



Faculdade de Letras da Universidade do Porto

**Mestrado em Didáctica das Línguas Materna ou Estrangeiras**

e

**Supervisão Pedagógica em Línguas**

**Estágios pedagógicos na FLUP: as representações prévias  
de professores de Francês em formação inicial**

**Maria Ema Monteiro Alves**

**Porto, 2011**





Faculdade de Letras da Universidade do Porto

**Mestrado em Didáctica das Línguas Materna ou Estrangeiras**

**e**

**Supervisão Pedagógica em Línguas**

**Estágios pedagógicos na FLUP: as representações prévias  
de professores de Francês em formação inicial**

**Maria Ema Monteiro Alves**

**Orientadora: Professora Doutora Rosa Bizarro**

Esta dissertação tem em vista a obtenção do grau de Mestre em Didáctica das Línguas Materna ou Estrangeiras e Supervisão Pedagógica em Línguas

**Porto, 2011**

## **Agradecimentos**

À minha família, pelo apoio diário e pela paciência tantas vezes necessária.

À minha orientadora, Professora Doutora Rosa Bizarro, pela confiança e acompanhamento constantes.

À Faculdade de Letras da Universidade do Porto, onde tive o privilégio de estudar e com quem colaborei ao longo de dezoito anos.

À minha Escola, a todos os seus profissionais e alunos que me ajudaram a crescer.

Às estagiárias e aos estagiários com quem trabalhei e que, pelo seu entusiasmo e dedicação, dignificaram a nossa profissão.

## Resumo

A questão à qual a presente investigação procura dar resposta – As representações prévias dos professores em formação inicial, face ao estágio pedagógico, serão diferentes só pelo facto de estes se inserirem em diferentes modelos de formação, associados a diferentes contextos? – justifica-se por motivos de natureza pessoal e pelos contextos em que exercemos numa escola secundária o cargo de orientadora de estágio de Francês Língua Estrangeira adstrita à Faculdade do Letras da Universidade do Porto, de 1991/92 a 2008/09. Com efeito, a literatura da especialidade e os normativos chamam a atenção para alguns dos temas aqui mencionados (o perfil do professor – nomeadamente do professor de línguas – na escola do século XXI, a importância da formação inicial e o papel do supervisor na construção da identidade profissional). Com base neste enquadramento teórico e com o objectivo de identificar, a partir de um texto, as representações prévias dos professores em formação inicial face ao estágio pedagógico de Francês, procurámos distinguir os três modelos de formação em vigor de 1991/1992 até 2008/2009 nesta Faculdade (o Ramo Educacional, o Curso de Especialização em Ensino e o Mestrado em Ensino), compreender os contextos de formação e o papel do supervisor. Os dados foram obtidos a partir de uma análise de conteúdo temática do documento “Expectativas face ao estágio pedagógico”, com uma amostra de quarenta e sete estagiários. Após várias leituras do documento, emergiram três categorias – *i*) representações acerca da Didáctica; *ii*) acerca da dimensão intra e interpessoal da formação e *iii*) acerca da Supervisão Pedagógica –, as subcategorias e os indicadores, bem como as unidades de registo a analisar qualitativa e quantitativamente.

Estamos conscientes das limitações desta investigação, mas pensamos que o presente estudo de caso vale pela compreensão mais aprofundada das expectativas dos professores estagiários – o sentimento de insegurança motivado pela consciência da dificuldade do estágio, mas também a pertinência dos estágios pedagógicos, a valorização da sua dimensão relacional, a importância do núcleo de estágio –, a qual poderá ser um contributo para se repensarem as dinâmicas de formação.

Palavras-chave: *supervisão, didáctica, representações prévias, modelos de formação, contextos de formação.*

## Abstract

The key question addressed by this research – *are the previous representations of teacher trainees towards pedagogic training different just because they follow different training models associated with different contexts?* – is justified by personal reasons and contexts, namely our work as a teacher trainer for French as a Foreign Language at a Portuguese high school in association with the Faculty of Letters of the University of Oporto (Faculdade de Letras da Universidade do Porto), from 1991/1992 to 2008/2009. In fact, both specialist literature and legislation call attention to some of the issues that are mentioned here (the teacher's profile – in particular the language teacher's profile – in the 21st century school, as well as the importance of teachers' initial formation and the role of the supervisor in the construction of professional identity). So, based on this theoretical framework, we used the text "*Expectations over pedagogic training*" aiming to identify the previous representations of initial teacher trainees towards pedagogic training. We tried to distinguish the three teacher formation models in place from 1991/1992 to 2008/2009 (the Educational Branch, the Specialization Course in Teaching and the Master's Degree in Education), understand the training contexts and the role of the supervisor and use this information to relate the teacher trainees' previous representations. Data were obtained from an analysis of thematic content of the document entitled "Expectations over pedagogic training", with a sample of forty-seven trainees. After several readings of the document three categories emerged – *i)* representations on Didactics; *ii)* intra and interpersonal dimension of training and *iii)* representations on Teaching Supervision –, the subcategories and indicators as well as the registration units to be analyzed both qualitatively and quantitatively.

We are fully aware of the limitations of this research, but we think this case study is important for further understanding the expectations of teacher trainees – along with the feeling of insecurity motivated by the awareness of the difficulty of the training process, the relevance of pedagogic training, the appreciation of its relational dimension, the importance of the training group –, which may be a contribution to rethink the dynamics of formation.

Keywords: *supervision, didactics, previous representations, training contexts, teacher formation models.*

## Résumé

La question à laquelle cette recherche vise à répondre – Les idées préalables des stagiaires sur leur stage sont-elles différentes simplement parce qu'ils ont suivi différents modèles de formation, associés à des contextes différents? – se justifie pour des raisons personnelles et par les contextes dans lesquels nous avons orienté les stages pédagogiques de Français Langue Étrangère, en collaboration avec la Faculté des Lettres de l'Université de Porto, entre les années scolaires 1991/1992 et 2008/2009. En effet, la littérature spécialisée et la législation attirent l'attention sur certaines de ces questions (le profil de l'enseignant – et des enseignants de langues en particulier – l'école du XXI<sup>e</sup> siècle, ainsi que l'importance de la formation et le rôle du tuteur dans la construction de l'identité professionnelle). Par conséquent, tenant compte de ce cadre théorique et voulant identifier à partir d'un texte les idées préalables des stagiaires par rapport au stage de Français, nous avons essayé de distinguer les trois modèles de formation mis en place entre les années 1991/1992 et 2008/2009 (la branche professionnelle, la spécialisation en enseignement et la Maîtrise en Enseignement), d'en comprendre les contextes de formation et le rôle du superviseur. Les données ont été obtenues à partir d'une analyse de contenu thématique d'un document rédigé par quarante-sept stagiaires. Après plusieurs lectures de ce document nous avons identifié trois catégories - *i*) les représentations concernant la Didactique, *ii*) les aspects intra et interpersonnels de la formation, *iii*) les représentations concernant la Supervision -, des sous-catégories et des indicateurs, ainsi que les unités d'enregistrement à analyser qualitativement et quantitativement.

Nous sommes conscients des limites de cette étude, mais nous croyons qu'elle est importante pour montrer ce que les stagiaires attendent de leur stage – le sentiment d'insécurité motivé par une prise de conscience de la difficulté du stage, la pertinence des stages pédagogiques, l'importance des relations interpersonnelles et du groupe –, ce qui peut être une contribution à repenser les dynamiques de la formation.

Mots-clés : *supervision, didactique, idées préalables, modèles de formation, contextes de formation.*

## **Abreviaturas**

CE – Curso de Especialização

CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas

FLE – Francês Língua Estrangeira

FLUP – Faculdade de Letras da Universidade do Porto

LE – Língua Estrangeira

ME – Mestrado em Ensino

RE – Ramo Educacional

UC – unidade de contexto

UR – unidade de registo

## Índice geral

Agradecimentos .....	ii
Resumo .....	iii
Abstract .....	iv
Résumé .....	v
Abreviaturas .....	vi
Índice geral .....	1
Índice de quadros .....	4
Lista de Anexos .....	5
Introdução.....	6
I – Enquadramento teórico .....	12
1. Perfil do professor .....	13
1.1. O professor ideal e o professor real.....	15
1.2. O professor de Língua Estrangeira .....	21
1.3. Algumas conclusões .....	24
2. O professor em formação inicial.....	25
2.1. O conhecimento de Si e dos Outros .....	27
2.2. A construção da identidade profissional.....	29
2.3. A entrada na carreira e o choque com a realidade.....	33
2.4. Algumas conclusões .....	34
3. A formação inicial de Francês da FLUP: modelos e contextos de formação, papel do supervisor .....	36
3.1. Modelos de formação utilizados de 1991/1992 a 2008/2009 .....	41
3.1.1. Ramo Educacional .....	41
3.1.2. Curso de Especialização em Ensino .....	45
3.1.3. Mestrado em Ensino .....	46
3.2. Os contextos de formação.....	47

3.2.1. Ramo Educacional .....	48
3.2.2. Curso de Especialização em Ensino .....	48
3.2.3. Mestrado em Ensino .....	50
3.3. O papel do supervisor em cada modelo .....	52
3.3.1. Ramo Educacional .....	52
3.3.2. Curso de Especialização em Ensino .....	53
3.3.3. Mestrado em Ensino .....	54
3.4. Algumas conclusões .....	55
II – Metodologia e resultados da investigação .....	58
1. Acerca do conceito de “representação” .....	59
2. O estudo de caso – contextualização .....	62
3. A população e a amostra.....	64
4. O problema .....	66
5. A análise de conteúdo.....	67
5.1. Características do documento em análise .....	67
5.2. Pré-análise.....	68
5.3. Exploração do documento: escolha das unidades e categorização .....	68
5.4. Garantia.....	72
6. Apresentação e interpretação dos resultados .....	73
6.1. Análise qualitativa .....	73
6.1.1. Categoria I – Representações acerca da Didáctica .....	74
6.1.1.1. Subcategoria A – O professor, detentor de saberes e competências académicas, pedagógico-didácticas e humanistas.....	74
6.1.1.2. Subcategoria B – O aluno, cidadão de uma sociedade democrática .....	77
6.1.2. Categoria II – Representações acerca da dimensão intra e interpessoal da formação .....	78
6.1.2.1. Subcategoria A – Os contextos de formação no conhecimento de Si e dos Outros.....	78

6.1.2.2. Subcategoria B – Motivação para a profissão .....	81
6.1.2.3. Subcategoria C – Sentimentos face ao estágio .....	82
6.1.2.4. Subcategoria D – Auto-imagem .....	83
6.1.3. Categoria III – Representações acerca da Supervisão Pedagógica .....	84
6.1.3.1. Subcategoria A – O supervisor, formador em conteúdos da disciplina, em Pedagogia e Didáctica e avaliador .....	84
6.1.3.2. Subcategoria B – O estagiário, professor autónomo e reflexivo .....	84
6.2. Análise quantitativa .....	85
6.2.1. Categorias .....	86
6.2.2. Subcategorias .....	87
6.2.3. Indicadores .....	89
6.3. Discussão de resultados comuns a grupos de estagiários .....	93
6.3.1. Estagiárias com filhos .....	93
6.3.2. Estagiárias que moram longe da família ou que fazem grandes deslocações diárias .....	94
6.3.3. Estagiárias com profissões paralelas .....	95
6.3.4. Estagiárias a realizarem o estágio pela segunda vez .....	95
6.3.5. Estagiária que viria a desistir do estágio .....	96
6.3.6. Estagiários do Ramo Educacional .....	97
6.3.7. Estagiárias do Curso de Especialização .....	98
6.3.8. Estagiária do Mestrado em Ensino .....	98
6.4. As comparações e a linguagem metafórica .....	99
6.5. Considerações acerca da interpretação dos resultados .....	100
6.6. Algumas conclusões .....	102
Conclusões finais .....	104
Referências bibliográficas .....	107

## Índice de quadros

Quadro I – Papel do professor, consoante o enfoque seja o ensino ou a aprendizagem.....	16
Quadro II – Modelos de formação inicial de professores .....	40
Quadro III – Distribuição dos estagiários a realizarem o estágio pela primeira vez por grupo etário e número de estagiários com profissões paralelas .....	65
Quadro IV – Categorias, subcategorias e indicadores para análise de conteúdo .....	71
Quadro V – Distribuição das unidades de contexto pelos modelos de formação.....	72
Quadro VI – Peso das categorias referidas pelos estagiários dos vários modelos de formação.....	86
Quadro VII – Peso relativo das categorias referidas pelos estagiários dos vários modelos de formação, conforme a sua situação face ao estágio .....	87
Quadro VIII – Peso das subcategorias referidas pelos estagiários dos vários modelos de formação.....	87
Quadro IX – Peso relativo das subcategorias referidas pelos estagiários dos vários modelos de formação, conforme a sua situação face ao estágio .....	88
Quadro X – Peso dos indicadores da subcategoria I – A. ....	89
Quadro XI – Peso dos indicadores da subcategoria I – B. ....	90
Quadro XII – Peso dos indicadores da subcategoria II – A. ....	90
Quadro XIII – Peso dos indicadores da subcategoria II – B. ....	91
Quadro XIV – Peso dos indicadores da subcategoria II – C. ....	91
Quadro XV – Peso dos indicadores da subcategoria II – D. ....	91
Quadro XVI – Peso dos indicadores da subcategoria III – A.....	92
Quadro XVII – Peso dos indicadores da subcategoria III – B. ....	92

## **Lista de Anexos<sup>1</sup>**

Anexo 1 – Expectativas face ao estágio pedagógico

Anexo 1.1. – Expectativas de professores estagiários que viriam a concluir o estágio pedagógico, ordenadas cronologicamente

Anexo 1.2. – Expectativas de professoras estagiárias a frequentarem pela segunda vez o estágio pedagógico, ordenadas cronologicamente

Anexo 1.3. – Expectativas de uma professora estagiária que viria a desistir de frequentar o estágio pedagógico

Anexo 2 – Distribuição das unidades de registo (UR) e das unidades de contexto (UC) por indicador

Anexo 3 – Indicadores e peso relativo dos indicadores referidos pelos estagiários dos vários modelos de formação

---

<sup>1</sup> Dada a sua dimensão, os anexos não estão incluídos neste volume, encontrando-se disponíveis em suporte informático.

## Introdução

Falar da profissão “professor” pressupõe, idealmente, falar de um profissional reflexivo e autónomo, que forma alunos autónomos, do papel de mediador de saber, que coloca o aluno no centro do processo de ensino e de aprendizagem, valorizando a interculturalidade, de um decisor curricular que abraça a dimensão colectiva da profissão.

No entanto, este perfil de professor é ensombrado pela realidade das nossas escolas e da nossa sociedade em geral. Nestes contextos de políticas educativas muitas vezes adversas, de famílias que se demitem das suas funções e, também, de alguma falta de preparação dos professores para lidarem com a diversidade, cabe à supervisão assumir uma função protectora para os professores em início de carreira. No entanto, e apesar de ser frequente reflectir-se sobre a especificidade da profissão de “professor”, referindo que a sua formação começa com a aprendizagem do ofício de aluno, através da observação quotidiana do desempenho dos seus professores (Flores, 2000; Formosinho, 2009d e 2009e), a entrada na carreira costuma provocar aquilo que a literatura designa por “choque com a realidade” (Flores, 1999; Jesus, 2000; Braga, 2001; Alarcão & Roldão, 2008).

Daí o sentimento ambivalente dos jovens professores: ora entusiasmados, ora receosos de uma profissão que conhecem bem, mas vista “do outro lado”. Aqui, a formação inicial de professores é muitas vezes posta em causa: são-lhe apontadas as lacunas de ser irrealista, de preparar sobretudo para a actuação em sala de aula, a falta de diálogo entre instituições de formação. No entanto, é-lhe reconhecido o mérito de facilitar o processo de afirmação da identidade profissional, o conhecimento de Si e dos Outros.

Para isso, é importante que o estilo de supervisão praticado seja tal que não se dispensem saberes, mas sim que se proporcionem os meios para o futuro professor construir os seus saberes; que não se dêem receitas pedagógicas, mas que se procurem resolver os problemas em equipa. Por outras palavras, estamos perante o que Saul Neves de Jesus chama “modelo relacional de formação”, por oposição ao “modelo normativo de formação” (Jesus, 2000).

A autora deste trabalho é professora numa escola secundária com terceiro ciclo da região de Matosinhos, tendo aí desempenhado funções de orientadora de estágio de Francês de 1991/92 a 2008/09. Estando adstrita à Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), ao longo desses anos contactou com diferentes modelos de estágio: o Ramo Educacional (até de 1991/92 a 2004/05), o Curso de Especialização em Ensino (de 2005/06 a 2007/08) e o Mestrado em Ensino (2008/09).

Também os contextos da formação sofreram alterações: o estágio começou por ser remunerado e com turma atribuída e, a partir de 2005/06, deixou de o ser, com todas as implicações sociais e profissionais que tal mudança acarretou. Será que as representações prévias<sup>2</sup> dos estagiários sofreram alterações, simplesmente porque estes se inseriram em diferentes modelos de formação<sup>3</sup>, condicionados por mudanças nos contextos?

Assim, foi para dar resposta à pergunta de partida “As representações prévias dos professores em formação inicial, face ao estágio pedagógico, serão diferentes só pelo facto de estes se inserirem em diferentes modelos de formação, associados a diferentes contextos?” que foi realizada a presente investigação, tendo como objectivo geral identificar, a partir de um texto escrito, as representações prévias dos professores em formação inicial face ao estágio pedagógico de Francês, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto e como objectivos específicos *i)* diferenciar perfis de professor ideal e real; *ii)* apontar as dimensões profissional, pessoal e social como inerentes ao professor em formação; *iii)* distinguir modelos e estilos de supervisão; *iv)* compreender os contextos de formação de 1991/92 a 2008/09; *v)* deduzir as concepções de professor presentes no documento “Expectativas face ao estágio pedagógico”; *vi)* relacionar essas concepções com diferentes modelos de estágio pedagógicos e diferentes contextos de formação.

O presente trabalho é, metodologicamente, um estudo de caso. Como refere Alberto Sousa, “O estudo de caso baseia-se na premissa de que um caso poderá apresentar-se como típico de vários outros semelhantes, podendo ser visto como um exemplo de um conjunto de eventos ou grupo de indivíduos” (Sousa, 2005: 144). Foi feita uma análise de conteúdo

---

<sup>2</sup> Por representações prévias, entendemos um “ensemble d’images, de modèles présents chez l’apprenant, avant même qu’une activité quelconque ne débute” (Vecchi & Giordan, 1990 : 10). Trata-se, neste caso, das ideias pré-concebidas com que os professores estagiários chegam à escola, quando se apresentam para realizarem o seu estágio pedagógico.

<sup>3</sup> Por “modelo de formação” entendemos um conjunto de disposições conceptuais e legais que reflectem diferentes contextos e visões da formação de professores, conforme Braga e Ramos (1999).

temática de um documento intitulado “Expectativas face ao estágio pedagógico”, constituído por um texto escrito solicitado pela autora, orientadora de estágio de Francês, no início de cada ano lectivo, aquando do seu primeiro encontro com os professores estagiários. Na fase de pré-análise emergiram da leitura do documento categorias que foram depois reformuladas. Obtiveram-se, assim, três categorias – representações acerca da Didáctica, acerca da dimensão intra e interpessoal da formação e acerca da Supervisão Pedagógica –, que foram detalhadas em subcategorias e indicadores. Os textos foram novamente lidos para se encontrarem as unidades de registo a analisar qualitativa e quantitativamente.

Com uma amostra constituída por quarenta e sete estagiários da FLUP, sendo trinta e oito do Ramo Educacional (RE), oito do Curso de Especialização (CE) e uma do Mestrado em Ensino (ME), é difícil comparar valores dos diferentes modelos de formação, de forma a dar resposta directa à pergunta de partida que formulámos. No entanto, não é impossível, como contamos mostrar ao longo do trabalho.

O objecto de estudo surgiu por razões profissionais e afectivas, uma vez que foi nosso propósito rentabilizar de forma reflectida uma experiência acumulada de dezoito anos como orientadora de estágio adstrita à FLUP e acarinhar a supervisão pedagógica e a formação de professores. Numa época em que a opinião pública colocou os professores numa posição de tão grande visibilidade, geralmente pelas más razões, não deixa de ter interesse verificarmos como há ainda tantos jovens que querem ser professores e que sabem dizer-nos exactamente por que motivo o querem.

