uma troca de impressões. Penso que, como disse à bocado também, os estagiários trazem normalmente ideias novas, bibliografia nova e isso é sempre motivo de discussão, de reflexão, que de certa forma, me levarão também a actualizar determinados aspectos de cunho científico, principalmente. *[Carvalho, (CEO) secção 3.1, parágrafo 21]*
>
> Eu acho que um orientador que seja um orientador participativo, que seja um orientador interventivo, que seja um orientador esforçado, e isto do esforçado resulta da qualidade do estagiário ou então de um conjunto de problemas que os estagiários lhe colocam, [um orientador que] seja forçado a pensar relativamente à sua posição, à sua função de orientador de estágio, ele forçosamente poderá e deverá evoluir *[Maia, (CEO) secção 3.1, parágrafo 18]*
>
> Quando eu saio da reunião de avaliação na faculdade (portanto, já dei nota, e eles ainda não sabem a nota que vão ter) nesse momento eles têm que me entregar uma crítica, uma crítica completamente à vontade e anónima, se quiserem. Fazem como quiserem. Mas têm que me entregar uma crítica sobre o processo de estágio. Não é sobre o orientador, é sobre

> o processo de estágio, que tem duas ou três referências sobre as indicações que o orientador dá, mesmo sobre o processo. E portanto, isso serve-me também para reconhecer algumas insuficiências que tenho. Claro, que é uma mera indicação dos estagiários, mas que me dá algumas indicações. *[Alves (CEE) secção 2, parágrafo 14]*
>
> Porque orientando também se aprende bastante. Tem que se andar o mais informado possível e só daí, por vezes, já é uma grande ajuda, comparado quando não se orienta. Porque é preciso preparar seminários, é preciso corrigir unidades didácticas, planos de aulas, certas coisas que no nosso dia à dia como professores, sem ser orientadores, deixamos ou passa-nos um bocadinho de lado e, se calhar, às vezes fazia-nos também falta. Ao fim e ao cabo, não temos que dar, entre aspas, satisfação a ninguém a não ser a nós próprios. Quando se tem gozo naquilo que se está a fazer e se tem prazer, ainda se consegue aprofundar, consegue-se consultar, daqui e dalém, mudando as estratégias e ir de encontro, por vezes, aos alunos, que é isso que eu acho que é o principal. Quando não se é orientador estes passos passam um pouco ao lado e fazem-nos esquecer, se calhar, algumas coisas que seriam importantes. E eu falo um pouco por mim: Haveria algumas coisas que, se calhar, se não fosse orientador eu certamente não iria [aplicar]. Por exemplo, o beisebol, se calhar, se não fosse orientador, talvez mais tarde não iria ter esta aproximação com o beisebol, como tive. Eu acho que é sempre enriquecedor e gente que vem sempre com novas ideias. Como nós também não somos sabedores de tudo, é sempre bom que alguém apresente algumas estratégias como as que eles aplicam nas suas aulas e que eu tenho achado muito gratificantes e muito enriquecedoras. *[Vale, (CEE) secção 3.1, parágrafo 17]*

A literatura confirma este reconhecimento da influência positiva do estagiário sobre o orientador de estágio. Gibbs e Montoya (1994) realizaram um inquérito relativo aos benefícios obtidos no desempenho da função de orientador de estágio e constataram que 97% dos 149 respondentes reconheceram a vantagem tanto para o seu desenvolvimento profissional como para os seus alunos. Landt (2002) estudou a percepção da influência do desempenho do cargo de orientador de estágio no desenvolvimento profissional e verificou que os orientadores estavam convencidos que eram melhores professores devido à orientação de estágio e que se sentiam mais reflexivos acerca do seu ensino. Consideravam ainda que a sua interacção com os estagiários contribuía para a construção de conhecimento e que a observação das aulas dos estagiários lhes fornecia informação valiosa sobre a aprendizagem dos alunos. Também Koskela e Ganser (1998), num estudo envolvendo 302 orientadores de estágio, constataram que o exercício da função de orientador para além de ser

percebido como uma experiência gratificante e enriquecedora do desenvolvimento profissional, proporcionava o acesso a novas ideias e informação trazida pelos estagiários.

Os orientadores do grupo mais experientes distinguem-se por não referirem de uma forma explícita os estagiários como fonte de conhecimentos. Poderíamos interpretar esta situação como um eventual sinal de insuficiente cultura de reflexibilidade, sendo que a reflexão na acção e a reflexibilidade são apontadas como duas características da *expertise*, seja no ensino, seja noutras profissões. No entanto tal conclusão poderá não ser mais que um artefacto originado pelo processo de recolha de dados, porquanto nenhuma das questões da entrevista visou directamente essa hipótese. A omissão pode revelar, no entanto, que os estagiários não estarão na primeira linha das fontes de conhecimento deste grupo de orientadores.

A experiência aparece necessariamente como uma fonte de conhecimento para o desempenho da função de orientação, tanto a experiência particular como estagiário, como a experiência acumulada de ensino, como, muito especialmente, a experiência reflectida de orientação.

A experiência como estagiário reforça positiva ou negativamente determinados perfis de orientação e o campo focal das exigências que devem ser colocadas ao estagiário. A experiência de ensino, incluindo o conhecimento da escola e dos alunos, fornece principalmente o crédito de confiança e o substracto para a interacção com os estagiários. A experiência de orientação confere segurança e eficiência ao desenvolvimento do processo de orientação. A dimensão prática do aprender a orientar é claramente sublinhada por alguns orientadores dos diversos grupos de experiência, concretizada num esforço de procura, de adequação à realidade, de pragmatismo, de reflexão da experiência.

> Inicialmente foi um trabalho puramente empírico. A experiência que eu tinha era a minha. O primeiro ano de estágio andei assim um bocadinho às apalpadelas. *[Joaquim (LEO), Secção 2, Parágrafo 15]*
>
> Um pouco de bom senso acima de tudo. Analisar o que é realidade, o que é campo de sonho, e tentar fazer um cruzamento entre aquilo que se ensina na faculdade e a realidade da prática escolar. É um pouco isso, é

> uma mistura de bom senso e estudo académico. (...) Eu penso que, a dada altura, os orientadores trabalham um bocado na base do ensaio e erro. Quer dizer, vai dando, não vai, muda-se para o ano. É um bocado nessa base. *Carlos (CEO), Secção 2.1, Parágrafo; Secção 3.2, Parágrafo 21]*
>
> Tem que haver uma grande ligação, uma grande relação com a prática. Deixar os modelos teóricos, porque os modelos teóricos que nós ouvimos de onde é que são? São dos Estados Unidos, são de França. Quer dizer, eles lá têm uma realidade completamente distinta da nossa. Contudo, são os entendidos, fazem os estudos e que acham, e tiram determinadas conclusões naquela realidade, naquela realidade. Eu faço o transfere para o treino: eu posso pegar num conjunto de exercícios publicados pelos melhores treinadores do mundo e chego à minha realidade e não consigo ter o mesmo sucesso que ele tem. Acho que tem que haver uma adequação. *[Maia, (CEO) secção 3.2, parágrafo 20]*
>
> Eu acho que a primeira condição para se evoluir também aqui, é o próprio orientador ser muito reflexivo, muito autocrítico e, primeiro, procurar por ele próprio corrigir as suas insuficiências, aquilo que acha e aquilo que os outros lhe dizem que não está tão bem; e, portanto, promover esse desenvolvimento profissional, essa melhoria profissional através disso. *[Alves (CEE), secção 3.2, parágrafo 20]*

Essa busca e reflexão individual tanto pode conduzir a uma estabilização, cristalização (?) do programa de orientação, como pode apontar para um défice de *feedback* externo, para uma necessidade de confrontar a sua experiência com a dos seus pares, de partilhar experiência e de aprender com a experiência dos outros. Curiosamente, estas duas posições, aparentemente contraditórias, podem até acontecer ao mesmo tempo, na mesma pessoa.

> O tempo é fundamental na sedimentação, na análise do essencial, daquilo que fica do processo de orientação, da pessoa que fui eu. Aprendi muito comigo. (...) Eu já estou a orientar não sei há quantos anos, até já estou um bocadito cansada. Mas acabei por ir aprendendo. E também lhe digo uma coisa, nos dois primeiros anos afinei a minha metodologia e não tenho alterado, com tudo aquilo que tenho lido. Não sei se isto é um problema meu, ou se é assim com toda a gente. Eu não mudei de escola, portanto, não mudei de contexto (isso também teria importância para alterar a minha metodologia) e essencialmente não mudei de formação, nem mudei de personalidade. Eu tento sempre eliminar as coisas que não servem. Pode haver coisas interessantíssimas, mas que não me servem dado o modelo que eu tenho, o contexto que tenho e o conhecimento que tenho também, que é limitado ou que pode ser limitado. *[Cláudia (LEO), secção 3, parágrafo 17; secção 3.2, parágrafo 21*
>
> E depois eu penso que a experiência mais rica, mais enriquecedora e aquilo onde nós aprendemos mais, muito sinceramente, é conversar uns com os

> outros, é da experiência vivida dos outros. Porque todas as pessoas são diferentes. Olham para as coisas de maneira diferente e por prismas diferentes. E, portanto, vejo nisso uma riqueza que não tem paralelo. Por isso a única fonte onde beberia mais informação, digamos assim, era essa conversa e discussão de temas, da experiência dos outros orientadores também, sobre vários temas: - Olha, como é que planificas? Vamos pôr aí as planificações. Como é que não sei quê? Mais em relação a isso. Porque acho que há uma dispersão de informação e de energias, uma diversidade de perspectivas muito grande que pode ser enriquecedora. . *[Cláudia (LEO), secção 3.1, parágrafo 19]*

4.5. Avaliação da influência da Formação Académica, do Auto-Estudo e da Formação Contínua

As referências à formação académica como fonte de conhecimento para o desempenho da função de orientador de estágio são relativamente circunstanciais e de certa forma dependentes dos percursos pessoais de cada orientador. Os orientadores que passaram pela experiência do modelo de formação em serviço, porque tiveram um ano de formação académica em disciplinas ligadas às ciências da educação, acabam por se referir mais a esta fonte de conhecimento. Para estes orientadores, com excepção do contributo particular de uma ou outra disciplina consideradas de alguma utilidade, ou muito importantes, a maioria das outras foi considerada redundante, inerte, ridícula, desfasada da realidade escolar.

> No caso concreto da educação física, tínhamos didácticas, tínhamos essas disciplinas no nosso curso, não tem cabimento em estágio, estar-se a ter essas cadeirinhas teóricas, a ter que se fazer trabalhos para essas cadeiras todas. Foram seis cadeiras anuais no curso, seis num ano seis no outro. Isto era violento. Seis, incluindo a didáctica da educação física. Por isso, com essa faceta da parte teórica discordo plenamente. *[Antónia, (LEO) secção 1.3, parágrafo 13]*
>
> Depois tivemos algumas disciplinas na faculdade que também não tinham muito a ver com a realidade escolar e dadas por professores universitários e que estavam desfasados também da realidade escolar, que eu penso que também eram disciplinas e tempo subaproveitado. *[Carvalho, (CEO) secção 1.3, parágrafo 13]*
>
> O primeiro ano em que foram umas cadeiras de carácter geral e uma de didáctica, que realmente foi significativa, foi bastante marcante. Fizemos uma aposta de um trabalho de análise de ensino bastante aprofundada, e

> que me veio a ser extremamente útil para o segundo ano, que foi realmente o prático *[Cláudia, (LEO) secção 1, parágrafo 7]*

Para os orientadores formados nos cursos com estágio integrado a única componente da formação académica incluída no elenco das fontes de conhecimento reporta-se às cadeiras de pedagogia e didáctica. Alguns colocam-na de forma expressa no núcleo duro das fontes de conhecimento, outros admitem--no de forma indirecta, quando referem a falta de formação de outros nesses domínios. Outros ainda criticam o seu desajustamento face às realidades das escolas.

> Primeiro, de uma intervenção muito mais sistematizada, fui beber essa informação às pedagogias, às didácticas, nomeadamente àquelas que foram leccionadas na faculdade onde fui formado. *[João (CEE), secção 2, parágrafo 13]*
>
> E acho que esta casa não se deve esquecer de uma coisa: Forma professores de educação física. E se forma professores de educação física, no topo das prioridades deve estar a componente pedagógica do curso, a componente didáctica do curso. E lá em cima, quer queiramos quer não, tem que estar o estágio pedagógico. Não é passar do zero para oitenta, não é nada que se pareça, mas lá em cima, no topo das preocupações tem que estar o estágio pedagógico. *[Maia, (CEO), secção 7, parágrafo 30]*
>
> O meu orientador de estágio era uma pessoa com muitos conhecimentos científicos. A nível prático, não era uma pessoa muito prática. Portanto, tinha um conhecimento muito aprofundado das coisas, mas tinha dificuldades a nível de didácticas, portanto, o meu orientador era uma pessoa do curso antigo. Senti que na parte de didáctica ele não nos ajudou muito, porque também não teve essa bagagem. Nós é que lhe ensinamos umas coisas. *[Cardoso (CEE), secção 1.1, parágrafo 8]*
>
> Porque nós sabemos que muitos professores da faculdade que estão nas metodologias nunca deram aulas, ou pelo menos alguns têm uma experiência da realidade escolar muito curta e, portanto, se calhar seria bom que houvesse talvez mais contactos. *[Diana (CEO), secção 3.2, parágrafo 19]*

O auto-estudo aparece mencionado de forma explícita como fonte de conhecimento por praticamente todos os orientadores. Percebe-se no entanto que alguns parecem restringir as preocupações com o auto-estudo na fase inicial da sua actividade de orientação, enquanto outros dão a entender uma preocupação constante de actualização de conhecimentos através da

aquisição de novidades bibliográficas. Os temas preferidos situam-se normalmente no âmbito da pedagogia e didáctico e têm como tópicos mais preferidos a planificação e a observação.

> E entretanto, fui lendo, lendo alguns artigos, lendo livros, que aqui precisamente entre os meus colegas me referiram, alguns livros; tipos de professores, estilos de professores; várias coisas sobre objectivos; coisas assim bastante diversificadas, para eu tentar ser o melhor possível. *[Antónia (LEO), secção 2, parágrafo 15]*
>
> Eu tento ler. Todos os anos, no princípio do ano, eu passo pelas livrarias e todos os anos vejo o que é que saiu, sobre os assuntos que me interessam, desde a avaliação, à legislação, a assuntos de outro carácter que me possam interessar. A escolha dos livros e das leituras é muito importante, e nesta altura realmente acho que estou mais ou menos, a par e actualizada sobre a bibliografia que existe, sobre a supervisão de estágio, a orientação. *[Cláudia (LEO) secção 3.1, parágrafo 19]*
>
> Eu tenho lido algumas coisas sobre observação de aulas, sobre psicologia, como me aproximar, como atingir determinados objectivos, aquelas coisas novas... não específico com a supervisão, portanto, só com a orientação, só comecei a ligar mais à orientação quando a faculdade, aqui há uns anos, já fez umas acções de formação. E a partir daí, fui lendo alguma coisa sobre a supervisão pedagógica. *[Marta (LEO) secção 2, parágrafo 15]*
>
> Tive que ler, tive que estudar, criei toda uma estrutura que eu entendia que era fundamental, desde o Ministério de Educação em chegar ao terreno, toda uma lógica de posicionamento do professor. Tive que ler sobre planificação, sobre objectivos gerais, quer dizer, tive que reformular e tive que estudar. *[Carlos (CEO), secção 2, parágrafo 13]*
>
> Aliás já tinha dito que gostava de fazer o mestrado nesta área. Eu gosto muito de ler sobre ciências de educação, sobre o papel do professor, como ele deve trabalhar, independentemente de ser professor, não importa de quê, seja de educação física, ou de matemática, ou do que for. *[Oliveira (CEO) secção 2.1, parágrafo 17]*
>
> E então depois em casa, com todo o material que eu tinha, saber exactamente o que eu queria, quer ao nível das planificações, uma vez que o trabalho do orientador de estágio passa muito por aí; estudar muito bem tudo o que fosse ao nível da planificação; voltar a ler muita coisa sobre a aprendizagem, sobre o processo ensino/aprendizagem, sobre progressões metodológicas, tudo aquilo que eu em princípio tinha que ajudar os estagiários. *[Carla (CEE), secção 2, parágrafo 14]*

De salientar o facto de todos os orientadores inquiridos se referirem à formação contínua (Quadro 6), não só como fonte de conhecimento adquirido,

mas também como necessidade de actualização permanente. Há excepção de um orientador, que faz também alusão a acções de formação promovidas por outras entidades, os orientadores reportam-se às acções de formação específicas sobre supervisão promovidas pela faculdade. Ainda que um ou outro critique os conteúdos da formação fornecida nos aspectos da sua utilidade prática ou na sua capacidade de perspectivar a realidade das escolas, a generalidade dos orientadores reconhece a relevância e a necessidade desta formação.

Quadro 6: referências à formação contínua

Orientador	Excertos condensados
Curta experiência de ensino	
Vale	A nível pedagógico, acho que também um pouco mais de formação nos orientadores seria vantajoso para todos, porque por vezes, se calhar não sabem qual é a forma de actuar correcta. E, às vezes, é pior a emenda que o soneto. *[secção 5, parágrafo 25]*
Alves	E a gente está sempre à espera que os outros nos façam as coisas por nós. O mais fácil seria fazer acções de formação. Para mim seria o ponto mais fácil. *[secção 3.2, parágrafo 20]*
João	Primeiro, vamos ver esta formação, eu estou a falar numa formação institucional que forme orientadores, numa primeira fase. *[secção 3.1, parágrafo 17]*
Cardoso	Neste caso, o FOCO está-nos a dar essa hipótese de ter cursos de formação relativamente à orientação. Mas a faculdade devia chamar todos os orientadores e era obrigatório, para quem quer ser formador ou quer ser orientador ter um curso de orientação. Um curso obriga-nos a que estejamos actualizados e de certa forma a uniformizar as coisas. *[secção 3.1, parágrafo 16]*
Carla	Através da acção de formação, que eu acho que foi assim das coisas mais importantes que eu fiz ao nível da orientação de estágio, observei e constatei que quase todos nós temos... desempenhamos quase papeis e funções diferentes em cada escola *[secção 3, parágrafo 19]*
Curta experiência de orientação	
Maia	Associado a isto fiz uma formação no ano passado. A este nível, a formação contínua, no âmbito da supervisão pedagógica em que ouvi coisas novas e que me alertaram para outro tipo de questões, outro tipo de problemas. *[secção 2, parágrafo 13]*
Diana	No ano passado fiz aquela acção de formação. Aliás, por acaso foi a primeira acção de formação, porque também me parece, que não tem aparecido nada relativamente à supervisão pedagógica. Quer dizer, durante os quatro primeiros anos que orientei estágio, foi no ano passado a primeira acção que fiz acerca da supervisão pedagógica. *[secção 2, parágrafo 13]*
Carlos	Entretanto, já fiz o curso de supervisor pedagógico na faculdade. Contava mais, o meu nível de expectativa em relação à acção de formação era mais. Não trouxe nada de novo. *[secção 2, parágrafo 13]*
Carvalho	É evidente que cabe a cada um ter consciência de que para ser professor ou outra profissão qualquer, há necessidade de uma actualização constante. Mas eu penso que isso também já vai de cada um, e que possivelmente uma orientação imposta, em termos de enriquecimento científico ou pedagógico... Não quer dizer que não possa haver acções promovidas pela faculdade, com certeza que serão sempre pontos de discussão e de reflexão e serão enriquecedores. *[secção 3.2, parágrafo 23]*
Oliveira	Um dos aspectos seria com o mestrado que a faculdade pudesse promover neste âmbito, e julgo que é desejável e que haja acções de formação do foco, que sejam especificamente para os orientadores. Ou seja, a maior parte das coisas não são especificas da educação física, a maior parte daquilo que é a orientação dum estágio é comum a qualquer disciplina. *[secção 3.2, parágrafo 23]*
Longa experiência de orientação	
Antónia	Olha, é possível com acções do tipo que houve agora, aquela acção que frequentei da supervisão *[secção 3.2, parágrafo 24]*
Joaquim	Com cursos específicos vindos da faculdade, com cursos pós graduação, com mestrado. Isto para entrar dentro do sistema que está estabelecido e que possam vir, que vêm de certeza, contribuir para um enriquecimento profissional do cargo que o professor está a desempenhar *[secção 3.2, parágrafo 22]*
Cláudia	Aquilo que eu propunha era que fosse uma auto-formação. Digamos que os cursos fossem geridos pelos próprios orientadores, fossem com base em work shop. Pode ser esquemas de trabalho em grupo, trabalho projecto. E isso seria realmente o ideal neste caso. Vindo a informação de cima para baixo, pois também seria positiva, com certeza. Mas tem que ser uma orientação então muito nítida para os supervisores, não pode ser muito aberta. *[secção 3.2, parágrafo 21]*
Marta	Entretanto, tinha feito umas acções de formação sobre observação de aulas, feitas pela associação de professores licenciados. Tinha um grupo sobre a qualidade de ensino, observação de aulas. *[secção 2, parágrafo 15]*Olha, eu acho que vocês já deram um grande passo com esta história do Foco e das acções de formação *[secção 3.2, parágrafo 21]*
Henrique	Lá está, para além das consultas, fazendo cruzamento de dados pelas outras pessoas e tendo realmente espaço de debate, que acontecem pouco, mas que deveria haver. Devia haver mais debates, cursos de actualização, cursos de formação, todo esse tipo de informações, que poderão facilitar muitos mais o nosso trabalho. *[secção 3.1, parágrafo 20]*

Pode-se depreender, entretanto, que ao nível do pretendido para a formação contínua há uma certa diversidade de modalidades de formação. Há os que preferem uma formação mais institucional e mais pesada, ao nível de pós-graduação ou mestrado. Estes orientadores, pertencentes a todos os grupos de experiência, reforçam o carácter especializado desta função e de, certa forma, gostariam de a ver reconhecida do ponto de vista profissional. Outros orientadores preferem modalidades mais ligeiras, cursos breves, intensos e mais frequentes, por exemplo no início de cada ano lectivo. A generalidade dos orientadores imputa a responsabilidade da formação dos orientadores à faculdade, alguns admitem outras entidades, nomeadamente as direcções regionais de educação, mas um orientador do grupo mais experiente (Claúdia) explicita a sua preferência por um modelo de formação mais autogovernado. Aliás, fora do quadro de cursos ou acções de formação, mas no âmbito do funcionamento regular de interacção da faculdade com os orientadores de estágio, um número considerável sublinhou a importância da promoção de encontros entre os orientadores para partilhar experiências e aferir critérios de orientação e de avaliação. Estas iniciativas poderiam constituir oportunidades decisivas para o desenvolvimento e consolidação de uma cultura de formação, assente num diálogo profícuo, respeitador das posições das diversas partes, com benefícios evidentes tanto para os orientadores, como para a faculdade, como ainda, e mais importante ao fim de contas, para os estagiários e para a qualidade da formação.

4.6. A relação entre a Faculdade os orientadores de estágio

Mais por omissão do que por estratégia conceptualmente assumida, o estágio integrado na faculdade conferiu uma grande liberdade de actuação e responsabilidade aos orientadores de estágio, desempenhando o supervisor um papel de regulação e de avaliação do estágio, com uma reduzida influência directa na condução das actividades quotidianas dos núcleos de estágio. Fundamentalmente através de documentos normativos e orientadores (regulamento de estágio, critérios de avaliação, perfis de competência, fichas de observação), através de reuniões com o corpo de orientadores em diversos

momentos do ano lectivo, através das acções de formação, através das visitas dos supervisores às escolas e através de contactos sem agenda fixa (segundas feiras de atendimento aos estagiários e orientadores) a faculdade tem procurado influenciar a actuação dos orientadores. Mas continua a persistir nestes um certo sentimento de isolamento, uma certa sensação de falta de uniformidade de actuação e de critérios, principalmente no que à avaliação dos estagiários diz respeito.

Duas posições relativamente contraditórias parecem emergir por entre os três grupos de orientadores, não os separando, todavia, nitidamente. Uma posição que reivindica mais selectividade, mais controlo, mais coordenação, mais proximidade, mais direcção, mais avaliação da actuação dos orientadores por parte da faculdade.

> Era bom que existisse uma avaliação, existisse uma forma de definir um perfil de orientador , que é uma coisa muito complicada. Eu não tenho uma varinha para resolver este problema, mas que na realidade é um problema, que devia de existir devia. Porque acho que parte muito da consciência de cada um e da sua forma de estar na vida. E, lá está, dormir bem com a sua consciência. Mas há pessoas que fazem mil e uma coisas incorrectas e dormem como uns santinhos, a sua consciência não funciona em pleno, não é? *[Antónia, (LEO). Secção 3.2, parágrafo 24].*
>
> Da mesma forma que a faculdade perspectiva no final do ano, um conjunto de directivas para o aluno licenciado, também deve perfilar um conjunto de itens em relação àquilo que pretende do que deve ser o orientador, porque não há nada sobre a orientação. *[Carlos (CEO), secção 3.2, parágrafo 21]*
>
> A faculdade, através dos supervisores, devia ter um papel mais marcante junto do orientador. Não ser só o de colaborar nas tarefas, quase que são obrigatórias, mas também a ideia de transmitir noções que eu considero que são noções básicas, mas transmitir mesmo, dar, ser mais directo *[Carla (CEE), secção 5, parágrafo 30]*

Outra posição que reivindica maior responsabilidade, maior colegialidade, maior intercâmbio entre orientadores e mais pragmatismo, mais realismo, isto é maior conhecimento das condições e possibilidades das escolas, dos professores e dos alunos, por parte da faculdade.