Este estudo pode ser um contributo para quem esteve ou está de alguma forma relacionado com a FLUP e que pode, de alguma forma, rever-se como estagiário, ou compreender melhor, como orientador de estágio, supervisor ou professor, as expectativas e as motivações dos estagiários que passaram pela FLUP, inseridos em diferentes modelos de formação inicial. Já há vários trabalhos publicados que realçam os méritos e as fragilidades do Ramo Educacional (Braga & Ramos, 1999; Bizarro & Braga, 2003 e 2004; Braga, 2001 e 2006) e que podem explicar os motivos que levaram à criação deste modelo de formação e à sua manutenção durante tanto tempo, bem como a ideologia que levou à sua substituição pela modalidade de Curso de Especialização em Ensino. Neste trabalho retomamos algumas das conclusões disponíveis na revisão bibliográfica sobre o Ramo

Educacional e fazemos algumas reflexões, fundamentadas na literatura, acerca do Curso de Especialização e do Mestrado em Ensino. O trabalho que aqui realizamos não tem nenhuma outra pretensão que não seja tirar partido da nossa experiência como orientadora de estágio para abrir caminhos de investigação.

O estudo realizado reporta-se a uma única escola e a uma única orientadora de Francês na escola, o que, se lhe confere uma maior unidade, também é redutor em termos da possibilidade de generalizar as conclusões a que chegámos. Como lembra Alberto Sousa, aquilo que pode ser visto como a principal vantagem de um estudo de caso, a sua tipicidade, também constitui uma das suas limitações, uma vez que, não havendo “modo de se verificar o grau da sua tipicidade, quando se selecciona um caso, as conclusões obtidas pelo estudo de um único caso não poderão ser generalizadas” (Sousa, 2005: 144). Ou seja, “o que sucede como um caso isolado, num dado contexto específico, não servirá de exemplo para outros casos noutras situações diferentes” (Sousa, 2005: 139).

Por outro lado, a distribuição irregular da população em estudo pelos três modelos de formação inicial – por força do período de tempo em que estiveram em vigor, também ele não uniforme – pode levantar obstáculos à validação das conclusões. Em relação ao Mestrado em Ensino, em vigor desde 2008/2009, ainda não foi possível criar o distanciamento suficiente que permita uma maior assertividade. Há, portanto, que fazer uma leitura dos resultados que tenha em conta estes e outros enviesamentos.

Este trabalho é constituído por uma introdução, um capítulo de enquadramento teórico (capítulo I), um capítulo de metodologia e resultados da investigação referente a um estudo e que contempla considerações sobre o conceito de “representações”, o estudo de caso, a população e a amostra, o problema, procedimentos relativos à análise de conteúdo, apresentação e interpretação de resultados (capítulo II), e ainda conclusões, referências bibliográficas e anexos.

No primeiro ponto do capítulo I, partimos de um perfil de professor ideal – enquanto profissional reflexivo, que forma para a autonomia sendo ele próprio autónomo, que coloca o aluno no centro do processo de ensino e de aprendizagem, que se assume como investigador, produtor de saber, decisor curricular, consciente da dimensão colectiva da sua profissão e da importância da escola intercultural –, contraposto à realidade das

nossas escolas. De seguida, mencionamos a especificidade do professor de línguas estrangeiras e o seu papel na educação para a diferença.

No segundo ponto do capítulo, consideramos a necessidade de conhecer o Outro e a Si próprio, para o desenvolvimento da (inter)subjectividade, bem como a vantagem que constitui para o professor estagiário poder contar com diversas fontes de socialização. A questão da identidade profissional é abordada num eixo passado-presente-futuro, uma vez que tem em conta a especificidade de uma profissão que conhecemos cerca de dezoito anos antes de a exercermos. A relação difícil entre a teoria e a prática, entre a instituição de ensino superior e a escola, também é aqui a florada, como uma das muitas causas do choque com a realidade. Por fim, referem-se algumas das manifestações deste choque, que podem ir até ao abandono da carreira.

Alongámo-nos um pouco mais na introdução do terceiro e último ponto do mesmo capítulo, para fazer uma breve revisão da opinião de vários investigadores, quase todos portugueses, na área da supervisão pedagógica: orientações, cenários, papéis do supervisor. Ao longo das restantes secções deste capítulo, a nossa atenção foca-se na FLUP, nomeadamente nos três modelos de formação que aí funcionaram desde 1991, para se destacarem algumas das suas características, bem como os contextos de formação e os papéis de supervisor a eles associados.

No capítulo II, dedicado à metodologia e aos resultados da investigação, começamos por abordar o caso em estudo, pelo que caracterizamos sumariamente a escola onde os estagiários fizeram a prática pedagógica, a população e a amostra (pontos 1. e 2. do capítulo II). Em função da pergunta de partida, são lembrados o problema e os objectivos do estudo, antes de caracterizar o documento em análise e de explicitar de que forma o seu conteúdo foi analisado, segundo a técnica de análise de conteúdo (pontos 3. e 4. do capítulo II).

O quinto ponto do capítulo II serve para apresentar e interpretar os resultados obtidos após a análise de conteúdo qualitativa e quantitativa. Assim, além de apresentar uma súmula das expectativas dos estagiários, divididas por categorias, subcategorias e indicadores, são contados os estagiários que mencionam indicadores de cada categoria e subcategoria, bem como quantos estagiários referem cada indicador. Estes resultados são discutidos e são feitas inferências para os tentar explicar. O capítulo inclui um breve

apontamento sobre o estilo de escrita de certos estagiários. Nas considerações finais, é discutida a validade dos resultados, tendo em conta a amostragem e o tipo de documento, e a forma como os resultados afectam o conhecimento actual do objecto de estudo. O capítulo termina com algumas conclusões acerca dos resultados encontrados.

## **I – Enquadramento teórico**

## 1. Perfil<sup>4</sup> do professor

A globalização da informação, conseguida graças aos avanços no domínio das tecnologias da informação e da comunicação, e a mundialização da economia são apenas algumas das muitas transformações que se operaram nas últimas décadas na nossa sociedade. De tal forma que uma das marcas que a caracteriza é a “deslocalização” (Tavares, 2007), ou seja, o facto de todos os dias entrarem nas nossas casas imagens de outros países, outras culturas, outros tempos.

Neste mundo em constante mudança, a escola do século XXI, que é fruto da democratização do ensino, não pode limitar-se, como até aqui, à transmissão enciclopédica do saber: tem de preparar os seus alunos para se adaptarem a novas situações, para serem flexíveis e criativos e para serem capazes de adquirir, ao longo da vida, saberes e competências. Ou seja, a escola tem de preparar para a autonomia.

É disso que nos falam Morgado e Martins (2008):

Uma das tarefas mais importantes que hoje se consignam aos professores é a de conseguirem que os alunos desenvolvam capacidades autónomas de aprendizagem, preparando-os assim para uma aprendizagem ao longo da vida, um imperativo só exequível na base da integração de distintos campos de conhecimento e de experiências que lhes permitam uma compreensão mais profunda, mais reflexiva e mais crítica da realidade em que vivem (...) Propiciar a cada indivíduo uma sólida formação de base e os meios de que necessita para poder entender, participar e modificar o mundo são, em nosso entender, duas das principais finalidades da escola do Século XXI. (Morgado & Martins, 2008: 4-5)

Esta função da escola passa por uma concepção de professor reflexivo, mediador de saberes, decisor curricular e atento à diferença<sup>5</sup>. Jesus (2000) dá-nos assim conta das implicações que as mudanças sociais têm na escola:

---

<sup>4</sup> O termo utilizado – “perfil” – é o que consta do Decreto-Lei nº 240/2001, que aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

<sup>5</sup> Montero Mesa reparou que, embora o tema das diferenças entre os alunos tenha despertado as atenções nos nossos dias, o mesmo não acontece com as diferenças entre os professores: “la idea de la atención a la diversidad existente entre el profesorado no parece gozar del mismo fervor” (Montero Mesa, 2000: 4). No entanto, insiste a autora, apesar de o professorado ter muito em comum, também tem muitas diferenças, devidas, por exemplo, a origens sociais, à trajectória pessoal, ao tipo de formação, à socialização profissional, às características específicas das instituições onde nos movemos, ou às nossas expectativas (Montero Mesa, 2000: 5).

(...) as mudanças sociais que ocorrem a um ritmo crescente exigem um novo sentido para a educação e para a escola, o que se traduz na necessidade de uma maior flexibilização e inovação do professor, nomeadamente no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na sala de aula, não devendo este processo ser realizado segundo o modelo do transmissor-receptor. Esta situação requer uma maior preparação do professor, não apenas centrada nos conhecimentos a transmitir, mas sobretudo na forma de os fazer chegar aos diferentes alunos, para o que são necessários novos modelos de comunicação e de relação pedagógica. (Jesus, 2000: 308)

A imagem ideal de professor aponta, pois, para um profissional crítico e reflexivo, agente de mudanças (em si, nos outros e na escola, logo na sociedade)<sup>6</sup>, o que corresponde a alterações das noções de ensino e de aprendizagem<sup>7</sup>.

A sociedade do nosso tempo caracteriza-se também pelo individualismo, a violência, o lucro fácil, o acesso à informação sem critério nem valores. Também aqui a escola tem algo a dizer, sendo vital que tenha sabido dotar os seus aprendentes de um quadro de valores sólido, que lhes permita filtrar toda esta informação. É importante atribuir à nossa escola, que é uma escola de massas<sup>8</sup>, uma função formativa, já que a família muitas vezes se demite deste papel. Como diz Esteves,

A preocupação de transformar a escola, de um mero espaço de instrução num espaço de formação tendencialmente integral dos alunos, proporcionador de uma diversidade e riqueza de experiências de aprendizagem sem paralelo na escola tradicional, parece justa, dada a ampliação do papel da escola na vida dos indivíduos por comparação com a diminuição relativa do papel de outras instituições e, em particular, da família (Esteves, 2006: 244).

---

<sup>6</sup> Formosinho chama ao discurso pedagógico, moral e político que impõe um conjunto de obrigações ao professor da escola de massas o discurso normativo do superprofessor (Formosinho, 2009b e 2009f).

<sup>7</sup> “ (...) ensinar é levar a aprender e, sem a sua finalidade de aprendizagem, o ensino não existe: o ensino-aprendizagem formam uma dupla indissociável (...) ” (Altet, 2000: 13)

<sup>8</sup> Uma escola de massas corresponde simultaneamente a “uma escola para todos e uma escola para cada um” (Formosinho, 2009a: 11).

## 1.1. O professor ideal e o professor real

A democratização do acesso às escolas veio demonstrar que a antiga fórmula de ensinar todos da mesma forma só funcionava quando os alunos eram mais homogêneos. Nesta época de massificação do ensino, a escola deve preocupar-se com a transmissão de alguns saberes de referência, mas sobretudo em desenvolver competências. No dizer de Pereira, trata-se de “desenvolver a educação no sentido *educere e não só no sentido educare*” (Pereira, 2007: 32). O papel transmissivo da escola (*educare*) cede assim lugar a uma função construtivista (*educere*).

Para formar alunos que sejam cidadãos desta sociedade da informação e do conhecimento, o professor tem de vencer desafios novos, como é o de ensinar a comunicar neste mundo imerso em informação, mas onde há ainda pouca comunicação, o de se tornar um profissional autónomo, que forma alunos autónomos, assumindo-se como um agente de mudança.

Com efeito, uma pedagogia para a autonomia (do aluno) implica que o professor seja, ele próprio, autónomo, o que não é assim tão óbvio: “(...) uma pedagogia para a autonomia implica que os professores se tornem agentes de mudança, pelo que uma das principais razões para a promover prende-se com o facto de favorecer também a emancipação do professor” (Raya, Lamb & Vieira, 2007: 4). Faz, portanto, sentido fundir numa só as noções de autonomia do aluno e do professor, a saber, a “competência para se desenvolver como participante autodeterminado, socialmente responsável e criticamente consciente em (e para além de) ambientes educativos, por referência a uma visão da educação como espaço de emancipação (inter)pessoal e transformação social” (Raya, Lamb & Vieira, 2007: 2).

Desenvolver uma pedagogia para a autonomia pressupõe, acima de tudo, uma visão do ensino dotada da capacidade de transformar os alunos em consumidores críticos e produtores criativos de saberes: “a reflexividade do professor e a autonomização do aluno podem funcionar como duas faces de uma mesma realidade, potencialmente emancipatória para todos os participantes envolvidos” (Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva & Fernandes, 2006: 16). Como lembra Rosa Bizarro, importa formar alunos progressivamente mais autónomos, para quem o professor será um guia, um facilitador da aprendizagem:

Um aluno autónomo será, em suma, um aprendiz que tem consciência das suas capacidades de aprendizagem, das suas necessidades, dos recursos de que precisa para fazer evoluir a sua aprendizagem e que sabe servir-se das estratégias necessárias para os obter. Para este aluno, o professor será o guia da sua progressão, dando-lhe informações utilizáveis (feedback) sobre o seu percurso (avaliação formativa) e a utilização que faz das suas estratégias de aprendizagem (...)

(Bizarro, 2003: 83).

O professor que fomenta a autonomia do aluno assume-se como parceiro de um saber colectivo, que lhe compete organizar. Deixa, portanto, de se apresentar como o núcleo do conhecimento para se tornar um optimizador desse mesmo conhecimento, convertendo-se num fornecedor de meios e recursos de aprendizagem e num estimulador do diálogo e da reflexão crítica. O quadro que se segue dá conta de uma gradação que vai de um ensino centrado no professor (enfoque no ensino) até posicionar o aluno no centro do processo (enfoque na aprendizagem):

**Quadro I – Papel do professor, consoante o enfoque seja o ensino ou a aprendizagem (adaptado de Galisson & Puren, 1999: 14)**

Enfoque no ensino		Enfoque na aprendizagem		
Fazer aprender	Ensinar a aprender	Ensinar a aprender a aprender	Favorecer o aprender a aprender	Deixar aprender
O professor <i>põe em prática</i> os seus métodos de ensino.	O professor <i>gere</i> com os aprendentes o contacto entre os métodos de aprendizagem e os seus métodos de ensino.	O professor <i>propõe</i> métodos de aprendizagem diferenciados.	O professor <i>ajuda</i> cada aprendente a adquirir métodos individuais de aprendizagem.	O professor <i>deixa</i> os aprendentes porem em prática os métodos de aprendizagem que correspondem ao seu estilo de aprendizagem.

Um profissional reflexivo é, na opinião de Esteves, aquele que revela capacidades de observação, de análise e de interpretação crítica dos fenómenos e de si próprio, e que toma decisões fundamentadas em relação aos contextos em que actua, as avalia e corrige sempre que necessário: “Mais do que viver apenas do conhecimento já existente, o profissional reflexivo é, para nós, alguém que é capaz de produzir conhecimento válido

sobre os espaços em que trabalha, recorrendo a um percurso idêntico ao do investigador” (Esteves, 2006: 248).

Luíza Cortesão (Cortesão, 2000), ao descrever o professor e as finalidades da formação, bem como o enquadramento teórico do professor monocultural para uma cidadania uniforme, realça, entre outros aspectos, o facto de este professor valorizar a aquisição de saberes universais e, portanto, se apresentar com sólida preparação profissional, sendo um bom tradutor da complexidade da ciência<sup>9</sup>. É um professor seguro e estável, que valoriza a cultura erudita, nacional e tradicional; desenvolveu capacidades de expor com correcção, clareza e elegância, uma vez que a sua prioridade é a transmissão de saberes considerados importantes; é paciente, trabalhador e exigente, preocupa-se em distribuir os saberes a todos os alunos, garantindo-lhes igualdade de oportunidades de acesso, visto que o ensino é massificado e os alunos são representados como conjuntos homogéneos. Como tal, o ensino é dirigido ao aluno médio ideal.

Em contraponto, a mesma autora refere como características da formação do professor intermulticultural e de uma cidadania colorida o facto de o professor não ser um daltónico cultural (o professor tem consciência do arco-íris de culturas existente na escola e na sala de aula, aceita e rentabiliza a diferença). Este professor interroga-se, identifica e analisa problemas, é flexível, capaz de diferenciar o ensino e de contribuir para um clima de democracia participativa, uma vez que concebe o bilinguismo cultural crítico e a consciência do direito à diferença como meta (Cortesão, 2000).

O papel de uma escola que respeita e valoriza a diferença deve ser realçado como parte da preparação do cidadão que quer integrar uma sociedade plural. Como refere Mónica Rodríguez Cancio, “La pedagogia intercultural parte del reconocimiento en la cultura del outro de un conjunto de valores tan positivos como pueden ser los de la propia y toma la diversidad étnica como algo de lo que se pueden beneficiar mutuamente” (Cancio, 2007: 359). Por isso, a educação intercultural não se pode limitar a um tratamento ocasional na sala de aula, até porque essas práticas esporádicas, em vez de contribuírem para desenvolver no aluno conceitos como a interdependência, relativismo e pluralismo cultural, podem ser contraproducentes e acentuar estereótipos e sentimento de distância em relação às culturas minoritárias (Cardoso, 1994).

---

<sup>9</sup> Nóvoa (2002) lembra o conceito de alquimia, referido por vários autores, para designar o processo de transformação das disciplinas científicas em disciplinas escolares.

Há ainda a considerar que a sociedade da informação, ao abolir as distâncias e o tempo, torna banal “l’expérience de l’altérité. L’Autre, l’étranger, l’étrangéité sont omniprésents et font partie du quotidien” (Abdallah-Preteille, 1999 : 3). No entanto, esta experiência da alteridade deve ser trabalhada numa perspectiva “de diversité et non de différences” (Abdallah-Preteille, 2006: 80). Há por isso que ter em conta que a diversidade existe dentro de qualquer sala de aula e deve ser não só respeitada como valorizada por todos os agentes da educação, dentro dos princípios da sociedade democrática.

Os estilos de aprendizagem são outra das facetas desta diversidade. Com efeito, a maneira como o aprendente trata a informação que recebe e a transforma em saber depende do perfil do aprendente ou dos estilos de aprendizagem de cada um. Ter disto consciência é uma mais-valia, desde que não sirva para colocar uma etiqueta no aprendente, o que poderia provocar “efeitos perversos” (Tavares, 2007: 65).

Como refere expressivamente Peres, “ (...) na esfera educativa, luta-se contra a ‘macdonalização’ da educação e, na esfera cultural, contra o imperialismo da cultura dominante” (Peres, 2006: 123). Também Daniel Coste, sobre a pluralidade dos plurilinguismos individuais, valoriza a diferenciação contra as forças dominantes que tendem à uniformização:

Dans notre domaine comme dans d’autres aujourd’hui, l’heure est à prêter attention à la pluralité, à la variabilité, à la différenciation. Peut-être parce que, par ailleurs, les forces tendant à la standardisation et à l’uniformité sont perçues, à tort ou à raison, comme particulièrement actives. (Coste, 2010 : 142)

A heterogeneidade discente, docente e contextual que se vive, de modo particular, desde há algumas décadas já deveria ter dado frutos em termos de diversidade pedagógica. No entanto, a uniformidade curricular continua a imperar, o que arrasta uma pedagogia uniforme que urge contrariar. Pensamos, com Carlinda Leite (Leite, 1998), que uma escola para todos tem de reconhecer as diversidades e, por isso, organizar-se em torno de uma diferenciação pedagógica onde cada um aprende e cresce. Uma gestão flexível do currículo deverá, por isso, promover processos de comunicação intercultural, o que implica novas mentalidades nas escolas. No fundo, tem a ver com dotar as escolas, na prática, da capacidade (que já está prevista “no papel”) de se tornarem um *locus de produção*, ao

invés de reproduzirem directivas curriculares centralizadoras. No entanto, não é fácil aos professores saírem do seu isolamento profissional:

Historicamente os professores desenvolveram identidades ‘isoladas’, por referência aos “seus” alunos e à “sua” sala de aula, mais tarde ligadas por fortes dinâmicas associativas e sindicais. Tem faltado uma dimensão colectiva, não no sentido corporativo, mas na perspectiva da colegialidade docente. (Nóvoa, 2002: 44)

Com efeito, flexibilizar o currículo só será viável quando os professores abandonarem a balcanização em que têm vivido e aderirem à dimensão colectiva da profissão: “É urgente descobrir novos sentidos para a ideia de colectivo na profissão docente, inscrevendo modos de funcionamento, modos de decisão e práticas pedagógicas que apelem à co-responsabilização, à verdadeira partilha e à verdadeira colaboração profissional” (Santos, Gonçalves, Ferraz & Costa, 2003: 28).