> Ao nível organizativo do estágio, o que me é bastante importante é que exista continuamente um elo de ligação entre a faculdade, entre a formação inicial dos estagiários e a formação profissional dos mesmos; que esse elo não seja quebrado, nem pela parte da escola, nem por parte da faculdade; que se mantenha sempre vivo; que exista; que eu sinta que pela parte da faculdade há uma grande preocupação em formar os seus alunos também, e que eu possa saber que tenho ali um apoio para desempenhar a minha tarefa. Quanto ao nível profissional e pedagógico, o que eu acho que é importante, o que eu acho que é fundamental é que me dêem a liberdade de decisão acerca dos meus estagiários, de como é que eu devo orientar a sua formação. *[Joaquim (LEO), secção 5, parágrafo 28]*
>
> Haver uma maior adequação entre aquilo que se ensina aqui, aquilo que realmente é viável de ser abordado na escola, basicamente, fundamentalmente é isso. E forçosamente, tentar preparar os alunos para a vida activa, que acho que é isso que não acontece. Os alunos cada vez são mais teóricos e menos práticos. Têm conhecimento científico. Adequação à realidade, operacionalização do conjunto dos problemas, então aí é que têm mais dificuldade. *[Maia, (CEO), secção 3, parágrafo 16]*
>
> O orientador participará muito mais eficazmente no processo de estágio, se for, primeiro, auto-crítico, não achar que é o melhor do mundo, e se forem promovidas sessões ou momentos em que ele pode partilhar a sua experiência e o seu conhecimento, ou o seu desconhecimento, com os restantes orientadores, supervisores e estagiários. *[Alves (CEE), secção 3, parágrafo 16]*

Nos últimos anos tem-se acentuado uma tendência de aumento da componente vocacional sobre a componente intelectual na formação de professores, num movimento que se designa de formação baseada na escola *(school based teacher education)*. (Koster, *et al*, 1998). Este movimento desenvolve-se em contraponto à tendência academizante da formação de professores, tão criticada por Formosinho (2001):

> *Assume-se que a progressiva substituição, na maioria das universidades, da pedagogia pelas ciências da educação tem vindo a provocar a academicização da formação de professores confinando a formação à componente intelectual do desempenho docente.*
>
> *Assume-se, ainda, que este processo de academicização da formação de professores não é adequado à formação de profissionais para uma escola básica para todos, para uma escola inclusiva. Assume-se, ainda, que este*

processo de acentuação da componente intelectual do desempenho, em detrimento das relacionais e morais, não é conducente à preparação para uma escola comprometida comunitariamente e empenhada socialmente.(p.38).

O acerto da relação entre a escola e a universidade, entre a orientação pedagógica da escola e a supervisão da universidade reflecte as perspectivas das pessoas que estão nesses lugares e que não podem deixar de ser condicionadas por estarem nesses mesmos lugares, pelas preocupações que são próprias ou são características da cultura e da missão desses mesmos lugares.

Uma solução academizante para essa relação tenta impor os modelos teóricos da formação como prescrições para a prática. É por isso um modelo que tende a ser rejeitado (activa ou passivamente) pelos práticos, que o acusam de idealista, teórico, inadequado às condições concretas do terreno.

Uma solução que enfatize em demasia a experiência focada sobre como as coisas devem ser feitas em vez do porquê pode reforçar o conservadorismo, encorajar a aquiescência e o conformismo em vez da reflexão sobre o que deve ser ensinado e com que propósitos, ao tratar a técnica como um fim em si mesma e não um meio para atingir um determinado fim educativo (Lanier & Little, 1986).

A procura de uma solução equilibrada que respeite e articule as perspectivas de ambas as partes, que responda às necessidades pragmáticas sem sacrificar as concepções pedagógicas da entidade formadora implica a construção de uma relação de colaboração visando o entendimento, na qual a formação do orientador desempenha um papel decisivo. Importa que esta formação não seja, no entanto, do tipo bancário de que falava Paulo Freire (1974), que não considere o orientador como um mero receptor de informação, mas que o considere como um sujeito que dispõe de um capital de conhecimento e capacidades que não pode ser ignorado ou desvalorizado, principalmente quando não coincidem com as perspectivas teóricas preconizadas para a formação. Se a congruência de perspectivas entre todos os participantes do

programa de formação é importante, ela deve ser construída através de um processo de diálogo e partilha e não de um processo de imposição ou manipulação. Ele exige abertura para aprender reciprocamente e não auto-suficiência ou autoconvencimento de dono da verdade, seja ela em nome do saber universitário, seja ela em nome do saber da realidade do terreno.

4.7. Propostas dos orientadores para melhorar o estágio

Todos os orientadores independentemente do grupo a que pertencem têm ideias concretas sobre o que seria preciso mudar para melhorar a formação dos estagiários. Algumas sugestões implicariam mudanças estruturais importantes na própria organização do estágio, outras implicariam, no essencial, a correcção ou ajustamento de pormenores no funcionamento da estrutura actual.

A experiência vivida ou vicariante de modelos de formação parece servir de bitola para a avaliação do actual modelo de estágio e para a formulação de modificações no seu funcionamento ou estruturação. Podemos salientar, por exemplo, que os orientadores que apelam para a alteração estrutural para dois anos de estágio são os de longa experiência de orientação e que têm do seu estágio uma recordação francamente positiva. A larga experiência profissional (quer de ensino, quer de orientação) não dissipa a valorização do percurso formativo inicial destes orientadores, que parece influenciar as actuais concepções dos orientadores, tanto quanto ao seu papel na formação dos estagiários, como nos aspectos organizativos do processo de estágio.

> No entanto, conheci outros modelos de estágio, por vias de outras pessoas, nomeadamente o da profissionalização em exercício, o que me pareceu, por aquilo que eu pude ver, embora não o tivesse vivido na pele, um modelo bastante equilibrado, mais equilibrado que este, já que no tempo distribuía bastante mais, todas as tarefas de estágio. Parece-me que este modelo de estágio é um bocado compactado, pela vivência que eu tenho. Em relação a este modelo de estágio muitas das críticas que eles fazem é que ele deveria ter dois anos. Eu não digo que ele deveria ter dois anos, digo que não perdia nada se ele tivesse dois anos de estágio. De qualquer das formas, acho que o verdadeiro estágio, aquele em que eles vão realmente poder aplicar os conhecimentos que adquirem neste ano, será o segundo ano de

> trabalho dos estagiários. Eles aqui andam um bocadinho na aquisição de conhecimentos. *[Joaqum (LEO) secção 1.3, parágrafo 13]*
>
> O que nós podemos fazer orientadores? É precisamente ir apontando à faculdade aquilo que nós achamos, por exemplo, que deveriam ter mais horas, que não devia ser só um ano mas dois, que deviam ter uma direcção de turma, essas coisas. *[Marta (LEO), secção 3, parágrafo 17]*

A sugestão de aumento do período de estágio para dois anos, acompanhada da sugestão de aumentar as experiências de prática pedagógica e de contacto com a realidade da escola antes do estágio, reflecte a valorização que os orientadores atribuem à aprendizagem da profissão como uma actividade eminentemente prática. Esta preocupação concorda com a tendência de prolongar a fase de acompanhamento do professor, no início da carreira, através do professor mentor - fase pós-estágio, por vezes, designada de indução (Gold 1996; Johnson *et al*, 1993; Lawson, 1991.)

Alguns orientadores sugerem que o estagiário deveria passar por experiência de direcção de turma.

> Dava-lhes a direcção de turma obrigatoriamente. E dava-lhes a direcção de turma, porque acho que o cargo de director de turma é um cargo eminentemente pedagógico e de grande importância na escola. É um cargo que obriga a um conhecimento aprofundado dos alunos, que obriga a uma série de circunstâncias que fazem com que só se possa desempenhar o cargo bem, conhecendo bem a escola, e conhecendo bem a estrutura da escola e o modo de organização da escola. *[Oliveira (CEO), secção 7, parágrafo 33]*

Ora o cargo de director de turma é um cargo de grande responsabilidade, que muitas vezes é entendido na escola de uma forma burocrática, para completar horários, sem olhar ao perfil e experiência do professor. Sendo um cargo de interface entre a escola e a família, onde pode ocorrer conflitualidade, atribuí-lo a um estagiário, ou mesmo a um professor com pouca experiência de ensino, poderá ser contraproducente pois, para além da falta de experiência, ele não tem estatuto para dirimir essa conflitualidade.

O currículo da formação e a articulação das diversas componentes merece também críticas e sugestões de alteração. Neste capítulo a reivindicação de

uma maior convergência entre a formação académica e a formação prática sobressai no conjunto das sugestões expressas.

> Para já reformulava os currículos, melhor, repensava a articulação do que está para trás e o que está para a frente. E depois equacionava a constituição da equipa de supervisores de estágio, equacionava a constituição da equipa de orientadores de estágio. *[Maia (CEO), secção 7, parágrafo 30]*

Um dos temas mais visados pelos orientadores, que não implica mudanças estruturais, mas fundamentalmente mudanças de funcionamento, diz respeito à avaliação dos estagiários, à selecção e avaliação dos orientadores, à relação dos orientadores com a faculdade e à formação dos orientadores.

5. Síntese dos principais resultados e conclusões do estudo

Numa síntese dos principais resultados do estudo ressalta a vertente que se refere ao impacto percebido da influência que o estágio, e todos os aspectos com ele relacionados, teve na acção que os inquiridos desenvolvem hoje como professores e como orientadores. Há aqui uma grande diversidade de opiniões e de percepções. Houve aspectos negativos de vivência percepcionados, como *"Nada contribuiu para o meu enriquecimento pessoal e profissional."* Antónia (LEO); *"Ele/a (o/a orientador/a), aprendeu mais comigo do eu com ele/a."* Cláudia (LEO), Carlos (CEO), Oliveira (CEO), Cardoso (CEE); *"Foi o ano mais negro de todos os que passei na faculdade." Carla (CEE);* como aspectos mais detalhados: *"Em termos de planificação, de organização, deixou-me algumas marcas."* Carvalho (CEO); outras mais centradas no aspecto pessoal: *" O tempo é fundamental na sedimentação, na análise do essencial daquilo que fica do processo de orientação, ou seja da pessoa que fui eu."* Cláudia (LEO); até às opiniões mais positivas: *"Todos os grupos de estágio movimentavam muito a escola ... vivenciámos as dificuldades dos já professores."* Marta (LEO); *"O trabalho que faço hoje com os meus estagiários é fruto daquele orientador."* Henrique (LEO); *"Reconheço que sem o estágio, seria hoje um mau professor, provavelmente."* Alves (CEE); *"Ajudou-me a crescer como homem e como profissional."* João (CEE); *"Foi o melhor dos 5 anos do curso."* Vale (CEE). A busca de uma identidade profissional e pessoal, em muitos casos coroada de êxito, foi uma das evidências deste estudo. Há também o sentimento de que a experiência vivenciada e percebida do próprio estágio se constitui como um bom instrumento do conhecimento, quando acompanhada da disponibilidade para a entrega pessoal e para a exigência profissional.

Dos orientadores que fazem parte deste estudo, sete realizaram o seu estágio após uma licenciatura de cinco anos e com, pelo menos, dois anos de trabalho efectivo de prática lectiva e, oito fizeram-no como o quinto ano de um curso de licenciatura em ensino de educação física, portanto, em situações claramente diferenciadas do seu desenvolvimento. Segundo Marcelo García *"as etapas do desenvolvimento cognitivo centram-se nos aspectos cognitivos e*

emocionais que distinguem cada etapa de desenvolvimento" (1999:57). Servimo-nos, para recolher o material donde foram extraídas estas afirmações, de entrevistas estruturadas de resposta aberta, portanto de percepções e recordações pessoais que apelavam à organização retrospectiva de um percurso formativo. Sendo certo que as pessoas organizam e constroem as suas próprias histórias, o seu desenvolvimento não é apenas função dos vários momentos pelos quais passa, mas, fundamentalmente de um processo dialéctico entre os factores ambientais e a forma como cada um utiliza esses factores (Pintrich, 1990).

Daí a nossa opção de contextualizar todas as afirmações transmitidas ao referenciá-las, pois de acordo com Marcelo García (1999), o desenvolvimento profissional dos professores, entendido como um processo de aprendizagem, refere-se a alguém e a algo num determinado contexto. No entanto, e de acordo com Hall e Hord (1987), o processamento das etapas das preocupações dos professores é evolutivo, só um acesso mais profundo à história de vida/profissão de cada um permitiria relacionar o contexto e o património experiencial, identificando as fases evolutivas dos professores.

A apreciação dos dados deste estudo permitiu-nos extrair as seguintes conclusões:

Os orientadores atribuem uma importância particular e diferenciada às várias fontes de conhecimento e experiência na sua formação pessoal como orientadores de estágio.

Podemos começar por referenciar que os orientadores de longa experiência de orientação que se profissionalizaram segundo um modelo de formação sequencial e segregado (2 anos após a licenciatura, a Formação em Serviço) o consideram como pouco válido como fonte de conhecimento. Já em relação ao modelo Profissionalização em Exercício, o mesmo não se passa por a escola constituir o centro e o próprio local de formação. Neste caso, o estágio é considerado como a principal fonte do conhecimento.

Quanto aos seus orientadores, as opiniões dividem-se, não quanto à validade dos ensinamentos recolhidos, mas mais quanto à "bondade" das

formas adoptadas para os transmitir e das relações que estabelece, isto no aspecto das experiências formativas concretas.

Formadores, modelos de formação, componentes da formação, ou experiências formativas concretas são relacionados com as actuais concepções de formação dos orientadores de estágio a partir de uma avaliação da sua utilidade prática, da coerência e consistência da base conceptual do seu discurso e da direcção e intensidade da carga afectiva estabelecida.

No que respeita aos orientadores de curta experiência de orientação, profissionalizados segundo dois modelos distintos (Formação em Serviço e Estágio Integrado), é muito particularizada a forma como de referem à sua experiência como estagiários. Esta situação, algo contrastante, coloca a ênfase na aprendizagem da componente de prática pedagógica e também nos estilos relacionais entre orientadores (e também supervisores, no caso do Estágio Integrado) e estagiários.

No que se refere aos orientadores de curta experiência de ensino, todos se profissionalizaram no Estágio Integrado e privilegiam como fontes de conhecimento o próprio estágio em si e, ainda os orientadores e os supervisores da Faculdade.

Tentando olhar para estes quinze orientadores de estágio, talvez possamos concluir que o bom professor e o bom ensino são fruto da acumulação da experiência, decorrente do conhecimento dos factos, conceitos e procedimentos que caracterizam a Educação Física. Guardar toda esta aprendizagem para a profissão e permitir a entrada de quadros não preparados é um acto que levanta, em termos de ética, muitas dúvidas. Guardar a aprendizagem para a profissão para o último ano de Estágio Pedagógico será desperdiçar algum tempo do percurso formativo que leva à obtenção do estadio de *expertise.* A componente de prática pedagógica, por se relacionar com a actividade de ensino, foi o aspecto mais referenciado merecendo, por isso, um cuidado mais atento no percurso de formação dentro da formação inicial (académica e profissional) de um professor.

CAPÍTULO 5

Estudo 3

Como é que os Orientadores de Estágio comunicam as suas perspectivas de ensino e aprender a ensinar

1. Introdução

O professor tem sido retratado de forma diversa segundo orientações conceptuais concorrentes (Feiman-Nemser, 1900), que se têm batido pela supremacia no campo das ideias e das práticas da formação do professor. Cada orientação perfilha ideias específicas sobre: (a) os objectivos do ensino; (b) o papel dos professores; (c) os processos de ensino e aprendizagem; (d) o conhecimento base para ensinar; e, (e) a forma como as pessoas aprendem a ensinar. A orientação académica realça o conhecimento da matéria e vê o professor como um especialista. A orientação prática cultiva a sabedoria e a arte da prática e realça o conhecimento empírico dos professores. A orientação tecnológica fundamenta-se num conhecimento baseado na pesquisa e enfatiza as competências de ensino e eficiência. A orientação pessoal gira à volta do eu como conhecedor, professor e pessoa. A orientação crítica ambiciona denunciar as desigualdades e empenha-se na resolução das necessidades de transformações sociais.

Por outro lado Rink (1993) defende que, mais do que lutar pela supremacia e exclusão mútua das várias concepções, é necessário assumir a defesa da sua harmonização:

Em vez de se concentrar em qual é a melhor conceptualização, a atenção pode ser dirigida a questões pertinentes para a aplicabilidade de um

componente particular para o currículo e, mais importante, para o desenvolvimento e integração eficaz dos componentes (p. 316).

No entanto, Rink (1993) admite que qualquer das orientações conceptuais pode ser adoptada como estrutura fundamental de construção de um currículo de formação de professores, incorporando, ainda assim, aspectos principais das outras orientações conceptuais, de forma a criar um modelo curricular polivalente. Contudo, alcançar tal currículo polivalente pode ser um empreendimento complicado, tanto mais que o maior defeito de muitos programas de formação de professores parece ser a falta de coerência dos seus próprios propósitos e principais objectivos (Kagan, 1994).

Abundam as metáforas e imagens sobre o papel do professor, não raramente contraditórias entre si. O professor aparece como eficiente, técnico, perito na matéria, virtuoso, profissional, decidido, investigador dinâmico, educador ou profissional reflexivo. Não é incomum que estas imagens e metáforas despontem e se extingam na literatura pedagógica, seguindo a dinâmica das tendências da moda. Contudo, o mundo da prática parece esbater as fronteiras conceptuais, tornando evidente uma das muitas lacunas que resulta da tensão entre a teoria e a prática (Albuquerque, Graça & Januário, 2000). Kagan (1994) apresentou resultados de estudos que "*confirmam a ausência de um conhecimento de base coerente, fundamental à prática da sala de aula e a falta de conexão com a formação académica*" (p.131). Assim, o bem documentado *washout effect*, que desgasta as perspectivas de formação dos professores, pode ser impulsionado por esta falta de conexão ao colocar em acção o mecanismo de socialização "*a prática escolar do bem trabalhar*" (Napper-Owen & Phillips, 1995). Os professores estagiários são confrontados com o "choque da realidade" (Bento, 1995; Johnson, *et al*, 1993) emergente das pressões derivadas da dudeza das exigências da sala de aula e da insuficiência do seu repertório para dar resposta ao desenvolvimento das actividades. Sendo assim, muitas vezes, os estagiários são levados a descartar-se das crenças ingénuas acerca da cooperação infantil, e abandonar teorias que sobre essa matéria a Faculdade

lhes transmitiu, para se tornarem mais autoritários e mais tutorais com os alunos (Graça, Albuquerque & Januário, 2001).

A experiência de ensino é comummente reconhecida como uma poderosa influência nas futuras concepções e atitudes dos professores em relação ao ensino e à aprendizagem. Tradicionalmente, os professores estagiários atribuem ao professor orientador o papel mais influente no seu crescimento como docentes (Calderhead & Shorrock, 1997; Albuquerque, Graça & Januário, 2002). Griffin (1989) referiu que os professores orientadores dominavam a supervisão e se focalizavam no conhecimento processual. Entretanto, permanece o perigo da experiência do ensino guiado pelas técnicas de sobrevivência reprodutoras, de um tipo de socialização burocrática.

Como referiu Feiman-Nemser (1996): "*a pesquisa em ensino evidencia a influência conservadora dos professores orientadores e culturas escolares na prática dos professores em início de carreira*" (p.1). De qualquer modo, a influência dos professores orientadores não está fatalmente condenada a ser conservadora. As conclusões de Hollingsnorth (1989) sugerem que é possível formar professores capazes de desenhar os modelos das escolas conservadoras, quando os seus orientadores compreenderem as principais crenças dos professores estagiários e conseguirem criar dissonância cognitiva nos contextos da prática de ensino.

Cochran-Smith (1991) afirma, também, que os professores estagiários podem aprender a reformar o ensino, trabalhando com professores experientes que fazem da reforma a sua forma de estar na profissão. Esta autora analisa duas abordagens para os professores "remarem contra a maré" (i.e. lutar para reformar as práticas de ensino). A primeira é a dissonância crítica, ou incongruência baseada numa perspectiva crítica entre o que os estudantes aprendem na Faculdade e o que eles experimentam no ensino; e a segunda é ressonância colaborativa, ou intensificação das influências das duas experiências, fazendo uma ligação entre experiências, de base universitária e de base escolar. A abordagem crítica dissonante, descrita em termos abstractos está, muitas vezes, em desacordo com as perspectivas práticas e pode gerar efeitos secundários de animosidade entre o mundo da

prática/escola e o mundo da teoria/universidade. Em oposição, a abordagem da ressonância colaborativa procura "*ligar a teoria e a prática através de um processo de auto-crítica e interrogação sistemática relativamente ao processo de ensino e aprendizagem e formação*" (Cochran-Smith, 1991:283).

Os objectivos deste estudo são:

- explorar o potencial gerador das reuniões do núcleo de estágio;
- esclarecer as formas como os professores orientadores transmitem as suas próprias perspectivas de ensino e de aprendizagem;
- como as ensinam aos professores estagiários que supervisionam.

2. Metodologia

2.1. Participantes no estudo

Quinze orientadores de estágio de educação física que colaboram com o programa de formação dos professores de Educação Física da Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, concordaram em fazer parte deste estudo.

Estes 15 orientadores de estágio foram seleccionados em função da sua experiência de ensino e da sua experiência de orientação. Assim, foram divididos em grupos em função dessas suas experiências. De acordo com o primeiro critério formaram-se 2 grupos: (a) o grupo de Curta Experiência de Ensino (CEE) com menos de 10 anos de ensino e menos de 3 anos de orientação e o (b) grupo de Longa Experiência de Ensino com mais de 10 anos de ensino. De acordo com o segundo critério, o grupo de professores de Longa Experiência de Ensino foi subdividido noutros 2 grupos: (a) o de Curta Experiência de Orientação (CEO) com menos de 5 anos de orientação) e (b) o de Longa Experiência de Orientação (LEO) com mais de 7 anos de Orientação

2.2. Caracterização dos participantes

As características desta amostra são apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1: Características da amostra

	Experiência de Ensino	Experiência de Orientação	Homens	Mulheres
Curta Exper. Ensino	3 a 9 anos	1 a 3 anos	4-1	
Curta Exper. Orient.	11 a 18 anos	4 a 5 anos	4-1	
Longa Exper. Orient.	13 a 26 anos	8 a 11 anos	2-3	

A formação académica era, à data da recolha da informação, de 3 mestres, 4 mestrandos e 8 licenciados

Os nomes pelos quais os orientadores são referenciados neste estudo são nomes codificados.

Cada professor orientador ensina educação física numa escola básica/secundária e/ou secundária do distrito do Porto, e supervisiona um grupo de 3 ou 4 professores estagiários, os quais têm total responsabilidade no ensino da disciplina de educação física a duas turmas dessa escola (do 7º ao 12º ano).

2.3. Fonte de dados

O estudo centrou-se no objectivo atrás enunciado, na estrutura do conteúdo e nas estratégias orientadoras da reunião semanal (seminário) do núcleo de estágio de educação física. As questões da pesquisa que estruturam o estudo procuraram informação sobre: (1) a forma como os orientadores dirigem a reunião; (2) que tipo de matérias e conhecimento profissional avaliam e para os quais chamam a atenção dos estagiários; e (3) as suas concepções acerca dos objectivos de ensino, o papel dos professores, o ensino e os processos de aprendizagem, o conhecimento base para o ensino, e como as pessoas aprendem a ensinar.

Cada um dos quinze orientadores foram entrevistados antes e depois da reunião do núcleo de estágio. As reuniões tiveram lugar algures perto do final do 2º período. Foi usado o modelo da entrevista aberta semi-estruturada. As entrevistas prévias questionavam acerca da agenda (objectivos e tópicos) para a reunião de grupo, o seu processo de preparação; os papéis a serem representados pelos participantes, e as expectativas para a participação dos professores estagiários. Tiveram a duração média de 30 min.. As entrevistas finais tinham como objectivo obter um breve balanço da reunião e duraram em média 20 min..

2.4. Análise de dados

Os procedimentos de análise de dados abrangeram os seguintes passos analíticos:

As entrevistas e todas as conversas mantidas durante as reuniões de grupo foram gravadas e, mais tarde, transcritas textualmente para computador e

introduzidas no programa de análise qualitativa de dados do *software* QSR NUDIST 4. A linha foi adoptado como unidade de análise. A análise foi teoricamente configurada pelas "orientações conceptuais na formação do professor" de Feiman-Nemser (1990), e pela "estrutura do conhecimento do professor", de Grossman (1990). A árvore de codificação (ver Figura 1) inclui, também, categorias que se aplicam aos comportamentos dos professores estagiários e dos orientadores. Estas categorias são aproveitadas de medidas comuns da análise do ensino (ex.: Hastie, 1994; Rink, 1985; Siedentop, 1983). Cada categoria é uma espécie de caixa onde o material relacionado é armazenado para ser examinado em conjunto, num processo que Araújo (1995) chamou de descontextualização-recontextualização. Depois da codificação procurámos temas comuns e temas contrastantes, bem como, padrões dentro do discurso dos orientadores.

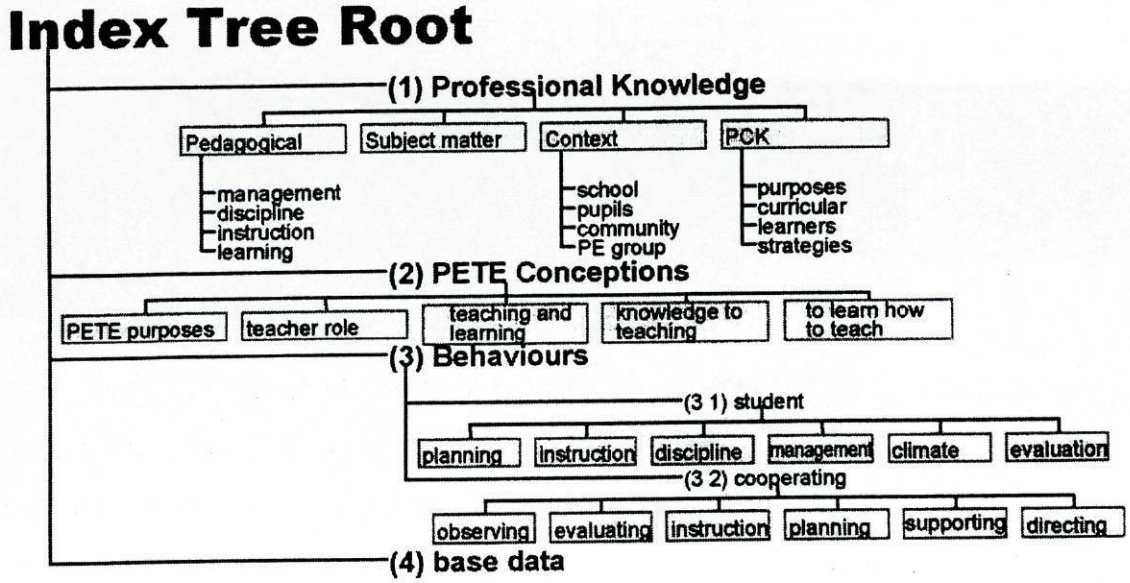


Figura 1: Árvore de codificação

O objectivo do estudo, a estrutura do conteúdo e as categorias da estratégia de orientação constituíram o processo da interpretação de dados. Os dados expostos representam as ideias mais substantivas dos orientadores. Uma tabela cruzada foi elaborada para sintetizar os dados relacionados com as

concepções formativas dos orientadores. O material foi examinado, no sentido de prevenir as influências na redução de dados, e casos negativos (que podiam falsear conclusões) foram activamente procurados (Huberman. & Miles, 1994).

Os quadros 2 a 6 sintetizam a informação de uma forma que tem a intenção de descrever as concepções formativas dos orientadores. Os componentes analíticos estão relacionados com a estrutura usada por Feiman-Nemser (1990) para descrever orientações conceptuais.

3. Apresentação e discussão de resultados

Fazendo uma análise ao tempo gasto por cada orientador em cada um dos pontos da ordem de trabalhos das respectivas reuniões de núcleo de estágio (seminários), concluímos que mais de 70% do tempo médio de cada um, foi utilizado a discutir problemas relacionados com a organização e gestão do processo de ensino e aprendizagem. Este facto justifica uma atenção reforçada sobre esta área do estágio da formação inicial dos professores de Educação Física da Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto. Os outros aspectos focados nestas reuniões semanais, como a preparação do seminário científico e os aspectos administrativos (elaboração de dossiês, organização de eventos desportivos, etc.) ultrapassam pouco ou não ultrapassam os 15% da atenção dedicada pelos orientadores nestas interacções. Outro dos assuntos abordados por alguns orientadores nestas reuniões é o que se relaciona com a função do Director de Turma. Aqui, o tempo dedicado a este aspecto, revela-se meramente residual (3,8%).

3.1. Objectivos da Formação

Nesta análise dos resultados, pretendemos perceber quais são as ideias expressas pelos orientadores de estágio pedagógico no que respeita aos objectivos da formação de professores, tendo como referência o produto final, ou seja: a formação de professores competentes e eficazes. Sem quaisquer pretensões de sermos exaustivos, podemos considerar, de acordo com Esteves (2002), que haverá três grandes planos, independentes e interinfluentes, em que as problemáticas relativas à formação de professores devem ser abordadas:

O plano do trabalho que os profissionais desempenham;
O plano da profissão e do seu estatuto social;
O plano de cada professor, como profissional e como pessoa.

Assim, e continuando no mesmo quadro de referência, hoje não basta ser o proporcionador das aprendizagens dos alunos, nem dominar um leque de habilidades para intervir na sala de aula. Como tal, interessou-nos também perceber as preocupações dos orientadores quanto à (a) emergência da escola enquanto entidade mais ou menos dinâmica e dotada de autonomia para encetar projectos educativos, com preocupações, não só da comunidade escolar, mas também da comunidade envolvente, quanto à (b) participação dos professores na definição de políticas educativas e sua aplicação nas situações específicas de trabalho e também o (c) estatuto da profissão docente, no sentido amplo do termo. Procurámos, em suma, perceber como é que os orientadores de estágio, tentam transformar o comportamento dos futuros professores, no sentido de uma actual interpretação de professor competente.

Assim, atravessando horizontalmente todo o trabalho destes seminários, cerca de 50% dos orientadores revelam preocupações de ordem social e cultural na sua procura do perfil de professor que os estagiários devem perseguir, ao focarem aspectos relacionados com o âmbito social da intervenção de professor

> São importantes os aspectos que tu referiste, quanto à recolha bibliográfica, mas eu acho que existe um outro, que também é muito importante que vocês não podem esquecer, que é; quais são os valores que neste momento estão inerentes a toda a sociedade deste concelho, o que é que as pessoas querem?... [Carla: txt 214-218]

com a sua integração na comunidade escolar e na comunidade envolvente

> ...nós queremos é motivar os alunos para os tempos livres (...) e que as pessoas venham à escola, não só os alunos mas se calhar, os próprios pais, ou até outras instituições que haja por aqui... *[Vale: txt 394-398]*

e do trabalho de colaboração com a direcção de turma

> ...não podemos permitir que um aluno vá condicionar todo o trabalho dos outros, por isso esse aluno tem que ser analisado e possivelmente... nós podemos não conseguir encontrar soluções para isso, mas há o director de turma e uma psicóloga e então há necessidade de os consultar. *[Henrique: txt 773-777]*

Os objectivos da formação relativos, exclusivamente, ao processo de ensino e aprendizagem, são referidos, no decorrer destas reuniões, por 75% dos orientadores, de forma contextualizada ao momento em que são expressos (Carter, 1992; Gonzalez & Carter, 1996). Este facto não significa que essas referências representem ou esgotem todo o pensamento dos orientadores sobre esta matéria (Albuquerque, Graça & Januário, 2000). Os orientadores referem as dificuldades que os estagiários apresentam na definição dos objectivos de ensino, na execução das tarefas e objectivação das funções da aula e na sequencialização das várias planificações e na sua aplicação em aula, para além da tomada de consciência dos factores que favorecem as aprendizagens

> Quando estão a organizar ou a planear as vossas aulas, vocês seleccionam os exercícios a pensar nos vossos alunos? Nas suas qualidades motoras? Nas suas capacidades? Até onde ele pode chegar? No que ele quer? [Carla: txt 769-77].

Isto, para mostrar aos estagiários que a superação dessas dificuldades representa os objectivos que a formação pretende atingir. Por outro lado, os orientadores referem também a necessidade de os estagiários adquirirem competências de ensino (Calderhead, 1989; Carter & Doyle, 1987) e apelam para a consciencialização das diferenças entre a concepção e a realização, numa perspectiva que desenvolva a capacidade de reflectir, de pesquisar, de inovar, de intervir e interagir

> ...estamos numa fase terminal da unidade didáctica, e o objectivo fundamental é tentar dar-lhes um nível aceitável, razoável, de intervenção no jogo. Para tanto, a boa gestão do tempo de aula torna-se fundamental para aumentar o tempo de prática em jogo e essa é uma situação ideal, para corrigir conteúdos, para abordar os objectivos de ordem sócio-afectiva, para falar de regras, para emitir feedbacks positivos elevando-lhes a autoconfiança e auto-estima, enfim para sermos educadores. *[Carvalho: txt 174-185]*

Outra das preocupações formativas detectadas nos orientadores, nestas reuniões, tem a ver com o alicerce dos saberes profissionais que suporta o conceito de boa aula de Educação Física e que apela para o aprofundamento

da interacção do professor com a situação de ensino, da dialéctica entre a gestão da turma e a gestão das aprendizagens e com as preocupações formativas que se alargam aos múltiplos aspectos que, em cascata, o enquadramento e o encadeamento do planeamento arrastam consigo

> Em termos de planeamento e organização, em que medida é que vocês acham, do número de aulas que já deram, e daquilo que já leram, e que já fizeram, em que medida é que o planeamento das aulas, das unidades didácticas, o planeamento anual, contribui para a rentabilização da aula?, ou seja, contribui para um aumento do tempo efectivo de aprendizagem? Como? *[Oliveira: txt 430-434]*

de modo a possibilitar aos alunos uma vivência multifacetada do gesto desportivo, como cultura a preservar para o futuro

> ... é pelos próprios programas, preconizada a abordagem em simultâneo matérias diferentes, ao 12 ano ainda mais, porque são as últimas vivências em termos de escola, é criar-lhes mesmo os tais gostos pela prática desportiva, para a sua vida futura, por isso não é tanta aquela preocupação técnica, mas muito mais jogar, mexerem-se, cultivarem, pronto, e despertar-lhes esses interesses. *[Antónia: txt 806-811]*

Outros orientadores, abordam os aspectos relacionados com os objectivos da formação a partir de elementos processuais básicos: o controlo da turma como aspecto facilitador das transmissões e informações; procedimentos mais apelativos da reflexão como a capacidade de e para tomar decisões no acto pedagógico, no sentido da assegurar que o processo de ensino e aprendizagem tenha alguma garantia de êxito

> Agora, não me parece que os teus meninos estejam prontos para desenvolver um apoio facial invertido, de maneira nenhuma. Há que reler a avaliação diagnóstica *[Joaquim: txt 216-220]*

Outros ainda encaram, nestas sessões de trabalho, o problema da formação a partir dos conceitos e métodos da análise do trabalho, pela abordagem da acção em situação, apelando a que os estagiários percebam as características específicas do trabalho dos professores e para que se vá ao cerne da

complexidade dessa acção como forma de ultrapassar os dilemas que se lhes deparam quotidianamente face a uma turma.

> É importante que o professor seja um bom actor. O professor tem que se adaptar, e por vezes transformar as circunstâncias e a realidade da turma, e até as condições materiais, o espaço, porque tudo isso influi, nas condições de segurança, na maneira de dirigir e orientar a aula. É que o processo de ensino e aprendizagem depende essencialmente da construção da boa relação professor/aluno e quem não entender isto, não vai, com toda a certeza ser um bom profissional . *[Cláudia: 974-982]*

No fundo, como Joaquim sintetizou *"o principal objectivo do estágio é modificar, para melhor, o comportamento pedagógico e profissional dos estagiários"*, admitindo, por outro lado, que este pode ser o primeiro acto da formação de futuros orientadores. Podemos ver sintetizadas estas ideias no Quadro 2.

Quadro 2: Objectivos da formação

Curta experiência de ensino

Carla	- aprender a integrar, definir e sequenciar objectivos, tarefas e funções da aula, quer na planificação, quer na aplicação - tomar consciência dos factores que favorecem as aprendizagens - inserir os estagiários na problemática da profissão de professor
Cardoso	- aprender o trabalho do director de turma - caracterizar o espectro escolar nas suas várias vertentes - integrar os estagiários na comunidade escolar:
João	
Vale	- integrar os estagiários na comunidade escolar e na comunidade envolvente.
Alves	- definir muito bem os objectivos e relacioná-los com o plano de trabalho

Curta experiência de orientação

Carlos	- formar colegas na perspectiva de serem eles futuros orientadores
Carvalho	- adquirir as competências didácticas fundamentais do professor - diferenciar a concepção da aplicação - adquirir capacidade de reflectir, de pesquisar, de inovar, de activar a atenção, de intervir, de interagir - integração na comunidade escolar como competência a desenvolver
Maia	- adquirir o conhecimento das matérias que ensina - adquirir o conhecimento pedagógico dos conteúdos - desenvolver a capacidade de intervenção e decisão nos actos de ensino
Diana	
Oliveira	- saber o que é uma "boa aula" de Educação Física - alicerçar os saberes profissionais - ter preocupações formativas nos múltiplos aspectos que, em cascata, a qualidade, o enquadramento e o encadeamento do planeamento arrastam consigo - fazer transportar o estágio para além do próprio estágio - ajudar e orientar as experiências dos estagiários - educar e socializar para a vida da escola - fazer os estagiários perceberem a importância de um professor conhecer o meio envolvente em que a escola se insere

Longa experiência de orientação

Antónia	- adquirir conhecimento técnico - tornar-se especialista da matéria que ensina - adquirir experiência - aprender a planificar aulas e unidades de forma integrada
Joaquim	- adquiri conhecimento técnico - tornar-se especialista da matéria que ensina - adquirir experiência - adquirir as rotinas dos procedimentos básicos - adquirir capacidade de decisão no acto pedagógico - modificar o comportamento dos estagiários.
Cláudia	- ligar a teoria à prática - mostrar aos estagiários as características específicas do trabalho dos professores
Marta	- ultrapassar os dilemas que se deparam quotidianamente face a uma turma - integrar os estagiários na comunidade escolar
Henrique	- aprender e integrar as funções de director de turma

3.1.1. Ideias fortes

Os orientadores de curta experiência de ensino denunciam preocupações quanto à aquisição, por parte dos estagiários, das competências necessárias ao desempenho da função do professor na sala de aula. Quanto aos orientadores de curta experiência de orientação, manifestam-se pela necessidade da aquisição dos saberes conceptuais próprios da sua função, na globalidade. Os orientadores de longa experiência de orientação, canalizam as suas ideias fortes para os aspectos relacionados com o conhecimento pedagógico dos conteúdos e com as características que diferenciam a função dos professores das outras profissões.

3.2. Papel do Professor

Nesta categoria pretendemos perceber como os orientadores concebem o papel que o professor desempenha na escola de hoje. Segundo Feiman-Nemser (1990), o professor deve assumir-se como (a) líder intelectual, erudito e especialista da matéria que ensina (orientação académica), ou (b) artista e prático experiente (orientação prática), ou (c) técnico eficaz e decisor competente (orientação tecnológica), ou (d) facilitador e conselheiro (orientação personalista), ou ainda (e) militante do ensino e reformador social (orientação crítica/social). No entanto, Feiman-Nemser (1990), também admite que nenhuma orientação comporta estes, e outros, aspectos como exclusivos, eles existem e coexistem na mesma orientação conceptual, possuindo um foco ou tese que se destaca dos outros. Assim, e tendo este quadro teórico como referência, procurámos descortinar as tendências implícitas ou explícitas dos orientadores de estágio.

Os aspectos relativos ao papel dos professores são referidos por perto de 74% dos orientadores e abrangem um variado leque de áreas como: os aspectos sociais, as preocupações com os alunos, a relação com o trabalho do director de turma, a aula propriamente dita, as planificações, os conteúdos e o

papel dos próprios orientadores. Assim, os assuntos relativos à problemática social da profissão de professor e os problemas directamente relacionados com os alunos, representam a maior fatia das suas preocupações. Garantir a interacção entre a comunidade envolvente e a comunidade escolar, assumindo-se como polo dinamizador de actividades de índole pedagógica, é um dos papeis do professor que, segundo estes orientadores, apela à necessidade de conhecer e caracterizar o meio em que a escola se insere:

> E o presidente da Junta, o que é que disse? (...) Quantas vias e quantos fogos estão previstas para esta zona? (...) Nesse caso virão viver para aqui mais cerca de 3000 pessoas (...) Que repercussões para a população escolar? *[Oliveira: txt 50-53; 61-63; 70-71]*

As preocupações relativas aos alunos denunciam-se nas alusões que exprimem a necessidade de entender os alunos equilibradamente quanto às formas de interagir com eles, explicando a matéria de forma clara, motivando-os, sendo exigente, mas percebendo que a sua capacidade de entender a informação transmitida está limitada à sua idade, ao seu desenvolvimento somático, condições de ensino proporcionadas e conhecimentos anteriores

> ...a capacidade de receber informação dos alunos... e principalmente nas turmas de sétimo ano, são muito reduzidas, por isso o aluno ouve só uma parte da informação, por isso ela tem que ser, rápida, clara, eficaz, atempada, dirigida, concisa, etc., etc. *[Henrique: txt 139-142]*

Para que os comportamentos tendentes a garantir o bom êxito destas tarefas sejam adequados, há que adquirir competências para planear atempada e reflexivamente para que a passagem de um para outro segmento de aula se processe de forma tranquila e harmoniosa, gerando um bom clima de aula e possibilite aos alunos uma vivência multifacetada do gesto desportivo como cultura a desenvolver e preservar no futuro. O conceito de "boa aula de E.F." é, aqui, abordado a partir do estudo das diferenças entre uma aula e um treino, adaptando as experiências singulares a rotinas de ensino conhecidas e que o futuro professor identifique:

> Que pensam vocês que é importante para a obtenção de um bom clima de aula para uma boa aprendizagem?, o que é efectivamente o tempo potencial de aprendizagem e como é que esses factores levam à criação... de rotinas para minimizar os tempos de espera...? *[Oliveira: txt 236-243]*

Portanto, ser responsável pela administração e gestão dos conteúdos programados, revela-se uma necessidade que pode ser resolvida no âmbito do aconselhamento pedagógico, como um dos papeis mais relevantes do orientador de estágio pedagógico, onde, abrindo as portas das suas aulas, pode disponibilizar a sua experiência para que os futuros professores observem um possível modelo de professor experiente (Williams, 1993), sem que isso se transfira para o campo normativo da "receita":

> ... porque é uma área em que vocês têm mais lacunas, não é, e menos vivências a esse nível (...) se vocês quiserem assistir às minhas aulas..., não é de modo nenhum, eu dar receitas, já vos disse isto várias vezes, eu em termos de badminton, tive vivências pessoais, há muitos anos, quando eu era miúda joguei badminton, e por outro lado já tenho muita experiência em termos de dar aulas de badminton. *[Antónia: txt 501-510]*

Por outro lado é também considerado que, saber distinguir as situações, onde e quando se pode intervir, nomeadamente quanto a aspectos disciplinares, é um dos papéis do professor que, quando esse conhecimento é balizado pelos limites da sua acção, melhor pode contribuir para o êxito das medidas de superação aplicadas.

O Quadro 3 sintetiza os pensamentos dos orientadores sobre o papel do professor.

Quadro 3: Papel do professor

Curta experiência de ensino

Carla	- respeitar as expectativas dos alunos - criar nas aulas situações de sucesso - Assumir estratégias que levem os alunos a perceberem a necessidade de se respeitarem independentemente do sucesso **- promover a autonomia e as capacidades dos alunos** **- garantir interacção entre a comunidade escolar e a comunidade envolvente**
Cardoso	
João	- saber a matéria que ensina - ter critérios na distribuição de tarefas pelos alunos - promover um bom clima de aula; ter preocupações com os alunos de modo equilibrado
Vale	- ser dinamizador de actividades de índole pedagógica
Alves	- promover a sua própria formação para além dos aspectos específicos da disciplina - reflectir sobre a prática e partilhar as reflexões

Curta experiência de orientação

Carlos	- planificar atempadamente as suas acções
Carvalho	- estruturar e planificar bem as aulas - demonstrar capacidade de decisão no acto pedagógico - organizar eventos que envolvam a comunidade escolar
Maia	- ser especialista da matéria que ensina - exigir rendimento associado à motivação
Diana	- administrar e gerir os conteúdos programados - gerir bem o tempo de aula, tendo em conta os aspectos condicionantes
Oliveira	- potenciar a comunidade civil em prol da escola - planificar, organizar e dirigir eventos desportivos - promover um bom clima de aula, nos aspectos pedagógicos e afectivos - promover igualdade de oportunidades, descriminando tratamentos, respeitar a progressividade - conhecer o meio envolvente em que a escola se insere

Longa experiência de orientação

Antónia	- ser técnico do processo de ensino e aprendizagem - possibilitar aos alunos uma vivência multifacetada do gesto desportivo, como cultura para o futuro - disponibilizar a sua experiência pessoal para que os estagiários observem
Joaquim	- proporcionar a motivação dos alunos
Cláudia	- ser o líder educativo da turma - ser socialmente activo na escola, ter iniciativa, de organização, de autonomia e solidariedade - promover a formação e valorização integral do aluno - promover eventos desportivos aglutinadores de todos os alunos e da comunidade escolar
Marta	- planificar bem as aulas - ser exigente e motivante
Henrique	- conhecer os limites da sua acção

3.2.1. Ideias fortes

As ideias fortes dos orientadores de curta experiência de ensino situam-se, neste segmento, ao nível do clima de aula, da adequação do ensino ao nível dos alunos e das preocupações com a relação da comunidade escolar com a comunidade envolvente. Quanto aos orientadores de curta experiência de

orientação, focam a atenção na gestão e administração do processo de ensino e aprendizagem, na ideia de escola como instituição forte e activa no meio envolvente e na promoção positiva da figura do professor de Educação Física como elemento preponderante no meio escolar. Os orientadores de longa experiência de orientação, entendem que é necessário assumir a tecnicidade da função de professor de Educação Física, na perspectivação do futuro dos alunos como utilizadores perenes das aprendizagens adquiridas.

3.3. Ensinar e Aprender

Este item refere-se fundamentalmente aos aspectos relacionados com o bom ensino, entendendo aqui bom ensino como aquele que é eficaz. A sua concretização tem a ver com as diferentes interpretações que originam diferentes concretizações sobre o modo de ensinar e de programar o ensino. De acordo com Feiman-Nemser (1990), e respeitando as diferenças implícitas nas várias orientações conceptuais, o acto de ensinar e aprender tem a ver: com a (a) transmissão do saber e com o desenvolvimento da compreensão significativa; com a (b) resolução de problemas únicos, com a gestão de dilemas e com a aplicação de rotinas; com a (c) aplicação de princípios, estratégias e habilidades; com o (d) encorajamento, assistência, autodescoberta e com os interesses dos alunos; com o (e) facto de dar poder decisório aos alunos e com a consciencialização das desigualdades e injustiças socais. Pretendemos, portanto, na análise deste item, perceber sob que formas os orientadores transmitem as suas concepções aos estagiários e qual a direcção que lhes imprimem.

As referências ao acto de ensinar e aprender são expressas por perto de 100% (14 em 15) dos orientadores estudados. Neste âmbito, o espectro das opiniões emitidas é muito vasto. A administração e a dosagem dos conteúdos programados são pontos que, a par da instrução acompanhada de demonstração e do conhecimento sobre a capacidade de aprendizagem dos alunos, conduzem a um melhor trabalho no que respeita à adequabilidade do processo de ensino e aprendizagem aos alunos

> Vou começar pela aula observada do ... (...) que era em jogo para fazeres o passe e corte, depois tens enquadramento ofensivo e enquadramento defensivo, quer dizer, é muita coisa numa aula, aqui... trabalhaste muito mais o passe e corte do que propriamente os enquadramentos, uma coisa que também quero chamar à atenção é que, naquelas circunstâncias, tinhas de fazer demonstração... *[Cardoso: txt 48-54]*

Outro dos factores citados é o das relações professor/aluno, como forma de melhorar o clima da aula na qualidade de promotor da melhoria das transmissões e instruções. O espaço aula torna-se, portanto, no terreno privilegiado para que os orientadores emitam os seus conceitos sobre a maneira de compreender e aceder ao que pode melhorar a interacção do professor com o acto de ensinar e aprender (Albuquerque, Graça & Januário 2002). Assim, quase todos os orientadores se referem aos aspectos, normalmente tratados na aula, que têm de ser enfatizados e entendidos pelos futuros professores como habilidades a desenvolver. Um correcto diagnóstico da situação de ensino que suporte uma planificação competente e adequada, onde a diferenciação do ensino assuma uma progressão pedagógica que respeite o ritmo de aprendizagem dos alunos, construindo uma estrutura de aula correcta, com preocupação de gerir bem o tempo de aula, tal como gerir bem a turma e as aprendizagens, são imperativos para poder maximizar o tempo de aprendizagem

> Para esse trabalho dos diferentes batimentos, e já que disseste, e todos nós concordamos, há ali níveis diferentes, o que é que vocês acham que é fundamental que tu agora tenhas em atenção? Que esta aula foi assim mais geral não é, foi sobre... estas coisas mais base, mas agora em relação a um aprofundamento vai ser necessário a individualização, não é? *[Antónia: txt 552-559]*

isto temperado pelas sucessivas avaliações e reflexões sobre as aulas e sobre as unidades temáticas no sentido de aferir e melhorar o ensino (Cogan, 1973; Shön, 1983). Também as técnicas de observação que contemplem os aspectos formais do comportamento do professor em aula, como a sua movimentação, colocação, emissão de fedbacks, assim como o número de episódios de organização, o empenhamento motor, o tempo potencial de aprendizagem e a

densidade motora das aulas, cujos resultados sejam reflectidos, podem ajudar os futuros professores a melhorar a sua performance pedagógica

> vocês estiveram a observar uma aula de desporto colectivo e uma aula de desporto individual, e eu gostaria que vocês analisassem os resultados das fichas de observação e dissessem em que aspectos é que acham que cometeram mais erros? Em que modalidades? Se no colectivo, se no individual, pedia-vos que comentassem os resultados. *[Cláudia: txt 1084-1091]*

O Quadro 4 sintetiza as ideias dos orientadores sobre o tema ensinar e aprender.