Também Veiga Simão, Flores, Morgado, Forte e Almeida (2009) são de opinião que a colaboração entre os professores faz melhorar os seus próprios desempenhos profissionais a traz mais-valias para a comunidade educativa:

Ao desempenho mais individualista do professor, típico do ensino de cariz disciplinar que prevaleceu durante muito tempo, contrapõe-se a necessidade do trabalho em equipa, sem o qual será inviável qualquer tentativa de gestão curricular flexível e diferenciada, de desenvolvimento de uma atitude docente mais autónoma e de construção de uma “nova” cultura docente. (Veiga Simão, Flores, Morgado, Forte & Almeida, 2009: 64)

Marcelo e Estebanz falam de um profissionalismo que se concretiza “(...) en las actuales demandas a los profesores para que trabajen en equipo, colaboren, planifiquen conjuntamente, pero que también incluye la realización de funciones mentoras o relacionadas con la formación inicial de los profesores (...)” (Marcelo & Estebanz, 1999: 58), retomando assim a ideia da dimensão colectiva, mas dando também um papel de destaque à função de formar professores.

Há, no entanto, alguns professores que opõem resistência ao trabalho em equipa. Guillot (2002) fala, por exemplo, de uma resistência afectiva que leva à adopção de uma lógica de afinidades na escolha do parceiro de trabalho, em detrimento de uma lógica funcional, bem como da recusa de alguns professores ao que chamam uma “réunionnité formelle et improductive” (Guillot, 2002: 21).

Maria Teresa Estrela sintetiza assim a multiplicidade de papéis que se exigem hoje ao professor e as condições desgastantes em que este exerce a sua profissão:

Para além de serem multiplicadas as suas funções e papéis geradores de novas identidades, e alargados os seus campos de acção (educação para a paz, para o ambiente, para a saúde, para a igualdade dos géneros, educação sexual...), os professores exercem a sua acção envolvendo públicos cada vez mais heterogéneos e em que, à hostilidade e desinteresse de alguns alunos, se junta a hostilidade de alguns encarregados de educação, do público em geral, dos media e, por vezes, dos órgãos da tutela. (Estrela, 2010: 6)

Ainda segundo a autora, estas características transformam a profissão docente num trabalho que põe à prova o controlo emocional do professor e que justifica a importância que assumem cada vez mais as dimensões éticas e afectivas:

A profissão transforma-se então num trabalho que fortemente emocional (...) que pode ter tanto de estimulante como de frustrante, mas que torna o professor particularmente vulnerável às situações instáveis da vida escolar e aos juízos de valor dos outros, sobretudo se ele não tiver controlo emocional e não estiver bem seguro dos seus próprios valores e princípios éticos de conduta profissional. (Estrela, 2010: 6-7)

Face a tantas mudanças na área da educação e à incapacidade de lidar com elas, Esteve já em 1995 falava de mal-estar docente, cujas causas identificou: *i*) aumento das exigências em relação ao professor; *ii*) inibição educativa de outros agentes de socialização; *iii*) desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola; *iv*) ruptura do consenso social sobre a educação; *v*) aumento das contradições no exercício da docência; *vi*) mudança de expectativas em relação ao sistema educativo; *vii*) modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo; *viii*) menor valorização social do professor; *ix*) mudança dos conteúdos curriculares; *x*) escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho; *xi*) mudanças nas relações professor-aluno; *xii*) fragmentação do trabalho do professor (Esteve, 1995).

No entanto, e apesar de muitas das razões enumeradas por Esteve continuarem válidas, o retrato ideal de professor que aqui tentámos traçar é ainda o de um profissional que rema contra os ventos e as marés de uma massificação do ensino, e sua consequente diversidade, para a qual ninguém o preparou, contra contextos familiares, políticas educativas, económicas e sociais adversos e que, mesmo assim, não baixa os braços.

## 1.2. O professor de Língua Estrangeira

Em relação às Línguas Estrangeiras, para além do perfil anteriormente traçado, o professor deve ainda possuir competências que se dividem em competências gerais (conhecimentos declarativos, competência de realização ou saber-fazer, competência existencial ou saber-ser e saber-estar, a ainda competência de aprendizagem ou saber-aprender); competências de ensino; competências em multimédia; competência comunicativa: linguística, sociolinguística, pragmática, cultural, sociocultural e intercultural (Afonso, 2006).

A propósito desta última competência, retomamos a ideia de que o professor da escola multicultural deve ter conceitos teóricos sobre educação multicultural; conhecer e reflectir sobre valores, crenças e princípios, revelando espírito crítico e aberto à diversidade cultural; ser capaz de levar a cabo uma pedagogia diferenciada; possuir um conhecimento das culturas dos alunos com os quais trabalha, incentivando em todos os alunos valores de tolerância e respeito pela diferença; ter capacidade de adaptar o ensino às diferenças culturais dos seus alunos; ser coerente com as opções tomadas (Miranda, 2004).

No mesmo sentido, a secção número quatro do *Profil européen pour la formation des enseignants de langue étrangère* (pp. 41-47) dá uma importância especial a “Une formation aux valeurs sociales et culturelles” ; “Une formation à la diversité des langues et des cultures” ; “Une formation à l’importance de l’enseignement et de l’apprentissage des langues et des cultures étrangères” ; “Une formation à la citoyenneté européenne”.

Considerando que um dos objectivos do domínio de uma língua estrangeira é “facilitar o entendimento entre pessoas de diferentes línguas maternas” (Afonso, 2006: 453), passamos a enunciar as competências que permitem esse “entendimento”. Note-se que as primeiras três competências enquadram o que o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001) chama competências de comunicação; a competência estratégica é também englobada nas competências de comunicação (de acordo com Vieira & Moreira, 1993: 23); as últimas três competências integram aquilo a que Vieira e Moreira chamam competências de aprendizagem (Vieira & Moreira, 1993: 23):

- competência linguística (conhecimento e apropriação dos modelos lexicais, gramaticais, semânticos e fonológicos do sistema da língua);
- competência sociocultural (conhecimento do universo de referência e das condições socioculturais do uso linguístico, como os marcadores das relações sociais, as regras de boa educação, as expressões de sabedoria popular, os diferentes registos e sotaques);
- competência discursiva (domínio dos esquemas discursivos sequenciais e dos elementos funcionais que os constituem);
- competência estratégica (capacidade, em termos comunicativos e cognitivos, de recorrer, deliberadamente, a técnicas ou meios de compensação ou de superação de dificuldades em situações de comunicação ou aprendizagem);
- competência intrapessoal (consciência de si como aluno – dimensão individual da aprendizagem);
- competência interpessoal (capacidade de interagir e aprender com os outros – dimensão social da aprendizagem);
- competência didáctica (consciência dos processos de ensino e de aprendizagem – dimensão metodológica da aprendizagem).<sup>10</sup>

Fazendo uma síntese das competências a desenvolver por um aluno que se queira autónomo em Língua Estrangeira, Rosa Bizarro diz que este deve assumir-se conscientemente como um agente responsável na construção dos seus saberes, com capacidades de comunicador, de aprendente e de pessoa:

Como comunicador, deverá possuir habilidade e estratégia comunicativa, bem como criatividade linguística; como aprendente, deverá dominar estratégias de aprendizagem e de trabalho progressivamente mais independentes, que permitam aumentar o saber e a capacidade de integrar novos saberes, gerindo a sua aprendizagem de modo eficaz; como pessoa, deverá ser capaz de criar e expressar propósitos e contextos de aprendizagem mais pessoais (Bizarro, 2003: 82-83).

---

<sup>10</sup> Na medida em que “a actividade comunicativa dos utilizadores/aprendentes é afectada não só pelo seu conhecimento, pela sua compreensão e pelas suas capacidades mas também por factores pessoais relacionados com as suas personalidades individuais, que se caracterizam pelas atitudes, motivações, valores, crenças, estilos cognitivos e tipos de personalidade que contribuem para a sua identidade pessoal”, há quem mencione ainda uma competência existencial (Conselho da Europa, 2001: 152).

Ensinar deveria, pois, implicar da parte do professor a proposta de práticas capazes de levar os aprendentes a desenvolverem estratégias de aprendizagem cada vez mais autónomas, numa progressão por etapas, o que implica que o professor aceite “que os diferentes níveis de autonomia se atingem em tempos diferentes” (Bizarro, 2003: 50).

Uma metodologia do ensino das línguas deveria *i)* criar um ambiente natural de aprendizagem da língua; *ii)* tratar a língua holisticamente, dando a possibilidade aos alunos de a experienciarem na sua total complexidade; *iii)* colocar o enfoque no conhecimento implícito (processual, acessível rápida e facilmente, disponível para utilização na comunicação fluente, portanto o objectivo primeiro da aprendizagem da língua) e explícito (declarativo, referente aos traços fonológicos, lexicais, gramaticais, pragmáticos e socioculturais da língua); *iv)* colocar o enfoque tanto no sentido como na forma; *v)* criar uma sala de aula rica em termos de aquisição; *vi)* tomar em consideração o “programa interno” dos alunos; *vii)* fornecer feedback ao erro; promover o desenvolvimento da competência intercultural (Raya, Lamb & Vieira, 2007)

No prefácio de Isabel Alarcão ao livro de Andrade e Sá (1992), afirma-se que aprender línguas mobiliza capacidades já adquiridas e contribui para o desenvolvimento integral do aluno:

(...) aprender uma língua é pôr em actividade uma série de capacidades que o aluno já possui: observação, relação, verificação, generalização, indução, memorização, automatização, atenção à mensagem do outro, relacionamento social. É continuar o seu desenvolvimento da capacidade de pensamento e relacionamento interpessoal (...) A aprendizagem de línguas cabe, portanto, dentro dos objectivos formativos que a escola se propõe e visa também, juntamente com as outras disciplinas, o desenvolvimento pessoal do educando. (Alarcão, *in* Andrade & Sá, 1992: 14)

No entanto, também o ensino da língua estrangeira não está isento de dificuldades. Estes são alguns dos desafios actuais ao desenvolvimento da Didáctica das Línguas em Portugal que Isabel Alarcão enumerou: *i)* a globalização, não só económica mas também social; *ii)* o renascimento do papel da língua no desenvolvimento dos valores humanos e sociais; *iii)* a era informática; *iv)* os novos públicos na aprendizagem das línguas, associados ao fenómeno crescente de mobilidade; *v)* a centralidade do aluno; *vi)* a aproximação entre o mundo académico e o mundo profissional na constituição do saber; *vii)* a interdidacticidade, ou seja, a interacção entre as didácticas das várias línguas; *viii)* a consolidação da didáctica como campo disciplinar específico (Alarcão, 2008).

### 1.3. Algumas conclusões

Nesta secção do capítulo I foi esboçado um perfil de professor ideal, em contraponto com algumas das dificuldades a que está sujeito e que fazem com que este perfil não seja frequentemente coincidente com o do professor “real”, realidade que não se pode escamotear, embora o recente Estatuto da Carreira Docente estabeleça “como um dos objectivos fundamentais para a actual legislatura, em matéria de educação básica e secundária, a valorização do trabalho e da profissão docente” (Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de Junho: 2229).

O Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto, define perfis gerais de competências para os professores, em Portugal. Parece-nos importante referir as dimensões em que essas competências aparecem inseridas, a saber: dimensão profissional, social e ética; dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Não queremos terminar a referência ao perfil do professor sem realçar esta última dimensão, que Perrenoud também aponta como a décima competência dos professores: “gérer sa propre formation continue” (Perrenoud, 1996). Com efeito, num mundo em constante mudança, também a nossa profissão evolui. Cabe ao professor autónomo tomar consciência dessa evolução e gerir a sua formação em função disso.

A escola deve preparar os alunos para serem cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres, para serem tolerantes e respeitarem a diferença. Provavelmente o maior desafio que se coloca aos professores é o de articular esta necessidade de formar cidadãos com o contexto educativo em que vivemos. Com efeito, como nota Martine Abdallah-Pretceille, o dever da escola é saber que indivíduo ela pode, quer e deve formar e a educação intercultural deixa de ser uma opção educativa para passar a ser uma aposta da própria sociedade:

Notre modernité se marque par une pluralité dans les formes de socialisation, d’enculturation, d’éducation, de sociabilité, de structuration identitaire, de langages, de communication, de modes d’être au monde et aux autres. Plus que jamais, le devoir de chacun est de “savoir qui il veut être”, et le devoir de l’école est de savoir quel individu elle peut, elle veut et elle doit former pour la société de demain. En ce sens, l’éducation interculturelle est plus qu’une option éducative, elle traduit les enjeux de société (...) (Abdallah-Pretceille, 1999 : 5)

Sendo assim, é um facto que a formação de professores tem que ser melhorada de forma a acompanhar estas mudanças da sociedade, para que os jovens professores sejam capazes de enfrentar as novas exigências sociais, que não são poucas.

Esteve chama, por isso, a atenção para o aumento de responsabilidades que a nossa sociedade pede ao sistema educativo: “Nuestra sociedad ha generalizado la tendencia a convertir en problemas educativos todos los problemas sociales pendientes.” (Esteve, s/d: 13). E dá exemplos, criticando a forma como a sociedade esquece a responsabilidade colectiva:

Así, al observar la aparición de nuevos brotes de racismo, exigimos a nuestras escuelas que incorporen una vía de educación multicultural que favorezca la tolerancia. Si aparecen nuevas enfermedades, se ponen en marcha nuevos programas de educación para la salud. Si aumentan los accidentes de tráfico, se solicita la inclusión de la educación vial. Si se extiende el uso de drogas, enseguida se propone solucionar el problema con programas educativos de prevención de la drogadicción. (Esteve, s/d: 13)

Passaremos de seguida a considerar de que forma o professor em formação inicial encara estes obstáculos, como é que ele aproveita o conhecimento de Si e dos Outros para construir a sua identidade profissional e ultrapassar o choque da realidade (capítulo I, ponto 2.), e a analisar de que modo a formação inicial de professores deu resposta a estas e outras mudanças contextuais (capítulo I, ponto 3.).

## **2. O professor em formação inicial**

A “formação” pode ser definida como a promoção da aprendizagem dos saberes profissionais inerentes ao desempenho docente. Estes saberes profissionais docentes – teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos – configuram competências profissionais (Formosinho, 2009a).<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Saul de Neves de Jesus distingue *formação educacional* (“integra a formação inicial teórica ou formação científica, que inclui as disciplinas de formação psicológica, pedagógica e didáctica dos potenciais professores, e o estágio pedagógico, que constitui a situação de prática profissional orientada e supervisionada do processo de formação inicial de professores”) de *formação na especialidade* (“engloba as disciplinas curriculares que procuram preparar o potencial professor na área de docência a que o curso frequentado dá acesso”) (Jesus, 2000: 305)

Existem, portanto, competências e qualidades susceptíveis de aprendizagem, o que contribui para que haja uma cada vez maior consciência de que ser professor não é um “dom inato” ou “uma questão de ter jeito” (Jesus, 2000). Os processos de formação dos professores são, assim, uma peça fundamental para a afirmação da identidade profissional dos professores (Alarcão & Roldão, 2008).

Da mesma forma que só um profissional autónomo pode formar alunos autónomos (como defendemos no ponto anterior), também o professor estagiário<sup>12</sup> terá de ter ou de adquirir um bom conhecimento de Si e dos Outros, para conseguir desenvolver no aluno a competência intra e interpessoal. Como diz Rosa Bizarro, para além dos conhecimentos científicos, pedagógico-didáticos e linguístico-comunicativos, o professor de Língua Estrangeira também deve ter “a capacidade de tentar reflectir criticamente sobre Si mesmo e sobre o Outro, não para escavar fossos separadores, mas para construir pontes de encontro e de intercompreensão” (Bizarro, 2008: 84).

Feiman (citado por Jesus, 2000) distingue quatro fases no desenvolvimento do professor: *i*) “pré-formação”, enquanto ainda é aluno na escola e interioriza um modelo de ensino; *ii*) “pré-serviço”, durante a formação prévia à prática profissional, sendo adquiridos os conhecimentos teóricos que estão na base do ensino; *iii*) “indução”, durante os primeiros anos de serviço, em que são desenvolvidas estratégias pessoais de ensino em função da forma como o professor resolve os problemas com que se confronta na prática profissional; *iv*) “serviço”, durante o resto da carreira.

Embora a construção da identidade profissional se faça ao longo da vida, será considerada neste trabalho essencialmente a fase de indução, por ser aquela que engloba o estágio pedagógico<sup>13</sup> e uma entrada na carreira que pode não ser pacífica. Por terem repercussões nesta, serão ainda consideradas as duas fases anteriores.

---

<sup>12</sup> Ao longo deste trabalho, referimo-nos frequentemente ao professor estagiário como “professor em formação inicial”, “futuro professor” ou, simplesmente, “estagiário”.

<sup>13</sup> Por “estágio pedagógico” (ou, simplesmente, “estágio”) entendemos a prática profissional dos estagiários, realizada nas escolas e supervisionada de perto pelo orientador de escola, com a colaboração do supervisor da instituição do ensino superior, como é entendida, por exemplo, por Braga e Ramos (1999).

## 2.1. O conhecimento de Si e dos Outros

No imaginário social – e até mesmo na cultura profissional docente – há vários mitos arraigados, relativos à profissão docente (Sanmamed, 2009). Um deles defende a ideia de que nascemos professores, ou seja, que há características inatas na nossa personalidade que definem a vocação para a profissão docente. Outro consiste na crença de que há receitas para ensinar: “aprender a ser professor consiste em apropriarse de *recetas* que funcionen” (Sanmamed, 2009: 70). Para esta autora, é importante no processo de socialização profissional partir destes mitos para os desconstruir, por exemplo, provocando um conflito cognitivo:

(...) organizar una formación desde la que se cuestionen los supuestos y mitos que subyacen a cualquier pensamiento y acción docente: identificar los contextos en los que surgen y desde los que se proyectan, provocar su desafío tanto conceptual como en la práctica, ayudando a buscar alternativas a través de la confrontación colectiva para tomar conciencia de las circunstancias en las que acontece la tarea docente y equiparse para hacerles frente (...) Una forma de superar estas limitaciones sería provocando un conflicto cognitivo que enfrente las ideas previas personales fuertemente enraizadas con los nuevos conocimientos que emergen de las experiencias fundamentadas (...) (Sanmamed, 2009: 71)

No entanto, há outras motivações que levam os indivíduos a escolherem determinada profissão. Segundo Francisco Cordeiro Alves, estas podem agrupar-se em duas ordens:

(...) *motivaciones extrínsecas*, como as de natureza sócio-económica (mobilidade social, prestígio, salário, regalias ou oportunidades económicas) e as condições de trabalho (proximidade da área da residência, tipo de horários, férias) e *motivaciones intrínsecas*, que trazem satisfação ao ego, como o ideal de serviço, a vocação, a auto-realização. (Alves, 2005: 14-15)

Nem todos terão a capacidade de as reconhecer, em si ou nos outros. Carlos Simões analisou também os motivos que levam os candidatos a professores a optar por um ou outro nível de ensino e encontrou referências que fundamentam a existência de uma auto-selecção, baseada na comparação da sua personalidade com o perfil<sup>14</sup> que o futuro professor conhece implicitamente, sem que neste processo intervenham directamente as

---

<sup>14</sup> “Por exemplo, os professores do ensino primário e pré-escolar são, de um modo geral, mais calorosos, optimistas e menos críticos do que os do secundário e têm uma atitude de apoio mais marcada do que estes, em relação aos seus alunos.” (Simões, 1996: 115)

instituições de formação (Simões, 1996). Qualquer uma destas escolhas implica, entre outros factores, o conhecimento de Si, dos nossas capacidades e dos nossos limites.

Por outro lado, como lembra Martine Abdallah-Pretceille, “la compréhension d’autrui exige un travail sur soi afin d’éviter de sombrer dans une projection et un jeu de miroir” (Abdallah-Pretceille, 2006 : 79). Tentámos, por isso, dar alguns contributos para ver como, no jogo do *intra* e do *interpessoal*, se constrói a identidade profissional.

O professor em formação inicial pode melhorar o conhecimento de Si e preparar-se para a autonomia ao participar activamente nos momentos de tomada de decisões: só assim se operam as “transições ecológicas”, ou seja, mudanças conceptuais e de atitude necessárias ao seu desenvolvimento pessoal e profissional (Alarcão & Roldão, 2008).