Quadro 4: Ensinar e aprender

Curta experiência de ensino

Carla	- dominar a técnica das matérias que ensina e aplicá-la progressiva e sistematicamente - saber gerir os conteúdos, as estratégias e o seu tempo na aula - adoptar metodologias adequadas às idades dos alunos - saber adequar a informação - adoptar estratégias de sucesso - saber distinguir e utilizar bem as funções didácticas
Cardoso	- dosear os conteúdos no tempo útil de aula - trabalhar de modo variado, progressivo e motivador
João	- observar e corrigir erros na execução das acções técnico/tácticas pretendidas - imitir instruções e feedbacks individuais e colectivos com qualidade - manter todos os alunos sob o controle visual - gerir bem a aula, nos aspectos administrativos e pedagógicos - emitir a instrução e fazer demonstração ao mesmo tempo
Vale	
Alves	- instruir nas técnicas e na compreensão do jogo - definir correctamente as progressões metodológicas - experimentar metodologias actualizadas - adoptar estratégias de rentabilização do tempo de aula e maior motivação dos alunos

Curta experiência de orientação

Carlos	- incentivar relações professor/aluno
Carvalho	- gerir bem os espaços, os materiais e o tempo de aprendizagem - utilizar linguagem adequada e saber colocar-se no espaço aula - centralizar a atenção da turma e emitir feedbacks - transformar o conhecimento técnico em conhecimento pedagógico - diferenciar o ensino - ter a competência de gestão do tempo de aula - maximizar o tempo disponível para a prática e o tempo potencial de aprendizagem
Maia	- diferenciar o ensino - traçar objectivos terminais iguais para o grupo e trabalhar com níveis diferentes - utilizar progressões e organizações metodológicas correctas - poder transformar o conhecimento técnico em conhecimento pedagógico - partir da avaliação diagnóstico para o ensino nivelado - rentabilizar o processo ensino/aprendizagem em função das estratégias utilizadas - melhorar a transição entre as tarefas e aumentar a emissão de feedbacks - rentabilizar a capacidade de observação - preocupar-se com a comunicação, estratégia e actuação - ser eficaz - rentabilizar o espaço.
Diana	- adoptar estratégias adequadas às condições dos espaços, dos materiais e dos alunos - dominar as técnicas das matérias que ensina e emitir feedbacks correctivos - administrar e gerir os conteúdos programados
Oliveira	- promover o ensino de forma nivelada de acordo com a avaliação diagnóstico - promover a criação do clima de aula necessário a uma boa aprendizagem - criar rotinas, bom tempo potencial de aprendizagem e minimizar os tempos de espera - planificar do simples para o complexo - utilizar metodologias progressivas e adequadas ao ensino e ao nível dos alunos - emitir os feedbacks e verificar os efeitos

Longa experiência de orientação

Antónia	- ensinar os conteúdos das modalidades de forma adequada aos alunos - planear respeitando o princípio da diferenciação do ensino - planificar e realizar de forma integrada
Joaquim	- transmitir os conteúdos de forma adequada e progressiva - fazer diagnósticos correctos para decidir sobre os aspectos pedagógicos
Cláudia	- considerar o número de episódios de organização, empenhamento motor, tempo potencial de aprendizagem e densidade motora da aula
Marta	- interagir a acção do professor e a situação de ensino com a dialéctica entre a gestão da turma e a gestão das aprendizagens
Henrique	- utilizar estratégias adequadas aos objectivos - promover informação rápida, clara, eficaz, atempada, dirigida, concisa, adequada à capacidade de retenção dos alunos - responsabilizar os alunos pela resposta às solicitações da aula - utilizar metodologias que respeitem uma sequência correcta - perceber que a capacidade dos alunos de receber informação é limitada

3.3.1. Ideias fortes

Aqui, os orientadores de curta experiência de ensino, manifestam preocupações com os aspectos formais da aula e com os conhecimentos didácticos, e com a adequação das metodologias. Os orientadores de curta experiência de orientação também se manifestam preocupados com as aspectos formais da aula e com os conhecimentos didácticos, para além do ritmo e eficácia da aula e da diferenciação do ensino como metodologia e progressão. Os orientadores de longa experiência de orientação, apelam para a eficácia da aula e do ensino, como objectivo principal de todo o processo de ensino e aprendizagem.

3.4. Conhecimento para Ensinar

Presumir que os candidatos a professores conhecem as matérias que ensinam a partir da sua formação académica, é um aspecto que a investigação tem posto em causa. Em primeiro lugar porque os locais de estágio são contextualizados numa actividade de índole eminentemente prática e em segundo lugar, porque cada contexto define, pelos seus contornos ergonómicos, o que se entende por conhecer a matéria para ensinar (Durand, 2000). Daqui a necessidade de estudar as ideias dos professores acerca da matéria e como interagem com outros tipos de conhecimento para influenciar o processo de ensino e aprendizagem. Assim, tem-se definido conhecimento da matéria de ensino como incluindo o conhecimento dos factos, dos conceitos e procedimentos que definem um campo determinado, para além da compreensão como estes parâmetros se interligam; e ainda a forma como o conhecimento se desenvolve e estabelece (Feiman-Nemser, 1990). Para além deste conhecimento, os professores necessitam do conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, o conhecimento específico que inclui os modos úteis de conceptualizar e representar os tópicos normalmente ensinados de uma matéria, mais a compreensão do que faz com que esses tópicos sejam fáceis ou difíceis para alunos com diferentes pressupostos. Ainda segundo Feiman-Nemser (1990), este tipo de conhecimento assume diversas perspectivas,

conforme seja referenciado por uma ou outra das orientações conceptuais: assim, para a (a) orientação académica o conhecimento para ensinar deve materializar-se na matéria de ensino, na pedagogia e didáctica específica da matéria; para a (b) orientação prática o conhecimento deve ser tácito, contextualizado, experiencial, activo e reflexivo; para a (c) orientação tecnológica, deve basear-se em princípios pedagógicos gerais, em competências de motivação, gestão e planeamento e instrução; para a (d) orientação pessoal, deve ser suportado pelo conhecimento dos alunos, pela psicologia do desenvolvimento, cognição e afecto; para a (e) orientação crítica/social os aspectos fundamentais são a teoria crítica, a história e a análise social e textual.

O tema conhecimento para ensinar recolheu o interesse de 80% dos orientadores que o referiram nas suas reuniões semanais com os seus estagiários.

A maior parte das referências ao conhecimento para ensinar diz respeito às habilidades a adquirir para melhor organizar o ensino. Os aspectos relativos à concepção do acto pedagógico são citados quando se referem à necessidade de decidir sobre as formas de utilizar os exercícios práticos, adoptando uma progressão pedagógica que permita que o processo de ensino e aprendizagem tenha alguma garantia de êxito, o que, noutras opiniões só é possível se a planificação das aulas respeitar o princípio da diferenciação do ensino

> Será que as raparigas vivenciam situações de êxito? Será que as raparigas andam lá motivadas porque têm sucesso quando intervêm sobre o objecto de jogo? (...) então qual é a solução para o problema? Como é que nós podemos querer que as alunas realmente evoluam, se nós estamos a propor coisas que elas não sabem fazer, têm grandes dificuldades motoras para o fazer? *[Maia: txt 318-321; 327-330]*

No entanto, há alguma distância entre o acto de conceber e planificar e a aplicação e realização, é o "choque da prática" (*impact of the reality*) (Bento, 1995; Johnson, *et al*, 1993), pois enquanto a acção de pensar o ensino apela para a fundamentação teórica, a aula apela para as competências didácticas fundamentais dos professores

> ...mas, a realidade escolar é completamente diferente. Muitas vezes vocês querem transferir metodologias e estratégias que aprenderam na faculdade, e que chegam aqui e esbarram completamente. *[Carvalho: txt 871-880]*

O conhecimento da estrutura da lição, implica o controlo da duração e coordenação dos segmentos da aula, e compreende as competências para planear e conseguir aplicar esse planeamento de forma harmoniosa que permita passar tranquilamente de um segmento para outro, e explicar a matéria de forma clara. A competência para definir objectivos, tarefas e funções da aula é outro aspecto considerado importante para suportar o conhecimento para ensinar

> ...organizando a observação (...) primeiro; de qual é o objectivo da aula, segundo; e muito importante, qual é a função didáctica da aula, temos que ligar umas coisas às outras, e depois ver a sequência. Porque, há diferenças quando é uma aula de introdução e exercitação ou quando já é uma das últimas aulas da unidade temática, sendo aula de exercitação e consolidação. *[Carla: txt 483-493]*

Isto, para poder administrar e gerir o tempo de aula e os conteúdos programados e, por consequência, a maximização do tempo disponível para a prática e a optimização do tempo potencial de aprendizagem, conhecer os meandros didácticos e pedagógicos das modalidades que dão corpo à matéria ensinada. Também os aspectos formais da aula como o controlo da turma, os fedbacks que referenciam aos alunos os aspectos relacionados com o "porquê" e o "como fazer" e o conhecimento para gerir problemas relacionados com a indisciplina, representam o leque de citações dos orientadores sobre o conhecimento para ensinar

> Naquela fase em que estavas a mostrar as estações convém mantê-los bem perto de ti de forma a que não haja dispersões e que não hajam transmissões que ficam no ar, não é? Acerca do teu discurso quando da transmissão das acções motoras no circuito, convém que dês uma explicação inicial do porquê e do para quê que se faz isto ou aquilo, não é? Quer dizer, pôr os meninos a fazer uma coisa sem lhes dizer o porquê e para quê, é instruí-los para qualquer coisa não é educá-los. *[Joaquim: txt 182-195]*

O Quadro 5 sintetiza as ideias dos orientadores sobre o conhecimento para ensinar.

Quadro 5: Conhecimento para ensinar

Carla	- ter conhecimento da terminologia pedagógica e didáctica - transmitir de forma clara e objectiva - gerir os tempos na aplicação dos conteúdos **- conhecer o encadeamento das acções** - definir os objectivos, conteúdos, tarefas e funções da aula e sequenciá-las, na planificação e na aplicação em aula **- saber a diferença entre a concepção e a realização**
Cardoso	**- conhecer as componentes tácticas dos jogos, enfatizando os aspectos técnicos e a dosagem dos conteúdos no tempo útil de aula**
João	- dar referências aos alunos sobre o porquê e o como da intencionalidade táctica
Vale	
Alves	- definir bem os objectivos e relacioná-los com o plano de trabalho
Carlos	
Carvalho	- fazer uso das competências didácticas fundamentais do professor - saber emitir feedbacks, fechar o ciclo - saber organizar a turma por níveis de desenvolvimento - criar um bom clima de aula - saber comunicar de forma clara e sucinta - saber gerir o tempo das actividades - saber ir do simples para o complexo de forma adequada à realidade - ter a competência de gestão do tempo de aula, maximizando o tempo disponível para a prática e o tempo potencial de aprendizagem - ter noção de que conceber é diferente de aplicar
Maia	- ter conhecimento da matéria - ter conhecimento pedagógico do conteúdo - ter conhecimento das didácticas desportivas - saber utilizar estratégias de êxito - saber comunicar, corrigir, intervir
Diana	- administrar e gerir os conteúdos programados
Oliveira	- ter conhecimentos das didácticas dos jogos desportivos - planificar correctamente - planificar as actividades de acordo com as condicionantes materiais e humanas
Antónia	**- dominar aspectos didácticos e pedagógicos das modalidades que dão corpo à matéria** **- ter habilidades de administração e das técnicas de execução** **- planificar as aulas de forma integrada que possibilite aos alunos uma vivência multifacetada do gesto desportivo, como cultura a preservar para o futuro**
Joaquim	**- saber controlar a turma para manter a atenção dos alunos** **- saber decidir no acto pedagógico para que o processo de ensino e aprendizagem tenha alguma garantia de êxito**
Cláudia	- ter conhecimentos pedagógicos gerais - ter preocupações estéticas para além da técnica
Marta	
Henrique	- saber trabalhar os aspectos sensoriais - saber utilizar a avaliação diagnóstico para nivelar o ensino - conhecer a didáctica das matérias que ensina - saber emitir feedbacks com oportunidade - saber observar para intervir com oportunidade - comunicar de forma simples e eficaz - saber adequar as estratégias às capacidades individuais dos alunos - fazer uma utilização correcta da voz

3.4.1. Ideias fortes

Neste segmento, os orientadores de curta experiência de ensino, entendem que os estagiários devem utilizar conhecimentos didácticos e pedagógicos das modalidades que ensinam, devem diferenciar a concepção da realização e sequencializar, de forma adequada, os aspectos relacionados com a planificação do acto de ensino. Os orientadores de curta experiência de orientação apelam ao uso das competências didácticas e pedagógicas, ao saber actuar e decidir a cada momento da aula e à utilização de estratégias e metodologias de êxito. Quanto aos orientadores de longa experiência de orientação, acham que os estagiários devem dominar os conhecimentos didácticos e pedagógicos, devem ter atenção às condicionantes materiais do ensino, devem saber tomar decisões a cada momento do acto pedagógico e devem saber actuar para além da técnica (aspectos sensoriais e estéticos).

3.5. Como Aprender a Ensinar

A complexidade do processo de ensino e aprendizagem e o tempo necessário para que o futuro professor atinja a maturidade que, do ponto de vista profissional, se considere plena, justifica que a sua formação inicial inclua áreas em que os professores aprendam a indagar criticamente e a analisar reflexivamente a sua actividade prática ao longo da carreira. Esta é a pedra de toque do processo de aprender a ensinar (Howey, 1996). Segundo este autor é errado presumir que se adquira estas capacidades de pensamento e decisão apenas com a experiência que o decorrer do tempo proporciona através da prática. Diversos domínios do conhecimento, incluindo as disciplinas nucleares suportam estas capacidades de pensamento.

Para Feiman-Nemser (1990), estas capacidades desenvolvem-se de acordo com as orientações conceptuais por si referenciadas. Assim, (a) para a orientação académica o acto de aprender a ensinar consubstancia-se pela transposição didáctica dos conteúdos e pelo seu desenvolvimento; (b) para a orientação prática, pelo aprendizado, pela experiência, pelo modelo enriquecido e pelo *practicum;* (c) na orientação tecnológica pelo treino de

competências e pela supervisão de *experts*; (d) na orientação pessoal pela descoberta do estilo individual de ensino, pela transição psicológica, pela interacção personalizada e pelo aconselhamento; (e) por último, para a orientação crítica/social pela supervisão emancipatória, pela investigação/acção, pela análise e reflexão sobre a escola, a comunidade, o currículo e a sala de aula.

Perto de 74% dos orientadores referem conceitos de como aprender a ensinar.

A reflexão na acção e sobre a acção contextualizam a totalidade das referências. Os orientadores constróem as suas opiniões quase exclusivamente sobre aspectos relativos à instrução, tipificando acontecimentos ou acções sobre a base de similitudes relativas às diferentes situações de ensino com que se deparam. Esses tipos de situações compreendem por vezes acções a pôr em prática no imediato para ensinar eficazmente. Aqui, reflecte-se o dilema entre os conselhos válidos a curto prazo (a ajuda para ensinar)

> Tu juntaste aqui os alunos e explicaste aqui junto da rede, de costas para este nível. Devias ter adoptado outra posição, e ficavas assim de frente para os alunos deste nível. Deste instrução de organização, onde a transição para o aquecimento foi relativamente rápido, portanto, julgo que isso já está controlado, no entanto facilitas de mais nas colocações, não raras vezes, estás de costas para a maioria da turma. *[João: txt 296-305]*

e os válidos a longo prazo (a ajuda a aprender a ensinar) (Chaliès & Durand, 2000), que noutras situações apelam à tomada de consciência dos factores que favorecem as aprendizagens, como interagir positivamente com a turma, procurar no erro as hipóteses de solução, assumir a aprendizagem mútua

> As tuas reflexões vão no sentido de dizer; a aula correu bem, foram cumpridos os objectivos. Quer dizer, nós devíamos ser mais auto-críticos, porque se eu disfarçar, até para mim próprio, que não erro, nunca mais vou melhorar e se eu reflectir sobre o meu erro... (...) queria que vocês fossem mais reflexivos e que a vossa reflexão me questionasse, e me pusesse à prova também a mim, para eu vos pôr à prova também, percebem? *[Alves: txt 817-824; 1423-1427]*

Também observar, reflectir e corrigir em função da observação, "fazer falar para se formar", discutir as matérias de ensino e os critérios de avaliação, conhecer o meio envolvente em que a escola se insere, procurar saber o que é uma boa aula de educação física, analisar e reflectir sobre os seus próprios comportamentos em aula, procurar os saberes profissionais que consolidem a interacção entre a acção do professor e a situação de ensino

> Em relação ao desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem, que inclui a planificação, a execução e a avaliação, eu gostava que me falassem sobre a construção da aula e da unidade didáctica, se vocês tiveram algumas dificuldades a nível das modalidades que planificaram este período, se houve ou não correcções após as observações e as avaliações formativas, etc. *[Cláudia: txt 116-121]*

O Quadro 6 sintetiza as ideias dos orientadores sobre como aprender a ensinar.

Quadro 6: Como aprender a ensinar

Curta experiência de ensino

Carla	- partilhando e discutindo com os colegas e com o orientador as hipóteses de solução dos problemas - reflectindo em conjunto sobre os problemas da prática **- pensando sempre no aluno, nas suas tendências e no seu prazer** **- conhecendo diferença entre a concepção e a realização** **- tomando consciência dos factores que favorecem as aprendizagens**
Cardoso	
João	- interagindo positivamente com a turma
Vale	
Alves	- procurando formação contínua específica e complementar - desenvolvendo a auto-crítica - reconhecendo que errar é melhor do que disfarçar o erro - reflectindo e corrigindo em função da reflexão - questionando e discutindo com o orientador e com os colegas - por aprendizagem mútua

Curta experiência de orientação

Carlos	
Carvalho	**- discutindo observações** - percebendo a diferença entre conceber e aplicar
Maia	- planeando em grupo - reflectindo sobre o processo de ensino e aprendizagem - discutindo os problemas da prática - "fazer falar para se formar"
Diana	- administrando e gerindo os conteúdos programados - discutindo matérias e critérios de avaliação
Oliveira	- identificando bem uma "boa aula" de Educação Física - auto-avaliando sempre a sua experiência pessoal - reflectindo sobre os resultados da avaliação dos alunos **- conhecendo o meio envolvente em que a escola se insere**

Longa experiência de orientação

Antónia	- reflectindo sobre a acção e corrigindo - permutando conhecimentos - por críticas mútuas **- por ensaio e erro** - analisando os seus comportamentos em aula - disponibilizando (os orientadores) a sua experiência pessoal para que os estagiários observem um modelo de professor experiente
Joaquim	- reflectindo sobre a prática **- planificando e executando correctamente** **- procurando permanentemente actualização bibliográfica**
Cláudia	- com o orientador, com os colegas e consigo próprio - observando e discutindo as suas aulas e as dos outros - desenvolvendo técnicas didácticas e pedagógicas - possuindo mentalidade aberta para aprender com os outros e trabalhar em grupo - auto-avaliando a sua experiência pessoal - articulando bem a aula com a unidade temática - fazendo leitura e tratamento de fichas de observação - procurando permanentemente actualização bibliográfica
Marta	- consolidando os saberes profissionais
Henrique	

3.5.1. Ideias fortes

Os orientadores de curta experiência de ensino, enfatizam a reflexão, individual e colectiva, sobre a prática e a formação contínua como meio de melhor aprender a ensinar. Os orientadores de curta experiência de orientação, também apelam no mesmo sentido, assim como os orientadores de longa experiência de orientação, acrescentado estes, a necessidade de actualização bibliográfica permanente (fazer uso das descobertas) e o uso da experiência dos mais experientes.

4. Síntese dos resultados e conclusões

Os quadros indicam que os orientadores se posicionaram de maneira diferente relativamente às tarefas que tinham em mãos. Conseguimos encontrar em alguns, claras características de uma orientação académica (Antónia, Oliveira, Maia e Diana), de um interesse técnico (Joaquim), ou ainda uma influência prática noutros (Cláudia e Alves). Podemos também encontrar elementos de várias orientações dentro do discurso dos outros orientadores, como vimos e concluímos num estudo prévio (Albuquerque, Graça & Janário, 2000). Mas o ponto que queremos realçar é acerca da riqueza do material que conseguimos seleccionar para este estudo, como fica claro pela observação dos quadros expostos. No entanto, o facto de termos trabalhado apenas sobre uma única reunião imprime um carácter esporádico a este estudo, o que pode levar-nos a não captar uma imagem fidedigna e representativa das concepções de ensino e da sua aprendizagem por parte dos orientadores. E, assim, a natureza deste estudo exclui qualquer conclusão deste género. Ainda assim, o estudo cumpre a sua missão ao mostrar que esta janela é uma das que devem de ser usadas quando se pretenda investigar o processo de aprender a ensinar. Segundo Chaliès (2002), estas reuniões permitem, por exemplo, que os actores se debrucem sobre as dificuldades encontradas e observadas, considerem e comparem os pontos de vista de cada um, reflictam de forma partilhada e construam colectivamente soluções adaptadas. Mais especificamente, estas reuniões permitem aos estagiários interpretar e compreender as dificuldades encontradas ao longo do seu trajecto de formação e procurar soluções para as próximas etapas. Simultaneamente, estas reuniões permitem aos orientadores mostrar aos estagiários a sua leitura e a sua interpretação das dificuldades observadas, acompanhar a discussão e procura de soluções e, provavelmente, emitir as suas opiniões de como fazer de maneira considerada eficaz e competente.

Este estudo sugere, também, algumas questões que podem vir a ser exploradas por futuros estudos, por exemplo, questões sobre a homogeneidade e a consistência das orientações conceptuais dos

orientadores: é a aparente diversidade das orientações um mero subproduto do carácter instantâneo do estudo? Ou então, resulta isso de uma ausência de cultura partilhada dos professores estagiários? Ou poderá ser aceite como uma expressão desejável de domínio e harmonização dos traços pessoais?

Outro grupo de questões pode ser dirigido ao relacionamento entre os orientadores e a Faculdade: conseguem eles, através da Faculdade, obter uma visão coerente das orientações conceptuais de formação de professores de educação física? Onde reúnem informação sobre as orientações da Faculdade? Como se adaptam às suas próprias orientações? São os orientadores bem sucedidos com a Faculdade? Que papel tentam eles representar, o conservador, ou um qualquer tipo de renovação?

Este estudo permitiu-nos extrair as seguintes conclusões:

As reuniões dos núcleos de estágio parecem ser o local estratégico e privilegiado para compreender o processo de aprender a ensinar.

Os orientadores interagem com os professores estagiários de diferentes maneiras, e representam diferentes papéis nas suas escolas e nos seus grupos disciplinares.

O tratamento dos tópicos das reuniões pode ser uma janela para aceder às formas como os orientadores comunicam aos professores estagiários as suas concepções de ensino, o que entendem sobre o que são os papéis dos professores e a sua própria formação.

Não há separações evidentes entre as formas de conduzir as reuniões e emitir conceitos sobre as categorias que elaborámos para este estudo, entre quaisquer dos extractos de orientadores. As diferenças visíveis são ténues e, mesmo assim, sempre com factores interpenetrantes, ou seja, há sempre elementos que são comuns às categorias de orientadores estudados, o que inviabiliza uma leitura segmentada das orientações emitidas.

A natureza episódica do presente estudo e o grau de variabilidade da agenda da reunião não permitem qualquer comparação entre os orientadores, nem qualquer generalização da imagem individual esboçada pelos orientadores.

CAPÍTULO 6

Estudo 4

Como é que os estagiários caracterizam os seus orientadores de estágio

1. Introdução

O estágio corresponde a um ano de transição entre o mundo da universidade e o mundo da escola, marcado por um conjunto de ambiguidades de papéis e relações (Kleinsasser, 1988). O estagiário vive as contradições e os sentimentos de ambivalência que resultam do facto de ele ser em simultâneo professor e estudante, o que origina um conflito de identidade, porquanto ele ainda não é plenamente professor e já não é somente estudante. O desconforto com que vive a situação e o maior ou menor sucesso da sua integração dependem da dinâmica de adaptação interactiva quer das características de personalidade do estagiário, quer da sua preparação anterior, quer ainda das características do meio onde se vai inserir e tomar parte.

A transição da universidade para a escola é acompanhada por dificuldades de articulação entre as perspectivas e as prioridades de conhecimento e acção transmitidas na universidade e as veiculadas pelos professores nas escolas, a começar pelo orientador de estágio. Muitas das vezes o conhecimento transmitido na universidade é avaliado por estes como irrelevante ou desfasado das necessidades da prática. A força socializadora destas mensagens concorre em

muitos casos para o apagamento das teorias transmitidas na formação inicial, aquilo que Zeichner e Tabachnick (1981) designaram de *washout effect*.

Acresce que, por mais iluminativo que ele seja, o conhecimento académico não é traduzível directamente para a acção. A transposição deste tipo de conhecimento para a prática requer uma interacção complexa com outros tipos de conhecimento, como por exemplo, o conhecimento situado das crianças ou das estratégias e procedimentos de ensino (Calderhead, 1988a). O choque da prática ou choque da realidade (Johnson, *et al*, 1993; Bento, 1995) traduz esta discrepância entre necessidade de lidar com a imediatez, a simultaneidade, a sobreposição dos acontecimentos para assegurar o funcionamento da aula, a cooperação dos alunos e a viabilização das actividades da turma, por um lado e a percepção da impraticabilidade das teorias, do inesperado desajustamento das expectativas e das imagens de si como professor ou da sua relação com os alunos. Este choque da prática pode ser uma experiência muito traumática para muitos estagiários e com consequências nefastas para o seu desenvolvimento profissional. Decorre daqui que a experiência prática não é automaticamente enriquecedora, ou geradora de desenvolvimento, pode ser, como muitas vezes é, deseducativa e fomentadora de perspectivas e posicionamentos pedagogicamente pobres, quando não indesejáveis.

Segundo Calderhead (1998), a formação de professores não dispõe de teorias bem estabelecidas sobre o desenvolvimento profissional. Defende o autor que não há nenhuma teoria que explique cabalmente como é que o professor em formação aprende a ensinar. Há, no entanto, estudos que atribuem ao orientador de estágio pedagógico a possibilidade de influenciar fortemente as percepções dos estagiários (Tjeerdsma, 1998), ou que consideram que as relações entre orientadores e estagiários são um factor determinante no sucesso e desenvolvimento pessoal e profissional do professor em formação. Esta influência é porém entendida como problemática. Vários autores associam a influência do orientador a um mecanismo de reprodução do *status quo* do ensino, das perspectivas utilitaristas do processo de estágio e da atenção centrada sobre

procedimentos e técnicas. Não admira pois que alguns supervisores universitários descrevam como aspecto negativo do desenvolvimento do processo de formação inicial a dependência dos estagiários em relação aos respectivos orientadores (Tjeerdsma, 1998). Não admira também que muitos, reconhecendo a posição decisiva do orientador, apostem fundamentalmente na selecção cuidadosa, na conceptualização dos papéis, dos conhecimentos e competências e na elaboração de programas e instrumentos para a formação específica do orientador.

Nos últimos anos tem-se multiplicado o número de referências à figura do mentor no âmbito da formação de professores. Primordialmente como acompanhante e apoiante de professores em início de carreira, a figura de mentor tem-se alargado também à formação inicial. Com ela pretende-se reconfigurar a relação que um professor experiente estabelece e o tipo de apoio que fornece a um candidato a professor ou a um professor em início de carreira sob o seu patrocínio. Duas preocupações acompanham esta reconfiguração de relações e apoio: (1) os estagiários não necessitam apenas de adquirir competências de sobrevivência, o que poderia conduzir a uma definição minimalista de competências e a uma socialização burocrática da profissão (Lawson, 1991); (2) os estagiários carecem tanto de apoio instrucional como de apoio pessoal (Gold, 1996).

De acordo com Anderson e Shannon (1988), o acto de orientar em educação deve obrigar o orientador a: (1) estabelecer relações, assumindo o papel de modelo, de criador de situações e de protector; (2) ser, portanto, professor, patrocinador, encorajador, conselheiro, amigo; (3) coordenar actividades, demonstrando lições, observando e emitindo feedbacks, dirigindo reuniões. Calderhead e Schorrock (1997) enumeram diversas formas que os orientadores utilizam para influenciar os estagiários: (1) pelo exemplo (modelo do próprio comportamento); (2) pelo treino (observação e discussão participada com prática repetida e estratégias particulares, objectivos e tipos de lições); (3) pela discussão da prática (conversando e discutindo sobre a prática); (4) pela estruturação do contexto (influência indirecta nas práticas que o estagiário pode adoptar num dado contexto); (5) pelo apoio emocional (apoio e encorajamento para solucionar

problemas de inseguranças acerca do processo de ensino e aprendizagem); (6) pela invenção de experiências de ensino (construção de situações especiais para promover a aprendizagem dos estagiários).

Vários estudos procuram situar o papel do orientador em função das percepções e avaliações positivas e negativas que os estagiários fazem do processo de estágio e do apoio que receberam ou gostariam de ter tido. Por exemplo, os resultados de um inquérito extensivo (Chevrette, 1982) revelaram que as características dos orientadores mais reconhecidas pelos estagiários (acima de 90%) foram a orientação, a amizade e a aceitação, a delegação de responsabilidades e a autenticidade das experiências de ensino. Os estagiários reconhecem a importância dos orientadores, quando estes são encorajadores e críticos construtivos.

O estudo da orientação pedagógica na formação de professores não pode passar sem uma compreensão dos pontos de vista de todos os intervenientes no processo. Por isso, importa também averiguar como os estagiários se referem e como caracterizam os seus orientadores, que tipos de apoios mais requerem e mais privilegiam. Este estudo procura contribuir para o conhecimento do processo de interacções que se estabelecem entre orientadores e estagiários, no sentido de ajudar a esclarecer as influências que estas interacções têm no desenvolvimento pessoal e profissional dos estagiários de Educação Física. É propósito específico do estudo descrever o modo como os estagiários de Educação Física retratam os seus os orientadores nos relatórios finais de estágio através da análise das referências relativas aos papéis desempenhados pelos orientadores, às características pessoais dos orientadores, às formas de apoio instrucional e pessoal fornecidas e às dimensões de ensino

2. Material e Métodos

2.1. Amostra e recolha de dados

O material analisado no estudo provém dos relatórios finais de estágio de uma amostra constituída por 41 estagiários de educação física, estudantes da FCDEF-

UP. Os estagiários da amostra estavam distribuídos por 15 núcleos de estágio (2 ou 3 estagiários por núcleo). Cada núcleo de estágio funciona numa escola com leccionação do 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário, sob a orientação de um orientador de estágio (professor de educação física da respectiva escola) e um supervisor universitário. Os núcleos de estágio representados nesta amostra foram escolhidos por serem os núcleos orientados pelos mesmos 15 orientadores de todos os outros estudos piloto que, no seu conjunto, constituem os materiais analisados nesta investigação e envolvem mais de 1/3 da totalidade dos estagiários e dos orientadores de estágio. Parágrafo a parágrafo foi procurada activamente e anotada qualquer menção ao orientador de estágio. Os resultados desta busca constituíram o material para a análise, assegurando a transcrição de todos os parágrafos do relatório final dos estagiários que mencionassem ou estivessem directamente relacionados com os orientadores de estágio.

2.2. Análise de dados

Passos analíticos

1. Transcrição dos parágrafos dos relatórios finais de estágio relacionados com o orientador.
2. Introdução dos dados no programa de análise qualitativa de dados QSR NUDIST 4 (Richards & Richards, 1993).
3. Desenvolvimento e aplicação da grelha de codificação (Quadro 1), teoricamente informada por Gold (1996), no que concerne à análise dos tipos de apoio, e por Januário (1996), na definição das dimensões de ensino, adicionando por razões operativas a categoria conteúdo. As categorias papéis e características e respectivas subcategorias foram geradas indutivamente.
4. Procura e contabilização da presença/ausência de temas e padrões comuns nos excertos dos relatórios finais de estágio.
5. Exposição dos dados em gráficos e tabelas.

Quadro 1: Grelha de codificação

(1) Base de dados	(2) apoio	(3) dimensões	(4) papéis	(5) características
(1 1) orientadores	(2 1) instrucional	(3 1) instrução	(4 1) liderança	(5 3) honestidade
(1 1 1) sujeitos	(2 1 1) instrumental	(3 2) gestão	(4 4) aconselhamento	(5 8) amizade
(1 1 2) género	(2 1 2) informacional	(3 3) disciplina	(4 5) crítica	(5 9) compreensão
(1 1 2 1) eles	(2 1 3) feedback	(3 4) clima	(4 6) reflexão	(5 12) competência
(1 1 2 2) elas		(3 5) planeamento	(4 7) observação	(5 13) justiça
	(2 2) pessoal	(3 15) conteúdo	(4 10) integração	(5 16) confiança
(1 2) estagiários	(2 2 1) emocional		(4 11) segurança	(5 17) exigência
(1 2 1) eles	(2 2 2) apreciativo		(4 24) apoio	(5 22) disponibilidade
(1 2 2) elas	(2 2 3) aconselhamento		(4 25) estímulo	
			(4 26) diálogo	
			(4 27) ensinamento	
			(4 28) orientação	

3. Resultados

A apresentação dos resultados realiza-se com base na exposição e comentário sucinto dos dados relativos à contabilização da presença dos temas que compõem a grelha de codificação do estudo.

3.1. Os papéis dos orientadores

Como se pode constatar no Quadro 2, os estagiários fazem alusão a uma multiplicidade de papéis desempenhados pelos seus orientadores de estágio. O tema que apareceu em maior número de relatórios (em 28 dos 41 relatórios analisados) está ligado ao papel de orientador, no sentido da condução do processo de aquisição progressiva e sistemática das aprendizagens dos estagiários. Embora sem números muito significativos os estagiários sublinham igualmente os papéis de fornecedor de apoio, promotor da reflexão, do diálogo e de crítico, os papéis de estimulador e de fornecedor de ensinamentos, assim como o de conselheiro. Por outro lado, a referência a papéis de liderança, de integração na comunidade escolar, de promoção de segurança e confiança ou de motivação aparece apenas numa minoria de relatórios de estágio.

Quadro 2: Presença de referências a papéis dos orientadores nos relatórios de estágio

	Segurança	Observação	Liderança	Integração	Conselho	Ensinamento
n	2	4	4	5	8	9
%	4,87	9,75	9,75	12,19	19,51	21,95
	Estímulo	**Crítica**	**Reflexão**	**Diálogo**	**Apoio**	**Orientação**
n	10	15	16	16	21	28
%	24,39	36,58	39,02	39,02	51,21	68,29

3.2. As características dos orientadores

Exceptuando a característica ligada à amizade e empatia que é referida em perto de 60% dos relatórios (Quadro 3), as referências às características dos

orientadores obtêm fraco consenso nos relatórios finais dos estágiários. Ainda assim, sublinhe-se a presença das referências ligadas às categorias competência, disponibilidade (dedicação, empenhamento) ou ainda à exigência. A compreensão é denotada por um número reduzido de estagiários e categorias como honestidade, justiça e confiança são, neste estudo, meramente residuais.

Quadro 3: Presença de referências a características dos orientadores nos relatórios de estágio

Justiça	Confiança	Honestidade	Compreensão	Exigência	Disponibilidade	Competência	Amizade
5	5	6	9	15	16	18	24
12,19%	12,19%	14,63%	21,95%	36,58%	39,02%	43,90%	58,53%

3.3. Os tipos de apoio dos orientadores

Numa primeira análise dos tipos de apoio reconhecidos nos orientadores de estágio (Quadro 4), verificamos uma predominância das referências aos apoios de natureza instrucional, em conexão directa com as funções de ensino, sobre os apoios de natureza pessoal. Referências a apoio instrucional estão presentes em todos os relatórios analisados, com mais do que uma passagem por relatório. O reconhecimento do apoio pessoal apresenta valores com alguma expressão, aparencendo referenciado em 19 dos 41 relatórios analisados. Os relatórios que se referem a este tipo de apoio, citam-no, tal como na categoria anterior, em média, mais do que uma vez por relatório.

Quadro 4: Presença de referência a tipos de apoio dos orientadores nos relatórios de estágio

Tipos de Apoio	Relatórios	Passagens
Instrucional	41 (100,00%)	139
Pessoal	19 (46,34%)	39

3.3.1. Apoio pessoal

As referências a apoio emocional e na forma de aconselhamento pessoal (Quadro 5) estão presentes em perto de 64%% dos relatórios de estágio, porém elas são de carácter genérico, difuso e, na maior parte das vezes, sem ligação a acontecimentos concretos:

> Sempre tivemos da parte da nossa orientadora a predisposição para ter connosco muita paciência e disponibilidade, para nos dar todo o apoio e orientação. Agradeço-lhe também por todos os conselhos e por todos os conhecimentos transmitidos, foi sem dúvida uma ajuda indispensável nesta viagem que foi o estágio [est11.txt : 4 - 8].

Quadro 5: Presença de referências a tipos de apoio pessoal dos orientadores nos relatórios de estágio

Apreciativo	Emocional	Aconselhamento
7	14	12
17,07%	34,14%	29,26%

Nesta análise do tipo de apoio pessoal, verifica-se uma presença significativa das formas de apoio emocional. As referências nesta subcategoria evocam as necessidades sentidas de segurança:

> a sua presença constante, a sua experiência e força de vontade fez-me acreditar em mim, mesmo nos momentos mais difíceis [est02.txt: 114 - 132]

ou de afectividade, carinho, amizade, compreensão:

> A sua pessoa foi muito importante pelo apoio, carinho, amizade e preocupação ao longo deste ano. *[est06.txt: 3 - 5].*

A grande maioria dos relatórios não denota referências a apoio pessoal na forma de apreciações, avaliações ou juízos. As poucas referências apresentam um carácter inespecífico e tendo por pano de fundo uma mescla de preocupações pessoais e instrucionais:

> Daqui para a frente penso estar apto a leccionar em qualquer escola. E isso é algo que o orientador me ensinou. Posso, portanto, considerar que a sua forma de conduzir as nossas aprendizagens pedagógicas e didácticas, foi muito positiva, tanto na avaliação da minha prática educativa como na minha formação enquanto estagiário *[est21.txt: 86 - 89]*.

3.3.2. Apoio instrucional

Como já foi dito, as referências ao apoio instrucional estão presentes em todos os relatórios. A análise mais detalhada desta categoria releva em primeiro lugar, a subcategoria feedback. Com efeito os estagiários sublinham o apoio do orientador através da crítica, apreciação e avaliação e respectivas correcções e sugestões relativamente aos seus desempenhos, aos seus projectos e planos, à sua acção de ensino em geral:

> As aulas assistidas revelaram-se de extrema importância na minha tomada de consciência em relação aos aspectos didácticos menos conseguidos e às capacidades que tinha para os resolver, pois rapidamente levaram a uma análise crítica da orientadora e da minha colega de estágio, ajudando-me a reflectir e a efectuar a autocrítica necessária para melhorar o meu desempenho nas funções docentes. Hoje, não tenho dúvidas que essa prática se revelou de grande utilidade para mim, como forma de indicação de aspectos negativos e positivos detectados no processo de ensino/aprendizagem e que, de outra maneira, poderiam ter passado despercebidos. *[est34.txt : 50 - 62]*

A aula é um elemento quase obrigatório nas referências dos estagiários aos seus orientadores. Referências à aula aparecem fortemente associadas às formas de apoio instrucional, com especial destaque para o feedback (perto de 40% dos relatórios relevam a acção do orientador na observação, análise crítica e reflexão da aula), já que as outras formas de apoio instrucional apresentam valores modestos ou meramente residuais.

Quadro 6: Presença a referências de apoio instrucional

Informacional	Feedback	Instrumental
17 (41,46%)	36 (87,80%)	31 (75,60%)

A aula é um elemento quase obrigatório nas referências dos estagiários aos seus orientadores. Referências à aula aparecem fortemente associadas às formas de apoio instrucional, com especial destaque para o feedback (perto de 88% das passagens dos relatórios relevam a acção do orientador na observação, análise crítica e reflexão, quer nso aspectos gerais, quer da aula), já que as outras formas de apoio instrucional apresentam valores mais modestos.

As referências a apoio instrumental estão presentes em cerca de 75% das refrências dos relatórios de estágio. Elas comportam a assistência que o orientador presta no âmbito do conhecimento processual, e relevam estratégias, modelos, esquemas, sugestões práticas e exemplos para as diversas dimensões de ensino:

> Elaborou-se fichas que visavam a descrição dos conteúdos, objectivos específicos, organização didáctico-metodológica e função didáctica. Foi nesta fase que senti maiores dificuldades, só superadas pelo meu esforço e ajuda da Orientadora Pedagógica. Foi possível, no entanto, elaborar bons documentos que iriam servir de suporte à minha intervenção pedagógica. *[est34.txt : 75 - 82]*

Apenas cerca de 40% das referências presentes nos relatórios estudados, denotam a presença de formas de apoio informacional na categoria de apoio instrucional. Esta subcategoria reporta-se a transmissão de conhecimento do tipo declarativo, conceptual ou teorético. As referências registadas nesta subcategoria apresentam um carácter pouco preciso e dificilmente separável de formas de apoio instrumental:

> Na primeira reunião com o orientador de estágio, uma das coisas que ele nos pediu para fazer, foi ler, reflectir e criticar o Plano Anual das Actividades da Disciplina de EF *[est22.txt : 19 - 22]*.

3.4. Dimensões de ensino

A análise do conteúdo das referências às dimensões de ensino no âmbito dos textos seleccionados põe em evidência a dimensão planeamento, nos seus diversos níveis de realização (Quadro 7).

Quadro 7: Presença de referências às dimensões de ensino nos excertos dos relatórios de estágio

Gestão	Disciplina	Conteúdo	Clima	Instrução	Planeamento
3	6	6	14	22	26
7,31%	14,63%	14,63%	34,14%	53,65%	63,41%

No início de cada ano lectivo é normal que os grupos disciplinares realizem reuniões de preperação das planificações e programações tendentes a um "arranque" orientado e conduzido no sentido da consecução dos objectivos enunciados nas actividades programadas. É nesta perspectiva que alguns excertos relevam o apoio fornecido na elaboração do plano anual,

> Conhecedores dos vários domínios do contexto em que a nossa actuação iria decorrer, era altura de, com a ajuda do nosso orientador, projectar os objectivos e estratégias a seguir neste ano, tendo o cuidado de não desfragmentar no nosso plano, o processo educacional do aluno sabido como um processo interactivo e multidimensional, da mera consideração dos conteúdos programáticos instituídos na Educação Física. Assim, concebemos o planeamento a partir do (...) contributo da Educação Física para o objectivo geral da educação, passando por um adequado interajustamento do plano anual, dos planos das unidades de matéria ou temáticas e o projecto da cada aula. (Bento, 1998). *[est20.txt : 57 - 68]*

outros referem os apoios recebidos na elaboração das unidades didácticas em todas as suas vertentes, ou seja, não descurando a avaliação inicial, a

caracterização dos alunos, tendo em vista um conhecimento que se pretende o mais aprofundado possível, tanto no aspecto individual, como da turma, no sentido de programar as estratégias de acção da forma mais adequada possível ao grupo/turma. Só assim, considera a quase esmagadora maioria dos relarórios, é possível concorrer para um melhor relacionamento interpessoal que possibilite o aparecimento das interacçãoes necessárias ao melhor desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem:

> Logo a começar o ano, após a primeira aula com cada turma, tivemos uma reunião com a orientadora de estágio de modo a analisarmos as diversas turmas, suas características e respectivas planificações. Após termos efectuado uma descrição de tudo o que tínhamos observado na primeira aula e da forma como pensávamos planificar as unidades didácticas, a opinião da orientadora foi, para mim , importante no rumo dado ao trabalho. Recordo-me em particular de ter falado da forma como poderia trabalhar nas duas turmas, face às suas características muito heterogéneas, tanto intra-turmas como inter-turmas. *[est26.txt : 42 - 52]*

porém e dado que a unidade aula configura a mais imediata necessidade comportamental correcta, no que ao aspecto da gestão do proceso de ensino e aprendizagem diz respeito, a maior parte das referências liga-se à preparação da aula.

> Elaborou-se fichas que visavam a descrição dos conteúdos, objectivos específicos, organização didáctico-metodológica e função didáctica. Foi nesta fase que senti maiores dificuldades, só superadas pelo meu esforço e ajuda da Orientadora Pedagógica. Foi possível, no entanto, elaborar bons documentos que iriam servir de suporte à minha intervenção pedagógica. *[est34.txt : 75 - 82]*.

A seguir ao planeamento, a dimensão que regista maior consenso é a instrução, que está presente em pouco mais de metade dos textos seleccionados. A maior parte das referências apresentam um carácter genérico:

> Com o orientador pedagógico destaco as situações de comunicação regulares que versavam sobre o nosso desempenho profissional, análise do processo de

> ensino por nós desenvolvido, aconselhamento e debate de ideias para que este decorresse de uma forma harmoniosa e visando sempre o constante aperfeiçoamento da prática docente. *[est05.txt : 17 - 23].*

Algumas referências, no entanto, precisam as concepções e estratégias dos orientadores relativamente à dimensão instrução:

> Não bastava dar feedbacks. Como dizia o meu orientador, a instrução relativa ao erro deveria incluir o como fazer o quando fazer. Na realidade, era isso que fazia, mas não de forma sistemática. Admito que uma evolução neste aspecto foi evidente no terceiro período, talvez pela coerência e automatização das minhas acções. *[est13.txt : 117 - 122].*

A dimensão clima, no âmbito das referências aos orientadores de estágio, com alguma surpresa, apresenta valores modestos. Apenas cerca de um terço dos relatórios a mencionam. Mas quando o fazem, fazem-no quase sempre de uma forma marcada por uma perspectiva técnica do ensino:

> O primeiro ajuste deu-se no primeiro período, face ao não cumprimento dos objectivos das tarefas de Basquetebol e Voleibol, aos comportamentos inapropriados dos alunos do 8. ano e à desmotivação do 10 . A transição foi quase radical, de tarefas de natureza analítica para situações de jogo foi preponderante para o clima da aula, pelo que esta tarefa revelou-se benéfica para o processo de ensino/aprendizagem. As aquisições de ambas as turmas, principalmente no Voleibol, foram muito significativas. O meu orientador tinha razão: "é preciso dar-lhes o que eu quero, da forma que eles mais gostam!. *[est13.txt : 105 - 114]*

Mais surpreendente ainda foram as muito poucas referências explícitas às dimensões disciplina e gestão, porquanto a primeira é apontada geralmente como a maior fonte de preocupação e receios dos estagiários e a segunda como uma variável que os estagiários costumam ligar à avaliação da imagem de ensino ideal.

4. Discussão dos resultados

Este estudo pretende recolher informação sobre o modo como os estagiários percebem os seus orientadores e o apoio que estes lhes fornecem. No entanto, os estagiários não foram questionados directamente nestas matérias, o que quer dizer que não foram, aplicados quaisquer questionários ou tipo de entrevistas. A informação foi procurada num tipo de documento produzido com outras intenções. O relatório final de estágio é um documento obrigatório, avaliado exclusivamente pelo supervisor universitário e em que o estagiário deverá proceder a uma reflexão crítica do seu processo de estágio. Obviamente que o simples facto de ser um documento de avaliação tem consequências sobre o seu conteúdo e a sua forma, sobre o que é dito, como é dito e sobre o que é omitido, ou torneado. A autenticidade da reflexão está condicionada pela conveniência e oportunidade de lhe dar voz e pelo interesse de obter uma boa avaliação. Graber (1989) identificou um conjunto de estratégias (*studentship*) que, a par de uma interiorização mais ou menos genuína das ideias da formação, os formandos utilizam para fazer o seu curso mais facilmente, com mais sucesso e menos esforço. Isso inclui, por exemplo na elaboração do relatório, tentar descobrir e dar lustro, àquilo que o supervisor valoriza no relatório; dar uma boa impressão de si, como estagiário, como professor, como pessoa, projectando ou mimetizando qualidades advogadas na formação; mas também aligeirar o trabalho, através de esquemas vários, incluindo repartição de tarefas, cópia ou plágio, mais ou menos flagrante.

Os constrangimentos à autenticidade da reflexão, não impedem, no entanto, de tomar os relatórios como expressões de uma cultura de formação, que envolve o estagiário, as particularidades da situação de estágio, os formadores e o programa de formação. Acautelando os enviezamentos produzidos pelas circunstâncias em que os relatórios são produzidos, podemos ainda assim, através deles estimar a presença do orientador de estágio, as características que lhes estão associadas e as formas e focos de apoio mais sublinhados.

O nosso estudo reitera a ideia da importância do orientador de estágio para o estagiário. Todos os estagiários reconhecem no seu relatório o contributo do orientador para a sua formação, referindo uma diversidade de papéis por ele desempenhados, com especial destaque para a função tradicional que é a de fornecer assistência através de observação, apreciação crítica e sugestões ou conselhos. Em comparação com outros modelos de estágio, em que o estagiário lecciona uma turma do orientador por um período mais ou menos longo, o modelo de estágio da FCDEF-UP atribui a docência completa de duas turmas ao estagiário durante todo o ano lectivo. Comparativamente, o estagiário é muito mais desafiado a assumir responsabilidades, tem um maior grau de autonomia e um maior sentimento da turma como "coisa sua" (*ownership).* Há um espaço mais alargado para a iniciativa e para a construção individual e de grupo dos estagiários, no planeamento das unidades de ensino, na preparação das aulas ou na elaboração de projectos a nível de escola. O papel de modelo de ensino não é relevado no orientador, a riqueza da sua experiência profissional não apreciada através da observação ou reflexão sobre o seu próprio ensino, mas fundamentalmente no apoio que faculta aos estagiários.

As característica mais sublinhadas nos orientadores de estágio são a amizade, a competência e a disponibilidade, o que parece indiciar a primazia dos aspectos relacionais, do conhecimento e competência profissional e comunicativos sobre os aspectos do rigor e da exigência. Porém, esta ideia tem que ser temperada com a constatação de uma referência mais forte ao apoio instrucional do que ao apoio pessoal.

Por outro lado, os aspectos ligados à integridade moral do orientador não merecem menções relevantes, quer no sentido positivo ou negativo, o que poderá ser revelador de uma ausência de problemas nesta área, ou então que a natureza do documento não convida, ou não é favorável à exposição dos juízos sobre o tema.

Os relatórios de estágio analisados reportam-se a um modelo de estágio organizado com base em núcleos de estágio de 2 ou 3 estagiários por escola,

acompanhados por um orientador. As relações entre estagiários no interior do núcleo são preferencialmente perspectivadas para a cooperação, entreajuda, trabalho em equipa, para o apoio mútuo, mas elas podem conter, em grau diverso, elementos de concorrência ou de rivalidade. Elas podem gerar compreensão, tolerância, reconhecimento das diferenças e idiossincrasias, mas também animosidade, inveja, hostilidade e segregação.

Por seu turno, o orientador de estágio desempenha duas funções, também elas concorrentes, por vezes contraditórias, uma função de avaliação e uma função de apoio. Os relatórios analisados escamoteiam a função avaliativa do orientador, talvez por ser tema inconveniente para este tipo de documento, ou talvez porque o estagiário percebe o orientador como um avaliador generoso.

As referências ao apoio pessoal apresentam um carácter genérico e centradas fundamentalmente na forma de apoio emocional. O estágio é para o estagiário uma situação de elevado risco pessoal. Como estudante procura ajustar-se às exigências da formação e obter a melhor nota possível; como professor, procura ser bem sucedido, ser aceite junto dos alunos e professores, ser capaz de lidar com as pressões da profissão, com a insegurança e os receios. Tudo isto exige competências pessoais e a capacidade para procurar e aceitar os apoios disponíveis (Gold, 1996).

Trabalhar para a criação e desenvolvimento de um clima cooperativo e fraterno no seio do núcleo e corresponder às necessidades de segurança, autoconfiança e aceitação são funções que o orientador desempenha sem ter uma preparação específica nesse sentido. Talvez por isso, as formas de apoio pessoal apontadas se circunscrevam preferencialmente ao apoio aconselhamento e as outras modalidades apresentem um carácter um pouco mais vago e inespecífico. Há que considerar igualmente que a revelação da necessidade de apoio pessoal pode ser percebida como uma declaração de fraqueza ou impreparação (Gold, 1996).

A prevalência das referências ao tipo de apoio instrucional pode indiciar uma maior atenção às preocupações ligadas às tarefas da docência em detrimento das preocupações ligadas ao ego dos estagiários. A fraca expressão da subcategoria

apoio informacional, comparativamente às subcategorias apoio instrumental e feedback suportam a ideia tradicionalmente reiterada de que o conhecimento transaccionado entre orientador e estagiários é de cunho predominantemente técnico, prático ou processual. A presença forte das referências à aula no contexto destas formas de apoio mais reforçam a ideia do carácter utilitário e aplicado do conhecimento transaccionado.

A predominância das referências na dimensão planeamento traduz a centralidade das preocupações dos estagiários com as tarefas de preparação do ensino, que alguns estudos evidenciaram (Griffin, 1983; Keller & Grossman, 1994), mas outros relativizaram (Mitchell, 1994; Womack, 1983).