Por outro lado, a construção da identidade profissional<sup>15</sup> faz-se com o auxílio de fontes de socialização, os Outros, com quem o professor estagiário contacta ao longo da sua formação inicial e que, de uma forma directa ou indirecta deixam a sua marca:

- o supervisor<sup>16</sup> da escola que “para além de acompanhar e apoiar o neófito nas suas primeiras incursões pelo ensino, é uma das primeiras pessoas com quem contacta à entrada na escola, passando a funcionar como uma referência no seu processo de socialização profissional e institucional” (Fernandes, 2003: 80) – deve ser um facilitador das transições ecológicas e um apoio emocional;
- os outros professores da escola onde está a realizar o seu estágio;
- os alunos, de quem depende, em grande parte, o sentimento imediato de pertença e de competência e que podem ajudá-lo a fazer frente às dificuldades encontradas, a viver de forma mais entusiasta o seu estágio e, inclusive, a dar uma maior consistência ao seu projecto vocacional.” (Fernandes, 2003: 84);
- os outros estagiários do núcleo, com quem vivencia experiências análogas: “a relação informal e de horizontalidade existente e o clima de suporte, solidariedade e ajuda crítica que poderá emergir no seio das suas interações; a troca de materiais e/ou de

---

<sup>15</sup> Para Francisco Cordeiro Alves, “a formação inicial representa um dos passos da construção profissional, construção essa que se apresenta como processo contínuo e abrange não só toda a carreira do professor, mas igualmente a pessoa do mesmo.” (Alves, 2005: 27).

<sup>16</sup> Utilizamos indiscriminadamente o termo “supervisor” para nos referirmos às figuras do supervisor de escola (também chamado “orientador”, “orientador cooperante” e “professor cooperante”) ou da instituição de ensino superior (também chamado “metodólogo”).

impressões acerca do “real” surgem como importantes facilitadores dos processos de auto-formação.” (Fernandes, 2003: 82-83);

- a administração da escola;
- os funcionários, que, nas suas relações mais informais, podem dar outro tipo de assistência (Fernandes, 2003).

Todos estes agentes de socialização podem contribuir para um sentimento securizante de “poder contar com o outro”, de cumplicidade, que diminuem os níveis de tensão associados à etapa do estágio. Assim vivido, o período de estágio pedagógico é fundamental na carreira de qualquer professor:

(...) é a fase inicial de prática profissional, sendo nesta etapa as experiências profissionais mais marcantes; é a fase em que os professores sentem maior necessidade de aprendizagem profissional, estando mais sensibilizados e receptivos às sugestões de colegas; é o único período do percurso profissional em que está institucionalmente previsto acompanhamento e orientação; uma orientação adequada nesta fase pode contribuir para uma perspectiva de maior confiança e dedicação relativamente ao resto da carreira.” (Jesus, 2000: 334)

## **2.2. A construção da identidade profissional**

Num estudo sobre a construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial, Ponte e Oliveira referem que “o desenvolvimento da identidade profissional como professor envolve a capacidade de assumir os papéis, as normas e os valores fundamentais da profissão” (Ponte & Oliveira, 2002: 150)<sup>17</sup>.

Segundo Alarcão e Roldão, a construção e o desenvolvimento da identidade profissional processa-se no eixo do passado-presente-futuro, uma vez que “é um processo individual, personalizado, único, com forte influência contextual, mobilizado por referentes do passado e expectativas referentes ao futuro” (Alarcão & Roldão, 2008: 34).

---

<sup>17</sup> Costa e Paixão utilizam a curiosa designação de “alunos-professores” para se referirem aos estagiários que “tendem a adoptar, durante o período em que desenvolvem a sua prática pedagógica, atitudes que os aproximam mais do papel de alunos do que do de professores que se pretende venham a ser a curto prazo”. Referem ainda que são alunos no sentido mais tradicional do termo: “alunos receptores do saber de outros e dele completamente dependentes; alunos pouco implicados na construção do seu saber, resultado possível do processo de escolarização a que foram sujeitos.” (Costa & Paixão, 2004: 82)

O passado projecta-se na identidade profissional do neófito ao contactar com uma realidade que lhe é simultaneamente familiar (porque já a experienciou como aluno) e estranha (porque vista do outro lado). Maria Assunção Flores chama a atenção para a peculiaridade desta situação: “poucas profissões permitem um contacto tão intenso e directo com a futura profissão” (Flores, 2000: 48). Também Formosinho repara que os professores estão a ser formados “desde a aprendizagem na escola enquanto alunos à aprendizagem na escola enquanto professores” (Formosinho, 2009a: 10). No entanto, muito embora aparentemente “pacífica” – uma vez implicar o regresso a um contexto já conhecido –, esta reentrada na escola representa muito mais do que um mero salto para “o lado de lá”. Ou seja, “subjacente à passagem de aluno a professor está, não apenas, uma mudança de contextos (universidade-escola) mas, também, uma mudança substancial nos papéis, estatuto, postura e funções desempenhadas” (Fernandes, 2003: 72).

O futuro também influi na construção da identidade profissional, uma vez que o jovem professor tem expectativas, realistas ou não, sobre a carreira, antecipando um futuro mais ou menos próximo. Desta forma, representações irrealistas podem aumentar o impacto do “choque da realidade”, conforme veremos na secção seguinte.

A identidade profissional do professor em formação inicial edifica-se igualmente a partir da forma como consegue fazer a ligação entre uma formação de índole essencialmente teórica e a sua aplicação prática no terreno<sup>18</sup>.

Assim, Saul Neves de Jesus considera que muitos professores “sobrevalorizam a prática ou experiência profissional para a aprendizagem de competências pedagógicas” (Jesus, 2000: 306). Se acrescentarmos que “raramente o professor se sente incompetente ao nível dos conteúdos programáticos a ensinar aos alunos (saber), ao contrário da falta de competências que muitas vezes percepciona no âmbito dos métodos pedagógico-didácticos (saber-fazer) e das relações interpessoais (saber-ser)” (Jesus, 2000: 307), então obtemos uma receita infalível para diminuir o auto-conceito do professor estagiário: ele sente-se incompetente justamente naquilo a que atribui mais importância – a vertente prática.

---

<sup>18</sup> João Formosinho chama ao processo de “universitarização” de professores (transformar a formação de professores em ensino de nível superior) um processo de “academicização”, uma vez que, na lógica académica, o estatuto da instituição de professores está, geralmente, ligado a um afastamento das componentes profissionalizantes, de índole mais pragmáticas. Para este autor, esse processo transformou a formação inicial de professores numa formação teórica e afastada das preocupações dos práticos do terreno (Formosinho, 2009c e 2009d).

Um relatório do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP), datado de 2001, reconhece que a componente prática da formação sobrepõe, de forma indesejável, a componente teórica, sendo os principais motivos os seguintes:

- Muitos estagiários enfrentam o meio escolar pela primeira vez. Os programas das disciplinas que vão leccionar, o ambiente mais ou menos adverso das turmas, (...) são um estranho mundo novo;
- A orientação dos estagiários é realizada de forma mais directa pelos orientadores das Escolas onde o estágio tem lugar. Estes, pelas condições profissionais quotidianas, tendem a dar mais ênfase à busca de soluções para problemas imediatos do que à reflexão teórica sobre questões educativas;
- A falta de reconhecimento institucional pelas funções de coordenação de estágio dos docentes universitários, provavelmente melhor preparados para fomentar a reflexão, é outra condicionante para uma deficiente articulação entre teoria e prática. (CRUP, 2001: 4-5)

O mesmo relatório transmite a opinião de que, por permitir a integração entre conhecimentos teóricos e procedimentos e a necessária aproximação às situações em que decorre o exercício profissional, o estágio é também imprescindível para a construção da identidade profissional do docente (CRUP, 2001). Ora, para ajudar a estabelecer a ponte entre a teoria e a prática de ensino, para transformar a prática em objecto de reflexão teórica, a actuação dos supervisores é fundamental na escolha das estratégias de formação:

Na formação inicial é necessário ajudar os alunos-professores a desmontarem eventuais estruturas modeladas e a tomarem consciência das relações que estabelecem entre o que pensam e o que fazem, entre as suas intenções e as suas realizações, aproximando a teoria da prática de ensino. (Costa & Paixão, 2004: 83)

Como refere Maria Alfredo Moreira, “Também para a supervisão, uma boa teoria é essencial para conferir uma direcção significativa às práticas, ajudando a concretizar as potencialidades do humano” (Moreira, 2010: 106). Trata-se, pois, de integrar teoria e prática, o que parece ser o desejo dos professores:

Na nossa experiência na formação de professores de línguas (inicial, contínua e especializada), os professores cada vez mais se revelam ‘sedentos’ de teoria – de boas teorias, de teorias que iluminem a sua prática, que confirmem significado à acção, mas, mais ainda, que resgatem o seu profissionalismo e a sua autonomia profissional, fazendo-os recuperar alguma da esperança (muitas vezes perdida) na educação. (Moreira, 2010: 106)

Há ainda que levar em conta que, muitas vezes, as concepções de ensino emergentes chocam com outras, mais tradicionais, que subsistem. Assim, Isabel Alarcão e

Maria do Céu Roldão (2008) chamam a atenção para a nova concepção de profissionais que actuam em contextos socioculturais plurais, instáveis e complexos, nos quais desejam assumir-se como interventores reflexivos e críticos, o que exige novos modelos de formação e supervisão que eliminem as dicotomias que têm a ver com a coexistência dessas concepções inovadoras e tradicionais. Com efeito, juntamente com o novo paradigma educacional, mantêm-se tendências “ainda bem arraigadas, que privilegiam a cultura da transmissão do conhecimento e do praticismo” (Alarcão & Roldão, 2008: 68), o que põe à prova as opções identitárias dos professores estagiários, para saberem que profissionais querem ser.

Conforme referem os relatórios do projecto *Supervisão e Desenvolvimento da Identidade Profissional*, coordenado por Alarcão e Roldão, estratégias de tipo não-directivo na formação de professores revelaram-se promotoras do desenvolvimento da identidade profissional. Por contraste, as estratégias directivas conduzem à submissão e à imitação acrítica (Alarcão & Roldão, 2008).

As autoras salientam ainda, da leitura que fizeram desses relatórios, os problemas referentes à articulação intercontextual de natureza interinstitucional, os quais revelam falta de sintonia e contradições *i)* entre as aprendizagens teóricas e a realidade; *ii)* entre a orientação dos programas de formação inicial e orientações e imperativos dos contextos de estágio; *iii)* entre discursos e práticas; entre o discurso dos supervisores e o dos orientadores; *iv)* entre o idealismo inovador e as práticas conservadoras (Alarcão & Roldão, 2008). De facto, seria desejável que instituições de ensino superior e escolas cooperantes articulassem práticas e sintonizassem discursos, para suavizarem o choque com a realidade:

O “choque com a realidade”, muito referido no âmbito dos estágios pedagógicos, mas pouco investigado, não resulta, segundo alguns estudos, de carências no domínio do conhecimento profissional mas sobretudo do confronto entre duas culturas profundamente diversas e, em muitos casos, conflituantes: a da instituição formadora e a dos contextos de trabalho. (Alarcão & Roldão, 2008: 38)

### 2.3. A entrada na carreira e o choque com a realidade

Para descrever a dificuldade e o mal-estar do professor no início da carreira tem sido utilizado o conceito de “choque com a realidade”.

Este conceito foi popularizado por Veenman (citado por Flores, 1999), que lhe chamou "choque da realidade" ou "choque da praxis", e traduz, nas palavras deste autor holandês, "o colapso entre os ideais missionários elaborados durante a fase de formação e a crua e dura realidade da vida quotidiana da sala de aula". As causas deste choque são de ordem pessoal ou contextual, segundo este autor holandês: por exemplo, escolha equivocada da profissão, atitudes e características pessoais inadequadas, formação inadequada (muitas vezes, demasiado teórica e pouco relevante para a prática), uma situação escolar problemática, multiplicidade de funções e tarefas a desempenhar (Flores, 1999), desfasamento entre as expectativas e a realidade; concepções estereotipadas do que é a escola; personalidade frágil; questões atitudinais; elevado ritmo de trabalho; pouco tempo de contacto com outros professores fora do núcleo, especialmente se há um gabinete; dificuldade em trabalhar em equipa; problemas de disciplina com os alunos (Fernandes, 2003). Ou, como referido na secção anterior, pouca articulação e sintonia entre as duas instituições de formação inicial: a instituição de ensino superior e a escola.

Também a actuação das instituições de formação, que não souberam ajustar os seus programas de forma criar expectativas realistas<sup>19</sup> que preparassem no estagiário a transição de estudante a professor, é muito criticada:

É neste período crucial, em que se espera que o indivíduo – numa determinada fase da sua vida, no decurso de uma história pessoal e influenciado por um ambiente sociocultural específico – prepare a importante transição que é a passagem de estudante a professor, que as instituições de formação acentuam a ambiguidade e imprecisão, sobretudo transmitindo conhecimentos inadequados através de programas pouco prestigiantes e desajustados, que não facilitam o desenvolvimento do professor, criando insegurança e constrangimento. (Simões, 1996:117)

Efectivamente, a fase de entrada na carreira é muito intensa a nível de aprendizagens e emoções. Como diz Marcelo, o período de formação inicial é “ (...) una etapa de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos,

---

<sup>19</sup> “O professor novato sente-se desarmado e desajustado ao constatar que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideais em que obteve a sua formação (...)” (Esteve, 1995: 109).

durante la cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional, además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal.” (Marcelo, 1999b: 103).

Neste período em que o professor ainda luta para estabelecer a sua própria identidade profissional e pessoal, não são, portanto, de estranhar sentimentos de insegurança e falta de confiança em si mesmo. Se há estagiários que encaram as dificuldades como um desafio, há outros para quem estas podem experimentar uma ou várias destas manifestações:

- queixas de excesso de trabalho, stress e sintomas ao nível físico e psicológico;
- mudanças ao nível do comportamento e práticas de ensino, resultantes de um conjunto de pressões externas contrárias às crenças do professor;
- mudanças de atitude, nomeadamente a passagem de um estilo mais aberto e progressista, em termos de métodos de ensino, para um estilo mais conservador;
- mudanças na personalidade, geralmente na esfera emocional e no auto-conceito do professor;
- nos casos mais extremos, abandono do ensino (ou do estágio) (Fernandes, 2003).

Seja qual for o nível das desilusões vivenciadas, o choque sentido na entrada da carreira vai dificultar a socialização institucional e profissional do estagiário:

Em consequência, não só a dimensão sócio-emocional do estágio poderá ser afectada mas, também, as próprias aprendizagens do formando. Tais problemas têm implicações óbvias ao nível da sua identidade profissional, da qualidade do desempenho actual e futuro, e da forma como passará a ver e a estar na profissão docente. (Fernandes, 2003: 90)

#### **2.4. Algumas conclusões**

Ao longo desta secção abordou-se a questão da socialização profissional do professor, que consiste na criação e reformulação permanente dos modos de actuar do indivíduo na sua prática, acentuando as suas raízes na formação inicial.

Pensamos que ajudaria à socialização que o contacto com as escolas se fosse fazendo ao longo do curso, com observações no terreno, para que o “regresso à escola” fosse feito de forma mais suave. A integração de saberes, num vaivém constante entre a

teoria e a prática que faz desenvolver essa teoria, traz benefícios mútuos. Como refere José Augusto Pacheco, “urge retomar a teoria como forma de lançar a dúvida de uma forma sistematizada, de modo a que o entendimento que se tem a realidade educacional esteja alicerçado em argumentos conceptuais” (Pacheco, 2008: 5)

Para que tal aconteça a nível da formação inicial, devem ser estreitados os laços entre as instituições de ensino superior e as escolas onde se leva a cabo a prática pedagógica. Como assinala Fátima Braga, enquanto o trabalho dos orientadores de escola não for rigorosamente complementar do que se realiza na faculdade, “a teoria e a prática continuarão, na melhor das hipóteses, independentes, e na pior em conflito – os estagiários, entre duas lógicas por vezes diferentes, sem que o saibam, continuarão a conjecturar eles próprios as conexões, ou pura e simplesmente abdicarão de as fazer” (Braga, 2001: 128).

A função do supervisor e do professor estagiário pode ser assim sintetizada:

Supervisionar deverá (...) ser um processo de interacção consigo e com os outros, devendo incluir processos de observação, reflexão e acção do e com o professor. Este, por sua vez, também deverá observar – o supervisor, a si próprio, os alunos –, deverá reflectir sobre o que observou, questionar o observado; receber *feedback* do supervisor e dos alunos; reflectir sobre esses dados, auto-avaliando-se constantemente de modo a corrigir e melhorar as práticas pedagógicas para poder promover o sucesso educativo dos seus alunos e o seu próprio sucesso profissional. Torna-se assim agente de mudança: de si próprio, dos outros e da sociedade. (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996: 94)

Observar, reflectir, questionar, auto-regular, reformular... parecem, assim, ser ingredientes fundamentais nas trocas entre supervisor e professor estagiário. Na condição de crescer num ambiente democrático de problematização, incerteza, partilha, negociação, regulação, respeito pela (inter)subjectividade e postura crítica face aos contextos em que decorre a acção educativa, o professor em formação inicial tornar-se-á um agente de mudança.

Se a sociedade mudou e se o sistema educativo deve ser revisto para se adaptar a essas diferenças, então também a própria formação de professores tem que ser posta em causa e revista. A próxima secção irá, então, debruçar-se sobre mudanças nas concepções acerca da supervisão, nos modelos de formação e nos papéis atribuídos aos supervisores.

### **3. A formação inicial de Francês da FLUP: modelos e contextos de formação, papel do supervisor**

A formação de professores, segundo a definição de Marcelo, é uma área de conhecimento e investigação que se centra no estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional: “um processo (salientando o carácter de evolução que este conceito contém), que de modo algum é assistemático, pontual ou fruto do improvisado, e por isso enfatizamos o seu carácter sistemático e organizado” (Marcelo, 1999a: 26).

Este autor identifica oito princípios da formação de professores: *i)* conceber a formação de professores como um contínuo, com interligação entre a formação inicial de professores e a formação permanente; *ii)* integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular; *iii)* ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola; *iv)* articular e integrar a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente académicos e disciplinares com a formação pedagógica; *v)* integrar a teoria e a prática na formação de professores; *vi)* procurar o isomorfismo, a congruência entre o conhecimento didáctico do conteúdo e a forma como esse conhecimento se transmite; *vii)* individualizar não só o professor como pessoa, mas também unidades maiores como as equipas de professores ou a escola como unidade; *viii)* adoptar uma perspectiva que saliente a importância da indagação e o desenvolvimento do conhecimento a partir do trabalho e reflexão dos próprios professores, promovendo contextos para o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores (Marcelo, 1999a). Destes, destacamos como ideias que defendemos ao longo deste trabalho a valorização do trabalho das equipas de professores, a visão integradora da teoria e da prática e a necessidade de uma atitude reflexiva na formação dos professores.

Vários autores têm investigado as orientações conceptuais sobre a formação de professores (Alarcão & Tavares, 1987; Marcelo, 1999a; Flores, 2000). Por se tratar de uma obra pioneira no nosso país, refiram-se os cenários possíveis que Alarcão e Tavares

encontraram em Portugal<sup>20</sup>: *i)* cenário da imitação artesã, que consiste em colocar os futuros professores a praticar com o modelo, o bom professor, acreditando que a demonstração e a imitação são a melhor forma de aprender a fazer; *ii)* cenário da aprendizagem pela descoberta, que pressupõe que o futuro professor tenha conhecimento dos modelos teóricos e a possa observar diferentes professores em diferentes situações, conferindo-lhe um papel activo na experimentação; *iii)* cenário behaviorista, que visa identificar as competências de maior utilidade para o jovem professor e desenvolver um programa de treino dessas competências; *iv)* cenário clínico, que parte do princípio de que o professor é o agente dinâmico, relegando para o supervisor a função de o ajudar a analisar e a repensar o seu próprio ensino, o que implica um espírito de colaboração entre o supervisor e o professor e entre este e os seus colegas (a iniciativa do professor é fundamental, uma vez que deve ser ele a tomar uma atitude activa, pedindo a colaboração do supervisor para analisar situações problemáticas); *v)* cenário psicopedagógico, que parte de um corpo de conhecimentos partilhados pelo supervisor e pelo professor, os quais decidem quem os vai aplicar; *vi)* cenário pessoalista, que tem em consideração o desenvolvimento da pessoa do professor, uma vez que os professores com um nível conceptual mais elevado utilizam modelos de ensino mais variados e adaptam mais facilmente a sua planificação às necessidades dos alunos (Alarcão & Tavares, 1987).

Estes autores consideram que o supervisor deve ajudar a estabelecer e manter um bom clima afectivo-relacional, criar condições para que o professor se desenvolva humana e profissionalmente, desenvolver o espírito de reflexão, auto-conhecimento e inovação, criar condições para que os professores desenvolvam e mantenham o gosto pelo ensino, analisar criticamente os programas, planificar o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos e do próprio professor, identificar os problemas e dificuldades que vão surgindo, determinar os aspectos a observar e estabelecer estratégias de observação, observar, analisar e interpretar dados observados, avaliar os processos de ensino e de aprendizagem, definir os planos de acção a seguir, numa atitude permanente de bom senso (Alarcão & Tavares, 1987).