A menor expressão das referências à gestão por comparação à instrução, e o número reduzido de referências à disciplina poderão ser interpretados como uma concentração preferencial do foco do apoio instrucional sobre aspectos ligados à aprendizagem dos alunos em detrimento das preocupações com as competências de sobrevivência, o que contraria a conformação com o *"happy, busy and good"* (Placek, 1983) característico da orientação de muitos programas de educação física. As referências ao clima mantêm-se na fronteira do pouco importante, e sempre numa prespectiva técnica do ensino o que significa que há alguma centralidade na intimidade destes aspectos com os aspectos instrucionais e na sua relação ao desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem mais adequado para melhor. A baixa percentagem da presença de referências aos conteúdos poderá significar que o apoio instrucional se faça de acordo com uma perspectiva dominantemente técnica, que os diálogos e reflexões incidam sobre aspectos das competências ligadas à eficiência e eficácia dos meios sem referência à "coisa" ensinada, aos seus propósitos e objectivos, ou a um questionamento crítico dos pressupostos e implicações pedagógicas das opções curriculares, dos arranjos organizativos, dos delineamentos didácticos e da estrutura de relações humanas que se adoptam ou se podem equacionar na prática. O tipo e extensão de material analisado não avaliza ilações categóricas sobre as avaliações dos estagiários em relação ao apoio dos orientadores, mas

suporta a ideia da necessidade de reforçar os aspectos substantivos, normativos e críticos do processo de ensino e aprendizagem.

5. Conclusões

Em geral, os estagiários de educação física da Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, reconhecem uma multitude de papéis nos seus orientadores pedagógicos.

Os temas mais comuns sobre os papéis aparecem ligados à crítica e à reflexão. Entretanto, estes papéis conferem vantagem às preocupações com a instrução aparentemente do ponto de vista técnico (crítica e reflexão versando os meios e os procedimentos didácticos).

Sobre as características dos orientadores, os estagiários concordam mais com a disponibilidade, a competência e a amizade em detrimento da exigência e do rigor. A maioria não releva características como a integridade ou justiça.

O orientador é reconhecido como uma personagem que fornece auxílio pessoal e instrucional. Os estagiários sublinham o suporte de aconselhamento no primeiro exemplo e o feedback e nos takings da evidência, no segundo.

A dimensão de ensino mais frequentemente referenciada em conexão com os orientadores é o planeamento. As referências à instrução excedem as da gestão, e é talvez curioso que a disciplina seja tão pouco nomeada.

A aula é certamente um lugar privilegiado para se encontrar com a presença do orientador, que é mais freqüentemente associado às formas de apoio instrucional.

Deve-se notar que estas conclusões são resultado unicamente de uma pequena porção do relatório final de estágio pedagógico, e que a natureza deste documento é susceptível introduzir artefactos na apreciação do material.

CAPÍTULO 7

Conclusões, reflexões finais e recomendações

1. Conclusões, reflexões finais e recomendações

1.1. Conclusões

Este trabalho teve como *leitmotiv* a figura do orientador de estágio pedagógico e pretendeu alicerçar-se num conjunto de questões que permitissem perscrutar a partir de diversos ângulos de abordagem, não apenas as características percebidas dos traços próprios da figura do orientador, mas igualmente o seu próprio devir. Dentre os diversos ângulos de abordagem privilegiou-se a visão subjectiva, *a emic perspective*, o olhar próprio dos orientadores, eles mesmos: o modo como eles se percepcionam, como se avaliam a si, como avaliam os outros e o contexto em que trabalham, como concebem o seu papel e a sua importância na formação de professores de educação física.

Complementarmente ao olhar subjectivo proporcionado pelo método da entrevista, predominante nos estudos 1 e 2, juntou-se um olhar mais externo, proporcionado pelo registo das reuniões ordinárias do orientador com os estagiários e pelos comentários produzidos pelos estagiários sobre os seus orientadores nos relatórios finais de estágio. Outros olhares seriam possíveis e desejáveis, não tanto com a ideia de construir o retrato verdadeiro do orientador, mas sobretudo para poder enriquecer o leque de perspectivas, todas elas necessariamente particulares, inevitavelmente ditadas pelas

limitadas possibilidades da posição concreta do seu olhar. Nenhuma destas perspectivas, nem sequer todas elas no seu conjunto, poderão aceder à posição privilegiada do "olhar de Deus", que, por ser omnipotente e omnipresente, tudo vê, de todos os ângulos, ao mesmo tempo. O olhar de Deus não é o olhar da ciência, que, apesar do rigor que persegue e da descentração de que é capaz, nunca pode deixar de ser um olhar humano.

O nosso trabalho é composto de quatro estudos parcelares, com a sua perspectiva necessariamente parcelar, mas que num esforço de síntese e abstracção nos poderá ajudar, assim o esperamos, a entender mais profundamente, mais detalhadamente e de forma mais fundamentada o modo de pensar e agir do orientador de estágio, o papel que se (lhe) atribui e a função que desempenha na formação do professor estagiário de educação física.

No esforço de perscrutação da figura do orientador de estágio contamos com o apoio de teorias auxiliares, que basicamente nos serviram para estruturar as ferramentas de recolha e análise do material informativo e nos orientaram, em certa medida, no labor interpretativo.

A grelha conceptual de Grossman (1990), estabelecendo o constructo do conhecimento pedagógico do conteúdo no núcleo central do conhecimento profissional do professor, apoiou-nos no desenho das entrevistas sobre as concepções de orientação e sobre as fontes de conhecimento do orientador. Ela permitiu-nos também atentar naquilo que pareceu ser a pouca importância ocupada pelo conhecimento pedagógico do conteúdo, pelo conhecimento didáctico específico das matérias de ensino, no núcleo central das preocupações da generalidade dos orientadores, e que se repercute também no conjunto dos temas de conversação com os estagiários. Com efeito, parece verificar-se uma tendência muito grande do orientador para considerar ser tarefa das cadeiras de didáctica das modalidades desportivas a formação específica nas áreas de matéria, mesmo quando lhes aponta críticas de falta de sintonia com a realidade das escolas e dos alunos.

A grelha conceptual de Feiman-Nemser (1990), sobre as orientações conceptuais da formação, constituiu-se como a ferramenta básica de

estruturação do material recolhido e de suporte da análise e da apresentação dos resultados, com especial incidência nos estudos 1, 2 e 3. Com o contributo desta grelha conceptual, pudemos constatar o pendor predominantemente prático da orientação conceptual dos orientadores de estágio, patente na valorização do saber construído na vivência da experiência de ensino, no contacto com os problemas concretos do mundo da escola, dos alunos e dos espaços da aula de educação física.

Pudemos constatar que o orientador tende a não se perspectivar no papel de especialista das matérias de ensino que compõem os conteúdos da educação física, atribuindo, como sugerimos acima, o grosso ou a totalidade da responsabilidade de formação didáctica nas áreas de matéria à universidade. Podemos, pois, concluir que a presença de traços de orientação académica da formação é relativamente ténue ou mitigada, na generalidade dos orientadores, mas não em todos.

Regista-se no discurso de muitos dos orientadores estudados a inclusão de traços da orientação tecnológica, principalmente no grupo de orientadores de longa experiência de orientação, o que parece ter a ver fundamentalmente com o contexto histórico e os modelos então predominantes aquando da sua profissionalização. São exemplos da presença de traços desta orientação tecnológica as menções frequentes às competências genéricas de ensino postas em destaque pela investigação (sobretudo de incidência *behaviorista*) e aos procedimentos que lhe estão associados, observação sistemática de comportamentos genéricos, frequência de feedbacks, observação dos tempos de gestão da aula. No entanto estes traços não chegam propriamente a constituir-se num programa mais sistemático e consequente de treino de competências de ensino, parecem ser de certo modo assimilados e incluídos na orientação prática, que predomina.

De modo em tudo idêntico à presença da orientação tecnológica, podemos também divisar traços de orientação pessoal nas concepções dos orientadores de estágio, alguns mais sensíveis a ver o estagiário como uma pessoa em fase de crescimento, de mudança, de maturação, de descoberta do seu estilo

pessoal de ensinar e de assumir a profissionalidade. Mas também aqui, as ideias são incorporadas na grelha predominante de orientação prática.

Sublinhe-se aquilo que é talvez o défice mais marcante destes orientadores: a relativa modéstia da presença dos traços de orientação crítica, da afirmação dos valores e das necessidades de transformação mais radical das mentalidades, das práticas instituídas e das instituições. A crítica parece confinar-se e ater-se ao que funciona mal no quadro normativo vigente, que raramente é posto em causa. As muitas propostas que os orientadores são capazes de sugerir para a formação derivam fundamentalmente do seu quadro experiencial, e mesmo quando são ousadas não põem em causa o quadro actual da escola e da formação, nem visam a sua transformação.

Nem sempre é fácil divisar o papel diferenciador da experiência de ensino ou de orientação de estágio pedagógico nas concepções formativas dos orientadores. O estudo das fontes de conhecimento pôs em relevo a importância da componente profissionalizante da formação, especialmente do estágio pedagógico, e sublinhou muito em particular a influência da figura do orientador estágio. Regista-se uma forte preservação das memórias (positivas ou negativas) do estágio, as quais, por identificação ou rejeição, parecem influenciar as perspectivas formativas e as sugestões de melhoria da formação apontadas por estes orientadores. É difícil distinguir até que ponto os aspectos distintivos dos diferentes grupos de experiência de ensino e orientação não foram já cunhados por esta experiência fecundante.

A experiência acumulada parece, ainda assim, levar os orientadores a ampliar o horizonte das suas preocupações formativas. Com efeito, na comparação entre os diversos grupos, constámos, no que aos objectivos da formação diz respeito, uma deslocação dos aspectos mais particulares da eficácia na sala da aula para os aspectos mais globais e integradores do exercício pleno da profissão de professor.

A experiência de ensino, mais do que a experiência de orientação, configura-se como um factor de relevo na evolução dos conceitos dos orientadores relativos aos temas do ensinar e aprender.

A identificação dos fundamentos pedagógicos e didácticos do conhecimento para ensinar parece ser pouco influenciada pela experiência, quer de ensino, quer de orientação. No essencial, nos diferentes grupos são relevados tipos de conhecimento coincidentes, valorizando-se para além do conhecimento pedagógico e didáctico geral e do conhecimento didáctico das matérias, o conhecimento experiencial dos alunos, dos procedimentos de planificação, realização e avaliação do ensino e aprendizagem e o conhecimento situado dos contextos educativos.

Aprender a ensinar é entendido como uma actividade primordialmente experiencial por todos os orientadores. No entanto, registamos diferenças marcantes no entendimento de ensinar a ensinar, assumindo os orientadores de longa experiência de orientação uma atitude claramente mais directiva, em claro contraponto com os orientadores de curta experiência de ensino, que se mostram mais relutantes em prescrever os seus modelos de prática.

Para além das grelhas conceptuais anteriormente referidas, as concepções de Schön (1983, 1987) sobre o prático reflexivo e de Durand sobre a análise das práticas (1996) ajudaram a tarefa de interpretação do material recolhido nos diversos estudos, com especial destaque para o estudo 3, centrado sobre a análise das reuniões semanais dos núcleos de estágio.

As responsabilidades por uma formação multifacetada repartem-se entre as instituições académicas e científicas (universidades) e as instituições profissionais (escolas). A articulação entre estas instituições, sem deixar de poder ser complexa, é no entanto com frequência insuficientemente fundada, projectando mensagens contraditórias para os estagiários. A figura tutelar do orientador de estágio pedagógico, com as suas múltiplas atribuições, não se deixa enquadrar num perfil predeterminado, porque forçosamente ideal e inevitavelmente virtual. Os próprios orientadores assumem que o papel e a importância da sua função está longe do desejável, uma vez que nos aspectos curriculares e institucionais não há resposta a uma necessária conceptualização global da formação inicial, nem clareza nos objectivos e finalidades dessa formação. Estas críticas sentem-se e atravessam

horizontalmente todo o material por nós recolhido para a execução deste trabalho.

Ficou patente neste trabalho a dificuldade em formar professores que venham a fazer das atitudes reflexivas uma postura profissional. Ultrapassar esta dificuldade exige condições de treino e exequibilidade que o estágio pedagógico, mesmo na sua condição de prática pedagógica plena, não reúne. O exercício da reflexão tem de ser investido na acção, tem de influenciar a tomada de decisões. O problema das decisões, como resultado da reflexão, representa o núcleo central das preocupações da formação e dos formadores.

Uma das conclusões do nosso trabalho precisa que a natureza da formação dos estagiários e o enriquecimento dos próprios orientadores dependem da natureza das várias interacções possíveis, quer dizer dos conhecimentos mobilizados, adquiridos, transmitidos e partilhados em sede das reuniões de orientação (seminários semanais).

Posicionando-se respectivamente como aprendentes e formador, os estagiários e o orientador investem decisivamente nos seminários como situação de formação. As suas interacções revelam-se como actividade colectiva de tipo projectivo e construtivo, de apoio e consulta, reflexivo, crítico e avaliativo. Todo o seu conteúdo permite responder a preocupações e situações próprias. Estas interacções participam na expressão do carácter singular do seminário e nesse sentido contribuem para a mobilização e partilha, pelos estagiários e pelo orientador, de conhecimentos mais orientados para as funções de ensino (amplamente predominantes), ou mais orientados para outras funções docentes, como a direcção de turma e a organização de eventos, ou ainda mais orientados para os problemas próprios do núcleo de estágio e os problemas pessoais dos estagiários.

O estudo 4, respeitante à analise dos relatórios finais de estágio, beneficiou do suporte teórico da grelha conceptual de Gold (1996) sobre os tipos de apoio de orientação.

A percepção que os professores estagiários têm das características do orientador é que este é uma pessoa disponível competente e amiga. Não

recolhe tão largo consenso as características de exigência e rigor. Nem tão pouco a integridade e a justiça merecem reparos generalizados.

1.2. Reflexões finais sobre a formação de professores e de orientadores pedagógicos

Os pontos mais importantes que dizem respeito à formação de professores de EF são os que se prendem com o rompimento de práticas clássicas que se caracterizam por:

Uma pedagogia não diferenciada;

Uma centralização sobre actividades de resolução de tarefas pelos alunos, em detrimento das aprendizagens;

Os conteúdos ensinados são, na maior parte dos casos, concebidos de forma superficial e sem referência à actividade adaptativa dos alunos.

Se os professores, mesmo um século depois da aparição das primeiras investigações em educação e dos tratados progressistas de pedagogia, ensinam ainda desta forma, isso não é porque eles se oponham à ideia de mudança ou que sejam reaccionários, mas é de crer que esta forma de proceder corresponde à emergência de organizações colectivas dentro da aula, de tal forma que alunos e professores encontram um ponto de equilíbrio, um *modus vivendi*.

Estes formatos pedagógicos são muito complexos de analisar porque revelam, por um lado a organização da classe e por outro a estruturação da cultura profissional dos professores. Têm, portanto, um papel de *pólo cultural* e são, sem dúvida, parcialmente responsáveis deste conservadorismo, e da dificuldade de mudar o ensino e a escola.

Talvez seja interessante conceber a formação dos professores, menos em termos de conhecimentos ou de concepções abstractas, e mais em formas de actividades dentro da aula, ou seja, tendo em conta todos os elementos do contexto, no qual os professores se movimentam e para o qual têm de contribuir.

No que diz respeito aos orientadores, eles têm um papel muito importante na transmissão destes formatos pedagógicos e na estabilização desta cultura

profissional dos professores. No acompanhamento dos professores em início de carreira, na matriz da acção *que corre* na sala de aula, isto é, ao incentivarem a calma e o desenrolar das actividades dos alunos, eles contribuem para a instalação destes formatos pedagógicos.

A formação dos orientadores deverá tomar em braços o corpo desta questão, para que se compreenda quais são as direcções essenciais, seja do conservadorismo escolar, seja do progresso pedagógico. Reside nesta perspectiva o primeiro aspecto a instaurar numa formação: fazer-lhes compreender e pesar a importância do papel que lhes é exigido na comunidade docente.

Por outro lado, este conservadorismo transfere-se também para as formas de orientação que os orientadores adoptam e que se notam quando analisamos os seus seminários semanais.

Estas formas típicas de seminários estão em correspondência com as formas clássicas de ensino na sala de aula. Parece não ser possível mudar umas sem mudar as outras.

Não existem, na literatura, ideias muito precisas quanto à forma de promover estas mudanças e contribuir para a formação dos orientadores, mas parece assegurado que não é necessário reconduzir a um terceiro nível a realização de formas de intervenção impositivas e prescritivas da sua acção. Parece possível admitir que é vantajoso ter modalidades que comportem, a longo prazo, investigação-inovação ou investigação-acção, nas quais os orientadores se comprometam a produzir colectivamente, recursos didácticos e pedagógicos.

É necessário dar continuidade a estas reflexões, acrescentar-lhes os constrangimentos do contexto e entender que nenhuma destas componentes pode ser entendida ou avaliada segundo o seu efeito imediato, mas sim como referencial a um trabalho que não pode pautar-se, nem reduzir-se a rotinas ou a processos esclerosados. A garantia da pertinência desta afirmação, reside na grande aceitação com que os professores orientadores de estágio pedagógico participaram e se implicaram nas pesadas tarefas que lhes foram solicitadas para a consecução deste trabalho: é necessária apetência e predisposição

para estudar, compreender e ler a sua própria acção, para cooperar e analisar a sua disciplina e assumir um grande empenho profissional, incompatível com posturas diletantes.

Um bom professor, não é forçosamente um bom orientador. Muitas vezes sós, mal preparados e mal informados face à diversidade e novidade das funções a assegurar, os orientadores comprometem-se numa grande diversidade de práticas que vão de uma planificação elaborada (*manuais* do orientador, instrumentos de observação e de avaliação normalizados, acções de formação específicas, fórmulas de trabalho e de encontros entre os orientadores e os estagiários institucionalmente definidas) a uma acção pouco planificada, quantas vezes improvisada (temas abordados nos seminários semanais decididos no momento, ausência de grelhas de análise de aulas).

Os orientadores apresentam uma real necessidade de formação para adquirir competências especificas, capacidades de trabalho em grupo, capacidade de comunicação e de explicitação dos seus próprios conhecimentos, capacidade de análise reflexiva das situações. A quantidade e complexidade destas exigências contrasta com a generalizada pouca importância atribuída à orientação e com negligência com a qual os orientadores são seleccionados e formados.

1.3. Recomendações para a formação de professores

Uma das mais inquietantes preocupações que os orientadores de estágio nos referiram foi a da sua própria formação, no sentido de dar resposta a esta complexa tarefa, não só de ensinar a ensinar, mas também a de ensinar a estar num local de trabalho (escola) de forma competente e pessoalmente satisfatória, e ainda de explorar, desenvolver e permanentemente actualizar o nível dos seus conhecimentos. A emissão deste tipo de preocupações, leva-nos a pensar que a figura do orientador e as suas funções vivem ainda num clima de *insularidade* que urge resolver. Os estudos científicos sobre a formação de professores (inicial e contínua) que, a partir da década de 80, têm vindo a ser divulgados pelas publicações especializadas, não têm dado a devida e merecida importância à figura do orientador de estágio pedagógico.

Por ocasião das investigações relativas a este estudo, houve lugar a uma colaboração estreita entre nós, os orientadores e os estagiários. Houve, portanto, a possibilidade de realizar muitas entrevistas e reuniões com e entre os orientadores e os estagiários. Estes actores participaram de forma activa em sessões de trabalho ao longo das quais foram confrontadas as suas afirmações e os seus comportamentos. Pôde-se, assim, perceber os seus pensamentos, as suas emoções, as suas análises, as suas crenças... Este exercício permitiu uma evolução imprevista na nossa relação: a análise feita das interacções estabelecidas entre nós e os actores, colocou em evidência as disfunções, os conflitos de interpretação, as incompreensões. Essas sessões serviram de base para clarificar o trabalho interactivo em curso e permitiram alterar muito do trabalho pedagógico que vinha a ser feito. Por influência dos orientadores e dos estagiários, envolvêmo-nos no processo de formação (também por inerência das funções de supervisor científico que desempenhamos da FCDEF-UP) e configurou-se um modo diferente de fazer as observações das aulas: sem entrar em detalhes a díade de orientação deu lugar a uma tríade, integrando um mediador (esta situação não constitui, evidentemente, um modelo de formação generalizável). Esta evolução permitiu-nos abandonar a visão inicial de que a investigação se limita a objectivos pragmáticos. Com efeito, conduzir a investigação, faz parte do processo de formação.

Muitas vezes, é possível conjugar ajuda e investigação, garantindo que estas duas funções continuem sem interpenetrações. Enfim, estas investigações não são somente comprometidas numa perspectiva de resolução de problemas práticos a curto e médio prazo, elas respondem a um objectivo que consiste em teorizar essas práticas, quer dizer, atingir a construção de teorias válidas das práticas reais de ensino e de formação. Nesta perspectiva, são possíveis variadas hipóteses de caminhos a seguir na formação de professores. No entanto, a ideia do professor/investigador (Esteves, 2002), parece poder estabelecer parcerias frutuosas, na medida em que assegurariam a convivência entre o saber académico e científico e o saber prático caldeado pela experiência vivida no terreno. Talvez este caminho pudesse tornar mais

actuante, social e profissionalmente, um novo entendimento da profissão e da profissionalidade.

1.4. Recomendações para futuras investigações

Temos noção dos limites deste trabalho. Temos noção de que não representa mais do que um ponto do trajecto mais longo e amplo da problemática da formação inicial de professores. Não deixamos, no entanto, de perceber que o seu alcance e dimensão, ainda assim, nos permite desejar que outros, quiçá melhor do que nós, prossigam e intensifiquem as investigações nesta área.

O estudo das concepções e das práticas de orientação pedagógica carecem de ser analisadas noutros locais, noutras instituições formadoras com outras tradições conceptuais e organizativas. Carece ainda de se confrontar com outras abordagens teóricas e metodológicas.

Ensaios de formação de orientadores, estudo das formas de colaboração entre a universidade e as escolas são claramente necessidades práticas e de investigação que emergiram do nosso trabalho e que merecem ser implementados.

As modalidades de formação diferem de instituição para instituição, em função das tradições dos seus próprios sistemas de formação. No entanto, essas diferenças não são, neste momento, objecto de qualquer avaliação sistemática comparativa. Sem pretender uma sistematização exaustiva, podemos citar:

- A duração dos estágios dos novos professores e modalidades de organização ;
- As formas de estágio: acompanhamento, em responsabilidade, em co-docência... ;
- A cooperação com os supervisores universitários ;
- A existência ou não de dispositivos de formação de orientadores de estágio pedagógico.

Hoje, uma avaliação séria das virtudes e das dificuldades e defeitos próprios de cada sistema de formação está por fazer. Esta avaliação deverá servir de base a uma melhor compreensão do que é a actividade de orientação e acompanhamento dos novos professores, a uma concepção e à realização de dispositivos de formação, explorando as tradições e a experiência dos diferentes participantes neste domínio.

Bibliografia

Abbott, A.; Lyter, S.C. (1998). The use of constructive criticism in field supervision. *The Clinical Supervisor.* 17(2), 43-57.e

Abell, S.K.; Dillon, D.R.; Hopkins, C.J.; McInery, W.D.; O'Brein, D.G. (1995). Somebody to count on: Mentor/inter relationships in a beginning teacher internship program. *Teaching and Teacher Education*, 11, 173-188.

Adler, S. & Goodman, J (1986). Critical theory as a foundation for methods courses. *Journal of Teacher Education,* XXXVII (4), 2-8.

Alacão, I.; Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem.* Coimbra, Almedina.

Alarcão, I. (Org.) (1996). *Formação reflexiva de professores - Estratégias de supervisão.* Porto, Porto Editora.

Albuquerque, A. (1998). O Estágio pedagógico em Educação Física no contexto da formação inicial/formação continuada. In *Actas do V Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa,* 24/28 de Março 1997, Maputo. A. Marques, A. Prista, A. Faria Júnior (Eds.), vol II, 115-137. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, Portugal e Faculdade de Ciências de Educação Física e Desporto, Universidade Pedagógica Maputo, Moçambique.

Albuquerque, A., Graça, A. & Januário, C. (2000). Les conceptions des conseillers pédagogiques sur leur influence dans la formation initiale des professeurs d'éducation physique. In J.-F. Grehaigne, N. Mahut & D. Marchal (Eds.), *1999 International AIESEP Congres.* Besançon, France: IUFM de Franche-Comté.

Albuquerque, A.; Graça, A.; Januário, C. (2002b). How do student teachers characterize their cooperating teachers?. *Avante*, Vol.8. Nº1. pp. 84-95. Regina, Canada.

Albuquerque, A.; Graça, A.; Januário, C. (2002a). Percepção pessoal das experiências formativas dos orientadores de estágio e as suas concepções sobre a organização do estágio em Educação Física. In *Livro de resumos do 9º Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa - Cultura e Contemporaneidade na Educação Física e no Desporto. E agora?* (pp. 11) S. Luís/Maranhão - Brasil.

Almeida, I. (1997). *Representações da actividade profissional em formadores de professores de Educação Física no Ensino Superior Politécnico.* Tese de Mestrado, não publicada. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

Amalberti, R.; de Montmolin, M.; Theureau, J. (Eds.). (1991). *Modèles en analyse du travail.* Bruxelles: Mardaga.

Anderson, D.J. (1992). *Teacher Supervision that works: a guide for university supervisors.* Greenwood Publishing Group.

Anderson, E.; Shannon, A. (1998). Towards a conceptualization of mentoring. *Journal of Teacher Education,* 39(1), 38-42.

Araújo, L. (1995). Designing and Refining Hierarchical Coding Frames. In U. Kelle (Ed.): *Computer-Aided Qualitative Analysis: Theory, Methods and Practice.* London: Sage, 96-104.

Arends, R.I. (1994). *Learning to teach.* New York: McGraw Hill.

Arredondo, D.E.; Rucinski, T. (1998). Using Structured interactions in conferences and journals to promote cognitive development among mentors and mentees. *Journal of Curriculum and Supervision,*13(4), 300-327.

Atkinson, T. (1998). La Formation initiale des enseignants dans l'école: une exploration de contribution distincte d'enseignants du milieu scolaire et de professeurs de l'Université dans le cadre de partenariats. In D. Raymond et Y. Lenoir (Eds.), *Enseignants de métier et formation initiale* (pp. 155-174). Bruxelles: De Boek Université.

Back, D.; Booth, M. (1992). Commitment to mentoring. In M. Wilkin (Ed.), *Mentoring in schools.* London: Kogan Page.

Bard, C., Fleury, M. Carrière, L. & Hallé, M.(1980). Analysis of gymnastics judges visual search. *Research Quarterly and Sport.* 51 (2), 267-273.