---

<sup>20</sup> Alarcão e Tavares assumem a existência de vários modelos de Supervisão Pedagógica em Portugal. Contudo, concordamos com a perspectiva de Alexandra Alves, que estudou a Supervisão Pedagógica no âmbito da sua tese de Mestrado e considera que actualmente a tendência é a de uma emergência de um cenário eclético ou integrador (Alves, 2008).

Rematam, constatando a necessidade de haver programas de formação em supervisão pedagógica<sup>21</sup>, uma vez que, para que o supervisor possa ajudar a levar a bom termo uma tarefa desta envergadura, terá que dominar “não apenas os conteúdos programáticos das respectivas disciplinas, mas também possuir uma boa formação nos domínios das ciências fundamentais da educação, das didáticas ou metodologias de ensino” (Alarcão & Tavares, 1987: 65-66).

Para Marcelo, parece evidente que os professores orientadores que vão trabalhar com professores estagiários devem possuir certas características pessoais (empatia, facilidade de comunicar, paciência, diplomacia, flexibilidade, sensibilidade) e profissionais (experiência, habilidade na gestão da aula, comunicação com os colegas, iniciativa para planificar e organizar), sendo uma componente essencial a habilidade para trabalhar em conjunto, baseada na confiança mútua, no respeito e na crença de que todos são capazes de se aperfeiçoar (Marcelo, 1999b). Segundo este autor, a forma como os orientadores desafiam os seus estagiários e o apoio que lhes dão podem enquadrar quatro situações diferentes, que são decisivas para o crescimento pessoal e profissional dos professores em formação inicial:

- Poco apoyo y poco desafío conducen a una situación de estancamiento y poco progreso porque el profesor principiante repite e imita lo que observa.
- Demasiado desafío y poco apoyo llevan al retraimiento y al miedo a equivocarse por la falta de seguridad en lo que se hace.
- Mucho apoyo y poco desafío llevan a confirmar lo que hay, a mantener el *statu quo*.
- Apoyo y desafío en dosis adecuadas conducen a un mayor crecimiento personal y profesional. (Marcelo, 1999b: 125-126)

O papel da Supervisão Pedagógica no contexto da profissionalização dos professores tem evoluído significativamente, contrariando uma racionalidade técnica tradicionalmente associada à concepção generalizada de ensino e ao próprio conceito de formação. Para Maria Alfredo Moreira, “a função de supervisão em contexto pedagógico deve instituir-se como instrumento de transformação dos sujeitos e das suas práticas, com implicações nos contextos (i)mediatos da acção profissional” (Moreira, 2009: 253).

---

<sup>21</sup> Isabel Alarcão tem vindo, posteriormente, a alargar o conceito de supervisão pedagógica, de forma que a supervisão da formação inicial passe a apresentar-se “inserida num contexto mais abrangente que abrange processos de supervisão em formação contínua, ou seja, envolve o colectivo dos docentes e a supervisão da própria escola como organização” (Alarcão, 2010b: 19).

Sabemos hoje que formar profissionais autónomos deveria ser um objectivo do supervisor: com efeito, o professor é muitas vezes um consumidor de teorias e currículos concebidos por outros, em vez de os problematizar e de ser ele próprio produtor de saber. Portanto, ao ignorar a questão da autonomia do professor, poderemos estar a encorajar *(i)* uma cultura tecnicista da pedagogia para a autonomia; *(ii)* uma cultura de formação de professores para a autonomia do aluno que se baseia numa imagem dos professores como consumidores de conhecimento académico, e não tanto como produtores criativos de conhecimento prático, responsáveis pela tomada de decisões e agentes de mudança; *(iii)* uma cultura de investigação sobre a autonomia do aluno que subestima o conhecimento e a experiência dos professores (Raya, Lamb & Vieira, 2007).

Para fomentar a autonomia desejada, é essencial optar por um modelo reflexivo de formação de professores. Este modelo parte de três pressupostos: *(i)* o pressuposto de que a prática é geradora de teoria (valoriza o saber construído pelo sujeito a partir da reflexão sobre a prática); *(ii)* o pressuposto de que o bom profissional é um ser reflexivo (com capacidade não só de resolver problemas, mas também de os equacionar e de fazer opções fundamentadas); *(iii)* o pressuposto de que um profissional autónomo forma seres autónomos (Vieira, 1993).

Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva e Fernandes defendem os seguintes princípios reguladores das práticas supervisivas: *i)* articulação entre prática reflexiva e pedagogia para a autonomia; *ii)* indagação de teorias, práticas e contextos como condição de criticidade, necessária a que o professor se torne consumidor crítico e produtor criativo do seu saber profissional; *iii)* desenho, realização e avaliação de planos de intervenção onde o professor explore possibilidades, por referência a uma visão transformadora da educação; *iv)* criação de espaços de decisão do professor e de condições para que este assuma papéis potencialmente emancipatórios, por referência a critérios como a reflexividade, a intersubjectividade, a negociação e a regulação; *v)* promoção da comunicação dialógica, facilitadora da construção social do saber; *vi)* avaliação participada dos processos e resultados (Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva & Fernandes, 2006).

Para isso, o ciclo de supervisão deve englobar a reunião pré-observação, a observação<sup>22</sup>, a análise da informação recolhida na observação e definição de estratégias de intervenção, a reunião pós-observação<sup>23</sup> e a avaliação formativa<sup>24</sup>.

Assim concebida, “a supervisão pedagógica institui-se como elemento de transformação dos sujeitos e das suas práticas” (Moreira, 2004: 144).

Saul Neves de Jesus resume desta forma pressupostos, objectivos gerais, estratégias de formação inicial e implicações dos modelos de formação, que classifica de “normativo” e “relacional”:

**Quadro II – Modelos de formação inicial de professores (adaptado de Jesus, 2000)**

	Modelo normativo de formação	Modelo relacional de formação
Pressupostos	Há um modelo de “bom professor” idealizado e universal	Há várias formas de ser “bom professor”
Objectivos gerais	Levar todos os formandos a adquirir as características de “bom professor”	Ajudar cada formando a descobrir e potencializar as suas qualidades relacionais
Estratégias de formação inicial	Transmissão de “receitas pedagógicas” aos formandos	Antecipação e previsão de possíveis situações profissionais pelos formandos
Implicações	Menor motivação dos formandos	Maior motivação dos formandos

Após estas considerações de índole geral sobre modelos de formação e supervisão pedagógica, passaremos a abordar de perto os modelos de formação de professores de

<sup>22</sup> A observação como elemento regulador da tomada de decisões é um dos aspectos fundamentais da formação de professores: “Tudo o que o professor decide depende, directa ou indirectamente, da observação que realiza, da leitura que faz de uma determinada situação e do modo como a interpreta (...) o professor tende a manter os comportamentos que dão bons resultados, a modificar as situações mais problemáticas e a procurar soluções para as questões difíceis” (Serafini & Pacheco, 1990: 3).

<sup>23</sup> “Basta um simples confronto das nossas percepções com as percepções de outro observador para nos darmos conta de que observar é, antes de mais, interpretar e que, como todo o acto interpretativo, a observação reflecte, claramente, a subjectividade do sujeito que observa” (Vieira, 1993: 38).

<sup>24</sup> A avaliação não pode ser um obstáculo, numa democracia: “A assimetria estatutária entre formandos e formador não pode reduzir os primeiros a consumidores passivos de teorias públicas. O poder autorizado do formador confere-lhe a responsabilidade de criar oportunidades para que os formandos sejam consumidores críticos e produtores criativos desse saber, favorecendo a democratização do processo de construção do conhecimento” (Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva & Fernandes, 2006: 21).

Francês da FLUP utilizados no período de tempo em que desempenhámos o cargo de orientadora de estágio, à luz dos contextos (educativos, sociais e políticos) que os determinaram, bem como o papel de supervisor que lhes está subjacente.

### **3.1. Modelos de formação utilizados de 1991/1992 a 2008/2009**

Os modelos de formação que se seguem, sejam eles o Ramo Educacional ou o Curso de Especialização em Ensino – parte da Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Portugueses e Franceses, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto – ou conducentes ao grau de Mestre em Ensino, capacitam para a leccionação das disciplinas de Português e Francês ao 3º ciclo do Ensino Básico e ao Ensino Secundário, segundo a legislação que lhes serviu de suporte e que referiremos oportunamente.

#### **3.1.1. Ramo Educacional**

Após um período de regime transitório, em que o estágio pedagógico era efectuado no sexto ano, a seguir a uma licenciatura de quatro anos e a um ano intermédio para frequência de disciplinas relacionadas com a Didáctica Específica e com as Ciências da Educação, a licenciatura passa a contemplar a formação científica e pedagógica, sendo o estágio pedagógico “uma unidade curricular dos planos de estudo, que se realiza ao longo de um ano lectivo - o 5º - constituído por duas partes: um seminário semanal, realizado na Faculdade, e a prática pedagógica, realizada num estabelecimento do ensino secundário sito na área geográfica do estabelecimento do ensino superior.” (Braga, 2006: 317). O relatório do CRUP define esta modalidade de estágio pedagógico como o exercício de prática lectiva remunerada numa Escola (do Ensino Básico e/ou do Secundário), num determinado grupo de docência para o qual o curso superior habilita, que culmina, de forma integradora, os saberes de natureza científica da especialidade, a formação didáctica disciplinar e a formação em Ciências da Educação, saberes obtidos em anos anteriores (CRUP, 2001).

Os objectivos do estágio pedagógico do Ramo Educacional são “a) Integrar, de forma progressiva, orientada e apoiada, o aluno no exercício da docência; b) Estruturar o processo ensino/aprendizagem; c) Integrar a função docente numa perspectiva

interdisciplinar; d) Desenvolver a capacidade de direcção e orientação educativa da turma; e) Desenvolver competências nos domínios da observação e da avaliação, reconhecendo esta como um processo contínuo; f) Desenvolver a capacidade de relacionamento com todos os elementos que integram a comunidade escolar; g) Contribuir para que a acção educativa desenvolva a interacção escola/comunidade.” (Portaria nº 659/88 de 29 de Setembro: 3987).

De acordo com o artigo 16º da portaria nº 659/88, de 29 de Setembro, aos estagiários competia participar na planificação das actividades do núcleo de estágio em que estavam inseridos; prestar o serviço docente que lhes foi distribuído (e também assistir a aulas do orientador e dos colegas); participar em actividades de direcção de turma e em actividades educativas no âmbito da escola ou da relação escola/comunidade; participar em sessões de natureza científica e pedagógica realizadas no núcleo; relacionar-se activamente com toda a comunidade escolar; elaborar o seu dossier de estágio pedagógico, incluindo um relatório crítico do funcionamento do estágio e da sua inserção no núcleo de estágio. Posteriormente, o Despacho Reitoral de 6 de Agosto de 1991 veio acrescentar que “no dossier de estágio devem ser incluídas, desde o início, as planificações realizadas, assim como os trabalhos escritos, individuais e colectivos, que o aluno tenha elaborado ou em que tenha participado durante o estágio pedagógico” (*in* D.R. II série nº 193, de 23 de Agosto de 1991: 8597).

Durante os catorze anos da vigência do Ramo Educacional em que desempenhámos o cargo de orientadora de escola, a área da supervisão pedagógica foi objecto de muitas investigações noutros países mas também em Portugal e na FLUP<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> No âmbito da sua tese de mestrado, Fátima Braga realizou um estudo de caso com resultados conclusivos referentes à necessidade de se fazerem reajustes no ramo educacional da FLUP: “Os dados a que fomos conduzidos mostraram-nos que a estrutura curricular dos Cursos de Licenciatura em Língua e Literaturas Modernas (Francês) da FLUP e a regulamentação em vigor para o estágio pedagógico não estão adaptados às exigências actuais do sistema educativo nem às necessidades do público-alvo (...) Dos desencontros entre as duas entidades formadoras – uma que diminuiu a qualidade por falta de tempo, outra por não saber o que e como fazer – resulta uma formação empobrecida do professor principiante, porque dividida entre uma teoria – ministrada durante quatro anos na universidade – e uma prática – finalmente facultada na escola, mas cujo trabalho versa essencialmente os aspectos técnicos do ‘aprender a ensinar’, aqueles que facilitam a sobrevivência na sala de aula.” (Braga, 2001: 125-126)

Na sequência de um encontro sobre formação de orientadores, com supervisores de vários países da Europa, duas supervisoras da FLUP apresentaram este trabalho, de que transcrevemos um excerto:

Voilà donc le cadre de formation que nous préconisons :

1. Que le professionnel soit situé et qu'il accepte de se situer lui-même, dans une perspective de recherche-action ;
2. Que l'on instaure une collaboration entre les institutions de formation et les institutions d'enseignement, afin que les enseignants en formation puissent, de manière progressive (avant le stage pédagogique qu'ils réalisent pendant une année, dans une école secondaire) observer des phases d'enseignement/apprentissage et contribuer au dialogue , dans l'institution de formation, par l'apport de questions pratiques et par leur confrontation aux données théoriques ;
3. Que l'on forme des tuteurs capables de voir, de se voir et de se laisser voir, capables de participer – et de faire participer – à la formation ; capables d'organiser des rencontres régulières, dans chaque établissement d'éducation, qui soient de vrais lieux d'échange, où les tuteurs contribuent à l'analyse des pratiques et à l'organisation de leurs cadres d'analyse ;
4. Que l'on continue la formation après le stage, en mettant en place des programmes de socialisation professionnelle, en collaboration entre les universités et les écoles” (Braga & Ramos, 1999 : 41)

Fruto desta confluência de sinergias, favorável ao desenvolvimento da investigação em ensino e, particularmente, em supervisão, a FLUP aprovou, em reunião de 24 de Setembro de 2001, outros critérios de avaliação dos estagiários, assentes no *querer* (a capacidade que o estagiário revela em consciencializar o papel que desempenha na sociedade e no contexto educativo, ao nível do ser e do fazer) e no *poder* (a capacidade que mostra de acompanhar as exigências e as transformações sociais, económicas, científicas e tecnológicas que caracterizam a sociedade do século XXI, ao nível do ser, do saber e do fazer).

A formação dos estagiários passa a fazer-se em cinco dimensões – desenvolvimento pedagógico; desenvolvimento do conhecimento e da compreensão de si; desenvolvimento cognitivo; desenvolvimento teórico; desenvolvimento profissional – e pressupõe o desenvolvimento das seguintes competências: *a*) competências empíricas (capacidade de diagnosticar e descrever situações, processos, causas e efeitos); *b*) competências analíticas (capacidade de interpretar dados segundo teorias aprendidas); *c*) competências de avaliação (formular juízos de valor a propósito de resultados); *d*) competências estratégicas (planificar a acção e antecipar problemas de operacionalização e respectivo tratamento); *e*) competências práticas (pôr as teorias ao serviço da prática); *f*) competências de

comunicação pedagógica (estratégias de credibilidade e de sedução). Valoriza-se o trabalho cooperativo, a mentalidade aberta, a responsabilidade e o entusiasmo. Face a este enquadramento teórico, o dossier de estágio deu progressivamente lugar ao portefólio<sup>26</sup>.

Neste sentido, e como referem Bizarro e Braga, o Ramo Educacional teve muito de inovador e proporcionou ao estagiário assumir-se como sujeito da formação, graças aos progressos feitos na orientação das actividades dos estágios:

O Ramo Educacional de Francês assentou numa perspectiva conceptual e organizativa inovadora, que defendeu a partilha da formação entre profissionais dos diversos graus de ensino – básico, secundário e superior. Tratou-se de uma perspectiva criadora de sinergias entre diferentes estruturas do sistema educativo, propiciadora, para o formando, de um espaço de acção que o tornou sujeito da formação e não apenas objecto. Sucessivos ajustamentos da orientação das actividades de estágio foram permitindo a aproximação da estrutura da formação ao estabelecido para a supervisão clínica, com destaque para a discussão prévia da planificação, seguida da observação de aulas e posterior discussão. (Bizarro & Braga, 2004: 104)

O próprio seminário de investigação e reflexão sobre a prática docente, no caso do Francês, foi aberto aos orientadores de estágio, permitindo a articulação dos dois mundos em que os estagiários se desenvolvem profissionalmente (a FLUP e a escola), “consubstanciando-se numa lógica de formação com três vertentes – a investigação, a reflexão e a acção” (Bizarro & Braga, 2004: 104).

No entanto, o relatório do CRUP de 2001 continua a revelar problemas relativos à dificuldade de articulação entre as instituições de ensino superior e as escolas e reforça a importância do estágio para as instituições de ensino superior, pelo facto de as “obrigar” a relacionarem-se com outros níveis de ensino, com os quais, antes de elas assumirem legalmente a formação inicial de docentes, as relações eram quase inexistentes, “apesar de as Universidades já há muito formarem professores, sem disso se darem conta (o que quer dizer que o faziam com alguma falta de responsabilidade)” (CRUP, 2001). E conclui, advertindo: “As Escolas são imprescindíveis comunidades de aprendizagem e motores de mudança, que as Universidades têm de tomar em conta” (CRUP, 2001).

De qualquer modo, “o tempo e a actuação do Ramo Educacional da FLUP consubstanciaram uma mudança conceptual da profissão docente” (Bizarro & Braga, 2003:

---

<sup>26</sup> Só na sequência da reunião conjunta de supervisoras da FLUP e orientadoras de escola, em 27 de Março de 2006, é que os critérios para a elaboração e a avaliação do portefólio do professor em formação inicial viriam a ser aferidos.

503), segundo a qual ficou claro que ter competências científicas no âmbito da disciplina a ensinar é imprescindível, mas não basta:

(...) a competência profissional de um docente exige também outros conteúdos curriculares, como sejam os inerentes às várias Ciências da Educação, à Didáctica e ao estágio pedagógico, encarado como um processo de ensino-aprendizagem, contextualizado, que passa, necessariamente, pela aquisição de competências reflexivas e profissionais e por hábitos de pesquisa e desenvolvimento da apetência para a formação contínua. (Bizarro & Braga, 2003: 503)

### **3.1.2. Curso de Especialização em Ensino**

Estes cursos foram criados no espírito do ordenamento jurídico da formação de professores do ensino básico e secundário, preconizado no Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de Outubro, segundo o qual a prática pedagógica constitui uma componente fundamental da estrutura dos cursos de formação de professores que conferem qualificação profissional.

O Decreto-Lei nº 95/97 aponta no artigo 3º, como uma das áreas de formação especializada, f) Supervisão pedagógica e formação de formadores, visando qualificar para ao exercício de funções de orientação e supervisão da formação inicial e contínua de educadores e professores (Decreto-Lei nº 95/97, de 23 de Abril: 1832).

As competências a desenvolver com esta área de formação aparecem mais detalhadas noutro documento, de que se transcrevem alguns pontos relativos ao estágio:

— Competências de análise crítica: (1) Interpretar a escola e a organização escolar à luz dos contributos teóricos das ciências da educação, designadamente a teoria geral de formação de professores, a teoria de supervisão de professores, os fundamentos pedagógicos, psicológicos e sociológicos da acção educativa e da acção docente; (2) Fundamentar o processo de tomada de decisão em procedimentos de investigação e de inovação educacional;

— Competências de intervenção: (1) Acolher e estimular o estudante de formação inicial na sua prática pedagógica; (2) Acolher e estimular o professor no início de carreira, apoiando-o no seu processo de inserção e desenvolvimento profissional na sala de aula, na escola e no sistema educativo; (3) Fomentar a existência, nos contextos de trabalho, de climas relacionais favoráveis ao desenvolvimento de interações participativas e de práticas reflexivas; (4) Conceber, planificar, dinamizar e gerir programas de formação; (5) Observar e planificar práticas educativas e envolver os professores em processo de reflexão sobre as mesmas; (6) Estimular a melhoria do desempenho profissional dos professores; (7) Construir sistemas e instrumentos de apoio às práticas pedagógicas

e de supervisão em parceria; (8) Avaliar o desempenho dos formandos de formação inicial e participar na sua classificação final;

— Competências de formação, de supervisão e de avaliação: (3) Supervisionar a execução de programas de apoio aos professores em início de carreira)

— Competências de consultoria: (1) Assessorar as instituições de formação inicial de professores na organização da componente de prática pedagógica (anexo F do Despacho Conjunto nº 198/99, de 3 de Março: 3138).

A Deliberação nº 528/2005, que aprova a criação do curso de especialização em Ensino da FLUP e contém o respectivo regulamento geral, bem como o regulamento de estágio (anexos I e II deste documento, respectivamente), esclarece que, no curso de especialização em Ensino, o estágio pedagógico se realiza após a obtenção da licenciatura. Este mesmo documento informa ainda, tal como a Deliberação nº 302/2006, que são finalidades deste curso:

(...) integrar conhecimentos e competências científicas e pedagógicas numa prática profissional contextualizada; desenvolver relações pedagógicas inovadoras num quadro de rigor científico e metodológico específico das diferentes áreas de especialização; promover o sentido social, cultural e cívico da actividade profissional docente; fomentar a análise problematizada das intervenções pedagógicas e educativas de um processo formativo orientado pelos princípios de reflexão, investigação e intervenção (Deliberação nº 528/2005, de 14 de Abril: 6048-6049; Deliberação nº 302/2006, de 9 de Março: 3492).

### **3.1.3. Mestrado em Ensino**

Conforme o regulamento geral do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, a este grau devem corresponder as seguintes competências fundamentais:

a) possuir conhecimentos aprofundados na(s) área(s) científica(s) de docência, respectiva didáctica e formação educacional geral, com recurso à actividade de investigação, de inovação e de exercício de competência profissionais; b) capacidade de compreensão e de resolução de problemas em situações novas ou em contextos alargados e multidisciplinares, no âmbito da sua actividade profissional especializada; c) capacidade para integrar conhecimentos, lidar com questões complexas,

desenvolver soluções ou emitir juízos em situações de informação limitada ou incompleta, incluindo reflexões sobre as implicações e responsabilidades éticas e sociais que resultem dessas soluções e desses juízos ou que os condicionem; d) capacidade de comunicar as suas conclusões, os conhecimentos e raciocínios a elas subjacentes, quer a especialistas, quer a não especialistas e, sobretudo, aos alunos, de uma forma clara e sem ambiguidades; e) capacidades que lhes permitam uma aprendizagem autónoma ao longo da vida. (artigo 3º, ponto 2.)

O regulamento específico da iniciação à prática profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto esclarece, no ponto 1., que esta iniciação à prática profissional “integra o Estágio Pedagógico (Prática de ensino supervisionada, objecto de relatório final), e o seminário Integrador”.

O mesmo regulamento refere que a avaliação do trabalho de estágio que decorre na escola é da responsabilidade dos supervisores da FLUP, embora para essa avaliação seja ouvido o orientador da escola cooperante (até aqui era uma responsabilidade partilhada). Outra inovação é que nesta avaliação também é ouvido o coordenador do departamento curricular da escola (ponto 10.). Além disso, o relatório final de estágio é, pela primeira vez, objecto de discussão pública por um júri nomeado pela FLUP e deve configurar-se como um trabalho de projecto individual de pesquisa-reflexão-acção, de forma a estabelecer uma articulação entre a teoria e a prática (ponto 12.)

### **3.2. Os contextos de formação**

Durante os dezoito anos a que se reporta este estudo, muita coisa mudou, principalmente ao alterarem-se os modelos de formação, mas também ao longo dos catorze anos em que esteve em vigor um mesmo modelo: o estágio pedagógico dos ramos de formação educacional.<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> Por abrangerem um período de tempo muito mais curto – três anos no caso do curso de especialização em ensino e um ano para o mestrado em ensino – os outros modelos de formação não registaram grandes alterações de um ano para o outro.

### **3.2.1. Ramo Educacional**

O modelo de formação designado por Ramo Educacional coloca o professor estagiário em contacto com duas turmas: no caso dos nossos estagiários, uma de Português e outra de Francês, pelas quais assume todas as responsabilidades. O estatuto destes professores é duplo: para a FLUP eles são considerados alunos, e assim estão referenciados na legislação; para o ministério da Educação, são professores e auferem um vencimento.

A forma como a FLUP olhava para os estágios pedagógicos também começou progressivamente a alterar-se, fruto do trabalho sério desempenhado na área da supervisão pedagógica<sup>28</sup>, traduzido, por exemplo, na maior formação dos supervisores da FLUP. Para os orientadores das escolas, foram levadas a cabo várias acções de formação e um curso de especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores.

### **3.2.2. Curso de Especialização em Ensino**

A Portaria que regula aspectos relativos à realização da unidade curricular estágio pedagógico dos cursos de especialização refere, na sua introdução, que “no decurso dos últimos anos têm sido diagnosticados alguns constrangimentos na concretização dos estágios”, devido à ausência de um enquadramento normativo genérico e uniforme, ao desajustamento das normas existentes face à realidade do sistema educativo e ainda à dificuldade em encontrar escolas dispostas a acolher formandos (Portaria nº 1097/2005, de 21 de Outubro: 6151).

O ano de 2005/06 foi um ano de mudanças. Registámos no nosso relatório de final de ano o seguinte comentário:

... neste ano de mudanças, em que os estagiários deixaram de ter turmas atribuídas e, portanto, de ganhar dinheiro, o Conselho Executivo soube adaptar-se e contribuiu monetariamente sempre que solicitado. Mas o apoio dado ao estágio não ficou por aqui: continuámos a ter instalações de qualidade disponíveis, apesar de a escola se confrontar com a falta de espaços; os directores de turma abriram as portas das suas reuniões sempre que as estagiárias necessitaram e

---

<sup>28</sup> No entanto, o relatório do CRUP de 2001 é ainda muito severo na censura à atitude elitista de muitas Faculdades: “convém lembrar que a formação de professores é a justificação de existência de muitas Faculdades (particularmente das de Letras e afins), pois sem esta atribuição arriscar-se-iam a receber muito poucos alunos. Paradoxalmente, a função de formar professores é mal querida internamente.” (CRUP, 2001)

prestaram colaboração para resolver assuntos do foro disciplinar; os colegas de departamento partilharam experiências...<sup>29</sup>.

De facto, em 2005/2006, com a entrada em vigor do Curso de Especialização em Ensino, os estagiários deixaram de ser responsáveis por turmas próprias, limitando-se a reger aulas, de forma não continuada, nas turmas do orientador. Consequentemente, deixaram de fazer parte de um conselho de turma e de serem responsáveis pela avaliação dos alunos. O anexo II da Deliberação nº 528/2005 informa-nos que são atribuições dos estagiários, entre outras, assistir às aulas do orientador e de outros estagiários e “desenvolver prática docente em duas turmas de anos ou níveis diferentes, de acordo com as disponibilidades” (Deliberação nº 528/2005, de 14 de Abril: 6050). O anexo II da Deliberação nº 302/2006 acrescenta que cada estagiário deve “participar, na qualidade de observador, em reuniões de órgãos de gestão da escola destinados à programação e avaliação da actividade lectiva ou noutras em que o orientador da escola possa colaborar ou participar” (Deliberação nº 302/2006, de 9 de Março: 3494).

Além disso, deixaram de receber um salário, conforme consta do artigo 2º do Decreto-Lei nº 121/2005:

A realização, nos estabelecimentos de ensino não superior, (...) das licenciaturas em ensino assume a modalidade de prática pedagógica supervisionada, pelo que não dá lugar à atribuição de turma aos alunos estagiários e não confere direito a qualquer retribuição. (Decreto-Lei nº 121/2005, de 26 de Julho: 4370)

A vida dos orientadores das escolas também passou a estar mais complicada: se, durante o período de vigência do ramo educacional, só eram responsáveis por duas turmas suas (dispondo do resto do horário para apoiar os estagiários e para assistir às suas aulas), agora passam progressivamente para três turmas e outras actividades lectivas em 2005/06 e horário completo a partir de 2006/07, com a única contrapartida de uma redução de duas horas por cada estagiário<sup>30</sup>. Além disso, durante o ano lectivo de 2006/07 deixaram de usufruir da gratificação que até aí lhes era atribuída, continuando a ser abonados pela instituição de ensino superior no que se refere a despesas de deslocação e ajudas de custo.

---

<sup>29</sup> Excerto do relatório referente à concretização da prática supervisionada (Francês), relativo ao Curso de Especialização em Ensino da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (20 de Junho de 2006).

<sup>30</sup> Dados referentes à nossa escola.

Em relação ao estágio de Francês da FLUP, a par da drástica diminuição de núcleos de estágio existentes<sup>31</sup>, registou-se um elevado número de orientadores que foram abandonando esse cargo, por entenderem que não tinham condições para o desempenharem com a qualidade com que o faziam anteriormente. Além disso, os poucos orientadores de escola que entraram pela primeira vez em funções também não as desempenhavam, geralmente, durante mais de um ano lectivo, por não verem contrapartidas que compensassem o acréscimo de trabalho.

As supervisoras da FLUP, que começaram por ser professoras das escolas, contratadas pela Faculdade pela sua experiência em supervisão, foram sendo progressivamente substituídas por professoras da FLUP nos últimos anos do ramo educacional, até que, quando começou o Curso de Especialização, já não havia nenhuma das supervisoras originais.

A literatura refere, como factor de socialização, a importância do acolhimento dos novos professores na escola (Jesus, 2000; Flores, 2000). Nesse sentido, a FLUP passou a promover, desde 2006/07, visitas informais dos candidatos a professores estagiários de Francês às várias escolas onde poderiam vir a estagiar no ano seguinte.

Começou também nesse ano lectivo o Dia Aberto do Estágio de Francês, uma iniciativa realizada na FLUP e que visava dar visibilidade a actividades desenvolvidas nas escolas pelos diferentes núcleos de estágio.

### **3.2.3. Mestrado em Ensino**

A legislação que regulamenta as alterações relativas ao novo modelo de organização do ensino superior, no que respeita aos ciclos de estudos, recorda que a questão central no Processos de Bolonha é a da “mudança do paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências” (Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de Março: 2243).

Com o decreto-lei que aprova o regime jurídico da habilitação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, “a habilitação para a docência

---

<sup>31</sup> Vinte e dois núcleos de estágio em 2004/05 (último ano do ramo educacional); dez núcleos em 2005/06, nove em 2006/07, sete em 2007/08 (anos em que esteve em vigor o curso de especialização).

passa a ser exclusivamente habilitação profissional, deixando de existir a habilitação própria e a habilitação suficiente que, nas últimas décadas, constituíram o leque de possibilidades de habilitação para a docência” (Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro: 1320). O mesmo documento justifica esta alteração com uma mudança dos contextos sociais e políticos:

Se, num cenário de massificação do acesso ao ensino, foi necessário recorrer a diplomados do ensino superior sem qualificação profissional para a docência ou, ainda, a diplomados de áreas afins à área de leccionação não dotados de qualificação disciplinar ou profissional adequadas, a situação apresenta-se alterada num contexto em que a prioridade política é a melhoria da qualidade do ensino, sendo agora possível reforçar a exigência nas condições de atribuição de habilitação profissional para a docência. (Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro: 1320)

A parte introdutória deste decreto-lei alerta ainda para

- a necessidade de adaptação do desempenho “às mudanças decorrentes das transformações emergentes na sociedade, na escola e no papel do professor”;
- a especial importância atribuída à área das metodologias de investigação educacional, tendo em conta a necessidade que o desempenho dos professores seja “cada vez menos o de um mero funcionário ou técnico” e “cada vez mais o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais”;
- a valorização da prática de ensino supervisionada, dado constituir o momento privilegiado para aprender a mobilizar os conhecimentos, capacidades, competências e atitudes que foram adquiridos noutras áreas, aplicando-os “na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade”;
- a especial relevância das escolas onde se desenvolve a prática pedagógica, passando a ser obrigatório que a qualificação profissional que habilita para a docência seja adquirida no quadro de “uma parceria formal, estável, qualificada e qualificante”, estabelecida entre as instituições de ensino superior e as escolas, por iniciativa das primeiras (Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro: 1321).

### **3.3. O papel do supervisor em cada modelo**

Nesta secção sintetizam-se algumas das funções do supervisor da FLUP e das escolas, de acordo com os documentos legais.

#### **3.3.1. Ramo Educacional**

A Portaria que regulamenta o estágio pedagógico esclarece no artigo 14º de que forma são designados os docentes do estabelecimento de ensino superior e das escolas.

No entanto, não estabelece diferenças nas atribuições de cada um, referindo-se a ambos como “docentes responsáveis pela orientação do estágio pedagógico”. Assim, no artigo 15º, esclarece que compete a estes docentes

a) Elaborar, com os alunos, o plano de actividades do núcleo de estágio, articulando-o com os planos de actividades e de formação dos docentes do estabelecimento de ensino secundário; b) Apoiar e orientar os alunos na planificação das suas actividades educativas; c) Observar os alunos no desempenho das suas actividades educativas e proceder à análise desse desempenho numa perspectiva formativa e de forma contínua; d) Promover o reforço da cultura e actuação pedagógico-didáctica dos alunos, quer de forma individualizada, quer mediante acções e sessões em que aqueles estejam directamente envolvidos; e) Avaliar e classificar os alunos. (Portaria nº 659/88 de 29 de Setembro: 3988).

O calendário e as funções das reuniões que os docentes do estabelecimento de ensino superior e o orientador de escola devem ter estão previstos no Despacho Reitoral de 6 de Agosto de 1991: nos fins de Fevereiro e na primeira quinzena de Junho, para se fazer o ponto da situação e a aferição de critérios; na segunda quinzena de Junho, para se fazer a classificação dos alunos. No entanto, a Secção Pedagógica do Senado, num documento intitulado “Propostas de alterações ao Regulamento do Estágio Pedagógico do Ramo Educacional da faculdade de Letras aprovadas pelo conselho coordenador dos estágios pedagógicos”, deliberou algumas alterações: acrescentou uma reunião do mês de Setembro, para “aferir critérios que não-de pautar a prática docente”; deixou previsto que sempre que se considere conveniente “deve haver uma reunião sectorial prévia entre o docente do estabelecimento de ensino superior e os orientadores do estágio com quem trabalha, para se fazer o ponto da situação e para se proceder à aferição de critérios” (Propostas de alteração de 13 de Fevereiro de 1997: 1899).

### 3.3.2. Curso de Especialização em Ensino

O anexo II da Deliberação nº 528/2005 aponta como atribuições dos orientadores de estágio:

*i)* elaborar, com os estagiários, o plano de actividades do núcleo de estágio, articulando-o com os planos de actividades e de formação dos docentes do estabelecimento de ensino básico ou secundário; *ii)* apoiar e orientar os estagiários na planificação das suas actividades educativas; *iii)* observar os estagiários no desempenho das suas actividades educativas e proceder à sua análise numa perspectiva reflexiva, formativa e de forma contínua; *iv)* promover o reforço da cultura e actuação pedagógico-didáctica dos estagiários, quer de forma individualizada quer mediante acções e sessões em que aqueles estejam directamente envolvidos; avaliar e classificar os estagiários. (Deliberação nº 528/2005: 6050)

O anexo II da Deliberação nº 302/2006 vem aprovar o regulamento estabelecido na anterior deliberação e mantém estas atribuições, acrescentando que o orientador deve elaborar com os estagiários um plano de formação, coordenar as regências (prática lectiva supervisionada) nas suas turmas de dois anos de escolaridade diferentes, participar nas acções de formação destinadas a orientadores e programadas pela FLUP e participar nas reuniões de coordenação (Deliberação nº 302/2006, de 9 de Março).

Um outro documento legal diz que compete ao orientador da escola:

a) acompanhar e orientar o aluno nas vertentes de formação e da acção pedagógicas realizadas na escola; b) participar nas acções de formação destinadas a orientadores das escolas programadas pelo estabelecimento de ensino superior; c) participar nas reuniões de coordenação programadas pelo estabelecimento de ensino superior; d) participar, em conjunto com os orientadores do estabelecimento do ensino superior, na avaliação dos alunos; e) elaborar e remeter à direcção regional de educação respectiva o relatório referente à concretização da prática pedagógica supervisionada nos termos fixados por aquela. (Portaria nº 1097/2005, de 21 de Outubro: 6152-6153)

Relativamente aos supervisores da instituição de ensino superior, o anexo II da Deliberação nº 528/2005 aponta como atribuições:

*i)* desenvolver ciclos de formação capazes de maximizar as potencialidades do formando (encontro pré-observação, observação propriamente dita, análise de dados/encontro pós-observação); *ii)* aprofundar os saberes e as competências do estagiário (os conteúdos científicos da disciplina, os conhecimentos pedagógico-didácticos, os saberes curriculares e as tecnologias da educação); *iii)* promover a dimensão analítica, reflexiva e interpessoal da formação inicial, *em*

*particular a monitorização da prática pedagógica (supervisão clínica, microensino, observação global e focalizada); iv) coordenar o trabalho de orientação de estágio e o processo de avaliação dos estagiários; v) avaliar e classificar os estagiários dos diversos núcleos. (Deliberação nº 528/2005, de 14 de Abril: 6050)*

As mesmas atribuições constam do documento que aprova o regulamento do estágio (Deliberação nº 302/2006, de 9 de Março: 3494), à excepção da particularização que é feita no documento anterior e que transcrevemos a itálico.

### **3.3.3. Mestrado em Ensino**

Segundo o regulamento específico da iniciação à prática profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário da FLUP (aquele em que a autora desempenhou funções de orientadora de estágio de Francês), são atribuições dos orientadores cooperantes:

*i) cooperar na elaboração do plano de formação de cada estagiário; ii) apoiar e orientar os estagiários na planificação das actividades escolares constantes do plano de formação; iii) coordenar as leccionações supervisionadas nas suas turmas de dois anos de escolaridade diferentes; iv) observar os estagiários no desempenho das actividades de formação e proceder à sua análise numa perspectiva reflexiva, formativa e de forma contínua; v) promover o reforço da cultura e actuação pedagógico-didáctica dos estagiários, quer de forma individualizada, quer mediante acções e sessões de trabalho em que aqueles estejam directamente envolvidos; vi) participar nas acções de formação destinadas a orientadores cooperantes programadas pela FLUP; vii) participar nas reuniões de coordenação programadas pela FLUP. (ponto 6.)*

Segundo o regulamento específico da iniciação à prática profissional deste ciclo de estudos, são atribuições dos supervisores pela FLUP:

*i) coordenar a elaboração, a eventual reformulação e a implementação do plano de formação de cada estagiário, garantindo a iniciação e o desenvolvimento profissional deste no quadro das potencialidades da(s) escola(s) cooperante(s), numa lógica de equidade e de co-responsabilização; ii) desenvolver ciclos de formação constantes do plano de formação capazes de maximizar as potencialidades do estágio (encontro pré-observação, observação propriamente dita, análise de dados/encontro pós-observação); iii) aprofundar os saberes e as competências do estagiário (os conteúdos científicos da disciplina, os conhecimentos pedagógico-didácticos, os saberes curriculares e as tecnologias da educação); iv) promover a dimensão analítica, reflexiva e interpessoal da formação inicial; v) avaliar e classificar os estagiários dos diversos núcleos. (ponto 5.)*

Assiste-se a uma diferenciação progressiva do papel que é atribuído ao orientador da instituição de ensino superior e ao das escolas cooperantes. Desde a Portaria que regulamentava o estágio pedagógico do Ramo Educacional (Portaria nº 659/88 de 29 de Setembro), na qual não se distinguiam as atribuições dos docentes das instituições de ensino superior das dos orientadores das escolas (lembre-se, a título de exemplo, que a avaliação dos professores estagiários era uma responsabilidade partilhada), até ao regulamento específico da iniciação à prática profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino (em que, para mantermos o mesmo exemplo, a avaliação do trabalho de estágio que decorre na escola é da responsabilidade dos supervisores da FLUP, embora ouvido o orientador da escola cooperante) houve algumas mudanças no enfoque dos legisladores que exigem atenção.

Assim, a importância que ainda é atribuída na bibliografia consultada à prática pedagógica nas escolas, organizada em núcleos de estágio, parece ser contrariada por factores como *i)* a sobrecarga horária motivada pelas várias atribuições que os estagiários têm na FLUP, o que lhes deixa menos tempo disponível para os trabalhos com as turmas dos orientadores da escola; *ii)* a desvalorização do papel do orientador das escolas, a quem foram diminuídas as condições de trabalho; *iii)* paralelamente, o enfoque da formação desloca-se do *núcleo* de estágio para *cada estagiário*, o que parece ir contra uma desejável preparação para a vivência colectiva da profissão docente.