Barrow, M.; Domingo, R.A. (1997). The effectiveness of training clinical supervisors in conducting the supervisory conference. The *Clinical Supervisor*, 16(1), 55-78.

Bean, T.W. (1997). Preservice teacher' selection and use of content area literacy strategies. *Journal of Educational Research,* 90(3), 154-163.

Beillerot, J. (1991). La "recherche", essai d'analyse. *Recherche et Formation*, 9, 17-31.

Ben Peretz, M.; Rummey, S. (1991). Professional thinking guided practice. *Teacher and Teacher Education*, 7(5/6), 517-530.

Bento, J. O. (1995). *O outro lado do desporto.* Porto: Campo das Letras – Editores, S. A.

Bey, T.M.; Holmes, C.T. (1992). *Mentoring: Comtemporary principles and issues.* Reston, Association of Teacher Educators.

Beyer, L. (1984). Field experience, ideology and the development of critical reflectivity. Journal of Teacher Education, Vo 35, Nº 3, pp. 385-397.

Blake, D.; Hamley, V.; Jenning, M.; Lloyd, M. (1996). Change in teacher education: Interpreting and experiencing new professional roles. *European Journal of Teacher Education*, 19(1), 19-34.

Blanchard-Laville, C.; Fablet, D. (Eds.) (1998). *Analyser les pratiques professionnelles.* Paris: L'Harmattan.

Blesson, P. & Durand, M. (2002). Une approche plurielle des interactions dans l'entretien du tutorat dynamiques identitaires des conseillers d'orientation-psychologiques et des enseignants. *Revue Francaise de Pédagogie*, 31, nº1, 33-55.

Blocker, L.S.; Swetnam, L.A. (1995). The selection and evaluation of cooperating teachers: A status report. *Teacher Educator,* 32, 185-197.

Bone, T. W. (1980). Current trends in initial training. In Hoyle, E. y Megarry, J. (Eds.). Professional development of teachers. London: Kogan Page, 57 – 68.

Borich, G. D. (1979). Implications for developing teachers competencies from process-product research. Journal of Teacher Education, XXX (1), 77-86.

Borko, H.; Mayfield, V. (1995). The roles of cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education,* 11(5), 501-518.

Borko, H.; Levingston,C.; Shavelson, R.J. (1990). Teachers' thinking about instruction. *Remedial and Special Education*, 11(6), 40-49.

Bourdieu, P.; Passeron, J.C. (1970). *La reproduction.* Paris: Editions de Minuit.

Breuse, E. (1986). Formación de los docentes centrada en la persona. In Abraham, A. (Ed.) El enseñante es también una persona. Barcelona: Gedisa, 180 – 190.

Brodbet, S. (1980). Selecting the supervising teacher. *Contempory Education,* 51(2), 86-88.

Brouillet, M.; Deaudelin, C. (1994). Etude écosystémique d'un entretien de supervision de stage. *Revue des Sciences de l'Education*, 20(3), 443-466.

Brown, J.S., Collins, A., Duguid, P. (1998). Situated cognition and culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.

Brown, P.; Levinson, S.C. (1978). Universals in language: Politeness phenomena. In E.N. Goody (Ed.), *Questions and politeness: Strategies in social interaction* (pp. 256-310). London: Cambridge University Press.

Brucklacher, B. (1998). Cooperating teachers' evaluation of student teachers: All "A's"? *Journal of Instructional Psychology,* 25(1), 67-72.

Brusque, L.; Henry, Y. (1998). Une étude critique d'un modèle de formation conjointe et ses limites. In D. Raymond & Y. Lenoir (Eds.), *Enseignants de métier et formation initiale* (pp. 175-194). Bruxelles, De Boek Université.

Buitink, J. (1993). Research of teacher thinking and implication for teacher training. *European Journal of Teacher Education,* 16(3), 195-204.

Calderhaed, J. (1991). The Nature and Growth of Knowledge in Student Teaching. Teaching and Teacher Education, 75 (6), 531-535.

Calderhead, J. (1987). *Exploring teachers' thinking.* London: Cassell.

Calderhead, J. (1988a). The contribution of field experiences to student primary teacher' professional learning. *Research in Education,* 40, 33-39.

Calderhead, J. (1988b). The development of knowledge structures in learning to teach. In J. Calderhead (Ed.), *Teachers' professional learning* London: Falmer Press.

Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education,* 5, 43-51.

Calderhead, J. (1998). Reforma na Formação de Professores: lições do Reino Unido in Tardif, M.; Lessard, C.; Gauthier, C. (eds.). *Formação de Professores e Contextos Sociais - Perspectivas Internacionais*, pp. 77-93. Rés Editora, Porto.

Calderhead, J.; Shorrock, S. (1997). *Understanding teacher education. Case studies in the professional development of beginning teacher.* London: The Falmer Press.

Cameron-Jones, M.; O'Hara, P. (1997). Support and challenge in teacher education. *British Educational Research Journal,* 25(1), 15-23.

Cardoso, F. (1999). *A articulação entre as práticas de orientadores de escola e as dos orientadores da universidade.* Tese de Mestrado, não publicada. Universidade de Aveiro.

Carr, W. (Ed.) (1989). *Quality in teaching*, London, Falmer Press.

Carr, W.; Kemmis, S. (1988). Teoría Crítica de la enseñanza. Barcelona, Martinez Roca.

Carreiro da Costa, F. (1988). *O sucesso pedagógico em educação física: Estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino.* Tese de doutoramento, não publicada. Lisboa: FMH-UTL.

Carreiro da Costa, F.; Carvalho, L.; Onofre, M.; Pestana, C.; Diniz, J. (1996). Formação de professores em Educação Física. Concepções, Investigação, Prática. *F.M.H. Serviço de Edições.* Cruz Quebrada, Lisboa.

Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 291-310 New York,: MacMillan.

Carter K.; Doyle, W. (1987). Teachers' knowledge structures and comprehension process. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers' thinking* (pp. 147-160). London: Cassell.

Carter, K. (1992). Toward a cognitive conception of classroom management: A case of teacher comprehension. In J. Shulman (Ed.), *Case methods in teacher education* (pp. 111-170). New York: Teachers College Press.

Carter, K.; Gonzalez, L. (1993). Beginning teachers' knowledge of classroom events. *Journal of Teacher Education,* 44(3), 223-232.

Chaliès, S. & Durand, M. (2000). Note de synthèse. L'utilité discutée du tutorat en formation iniciale des enseignants. Recherche et Formation, 35, 145-180.

Chaliès, S. (2002). *Analyse des interactions enseignants stagiaires-conseillers pédagogique et des connaissances mobilisées et/ou construites lors d'entretients de conseil pédagogique.* Thèse de Doctorat de la Faculté des Sciences du Sport et de l'Education Physique de l'Université de Montpellier I. Montpellier.

Chevrette, J. M. (1982). *Selected Characteristics of Public School Cooperating Teachers as Evaluated by Student Teachers.* ERIC_NO: ED230535

Clancey, W.J. (1997). *Situated cognition.* Cambridge University Press.

Clifford, E.F.; Green, V.P. (1996). The mentor-protege relationship as a factor in preservice teacher education: A review of the literature. *Early Child Development and Care,*125, 73-83.

Clift, R.; Veal, M.L.; Johnson, M.; Holland, P. (1990). Restructuring teacher education trough collaborative action research. *Journal of Teacher Education*, 41(2), 52-62.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail.* Paris: PUF.

Cochran, K.F.; DeRuiter, J.A.; King, R.A. (1993). Pedagogical content knowing: An integrative model for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 44(4), 263-272.

Cochran-Smith, M. (1991). Reinventing Student Teaching. *Journal of Teacher Education*, vol. 42, nº 2, pp. 104-118.

Cochran-Smith, M.; Lytle, S.L. (1990). Research on teaching and teacher research. The issue that divide. *Educational Researcher,* 19(2), 2-11.

Cogan, M.L. (1973). *Clinical Supervision.* Boston: Houghton Mifflin. Connecticut: JAI Press, inc.

Cohen, L. & Manion, L. (1977). A guide to reaching practice. London, Methuen.

Connelly, F. & Clandinin, J. (1985). Personal practical knowledge and the modes of knowing: relevance for teaching and learning. In Eisner, E. (ed.). Learning the ways of knowing. The 1985 yearbook of the natural society for the study of education. Chicago, The University of Chicago Press. 174-198.

Connor, K.R.; Kilmer, (1995). *Evaluation of cooperating teacher effectiveness.* Paper presented at the Annual Meeting of the Midwest Educational Research Association. Chicago, Il, October 11-14.

Cornford, I. (1991). Microteaching skill generalisation and transfer: Training preservice teachers in introductory lessons skills. Teaching and Teacher Education, Vo. 7, No. 1, pp. 25 – 56.

Cruickshanks, D. (1985). *Models for the preparation of America's teachers.* Indiana, The Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Cruikshank D.; Armaline, W. (1986). Field experiences in teacher education: Considerations and recommendations. *Journal of Teacher Education*, 37(3), 34-40.

Crum, B. (1993). Conventional thought and practice in physical education: problems of teaching and implications for change. *Quest*, 45, 339-356.

Cuban, L. (1992). Managing dilemmas while building professional communities. *Educational Researcher,* 21(1), 4-11.

Daniellou, F. (1996) (Ed.). *L'ergonomie en quête de ses principes.* Toulouse: Octarès.

Darling Hammond , L.; Sclan, E. (1992). Policy and supervision. In Glickman (Ed.), *Supervision and transition: 1992 yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development* (pp. 7-29). Alexandria, VA:ASCD.

Darling Hammond, L.; Goodwin, A. (1993). Progress toward professionalism in teaching. In G. Cawelti (Ed.), *Challenges and achievements of American education: the 1993 ASCD yearbook* (pp. 19-52). Alexandria, VA.

Dewey, J. (1910). *How we think.* Boston, Heath & Co. Publishres.

Dewey, J. (1938). *Experience & Education.* New York, Coier Book.

Dewey, J. (1959). Como Pensamos - Como se Relaciona o Pensamento Reflexivo com o Processo Educativo: Uma Reexposição (3ª ed.). São Paulo, Companhia Editora Nacional. (Tradução do original em inglês, 2ª ed., 1933. Boston, Health & Co. Publisher).

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos,* Barcelona, Paidos

Dowling, S.; Biskinys, R. (1993). Effects of supervisory training and a practicum: A case study. *The Supervisors' Forum,* 1, 9-12.

Dugal, J. (2002). In *Conseiller Pédagogique en EPS - Document Académique 7.* Académie de Montpellier, Montpellier.

Dumouchel, P.; Dupuy, J.P. (Eds.).(1983). *L'auto-organisation. De la physique au politique.* Paris: Seuil.

Dunne, E.; Bennett, N. (1997). Mentoring process in school based training. *British Educational Research Journal,* 23(2), 225-235.

Duquette, C. (1994). The role of the cooperating teacher in a school-based teacher *education* program: benefits and concerns. *Teaching and Teacher Education,* 10, 345-353.

Durand, M. (1996). *L'ensreignement en millieu scolaire.* Paris: PUF.

Durand, M. (1998a). L'analyse de láction des enseignants: concepts clés et illustrations. *Cahiers du CREN.*

Durand, M. (1998b). *L'enseignement comme action située: proposition pour un cadre d'analyse.* Conférence à la Biennale de l'Education et de la Formation. Paris, avril.

Durand, M. (1998c). L'éducation physyque telle qu'elle deverait être et l'éducation physique telle qu'elle est. *Hyper,*

Durand, M. (1999a). *Developpement professionnel et formation des professeurs d'EPS: reflexion sur les conditions d'utilité des recherches.* Equipe ESTEREL, IUFM Montpllier, France.

Durand, M. (1999b). *Speech interactions between cooperative teachers and student teachers conference: from transfer of pedagogical routines to professional identity development.* Communication au Colloque de l'AIESEP, Besançon, avril.

Durand, M. (2000). Développement personnel et accès à una culture professionnelle en formation iniciale des professeurs. In C. Gohier & C. Alin (Eds.), *Enseignant – formateur: la construction de l'identité professionnelle* (pp. 161-180). Paris: L'Harmatan.

Durand, M. (2002). Interview de Marc Durand. In *Conseiller Pédagogique en EPS - Document Académique 7.* Académie de Montpellier, Montpellier.

Durand, M.; Arzel, G. (1996). *Commande et autonomie dans la conception des apprentissages scolaires, de l'enseignement et de la formation des enseignants.* Communication au colloque du REF; Réforme scolaire et formation des maîtres, Montreal.

Durand, M.; Arzel, G. (2001). Autonomie et connaissance dans les conceptions de l'apprentissage, l'enseignement et de la formation des maîtres. In M. Altet, M.Carbonneau, P. Perrenoud, M. Tardif (Eds.). *Réforme scolaire et formation des enseignants. Bruxelles*: De Boeck.

Durand, M.; Arzel, G. ; Saury, J. (1998). Recherche et intervention en sport et en éducation physique. In G. Klein (Ed.), *Quelles sciences pour le sport?* Toulouse: AFRAPS et LARAPS Editions.

Durand, M.; Chaliès, S. (2001). *Le conseil pédagogique: partage d'expérience et transmission culturelle*. Communication au colloque des IUFMs: Dynamique culturelle et transmission d'expérience. Clermont Ferrand.

Durand, M.; Ria, L. Flavier, E. (2001). *La culture en action des enseignants.* Equipe ESTEREL, IUFM de Montpellier, France.

Durand, M.; Veyrunes, P.; Chaliés, S. (2002). *L'Analyse de l'actvité en situation: questions de méthodes.* Seminaire Romand, Avril, LIRDEF – IUFM.

Edwards, A. (1997). Guests bearing gifts: The position of student teachers in primary school classroom. *British Educational Research journal*, 23(1), 27-37.

Edwards, A.; Collison, J. (1995). What do teacher mentor's tell student teachers about learning in infant school? *Teacher and teaching: Theory and Practice*, 1, 265-279.

Egbert, R. (1985). The practice of preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, vol. 36, nº1, pp.16-22.

Eisner, E. (1988a). The ecology of school improvement. *Education Leadership*, vol. 45, nº5, pp. 24-29.

Eldar, E. (1990). Effect of self-management on preservice teachers' performance during a field experience in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education,* 9(4), 307-323.

Elliott, B; Calderhead, J. (1993). Mentoring for teacher development: Possibilities and caveats. In D. McIntyre, H. Hagger & M. Wilkin (Eds.), *Mentoring: Perspectives of school based teacher education* (pp. 190-205). London: Kogan Page.

Ellison, M. (1994). Critical field instructor behaviors: Student and field instructor views. *Arete*, 18(2), 12-21.

Ellison, M. (1996). Assessing student progress in field practica. *Journal of Social Work Education,* 32(3), 421-424.

Engström, Y.; Middleton, D.(1996) (Eds.). *Cognition and communication at work.* Cambridge: Cambridge University Press.

Ennis, C. (1996). Student's Experience in Sport-Based Physical Education (More Than) Apologies Are Necessary. Quest, 48, 453-456.

ESTEREL (1998). *Analyse pluridisciplinaire des situatios d'enseignement et de formation.* Programme quadriennal de recherche non publié. IUFM Montpellier.

Esteves, M.M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores – Um estudo.* Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.

Estrela, A. C. (1987). Una Experiencia de Formación del Profesorado por Competencias en Portugal (El Proyecto FOCO). Bordón, nº 266, pp. 53 – 64.

Faustino, S. (1997). *Supervisão pedagógica - Concepções e práticas - Estudo de um caso.* Tese de Mestrado, não publicada. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. In R. Houston; M. Haberman , & J. Sikula (Eds): *Handbook of Research on Teacher Education.* (pp. 212-233). New York: MacMillan.

Feiman-Nemser, S. (1996). Teacher mentoring: a critical review. *ERIC Digest*, ED397060 Jul 96.

Feiman-Nemser, S.; Beasler, K. (1996). *Discovering and sharing knowledge: Inventing a new role for cooperating teachers.* Michigan State University, East Lansing, MI.

Feiman-Nemser, S.; Parker, M.B. (1993). Mentoring in content: A comparison of the two USD programs for beginning teachers. *International Journal of Educational Research,*

Feiman-Nemser, S.; Parker, M.B.; Zeichner, K. (1993). Are mentor teachers teacher educators? In McIntyre, H. Hagger & M.

Felgueiras, J. (2001). *Supervisão pedagógica: análise da interacção entre supervisor e professor-cooperante.* Tese de Mestrado, não publicada. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Ferreira, C. (2001). *A prática pedagógica na variante de Educação Física: a perspectiva dos professores orientadores e dos alunos estagiários na E.S.E. Jean Piaget de Viseu.* Tese de Mestrado, não publicada. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Floden, R. E.; Feiman-Nemser, S. (1981). Should teachers be tough to be rational? *Journal of Teacher Education*, 7 (3), 274-283.

Formosinho, J. (2001). A formação prática dos professores: da prática docente na instituição à prática pedagógica nas escolas. *Revista Portuguesa de Formação de Professores, 1*, 37-54.

Fortin, N. (1989). L'accueil et l'encadrement des stagiaires. *Dimensions,* 10(3), 9-10.

Francisco, C. (2001). *Contributos da supervisão para o sucesso do desempenho do aluno no estágio.* Tese de Mestrado, não publicada. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Franke, A.; Dahlgren, L.O. (1996). Conceptions of mentoring: An empirical study of conceptions of mentoring during the school-based teacher education. Teaching and Teacher Education, 12(6), 627-641.

Freiberg, H. J. and Waxman, H. (1990). Reflection and the acquisition of technical teaching skills. En R.T. Clift et al. (Eds.). Encouraging reflection in education, Chicago, Teacher College Press pp.-119 – 138.

Freire, P. (1974). *Uma educação para a liberdade.* Textos Marginais 8. Porto: Ed. António Abreu.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola.* Porto: Porto Editora

Fulong, J.; Hirst, P.H.; Pocklington, K.; Miles, S. (1998). *Initial teacher training and the school.* Milton Keynes, UK: Open University Press.

Gage, N. (1989). Tha paradigm wars and aftermath. *Educational Research,* 18(7), 4-10.

Gallimore, R. (1992). *The development and sociocultural foundations of mentoring.* New York, NY Instutut for Urban and Minority Education (ED 354292).

Ganser, T. (1997). *The contribution of service as a cooperating teacher and mentor teacher to the professional development of teachers.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago, Il, March 24-28.

García Alvarez, J. (1987). Fundamentos de la Formación Permanente del Profesorado Mediante el Empleo del Vídeo. Marfil. Alcoy:

Gess-Newsome, J. & Lederman, N. (1995). Biology teacher's perceptions of subject matter structure and its relationship to classroom practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 32 (3), 301-325.

Gibbs, L.J.; Montoya, Y.S. (1994). *The student teacher experience: Are student teacher the only ones to benefit?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Atlanta.

Giroux, H.; MacLaren, P. (1986). Teacher education and the politics of engage,ent: the case for democratic schooling. *Harvard Educational Review*, 56 (3), 213-238.

Goetz, J. & Lecompte, M. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research.* New York: Academic Press

Gold, Y. (1996). Beginning Teacher Support. Attribuition, Mentoring and Induction. In John Sikula; T. Buttery & E. Guyton (Eds). *Handboock of Reserch on Teacher Education* (2nd ed.) (pp. 548-594). New YorK: MacMillan.

Gonzalez, L.E.; Carter, K. (1996). Correspondence in cooperating teachers' and student teachers' interpretations of classroom events. *Teaching and Teacher Education,* 12(1), 39-47.

Goodman, J. (1985). What students learn from early field experiences. A case study and critical analysis. *Journal of Teacher Education*, 29(5), 45-53.

Graber, K. (1989). Teaching Tomorrow's Teachers: Professional Preparation as an Agent of Socialization. In T. Templin & P. Schempp (Eds.), *Socialization into Physical Education: Learning to Teach* (pp. 59-80). Indianapolis, In: Benchmark Press.

Graber, K.C. (1995). The influence of teacher education programs on the beliefs of student teacher: General pedagogical knowledge, pedagogical content knowledge and teacher education course work. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 157-178.

Graça, A. (1997). *O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebol.* Tese de doutoramento, não publicada. Porto: Faculdade de Ciências do desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

Graça, A. (2001). O conhecimento pedagógico do conteúdo: O entendimento entre a pedagogia e a matéria. In P. B. Gomes & A. Graça (Eds.), *Educação física e desporto na escola: Novos desafios, diferentes soluções* (pp. 107-120). Porto: FCDEF-UP.

Graça, A.; Albuquerque, A. & Januário, C. (2001). The ways cooperating teachers communicate their perspectives of teaching and learning to teach. In T. Arnold (Ed.), *Facing change: Proceedings of the AIESEP Conference, Rockhampton, September 2-5, 2000,* pp. 2.2-2.12. School of Healt & Human Performance – Central Queensland University. Rockhampton, Queensland, Australia.

Graham, M. (1996). Guiding tomorrow's teachers. *Learning*, 24(5), 36-38.

Graham, P. (1997). Tensions in the mentor-student teacher relationship: Creating productive sites for learning within a high school English teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 13(5), 513-527.

Greeno, J.G. (1998). The Middle School Mathematics Through Application Project Group The situativity of knowing, learning and research. *American Psychologist*, 53, 1, 5-26.

Griffin, G. (1985). Teacher induction: Research issues. *Journal of Teacher Education,* 36(1), 42-46.

Griffin, G. (1989). A descriptive study of student teaching. *The Elementary School Journal,* vol. 89, nº3, pp.343-364.

Griffin, G. A. (1983). *Student Teaching and the Commonplaces of Schooling.* ERIC_NO: ED234025

Grimmett, P.; Crehan, E.P. (1990). Barry: A case of teacher reflexion in clinical supervision. *Journal of Curriculum and Supervision,* 5, 214-235.

Grimmett, P.; Ratzlaff, H.C. (1986). Expectations for the cooperating teacher role. *Journal of Teacher Education,* 37, 41-50.

Grossman, P. (1990). *The Making of a Teacher: Teacher Knowledge and Teacher Education.* New York: Teachers College Press.

Grossman, P., Wilson, S. & Shulman, L. (1989). Teachers of Substance: Subject Matter Knowledge for Teaching. In M. Reynolds (Ed.). Knowledge Base for the Beginning Teacher, New York, Pergamon Press, pp. 23 – 36.

Guba, E. & Lincoln, Y. (1981). Effective Evaluation. S. Francisco, Jossey-Bass.

Guest, C.L.J.; Dooley, K. (1999). Supervisor malpractice: Liability to supervise in clinical supervision. *Counselor Educational and Supervision,* 38(4), 269-279.

Guyton, E.; McIntyre, D.J. (1990). Student Teaching and school experiences. In R.Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 514-534). New York: MacMillan.

Guyton, E.; Paille, E.; Rainer, S. (1993). Collaborative field-based urban teacher education program. *Action in Teacher Education,* 15(3), 7-11.

Haggerty, L. (1995). The use of content analysis to explore conversations between school teacher mentors and student teachers. *British Educational Research Journal.* 21(2), 183-197.

Haipt, M. (1990). A guide for the voyage. *Momentum,* 21(4), 16-19.

Hall, G.; Hord, S. (1987). *Change in schools.* New York: SUNY Press.

Handal, G.; Lauvas, P. (1987). *Promoting reflective teaching: Supervision in action.* Milton Keines: Society for Research in Highter Education & Open University Press.

Hardy, C.A. (1999). Preservice teacher's perceptions of learning to teach in a predominantly school-based teacher education base. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18. 175-198.

Hargreaves, A.; Dawe, R. (1990) . Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education,* 6, 227-241.

Hastie, P. (1994). Selected Teacher Behaviors and Student ALT-PE in Secondary School Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13 (3), 242-259.

Head, F.; Reiman, A.; Thies-Sprinthall, L. (1992). The reality of mentoring: Complexity in its process and functions. In T. Bey & C. Holmes (Eds.), *Mentoring: Contempory principles and issues* (pp. 79-93). Reston, VA, Association of Teacher Educators.

Hewson, P. & Hewson, M. (1989). Analysis and Use of Task for Identifying Conceptions of Teaching Science. Journal of Education for Teaching, 15 (3), 191-209.

Hoover, N.L.; O'Shea, L.J.; Caroll, R.G. (1988). The supervisor inter relationship and effective interpersonal communication skills. *Journal of Teacher Education,* 39(2), 22-27.

Houston, W. R. (1981). The status of competency-based education: an American report. *Journal of Education for Teaching*, 7 (1), 17-24.

Howey, K. (1996). Desining coherent and effective teacher education programs. In Sikula; T. Buttery & E. Guyton (Eds.*): Handbook or Research on Teacher Education.*(2nd ed.), 143-170. New York: MacMillan.

Hoy, W. K.; Woolfolk, A.E. (1990). Socialization of Student teachers. *American Educational Research Journal,* 27, 279-300.

Huberman, A. M. & Miles, M. B., (1994). Data Management and Analysis Methods. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.): *Handbook of Qualitative Research*, 428-444. Thousand Oakes, CA: Sage.

Hutchins, E.A. (1995). *Cognition in the wild.* Cambridge: The MIT Press.

Illich, I. (1980). *Une société sans école.* Paris, Seuil.

Jackson, P. (1968). *Life in the classroom.* New York, Holt Rinehart & Winston.

Jacques, K. (1992). Mentoring in initial teacher education. *Cambridge Journal of Education,* 22(3), 337-350.

Janesick, V. (1994). The dance of qualitative research design: metaphor, mathodolatry and meaning. In N. Denzin & Y. Lincoln

Januario, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula.* Coimbra: Livraria Almedina

Januário, C.(1992). *O pensamento do professor: Relação entre decisões pré-interactivas e os comportamentos interactivos de ensino em educação física.* Tese de doutoramento, não publicada. Lisboa: FMH-UTL.

Johnson, N.A.; Ratsoy, E.W.; Holdaway, E.A.; Friesen, D. (1993). The induction of teachers: A major internship program. *Journal of Teacher Education*, 44, 296-304.

Johnson, S. (1994). Experience is the best teacher, or not it? An analysis of the role of experience in learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 45, 296-304.