### **3.4. Algumas conclusões**

Na introdução ao ponto 3. deste capítulo, foi feita uma revisão da opinião de vários investigadores, na área da supervisão pedagógica, sendo quase todos propositadamente portugueses, para melhor darem conta das especificidades da realidade nacional. De facto, muito se tem escrito acerca deste tema e as opiniões convergem em vários pontos de que destacamos:

- a deslocação do enfoque do supervisor para o professor estagiário, para que este se assumia como sujeito activo da sua formação;

- o papel da reflexão aquando da identificação de problemas e ajuda na procura de soluções: “A Supervisão Pedagógica torna-se, à luz desta abordagem reflexiva, um processo dinâmico, aberto e continuado” (Alves, 2008: 37);
- a alteração da relação com o saber, que passa a ser construído e não transmitido: “A formação deixa de ser um lugar onde se dispensa saberes para ser o lugar onde são proporcionados os meios para o futuro professor construir os seus saberes e as suas práticas” (Avelino, 2006: 463);
- o papel formativo da supervisão que investe na autonomia do formando: “Supervisores e supervisandos assumirão, então, um compromisso de qualidade no seu desempenho, devendo estabelecer um plano de acção dinâmico e colaborativo, que se deverá pautar pela flexibilidade (...)” (Severino, 2007: 47).

Do que foi dito acerca da versatilidade do papel dos supervisores, decorre a crescente necessidade de se investir na formação dos supervisores das instituições de Ensino Superior e das escolas cooperantes. A Reitoria da Universidade do Porto correspondeu a este desafio através da criação do Curso de Especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, que decorreu de Abril a Dezembro de 2002, destinado preferencialmente a orientadores de estágio. No entanto, já em 1999 tinha surgido uma publicação da FLUP – no âmbito do projecto “Formation de Formateurs” financiado pelo programa SOCRATES/LINGUA – intitulada *Former des Tuteurs de LVE: un défi européen*, de que destacamos artigos como “Esquisse d’un Projet de Formation” (Braga & Ramos, 1999), “Profil d’un Tuteur Européen” (Bizarro, Kahl, Macrory, Oroval, Stone, Tzova & Warein, 1999).

Esta publicação, que reuniu artigos de supervisores de oito países da Europa, partiu de uma análise comparativa de diferentes modelos de formação de professores de línguas estrangeiras e incidiu especialmente no papel do supervisor. Fernanda Irene Fonseca refere no prefácio:

On s’est donc proposé d’entreprendre ensemble un parcours de recherche-action ayant pour objectif la formation des formateurs de professeurs de LVE en général et, particulièrement, de ceux qui accompagnent de près les stagiaires au début de leurs pratiques dans les écoles, pendant les stages de formation (...) (Fonseca, 1999 : 8)

Ao longo das secções 3.1., 3.2. e 3.3. sintetizaram-se algumas das características dos três modelos de formação que funcionaram na FLUP desde 1991, bem como dos contextos de formação e dos papéis de supervisor a eles associados. Conforme anteriormente referido, o contacto com situações de sala de aula está relacionado com o desenvolvimento da construção da identidade profissional.

Assim sendo, é lícito questionar se as representações prévias que os professores em formação inicial manifestam face ao estágio pedagógico serão diferentes só pelo facto de estes se inserirem em diferentes modelos de formação, associados a diferentes contextos que os influenciam. Tentaremos dar resposta a esta pergunta ao longo do próximo capítulo.

## **II – Metodologia e resultados da investigação**

## 1. Acerca do conceito de “representação”

Quando nos propomos abordar as representações prévias dos professores de Francês em formação inicial na FLUP, torna-se necessário reflectir sobre o conceito de “representação”.

Trata-se de um conceito complexo, uma vez que interessa a vários domínios das Ciências Humanas, tais como a Psicologia Social, a Antropologia, a Sociologia, a Linguística, as Ciências da Linguagem e Comunicação, a Informática, a Filosofia (Mannoni, cit. por Oliveira, 2011). A própria Didáctica das Línguas, como veremos mais à frente, vai buscar este conceito essencialmente à Psicologia Social. Também para nós, neste estudo, interessa sobretudo o contributo da Psicologia Social, que distingue representações sociais (as que são partilhadas por um grupo de indivíduos) de individuais.

Para Durkheim, as representações colectivas são inerentes à vida social e são exteriores às representações individuais: se as representações individuais são fenómenos específicos, as colectivas estão, pela sua dimensão plural, ao serviço da coesão social (Durkheim, cit. por Oliveira, 2011). Moscovici vem, na linha de Durkheim, retomar o conceito de representação social numa perspectiva psicossociológica, revelando a sua dupla importância, quer na vertente da estrutura social quer do comportamento individual (Moscovici, 1961).

Sendo um conceito, como já dissemos, complexo, não é fácil encontrar uma definição que abranja todos os domínios das Ciências Sociais. É da autoria de Jodelet uma definição que é globalmente aceite e que caracteriza a representação social como “une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d’une réalité commune à un ensemble social” (Jodelet, 1984: 36).

Enquanto modalidade de conhecimento socialmente elaborado e partilhado, a representação resulta “da experiência de cada pessoa, e essencialmente dos valores e dos saberes legados pela tradição, inculcados pela educação familiar e escolar, e difundidos pela comunicação social” (Oliveira, 2011: 136). Longe de se tratar de um saber científico,

está mais perto daquilo a que Jodelet chama saber do senso comum, considerado pela autora como igualmente válido (Jodelet, 1984).

Vala refere dois critérios que justificam que uma representação seja apelidada de “social”: um critério quantitativo, segundo o qual uma representação é social na medida em que é partilhada por um conjunto de indivíduos, e um critério genérico, que refere que uma representação é social se for colectivamente produzida (Vala, 1993). No entanto, e apesar de construídas na interacção social, “as representações sociais mantêm um carácter pessoal e único, pois são construídas no quadro da experiência de cada pessoa” (Oliveira, 2011: 137). Ou seja, o indivíduo possui uma representação, de acordo com uma história pessoal que, por sua vez, foi construída em interacção com os outros.

Lipianski menciona três tipos de representação nas relações entre o indivíduo e o grupo. Assim, podem gerar-se *i*) representações induzidas, que são o reflexo de inter-relações (políticas, económicas, culturais) passadas ou presentes com o grupo; *ii*) representações justificativas, que são o fruto da observação do grupo ou da experimentação; *iii*) representações de antecipação, que preparam uma situação ou uma acção, pelo que a imagem atribuída ao Outro facilita, por exemplo, uma acção contra ele (Lipianski, cit. por Oliveira, 2011).

Vários autores citados por Oliveira (caso de Flamant, Abric, Doise e Jodelet) têm em comum definirem as representações como “um conjunto organizado de opiniões e/ou atitudes e/ou crenças e/ou informações e/ou cognições e/ou valores que um indivíduo ou um grupo elabora acerca de um objecto, de uma situação, de um conceito, de outros indivíduos ou de outros grupos” (Oliveira, 2011: 137). Assim consideradas, as representações podem ter um cariz individual ou social, consoante sejam específicas de um único indivíduo ou de um grupo.

Segundo estas definições, as representações orientam o comportamento do indivíduo, guiam as suas escolhas, reforçam o sentimento de pertença a um grupo social e funcionam como característica distintiva entre grupos sociais. Autênticos barómetros capazes de tomar o pulso às realidades sociais, as representações sociais “définissent des proximités et des affinités, des éloignements et des incompatibilités” (Bourdieu, 1987: 73). Por isso, são consideradas como uma forma de conhecimento válida e com carácter prático: uma vez que funcionam como uma forma de “ler” a realidade, permitem “uma

antecipação dos actos e comportamentos que estão relacionados com as normas sociais” (Oliveira, 2011: 139).

O nosso comportamento é orientado pela nossa visão da realidade, a partir de experiências vividas, mas também da comunicação com quem nos rodeia. Assim, as ideias pré-concebidas, os estereótipos, as expressões populares, os mitos e crenças colectivos são exemplos de representações. Para a Psicologia Social não é importante saber se uma representação é falsa ou verdadeira. Aliás, ela possui as duas características: *i)* é falsa porque, sendo uma representação, nunca diz exactamente o que é, na realidade, o objecto; *ii)* é verdadeira porque, para o sujeito, constitui um tipo de conhecimento válido, a partir do qual pode orientar as suas acções (Mannoni, cit. por Oliveira, 2011).

Talvez seja por isso que não conseguimos deixar de produzir representações: “nous avons toujours besoin de savoir à quoi nous en tenir avec le monde qui nous entoure. Il faut bien s’y ajuster, s’y conduire, le maîtriser physique ou intellectuellement, identifier et résoudre les problèmes qu’il pose” (Jodelet, 1997 : 47).

Em suma, em função da nossa história pessoal – que, por sua vez, se construiu em interacção com os outros (família, escola, comunicação social, por exemplo) – produzimos constantemente representações que são fruto das nossas vivências, valores ou saberes. Ou seja, “as regras sociais resultam de um processo de produção complexo, sujeito a uma diversidade de constrangimentos individuais e colectivos, mas com um vínculo de personalidade não negligenciável, visto que aos sujeitos é reconhecida a capacidade de processar e reconstruir todos estes dados” (Oliveira, 2011: 139).

Sendo resultado da consciência individual e, ao mesmo tempo, colectiva da sociedade, as representações ditam afinidades ou incompatibilidades entre os indivíduos, contribuindo para esbater ou aumentar as fronteiras sociais: “partilhar representações é pertencer a um grupo, o que faz das representações uma forma de identidade social” (Oliveira, 2011: 139-140).

Como já referimos, a Didáctica das Línguas vai buscar o conceito de representações à Psicologia Social. Assim, surge (confrontar, por exemplo, Galisson & Puren, 1999) a convicção de que é necessário partir das ideias prévias dos alunos (bem como dos professores, pais ou outros agentes educativos) para as desconstruir. Só assim o novo saber

tem condições para ser assimilado. É, portanto, importante ter consciência da existência das representações, uma vez que os estereótipos, se não forem identificados e desconstruídos, podem constituir um obstáculo à aprendizagem eficaz de uma língua, tal como à comunicação efectiva.

Numa aula de Língua e Cultura Estrangeira, as representações passam, consciente ou inconscientemente, no discurso, quando os indivíduos falam *na* ou *sobre* a língua. Ter disso consciência é o primeiro passo para desmontar os mecanismos linguísticos e os estereótipos culturais que perpassam pelo nosso discurso. A educação para a interculturalidade deve, então, passar pelo conhecimento das representações prévias do sujeito face a Si próprio e face ao Outro, face às línguas e face aos que as falam. Saber reconhecer e rentabilizar as representações para a situação-aula é, pois, uma mais-valia, uma vez que as representações sobre uma língua ou cultura (ou ainda sobre os falantes) condicionam a forma como o aluno vai aprender essa língua e essa cultura.

Cientes da complexidade deste conceito, ao reflectirmos sobre as representações prévias dos professores de Francês em formação inicial na FLUP tivemos em conta a possibilidade de as representações individuais, relativas a cada estagiário, reflectirem uma coesão social comum a um grupo de estagiários que partilhavam afinidades, tais como o mesmo modelo de formação, o facto de terem filhos, morarem longe da família, terem profissões paralelas ou estarem a realizar o estágio pela segunda vez.

## **2. O estudo de caso – contextualização**

Pretendemos realizar um estudo de caso de índole exploratória, tendo como população os professores em formação inicial que fizeram o estágio pedagógico de Francês numa Escola Secundária com terceiro ciclo da região de Matosinhos, adstrita à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

A Escola Secundária em questão está situada num espaço de características urbanas. Na zona circundante coexistem bairros sociais, cooperativas habitacionais e outras áreas residenciais, em franca expansão. Paralelamente, o desenvolvimento urbano

determinou a proliferação do sector dos serviços e comércio, em detrimento das actividades agrícola e industrial. A existência de grandes superfícies comerciais na área envolvente da escola constitui um factor condicionante das perspectivas laborais e de lazer da comunidade local. As características socioprofissionais dos pais dos alunos que frequentam a escola são o reflexo deste forte crescimento suburbano, pertencendo, na sua maioria, a uma classe média-baixa que desempenha actividades profissionais no sector terciário. Têm, predominantemente, como habilitações literárias o 3º ciclo do ensino básico e o ensino secundário. O agregado familiar dos alunos é constituído, maioritariamente, por três ou quatro pessoas, reflectindo a quebra da natalidade nas últimas décadas e a actual tendência para o aumento das famílias monoparentais. No âmbito da Acção Social Escolar, o apoio concedido aos alunos de famílias mais carenciadas, cresceu significativamente. Assim, o Projecto Educativo de Escola estabelece os seguintes princípios orientadores: *i*) criação de uma escola pluralista e inclusiva que disponibilize oportunidades diferenciadas de formação em consonância com as aptidões e interesses dos alunos e o mundo do trabalho; *ii*) implementação de uma dinâmica escolar colectiva conducente ao sucesso escolar e pessoal; *iii*) desenvolvimento e consolidação de valores de cidadania; *iv*) (re)qualificação de meios físicos e humanos essenciais a um exercício eficaz das suas funções; *v*) rentabilização das TIC na prática pedagógica; *vi*) agilização dos canais de comunicação ao nível dos vários órgãos e estruturas educativas da escola; *vii*) promoção de uma cultura de avaliação geradora de uma escola dinâmica e competente; *viii*) ampliação do potencial formativo da escola privilegiando sinergias com o meio.<sup>32</sup>

Aqui funcionou, durante os dezoito anos a que se reporta este estudo, o núcleo de estágio de Português/Francês, com um total de cinquenta e sete estagiários. Todos eles realizaram a sua formação na especialidade na FLUP.

Para dar resposta à pergunta de partida – as representações prévias dos professores em formação inicial, face ao estágio pedagógico, serão diferentes só pelo facto de estes se inserirem em diferentes modelos de formação, associados a diferentes contextos? – foi analisado o documento “expectativas face ao estágio pedagógico”, segundo a técnica da análise de conteúdo. Assim, foi feita uma análise de conteúdo temática, para se evidenciarem variáveis como o modelo de estágio (distinguindo os estagiários que estavam

---

<sup>32</sup> Dados do Projecto Educativo de Escola em vigor no último ano em que funcionou o núcleo de estágio de Português/Francês (2008/09).

a fazer estágio pela primeira dos que o realizavam pela segunda vez, ou dos que viriam a desistir passados poucos meses). Os dados obtidos foram de seguida quantificados.

### 3. A população e a amostra

Dos cinquenta e sete estagiários que fizeram a sua formação especializada na FLUP e a formação inicial na referida Escola, será considerada uma amostra de quarenta e sete indivíduos, correspondente não à totalidade da população, mas à totalidade da população que redigiu no início do seu ano lectivo de estágio o documento “Expectativas face ao estágio pedagógico”. Foram excluídos da amostra os estagiários que redigiram as suas expectativas *a posteriori* (aqueles que só o fizeram porque teriam que as incluir no relatório final), uma vez que estas poderiam já estar “enviesadas”. A amostra foi assim distribuída:

- quarenta e dois professores estagiários a frequentarem pela primeira vez o estágio pedagógico, que acabariam por realizar com sucesso<sup>33</sup>: trinta e quatro do Ramo Educacional (RE); sete do Curso de Especialização (CE); uma do Mestrado em Ensino (ME) – anexo 1.1.;

- quatro professoras estagiárias a realizarem o estágio pela segunda vez (embora numa escola diferente) e que viriam a concluí-lo com sucesso: três do RE; uma do CE – anexo 1.2.;

- uma professora estagiária do RE que viria a desistir do estágio – anexo 1.3.

Destes quarenta e sete indivíduos, só dois são do sexo masculino: ambos frequentaram com sucesso o RE, tendo obtido a sua licenciatura após o estágio.

O quadro que se segue permite visualizar a distribuição dos estagiários do RE, CE e ME a realizarem o estágio pela primeira vez, por faixa etária (a idade corresponde à dos estagiários, no mês de Setembro do ano de estágio), bem como quantos desempenhavam paralelamente outra profissão:

---

<sup>33</sup> Deste grupo fazem parte duas professoras que viriam a ser orientadoras de estágio adstritas à FLUP.

**Quadro III – Distribuição dos estagiários a realizarem o estágio pela primeira vez por grupo etário e número de estagiários com profissões paralelas**

Ramo Educacional		Curso de Especialização				Mestrado em Ensino		
Idade em anos		Com profissão paralela	Idade em anos		Com profissão paralela	Idade em anos		Com profissão paralela
21-30	31-40		21-30	31-40		21-30	31-40	
29	5	2	7	-	5	1	-	1

À excepção de uma professora do regime transitório do RE, das professoras do CE e do ME, nenhum outro professor possuía como habilitações literárias a licenciatura, uma vez que os restantes alunos do RE só concluíam a licenciatura após o estágio.

As quatro professoras estagiárias a realizar o estágio pela segunda vez situavam-se todas no grupo etário dos 21-30 anos, as três do RE não tinham licenciatura e a do CE já era licenciada. Nenhuma desempenhava profissões paralelas.

A professora que viria a desistir encontrava-se no grupo etário dos 31-40 anos, não tinha ainda a sua licenciatura e desempenhava uma profissão paralela.

Num estudo de Vieira e Relvas, onde se pretendeu apurar se a vida familiar dos professores tem impacto da escola e se a vida profissional tem impacto na vida familiar, houve dois aspectos que nos chamaram a atenção: *i)* o factor filhos provoca nos professores sentimentos de tolerância e sensibilidade – “Maioritariamente estes inquiridos acreditam que ganharam a capacidade de compreender melhor os alunos e as suas reacções, o que se reflecte num relacionamento afectivo” (Vieira & Relvas, 2003: 112); *ii)* o factor colocação longe de casa afecta negativamente – há dois tipos de distância: a que permite deslocações diárias, com o cansaço e ansiedade decorrentes das viagens e o tempo extra gasto; a que obriga à ausência do lar durante toda a semana, implicando solidão, saudade e sentimentos de culpa por não poder acompanhar o dia-a-dia familiar (Vieira & Relvas, 2003).

Resolvemos, portanto, incluir estes dados na caracterização da população. Assim sendo, é de referir que a amostra incluiu quatro estagiárias com filhos, todas do RE, a realizarem o estágio pela primeira vez, com sucesso, só uma delas ainda na faixa etária dos 21-30 anos e nenhuma com outra profissão. Sobre o factor colocação, há que destacar

que a realização do estágio obrigou nove estagiárias do RE (uma delas a repetir o estágio) e três do CE a procurarem alojamento perto da escola, por terem a residência familiar longe. Todas estavam na faixa etária dos 21-30 anos, nenhuma delas tinha filhos e só uma das do CE tinha outra profissão. De referir ainda que havia duas estagiárias do RE que faziam diariamente distâncias superiores a 100 quilómetros, em virtude de residirem longe da escola.

#### **4. O problema**

Ao longo dos anos, fomos nos apercebendo, como orientadora, de que os estagiários eram mais cuidadosos na redacção do texto das expectativas: o documento passou a ser muito mais extenso, com epígrafes e citações. Esta constatação levou-nos a querer comprovar, com a presente investigação, o que parecia ser um incremento do paradigma reflexivo da formação de professores e ver até que ponto eram alteradas, conforme os vários modelos de formação da FLUP, as concepções de professor, da identidade profissional e da supervisão presentes no documento “Expectativas face ao estágio pedagógico”.

Formulámos, então, a seguinte pergunta de partida:

As representações prévias dos professores em formação inicial – face ao estágio pedagógico – serão diferentes só pelo facto de estes se inserirem em diferentes modelos de formação, associados a diferentes contextos?

Objectivo geral:

- identificar, a partir de um texto escrito, as representações prévias dos professores em formação inicial face ao estágio pedagógico de Francês, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Objectivos específicos:

- diferenciar perfis de professor ideal e real;
- apontar as dimensões profissional, pessoal e social como inerentes ao professor em formação;
- distinguir modelos e estilos de supervisão;
- compreender os contextos de formação de 1991/92 a 2008/09;
- deduzir as concepções de professor presentes no documento “Expectativas face ao estágio pedagógico”;
- relacionar essas concepções com diferentes modelos de estágio pedagógicos e diferentes contextos de formação.

## **5. A análise de conteúdo**

### **5.1. Características do documento em análise**

O documento em análise é um texto intitulado “Expectativas face ao estágio pedagógico”: um texto livre para saber o que os estagiários esperavam do estágio, que a investigadora, na altura orientadora de Francês do núcleo, solicitava todos os anos no primeiro encontro com os professores estagiários. O anexo 1 contém a transcrição de um *corpus* de quarenta e sete textos, sem alterações<sup>34</sup>.

Consideramos que este documento é o que melhor traduz as representações prévias destes professores face ao estágio. Segundo Vecchi e Giordan, se o saber científico não for construído sobre as representações prévias do público a que se destina, acaba por ser pouco integrado, logo, rapidamente esquecido e raramente útil (Vecchi & Giordan, 1990). Assim, só as estagiárias referenciadas como estando a repetir o estágio é que foram influenciadas,

---

<sup>34</sup> Foram retirados todas as referências a nomes próprios da escola, de colegas, das orientadoras e supervisoras, excepto o nosso.

no momento em que escreveram o seu texto, pelas suas vivências anteriores. Por isso, estes casos foram considerados isolados e tratados à parte<sup>35</sup>.