Joseph, I. (1998). *Erving Goffman et la mocrosociologie.* Paris: PUF.

Joyce, B. & Clift, R. (1984). The phoenix agenda: essential reform in teacher education. *Educational Researche*, 13(4), 5-18.

Joyce, B. (1975). Conceptions of man and their implications for teacher education. In K. Ryan (Ed.). *Teacher Education*, Chicago, NSSE, pp. 111-145.

Joyce, B. R.; Weil, M.; Showers, B. (1992). *Models of teaching.* Boston, MA: Allyn and Bacon.

Joyce, B.; Weil, M. (1985). *Modelos de enseñanza.* Madrid, Anaya.

Kadudtin, A. (1992). *Supervision in social work.* New York: Columbia University Press.

Kagan, D. (1994). Professional Growth among Preservice and Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 62 (2), 129-169

Kay, R. (1990). A definition for developing self-reliance. In T.L. Bey & C.T. Holmes (Eds.), *Mentoring: Developing successful new teachers* (pp; 25-37). Reston, V.A.: Association of Teacher Educators.

Keedy, J.L.; Achilles, C.M. (1997). The need for school-constructed theories in practice in US school restructuring. *Journal of Educational Administration,* 35(2), 102-121.

Keller, D. L.; Grossman, J. A. (1994). *A Model for Improving the Preservice Teacher/Cooperating Teacher Diad.* ERIC_NO: ED377181

Kirchner, D., Whitson, J.A. (Eds.) (1997). *Situated cognition: Social, semiotic and psychological perspectives.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Klein, P.D. (1996). Preservice teacher's beliefs about learning and knowledge. *Alberta Journal of Educational Research,* 42(4), 361-377.

Kleinsasser, A. (1988). *Language arts roll call: 24 students present, 23 are seventh graders.* ERIC NO: ED299242.

Klug, B.J.; Salzman, S.A. (1991). Formal induction vs. Informal mentoring: Comparative effects **and outcomes. *Teaching and Teacher Education,* 7(3), 241-251.**

Knight, C. (1996). A study of MSW and BSW students' perceptions of their field instructors. *Journal of Social Work Education*, 32(3), 399-414.

Koerner, M.E. (1992). The cooperating teacher: An ambivalent participant in student teaching. *Journal of Teacher Education*, 43(1), 46-56.

Koskela, R. & Ganser, T. (1998). The cooperating teacher role and career development. *Education, 119*(1): 106-115.

Koster, B.; Korthagen, F.A.J. & Wubbels, T. (1998). Is there anything left for us? Functions of cooperating teachers and teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 21 (1): 75-89.

Krockover, G.R. (1991). Reflections on professional mentorship. *Teacher Education,* 3(2), 113-114.

Lalanda, M. C. & Abrantes, M. M. (1996). O Conceito de Reflexão em J. Dewey. In Isabel Alarcão (organização), *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão.* Colecção CIDIne, Porto Editora.

Landsheere, G. (1979). *La formatión de los enseñantes de mañana.* Madrid: Narcea.

Landt, S. M. (2002). *Cooperating Teachers and Professional Development.* Wisconsin: ERIC_NO: ED466799 [abstract].

Langdon, P.; Weltzl-Fairchild, A.; Haggar, J. (1997). Co-operating teachers: Concerns and issues. *Canadian Review of Art Education: Research and Issues,* 24(1), 46-57.

Lanier, J. & Little, J. (1986). Research on teacher veducation. In Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (vol.3, pp. 527-569). New York: MacMillan Publishing Company.

Lasley, T.J.; Applegate, J.H. (1985). Problems of early field experience students of teaching. *Teaching and Teacher Education,* 1(3), 221-227.

Lasley, T.J.; Matczynsky, T.J. (1992). Collaborative and non-collaborative partnership structures in teacher education. *Journal of Teacher Education,* 43(4), 257-261.

Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life .* Cambridge: Cambridge University Press.

Lave, J. (1991). Situated learning in communities of practice. In Resnik, L.; Levine, J.M.; Teadley, S.D.(Eds.). Perspectives on socially shared cognition (pp. 63-82). Washington: American Psychological Association.

Lawson, H. (1991). Three perspectives on induction and a normative order for physical education. *Quest,* 43 (1), 20-36.

Leinhardt, G.; Greeno, J.G. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology,* 78, 75-95.

Lemma, P. (1993). The cooperating teacher as a supervisor. *Journal of Curriculum and Supervision,* 8(4), 329-342.

Liston, D.; Zeichner, K. (1991). *Teacher education and the social conditions of schooling,* New York, Routledge.

Little, J.W. (1990). The mentor phenomenon and the social organization of teaching. In C.B. Cazden (Ed.). *Review of research in education* (Vol 16, pp. 297-351). Washington, DC: American Educational Research Association.

Marcelo García, C. (1982). Paso. In V. Angulo, L.M.V. (Dir.). *Formación Inicial y Permanente en E.G.B. Competencias Docentes y Supervisoras,* Sevilla, ICE DE LA UNIVERSIDAD, pp. 130-170.

Marcelo García, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo.* EUB, S.L., Barcelona.

Marcelo García, C. (1999). *Formação de Professores - Para uma mudança educativa.* Porto: Porto Editora.

Marin Ibañez, R. (1980). El contenido de la formación del profesorado. In *La investigación pedagógica y la formación de profesores.* Madrid: SEP, 421-437.

Martin, D. (1997). Mentoring in one's own classroom: An exploratory study of contexts. *Teaching and Teacher Education,* 13(2), 1-15.

Martin, D. (1998). Des contextes de stage et la mise en scène des savoirs. In D. Raymond et Y. Lenoir (Eds.), *Enseignants de métier et formation initiale* (pp. 195-222). Bruxelles, De Boeck Université.

Martin, S. (1994). The mentoring process in preservice teacher education. *School Organization,* 14, 269-277.

Maynard, T.; Furlong, J. (1993). Learning to teach and models of mentoring. In D. Mc Intyre, H. Hagger & M. Wilkin (Eds.), *Mentoring: Perspectives on school based teacher education* (pp. 69-85). London, Kogan Page.

McIntyre, D. J., & Byrd, D. M. (1998). Supervision in teacher education. In G. R. Firth & E. Pajak (Eds.), *Handbook of research on school supervision* (pp. 409-427). New York, London: Macmillan Library.

McIntyre, D.; Byrd, D.M.; Fox, S.M. (1996). Field and laboratory experiences. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research in teacher education* (pp. 171-193). New York: MacMillan.

McKinnon, J.D. (1989). Living with conformity in student teaching. *The Alberta Journal of Education Research*, 25(1), 2-19.

McNally, J.; Cope, P.; Inglis, B.; Stronach, I. (1997). The student teacher in school: Conditions for development. *Teaching and Teacher Education*, 13(1), 485-498.

McNamara, D. & Desforges, C. (1979). The social sciences, teacher education and the objectification of craft knowledge. In Bennet, N. & McNamara, D. (Eds.) *Focus on Teaching.* London: Longman, 232-248.

McNamara, D. (1990). Research on teachers' thinking: Its contribution to educating student teachers to think critically. *Journal of Education for Teaching, 16*, 147-160.

McNamara, D. (1995). The influence of student teachers' tutors and mentors upon their classroom practice: An exploration study. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 51-61.

Medina Rivilla, A. (1988). *Didáctica e Interacción en el aula.* Madrid Cincel.

Medina Rivilla, A. (1990). *Formación de formadores y empleo del ordenedor en la enseñanza.* Tomo 1. Madrid: F.S.E.-UNED.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Data management and analysis methods. In N. Denzin, & Y. Lincoln (eds.): *Handbook of Qualitative Research* (pp. 428-444). Thousand Oakes, CA: Sage.

Mills, C.W. (1940). Situated actions and vocabularies of motives. *American Sociological Review*, 6, 904-913.

Mitchell, J. (1994). *An Exploratory Analysis of the Substantive Aspects of the Feedback Phase of the Supervisory Cycle* ERIC_NO: ED377148

Moore, K.D.; Looper, S. (1997). Teacher preparation: A collaborative model. *Teacher Educator*, 32(3), 152-164.

Napper-Owen, G. & Phillips, A. (1995). A Qualitative Analysis of the Impact of Induction Assistance on First-Year Physical Educators. *Journal of Teaching in Physical Education*; 14 (3), 305-327

Nelson, K. (1989). *Thinking processes, management routines and students perceptions of expert and novice physical education teachers.* Unpublished doctoral dissertation. Louisiana State University and Agricultural and Mechanical Col.

Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education.* Cambridge: Harvard University Press.

Norman-Guerette, D. (1998). La formation des enseignants associés: des stratégies pour mieux les outiller dans leurs rôles d'enseignants et de formateur. In D. Raymond et Y. Lenoir (Eds.), *Enseignants de métier et formation iniciale* (pp. 103-122). Bruxelles, De Boeck Université.

Nóvoa, A. (1993). Nota de apresentação. In K. Zeichner. *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa, Educa.

O'Sullivan, M. (1996). What Do We Know About the Professional Preparation of Teachers? In S. Silverman & C. Ennis (Eds.): *Student Learning in Physical Education: Applying Research to Enhancent Instruction.* Champaign, Ill: Human Kinetics, pp. 315-337.

Oberg, A.A. (1989). Supervision as a creative act. *Journal of Curriculum and Supervision*, 5(1), 60-69.

Oderle, K. (1991). Paradigm Wars: Who's fighting: Who's winning? *The Alberta Journal of Educational Research,* 37, 87-97.

Olson, P.; Carter, K. (1989). The capabilities of cooperating teacher in USA schools for communicating knowledge about teaching. *Journal of Education for Teaching,* 15, 113-331.

Pacheco, J. (1995). *O pensamento e a acção do professor.* Porto: Porto Editora.

Pacheco, J.F. e Flores, M.A. (1999). *Formação e avaliação de professores.* Porto: Porto Editora.

Pajak, E. (1993). Change and continuity in supervision and leadership. In G. Carwelti (Ed.), *Challenge and achievements os american education: The 1993 ASCD yearbook* (pp. 158-186). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Pajak, E.; Segfarth, J.T. (1983). Authentic supervision reconciles the irreconciliables. *Educational Leadership,* 40, 20-30.

Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, California: Sage Publication, Inc.

Pauwels, J. (1979). Observation: An important part os didactic proficiency. In K. Haag (Ed.), *Physycal education and evaluation.* Proceedings of XXII ICHPER Worl Congress, Kill, UKSH, 208-217.

Pérez Gómez, A. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. In Gimeno y A. Pérez. Comprender la enseñanza, Madrid, Morata, pp. 398 - 429.

Pérez Serrano, M. (1988). La formación práctica del maestro. Madrid, Escuela Española.

Perks, P.; Prestage, S. (1994). Planning for learning. In B. Jaworski & A. Watson (Eds.), *Mentoring in mathematics teaching* (pp. 65-82). The Falmer Press.

Perlberg, A. & Kremer, L. (1979). Systems approach and the renewal of teacher education: the competency performance based teacher education model. British Journal of Education Technology, 2 (10). May. 84 – 99.

Phelps, L.; Schmitz, C.D.; Wade, D.L. (1986). A performance based cooperating teacher report. *Teaching and Teacher Education*, 37(5), 32-35.

Pickle, J. (1985). Toward teacher maturity. *Journal of Teacher Education,* 36 (4), 55-59. Imva.

Piéron, M. (1993). *Analyser l'enseignement pour mieux enseigner.* Dossier EPS, 16. Paris: Éditions Revue EPS.

Piéron. M. (1988). *Enseignement des activités physiques et sportives: Observations et recherches.* Liège: Université de Liège.

Pinsky, L. (1992). *Concevoir pour l'action et la communication.* Berne: Peter Lang.

Pintrich, P. (1990). Implications of psychological research on student learning and college teaching for teacher education. In R. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 826-857). New York: Macmillan.

Placek, J. (1983). Conceptions of success in teaching: Busy, happy and good? In T. J. Templin & J. K. Olson (Eds.), *Teaching in Physical Education* (pp. 46-56). Champaign, Illinois: Human Kinetics.

Puk, T.G.; Haines, J.M. (1999). Are schools prepared to allow beginning teachers to reconceptualize instruction? *Teaching and Teacher Education*, 15(5), 541-553.

Randall, J. (1992). *Systematic supervision for physical education.* Champaign. Illinois; Human Kinetics Publishers.

Richards, L. & Richards, T. (1993). *Nudist User Guide: Version 3.0 for Macintoch.* Victoria: Qualitative Solutions & Research Pty. La Trobe University

Richardson, V. (1994). Conducting research on practice. *Educational Researcher*, 23(5), 5-10.

Rikard, G., & Lou-Veal, M. (1996). Cooperating teachers: insight into their preparation, beliefs, and practices. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(3), 279-296.

Rikard, G.L. (1990). Student teaching supervision: A dyadic approach. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance,* 61(4), 85-87.

Rikard, G.L.; Knight, S.M. (1997). Obstacles to professional development: Interns' desire to fit in, get along and be real teachers. *Journal of a Teaching in Physical Education,*16(4), 440-453.

Rink, J. (1985). *Teaching Physical Education for Learning.* St Louis: Mosby

Rink, J. (1993). Teacher education: A focus on action. *Quest*, 45:3, 308-320.

Rodríguez Lopéz, J.M. (1994). *Las prácticas de enseñanza en la formación de los profesores. Tese de doutoramento.* Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, Sevilla.

Ross, E.W. & Hannay, L.M. (1986). Towards a critical theory of reflective inquiry. *Journal of Teacher Education*, 37 (4), 9-15.

Ruas, P. (2001). *Um olhar reflexivo sobre a prática pedagógica/estágio.* Tese de Mestrado, não publicada. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Sá-Chaves, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis.* Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para Ciência e Tecnologia. Coimbra.

Samaras, A.P.; Gismondi, S. (1998). Scaffolds in the field: Vigotskian interpretation in a teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 14(7), 715-733.

Sánchez Moreno, M. (1993). Supervisión Clínica como estratégia de formación de profesores principiantes y mentores. Sevilla, Faculdad de Filosofia y Ciências de la Educación. Tesis Doctoral.

Sarmento, P.; Rosado, A.; Rodrigues, J.; Ferreira, V.; Leça-Veiga, A.; Alves, E. (1999). A supervisão pedagógica em educação física. In *Inovação*, 12, 129-148. Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.

Saunders, S.; Pettinger, K.; Tomlinson, P. (1995). Prospective mentors' views on partnership in secondary teacher training. *British Educational Research Journal,* 21(2), 199-218.

Schliemann, A.D., Carraher, D.W. (1992). Proportional reasoning in and out of school. In P. Light & G. Butterworth (Eds.), *Contex and cognition; Wais of learning and knowing* (pp. 47-73), New York: Harvester Wheatsheaf.

Schön, D. (1983). *The reflective practionner.* New York: Jossey Bass.

Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner.* San Francisco: Jossey-Bass.New.

Schwab, J. (1981). The concept of the structure of a discipline. In H. Giroux et al. (eds.), Curriculum and Instruction, Berkeley, McCutchan, pp. 51 – 61.

Shaffer, E.; Stringfield, S.; Wolfe, D. (1992). An innovative beginning teacher program: A 2 year analysis of classroom interactions. *Journal of Teacher Education*, 43, 181-192.

Shapiro, E. (1988). *Teacher: Being and becoming.* New York: Bank Street College

Sharp, T., Lounsberry, M. & Templin, T. (1997). Cooperation, collegiality, and collaboration: Reinforcing the schoolar-practitioner model. *Quest*, 49:2,214-228.

Short, E.C: (1985). The concept of competence: its use and misuse in education. *Journal of Teacher Education*, 36 (2). 2-6.

Shulman, L. (1986a). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4-14.

Shulman, L. (1986b). Paradigms and research programs in the study of teaching. In: M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, New York, Macmillan.

Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (2nd Ed). Palo Alto, Ca: Mayfield Publishing Company.

Sikes, P. (1985). The life cycle of the teacher. In S.J. Ball and I.F. Goodson (Eds.), Teacher's Lives and Careers. London: The Falmer Press, 67-70.

Skrinar, G. & Hoffman, S (1979). Effect of outcome information on analytic ability of golf teachers. *Perceptual and Motor Skills*, 48, 703-708.

Smith, L.B.; Thelen, E. (Eds.). (1993). *A dynamic systems approach to development. Applications.* Cambridge, Massachusets: The MIT Press.

Smylie, M.A.; Khane, J. (1997). Why What works doesn't work in teacher education. *Educational and Urban Society,* 29(3), 355-372.

Smyth, J. (1989). Developing and sustainding critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, Vo XXXX, nº 2, pp. 2.9.

Spallanzani, C.; Sarrasin, J.; Poirier, A. (1992). Effects de la formation minimal à la supervision des stagiaires en éducation physique. *Revue des Sciences de l'Education,* XVIII(3), 409-427.

Stake, R. (1994). Case studies. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.): *Handbook of Qualitative Research*, 236-247. Thousand Oakes, CA: Sage.

Stanulis, R.N. (1995). Classroom teachers as mentor: Possibilities for participation in a professional development school context. *Teaching and Teacher Education*, 11(4), 331-344.

Stones, E. & Morris, S. (1972). Teaching Practice. London, Methuen and Co.

Suchman, L.S. (1987*). Plans and situated actions: The problem of human-machine communication.* Cambridge, Cambridge University Press.

Tabachnick, R. & Zeichner, K. (Eds.) (1991). Issues and Practices in Inquiry Oriented Teacher Education. London, Falmer Press.

Tannehill, D.; Zakrajsek, D. (1990). Effects of a self directed training program on cooperating teacher behavior. *Journal of Teaching in Physical Education,* 9(2), 140-151.

Tardif, M.; Lessard, C. (2000). Le travail enseignant au quotidien. Bruxelles: Editions De Broeck.

Theureau, J. (1992). *Le cours de l'action: analyse sémiologique. Essai d'anthropologie cognitive située.* Berne, Peter Lang.

Thies-Sprinthall, L.; Sprinthall, N.A. (1987). Experienced teachers: Agents for revitalization and renewal as mentors and teacher educators. *Journal of Education,* 169(1), 65-79.

Thompson, J.P. (1997). *Integrating the mentorship factor into the clinical supervision model.* Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association. Austin, TX, January 23-25.

Tjerdsma, B.L. (1998). Cooperating teacher perceptions of and experiences in the student teaching praticum. *Journal of Teaching in Physical Education,* 17, 214-230.

Tom, A.R. (1985). *Inquiry into inquiry teacher education.* Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Chicago.

Tomlinson, P. (1995). *Understanding mentoring. Reflexive strategies for school-based teacher preparation.* Buckingham: Open University Press.

Turner, M. (1993). The role of mentors and teacher tutors in school based teacher education induction. *British Journal of in Service Education,*19, 36-45.

Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance.* Paris: Seuil.

Veenman, S.; Leenders, Y.; Meyer, P.; Sanders, M. (1993). Effects of a preservice teacher preparation program on effective instruction. *Educational Studies,* 19(1) 3-18.

Veyrunes, P., Bertone, S. & Durand, M. (2002). *Une éthique des relations chercheurs-enseignants: réflexion à partir d'une étude de l'activité des enseignants novices.* LIRDEF, IUFM. Montpellier.

Vila, J. (1988). *La crisis de la function docente*: Promolibro

Villar, L.M. (1986). *Formación del profesorado. Reflexiones para una reforma.* Valencia: Promolivro.

Villar, L.M. (Dir.) (1980a). *Enfoque modular de la enseñanza. 1. El autoperfeccionamiento del profesor.* Madrid: Cincel/Kapelusz.

Villar, L.M. (Dir.) (1980b). *Enfoque modular de la enseñanza. 2. aprender a enseñar.* Madrid: Cincel/Kapelusz.

Villers, D. (1998). Du maître d'application à l'instituteur maître formateur: des conceptions différentes? In D. Raymond et Y. Lenoir (Eds.), *Enseignants de métier et formation initiale* (pp. 223-244). Bruxelles, De Boeck Université.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society.* Boston, MA: Harvard University Press

Waite, D. (1995). *Rethinking instructional supervision: Notes on its language and culture.* New prospects series: 1. London: The Falmer Press.

Weis, J. & Louden, W. (1989). Images of Reflection. Paper presented at the A.E.R.A. annual meeting.

Whitson, J. A. (1997). Cognition as a semiotic process: From situated medioation to critical reflective transcendence. In D. Kirshner & J.A. Whitson (Eds.), *Situated cognition: Social, semiotic and psychological perspectives*, (pp. 97-149). Mahwah, NJ: Erlbaum Associates.

Wildman, T.M.; Magliaro, S.C.; Niles, R.A.; Niles, J.A. (1992). Teacher mentoring: An analysis of roles, activities and conditions. *Journal of Teacher Education,* 43(3), 205-213.

Williams, A. (1993). Teacher perceptions of their needs as mentor in the context of developing school-based initial teacher education. *British Educational Research Journal*, 19(4), 407-420.

Winisky, N.; Stoddart, T.; O'Keefe, P. (1992). Great expectations: Emergent professional developmental schools. *Journal of Teacher Education,* 43(1), 3-18.

Womack, S. T. (1983). *Suggestions from Student Teachers.* ERIC_NO: ED240050

Yinger, R. J. (1987). Learning the language of practice. Curriculum Inquiry, 17 (3), 293-318.

Yng, R. (1984). *Case study research: design and methods.* Beverly Hills, CA : Sage.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores.* Lisboa: Educa.

Zeichner, K. (1994). Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. In Carlgren, I., Handal, G., Vaage, S. (eds.). *Teachers' minds and actions : Research on teachers' thinking and practice.* London ; Washington, D.C.: Falmer Press. 9-27.

Zeichner, K. M. & Liston, D. (1987). Teaching student reachers to reflect. Harvad Educational Review, 57 (1), 23-47.

Zeichner, K. M. (1980). Myths and Realities: Field-Based Experiences in Preservice Teacher Education. Journal of Teacher Education, Vo. 31, No 6, pp. 45-55.

Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, XXXIV (3), 3 – 9.

Zeichner, K.M. (1992). Rethinking the practicum in the professional development school partnership. *Journal of Teacher Education,* 43(4), 299-307.

Zeichner, K.M.; Tabaknik, B.R. (1981). Are the effects of university teacher education "washed out" by school experience. *Journal of Teacher Education,* 32(3), 7-11.

Zeichner, K.M.; Tabaknik, B.R. (1991). Reflections on reflective teaching. In B.R. Tabaknik & K.M. Zeichner (Eds.), *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education* (pp. 1-21). Philadelfia: The Falmer Press.

Zimmerman, B. J. (1990). Self regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist,* 25(1), 3-17.

Anexos

Anexo 1

Guião de entrevista ao orientador de estágio

1. **O que acha que é importante o estagiário aprender durante o estágio?** (que corpo de conhecimentos especializados, que competências, que atitudes os estagiários devem adquirir e desenvolver).

2. **Quais são as carências e as dificuldades que tem observado nos estagiários quando iniciam o estágio**? (E quais são os aspectos em que estão melhor apetrechados) (como identifica as necessidades formativas dos estagiários).

3. **Para si quais são as principais preocupações dos Estagiários?**

4. **Que tipo de influências procura exercer sobre os estagiários?** (Qual pensa ser o seu poder de influenciar)

5. **Que tipo de relações estabelece com os estagiários? O que é que pensa dessas relações?** (avaliação - como se tem relacionado; justificação - com que propósitos)

6. **Como pensa que o estagiário aprende?**

7. **Que tipo de procedimentos adopta ou acha mais adequados para orientar o estagiário?**

8. **Para si o que é mais importante valorizar para classificar o estagiário?** (como recolhe os elementos que utiliza para fazer a avaliação)

9. **Descreva e justifique uma semana de trabalho ligada à orientação de estágio.**

10. **Que capacidades e conhecimentos, que tipo de formação deve possuir um orientador de estágio?** (Como é que se auto-avalia no papel de orientador)

11. **Em sua opinião quais são os maiores problemas com que se debate o actual estágio pedagógico?** (qual a possibilidade de os resolver e que soluções)

12. **Da experiência que acumulou, que avaliação faz (aspectos positivos e negativos):**

a) **do funcionamento interno do núcleo de estágio ;**
b) **da relação do núcleo de estágio com o grupo de E.F.;**
c) **da integração do núcleo de estágio na escola;**
d) **da relação do núcleo de estágio com a faculdade;**
e) **da relação entre núcleos de estágio.**

Anexo 2

Guião de entrevista de aprofundamento ao orientador de estágio

1. **Como foi a sua experiência como estagiário?**

a) Como caracteriza o seu Orientador de Estágio?

b) Como caracteriza o seu Supervisor de Estágio?

c) Se não teve Orientador e/ou Supervisor faça um balanço comparativo entre o modelo de estágio que teve como estagiário e o que tem agora como orientador.

2. **Como aprendeu a orientar?**

a) De que fontes de conhecimento e de que experiências se serviu para adquirir as competências que tem ?

3. **Como pensa que o orientador pode interferir no processo de estágio?**

a) Como pode o orientador contribuir para o seu próprio desenvolvimento profissional?

b) Como pensa que é possível e desejável promover a "formação profissional" do Orientador de Estágio?

4. **Como pensa que os estagiários o caracterizam?**

a) Como gostaria que eles o caracterizassem?

5. **O que é que é para si fundamental no processo de estágio, quer nos aspectos organizativos e administrativos, quer nos aspectos pedagógicos e profissionais?**

6. **Quais são as ideias mais importantes que deseja que os estagiários levem consigo do estágio?**

7. **Se estivesse na sua mão mudar a actual organização do estágio, o que é que modificaria?**

a) Porquê?

b) Com que propósitos?

Anexo 3

Guião da Entrevista para os Seminários

Entrevista Prévia

1. Que tema vai ser tratado neste Seminário? Que conteúdos?
2. Fez algum trabalho de preparação deste Seminário? Se sim, qual?
3. Que aspectos acha que vão ser mais problemáticos?
4. Como pensa intervir?
5. Como pensa que os estagiários vão intervir?

Gravar o Seminário

Entrevista Final

1. Atingiu os objectivos que tinha para este Seminário?
2. Faça um balanço dos aspectos de que falámos no início.

- ----------