Este texto, cujo destinatário era, em primeira instância, a orientadora de estágio, não obedecia a uma estrutura rígida, pelo que o seu âmbito, o seu estilo e a sua extensão variam. O seu objectivo era triplo: diagnosticar a capacidade de reflexão do professor estagiário, conhecer o que este esperava do estágio e comparar as suas expectativas iniciais com o balanço de final de ano. No final do ano lectivo, o texto passava a integrar um documento mais amplo, conhecido por “relatório de estágio” ou por “balanço do ano de estágio”. Nesta altura tornava-se do conhecimento dos destinatários desse documento final, a saber, a orientadora de estágio e também as várias supervisoras da FLUP, e constituía um dos elementos de avaliação do professor estagiário.

## **5.2. Pré-análise**

Na fase de pré-análise, depois de constituído o *corpus* com base em critérios de representatividade, que já explicitámos na secção anterior, o que nos interessou foi “estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (Bardin, 1995: 96). Assim, foi feita uma leitura flutuante em que foram referenciadas as seguintes categorias: *i*) representações acerca da Didáctica (centrada no ensino ou centrada na aprendizagem); *ii*) representações acerca da Supervisão (passividade ou implicação pró-activa); *iii*) dimensão intrapessoal (negativismo ou confiança); *iv*) dimensão interpessoal (isolamento ou integração).

## **5.3. Exploração do documento: escolha das unidades e categorização**

A categorização, operação central da análise de conteúdo, é “a operação através da qual os dados (invocados ou suscitados) são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objectivos de investigação” (Esteves, 2006: 109). Neste caso, os dados foram

---

<sup>35</sup> Não tivemos em conta, por não ser possível controlar esse facto, que as concepções prévias acerca do estágio poderiam ser influenciadas por opiniões favoráveis ou desfavoráveis de colegas de anos anteriores.

invocados, uma vez que constituíam traços de fenómenos que já existiam independentemente da sua acção como investigadora (Esteves, 2006), ou seja, o documento em análise – as expectativas face ao estágio pedagógico – não foi suscitado para efeitos de investigação.

Nesta investigação, as categorias foram criadas por procedimentos abertos ou exploratórios: elas emergiram do material em análise, num processo essencialmente indutivo. Por isso mesmo, a categorização manteve-se “provisória ou instável até todo o material pertinente ter sido absorvido” (Esteves, 2006).

O documento foi novamente lido para se proceder à categorização segundo os princípios da exclusão mútua (o conteúdo de uma categoria não se sobrepõe ao de outra), da homogeneidade (coerência de critérios de classificação), da exaustividade (todas as unidades de registo consideradas pertinentes são contempladas), da pertinência (adaptação ao quadro teórico definido), da produtividade (resultados férteis em dados e inferências) e da objectividade e fidelidade (cada unidade de registo deve ser codificada da mesma forma, mesmo quando submetida a várias análises), de acordo com Bardin (1995), Sousa (2005) e Esteves (2006). Assim, as categorias finais a que chegámos foram:

### *I – Representações acerca da Didáctica*

Entendemos, como Isabel Alarcão, que a Didáctica das Línguas engloba, para além da língua, as dimensões da literatura e da cultura, tratando-se de um campo disciplinar que “tem como objecto de estudo a educação em línguas (maternas, estrangeiras e clássicas), nas suas práticas, processos, condições e factores influenciadores” (Alarcão, 2010a: 63).

É a categoria que inclui todas as referências a saberes e competências académicas, pedagógico-didácticas e humanistas, que configuram um perfil de professor considerado pelos estagiários como desejável. Inclui ainda todas as referências ao aluno, enquanto cidadão de uma sociedade democrática.

### *II – Representações acerca da dimensão intra e interpessoal da formação*

Inspirámo-nos em Vieira e Moreira (1993) para nomear esta categoria, uma vez que estas autoras contemplam uma competência intrapessoal – a consciência que o aluno tem de si mesmo – e interpessoal – a capacidade de interagir e aprender com os outros. Nesta

categoria incluem-se todos os registos que se referem à dimensão relacional da formação, quer na relação com os Outros (interpessoal), quer no autoconhecimento (intrapessoal).

Assim, englobam-se aqui todas as referências aos contextos de aprendizagem e a agentes de socialização, no contacto com os quais a identidade profissional se vai afirmando. Inclui-se ainda aquilo o que o estagiário conhece de Si, a nível da motivação para a profissão, dos sentimentos com que encara o estágio e a percepção que tem das qualidades pessoais que o levarão a ter sucesso no estágio e na profissão.

### *III – Representações acerca da Supervisão Pedagógica*

Com a expressão “supervisão pedagógica” referimo-nos ao “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” (Alarcão & Tavares, 1987: 18).

É a categoria que inclui as referências ao supervisor que configuram o perfil esperado pelos estagiários, bem como os registos que deixam entrever se o estagiário percebe o seu próprio papel na formação de uma forma mais activa ou mais passiva, com mais preocupação com o processo ou o produto.

As unidades de registo com que trabalhamos são semânticas ou temáticas, uma vez que “a unidade mais comum é o tema ou a unidade de informação” (Vala, 1986: 114). No entanto, tivemos em atenção que a ideia do emissor podia exprimir-se por uma ou mais frases, tal como por uma parte de frase ou até por uma única palavra.

A partir das unidades de registo encontradas, foi possível identificar várias subcategorias e vários indicadores por subcategoria. Os indicadores representam inferências feitas por investigadores, por vezes próximas do conteúdo do texto do emissor (Esteves, 2006). O quadro que se segue mostra a categorização que fizemos, que é uma das categorizações possíveis, incluindo já as subcategorias e os indicadores que encontramos:

**Quadro IV – Categorias, subcategorias e indicadores para análise de conteúdo**

Categorias	Subcategorias	Indicadores
I – Representações acerca da Didáctica	A. O professor, detentor de saberes e competências académicas, pedagógico-didácticas e humanistas	a. Facilitador/guia b. Transmissor de conteúdos c. Gestor do ambiente-turma d. Formador/modelo e. Atento à diversidade de alunos f. O professor de LE g. O professor de FLE
	B. O aluno, cidadão de uma sociedade democrática	a. Responsável, crítico, interveniente, autónomo b. Atento a Si e aos Outros c. Capaz de se formar ao longo da vida
II – Representações acerca da dimensão intra e interpessoal da formação	A. Os contextos de formação no conhecimento de Si e dos Outros	a. A FLUP e a valorização da teoria b. A Escola e a valorização da prática c. O estágio como ano de transição d. A formação ao longo da vida e. O núcleo de estágio e a dimensão colectiva da profissão f. Valorização da componente afectiva na relação com o núcleo de estágio g. Valorização da relação com os outros professores e funcionários h. Valorização da componente afectiva na sala de aula
	B. Motivação para a profissão	a. Vocação/paixão b. Influências externas
	C. Sentimentos face ao estágio	a. Auto-realização/consciência da importância b. Confiança c. Insegurança/consciência da dificuldade d. Sentimentos contraditórios
	D. Auto-imagem	a. Qualidades para a profissão b. Qualidades para o estágio
III – Representações acerca da Supervisão Pedagógica	A. O supervisor, formador em conteúdos da disciplina, em Pedagogia e Didáctica e avaliador	a. Facilitador b. Experiente c. Observador d. Avaliador
	B. O estagiário, professor autónomo e reflexivo	a. Construtivo/activo b. Passivo c. Observador d. Reflexivo e. Valoriza o produto

A unidade de contexto considerada aqui é o texto de cada estagiário. Para isso, foi atribuído um código a cada unidade de contexto, constituído por *i*) duas letras (RE para Ramo Educacional, CE para Curso de Especialização e ME para Mestrado em Ensino) e *ii*) dois algarismos (de 01 a 38). Assim, por exemplo, o texto RE09 corresponde ao nono texto (por ordem cronológica) de estagiários do Ramo Educacional. De acordo com as variáveis “fazer o estágio pela primeira vez” (ver anexo 1.1.), “fazer o estágio pela segunda vez” (ver anexo 1.2.) e “vir a desistir do estágio” (ver anexo 1.3.), esta é a distribuição das unidades de contexto pelos diferentes modelos de formação:

**Quadro V – Distribuição das unidades de contexto pelos modelos de formação**

Ramo Educacional	Total	Curso de Especialização	Total	Mestrado em Ensino	Total
Estagiários a fazerem pela primeira vez o estágio					
RE01 a RE34	34	CE01 a CE07	7	ME01	1
Estagiárias a fazerem pela segunda vez o estágio					
RE35 a RE37	3	CE08	1	-	-
Estagiária que viria desistir do estágio					
RE38	1	-	-	-	-

Os dados foram analisados qualitativa e quantitativamente, neste último caso na expectativa de que a frequência com que determinados indicadores aparecem referidos fosse portadora de sentido para a investigação.

A análise quantitativa tomou como unidade de enumeração (ou unidade de contagem) cada um dos textos dos estagiários, ou seja, a unidade de contexto, uma vez que tal permitiu contar em quantos textos e em qual dos modelos de formação (RE, CE ou ME) ocorreu uma determinada opinião.

#### 5.4. Garantia

Para zelar pela garantia desta metodologia, a investigadora voltou a analisar o conteúdo do documento passados dois meses e novamente após seis meses, para ver se a categorização era coincidente. Conforme já se deduziu das secções anteriores, ao comparar a pré-análise com a categorização final, foram feitos reajustes.

Resumidamente, estes foram alguns dos passos dados: *i*) tentativa de reduzir o número exagerado de indicadores resultantes da leitura flutuante; *ii*) re-análise do *corpus* e re-categorização, por não estar a respeitar o critério de exclusão mútua.

O *corpus* foi ainda entregue a outro analista, para efeitos de validação.

## **6. Apresentação e interpretação dos resultados**

Neste capítulo, os resultados obtidos são expostos a partir de uma análise qualitativa e quantitativa, indicador a indicador, agrupados nas subcategorias e categorias correspondentes, o que nos permitirá fazer inferências sobre os indicadores mais referidos, os menos referidos e até sobre os ausentes: afinal, a finalidade da análise de conteúdo é “efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (Vala, 1986: 104). O estilo, nomeadamente o uso de comparações e metáforas, também será objecto de um breve apontamento.

Nas considerações finais do capítulo retoma-se o problema da validade dos resultados, já aflorado na introdução, e discute-se a forma como os resultados reforçam ou não o conhecimento do objecto de estudo que foi delineado no capítulo I.

### **6.1. Análise qualitativa**

Na análise qualitativa é evidenciada a forma como os estagiários, no seu texto<sup>36</sup>, se referem às suas expectativas, ou seja, é analisado o conteúdo propriamente dito com a transcrição de algumas frases. Os indicadores incluídos em cada subcategoria aparecem designados entre aspas e em itálico.

---

<sup>36</sup> Ver, no anexo 1, o texto na íntegra e, no anexo 2, o tratamento desse texto, com as unidades de referência agrupadas por indicador.

### **6.1.1. Categoria I – Representações acerca da Didáctica**

#### **6.1.1.1. Subcategoria A – O professor, detentor de saberes e competências académicas, pedagógico-didácticas e humanistas**

O primeiro indicador, “*facilitador/guia*”, é referido de diferentes formas por vários estagiários, que salientam a importância do factor comunicação (“O factor comunicação na actividade docente é vital e indispensável. Os objectivos gerais não serão atingidos se a comunicação entre professor-alunos, aluno-alunos ou entre professores não for estabelecida.” – RE06) e de conseguir motivar os alunos (“Quanto aos alunos, espero ser capaz de os motivar e de lhes despertar a curiosidade para as matérias a leccionar, de modo a levá-los a sentir prazer na aquisição de novos saberes e novas competências” – RE14), fazendo com que eles aprendam sempre algo de novo. Com efeito, o prazer na descoberta é desta forma enfatizado:

[a maior satisfação de um docente é] fornecer as pistas e ver com satisfação os seus alunos a seguirem-nas com entusiasmo. Haverá maior prazer do que o da descoberta, o de passar a conhecer algo cuja existência se ignorava momentos antes? Na minha opinião um professor é um iniciador num certo tipo de conhecimento, que guia os seus alunos na fantástica aventura do conhecimento. (CE07)

Daí a vontade que manifestam de serem criativos, inovadores, com aulas dinâmicas e interessantes, de criarem ambientes propícios à aprendizagem, situações problemáticas e significativas, de respeitarem as necessidades e interesses dos alunos (“estarei atenta às necessidades e interesses dos meus alunos imprimindo no processo de ensino/aprendizagem uma progressão em espiral, que permita um contínuo alargamento e aprofundamento das aprendizagens” – RE26), colocando-os no centro da aprendizagem (“tentarei incentivar os meus alunos à participação e interacção real, através de práticas de descentralização do docente” – RE26) e promovendo a sua autonomia (“atingir os objectivos estabelecidos no Programa e, assim, ajudar o aluno a criar uma autonomia essencial para o seu futuro” – RE36). O texto RE31 diz “considero imperioso investir (...) sobretudo num ‘saber fazer’ e num ‘saber ser’ adequados às necessidades dos meus alunos. É meu objectivo colocá-los no centro de todas as minhas actuações”. Pretende-se um professor facilitador da aprendizagem, sem ser alguém facilitista (CE03).

A ideia do professor “*transmissor de conteúdos*” aparece raramente, sendo salientada a necessidade de uma articulação de conteúdos sistemática e metódica que facilite a aprendizagem: “gostaria de ser uma professora cuja transmissão de conhecimentos fosse o mais sistemática e metódica possível, de forma a estabelecer pontes com outros conhecimentos, nomeadamente históricos e culturais, que possam ser pertinentes no decorrer da aula”(CE03).

O indicador “*gestor do ambiente-turma*”, que engloba referências ao clima de trabalho e a questões disciplinares, é evidenciado por estagiários preocupados com a criação de um ambiente de disciplina e respeito, sem conflitos:

A nível do comportamento na sala de aula espero conseguir estabelecer um clima de trabalho harmonioso que favoreça um conhecimento mais próximo e profundo dos alunos. No entanto, tenho consciência que esta proximidade não poderá tocar os limites de excesso de confiança, propiciador da falta de respeito. (RE25)

A questão do professor “*formador/modelo*” aparece referida por estagiários que querem contribuir para a formação dos alunos, uma vez que o professor não é só informador, também é formador (RE25). Para isso, propõem-se partilhar vivências e valores (“um professor transmite, não só os conteúdos que ensina, nas também, e talvez acima de tudo, aquilo que é” – CE03), discutir temáticas actuais e fomentar a aprendizagem de valores (“mais importante que o conhecimento científico, é a aprendizagem de valores como a Liberdade, a Igualdade e o Respeito pelo Outro. Nos dias que correm, o desenvolvimento da competência *Aprender a ser* é fundamental e será uma das minhas prioridades” – RE29). Daí que haja quem refira que formar é uma tarefa de muita responsabilidade (“a forma como me relacionarei com os meus alunos e os investimentos que farei no meu próprio trabalho condicionarão a formação dos discentes e o papel que cada um desempenhará na sociedade” – RE30), até porque, devido à demissão de muitas famílias, o professor deve funcionar como um modelo.

O professor “*atento à diversidade de alunos*”, a nível cultural, de ritmos de aprendizagem ou estilos cognitivos, nota-se na preocupação em referir o meio e a diversidade dos alunos, na referência ao ritmo de aprendizagem e à necessidade de adoptar uma pedagogia diferenciada que tenha em conta níveis de dificuldade diferentes:

(...) um professor nunca deve esquecer os seus alunos, pelo contrário, estes ocupam o primeiro lugar em todas as acções que o docente realiza. Este aspecto faz do docente um ser à partida sempre aberto ao Outro, alguém capaz de descentralizar-se de si mesmo para atender às necessidades dos outros, no fundo um professor é um altruísta. (CE07)

São feitas algumas referências ao “*professor de LE*”, nomeadamente à especificidade de uma língua estrangeira, a nível da competência de comunicação e cultural:

(...) terei como principal preocupação o desenvolvimento no aluno de uma verdadeira competência de comunicação que passe não só pelo desenvolvimento de competências linguísticas, discursivas e referenciais, mas também pelo desenvolvimento de uma competência cultural, que o leve à tomada de consciência que uma língua não se limita a um conjunto de sons articulados. Ela é também a expressão de uma forma de pensar, de sentir e de estar de um determinado povo. (RE29)

Já o “*professor de FLE*” é alguém que deve motivar para a cultura e, sobretudo, para a língua francesa, tendo pela frente o desafio de ressuscitar o gosto pela aprendizagem do FLE:

Ser professor de Francês Língua Estrangeira, em Portugal, nos tempos que correm, é, quanto a mim, um verdadeiro desafio. Actualmente, desacredita-se vivamente a importância da língua francesa, pois a língua inglesa mantém o seu imenso monopólio enquanto língua universal. Esquecemo-nos que há pouco mais de três décadas o ensino-aprendizagem da língua francesa era obrigatório nas escolas. Sabemos perfeitamente que, muitas vezes, a política se sobrepõe à cultura e à educação, e que esta espécie de *flutuação* da importância social de uma determinada língua estrangeira é determinada por factores políticos. Contudo, o professor de Francês Língua Estrangeira, embora consciente desta situação, não pode viver obcecado por ela. A língua francesa está viva e bem viva, só carece, neste momento, de um pouco de propaganda a seu favor. E é ao professor Francês Língua Estrangeira que compete fazê-la, pois o professor é o embaixador daquilo que lecciona. (CE05)

Ausentes desta subcategoria ficam as referências que estaríamos à espera de encontrar, a partir das leituras feitas, à interculturalidade, ao professor reflexivo, crítico, autónomo, decisor curricular e investigador.

Em contrapartida, não estaríamos à espera de encontrar, nos últimos anos, referências, ainda que raras, ao papel transmissivo do professor. Isso prova que ainda há quem valorize o professor monocultural, com uma sólida preparação científica, a nível dos conteúdos disciplinares e didácticos, capaz de expor com clareza as matérias, enfatizando o ensino e não a aprendizagem (Cortesão, 2000).

### 6.1.1.2. Subcategoria B – O aluno, cidadão de uma sociedade democrática

O primeiro indicador refere-se ao cidadão que os estagiários pretendem formar, “*responsável, crítico, interveniente, autónomo*”:

Num mundo cercado de telecomunicações, bombardeado de informação, que papel caberá à instituição escolar? Quanto a mim, a escola adquire um papel cada vez mais importante. É necessário que se adapte ao mundo actual, é um facto, mas cabe-lhe a importante e complexa tarefa de regular a informação que as nossas crianças e jovens recebem dos meios de comunicação. Trata-se de fomentar aquilo que é mais conhecido por espírito crítico, o que nos remete, uma vez mais, para a autonomia: todos sabemos que nem toda a informação veiculada pelos media é verdadeira, mas, pelo contrário, manipulada. Ao formar crianças e jovens autónomos, a escola está, nem mais, nem menos, a preparar futuros cidadãos. (CE05)

Para isso o aluno deve ser, desde logo, “*atento a Si e aos Outros*”, para viver numa sociedade plural e em mudança. A escola é entendida como um palco privilegiado do processo de individuação e de socialização (RE29). O falante de uma LE é, neste sentido, alguém privilegiado, uma vez que tem uma cosmovisão aberta à alteridade:

Tal como a Literatura, as Línguas são outra forma de pensar o mundo e as ideias. Ao falarmos uma língua estrangeira acedemos repentinamente a uma cosmovisão completamente distinta da nossa. Afinal, nem todos pensamos da mesma forma e não partilhamos sequer as mesmas ideias. Aprender uma nova língua é uma forma de nos abirmos à alteridade, de não ficarmos presos às nossas ideias e ao nosso ego. (CE07)

O aluno deve, ainda, ter uma atitude de investigação que lhe permita ser “*capaz de se formar ao longo da vida*”.

Estaríamos a contar com mais registos e com indicadores mais variados dedicados ao aluno (por exemplo, relativos ao aluno enquanto produtor de saber, criativo), que talvez seja o grande ausente destes textos. Talvez isso aconteça não por omissão, mas porque, ao falarem do professor que pretendiam ser, os estagiários tivessem implícito o tipo de aluno que queriam formar.

## **6.1.2. Categoria II – Representações acerca da dimensão intra e interpessoal da formação**

### **6.1.2.1. Subcategoria A – Os contextos de formação no conhecimento de Si e dos Outros**

O indicador “*a FLUP e a valorização da teoria*” reúne meras constatações deste facto, ou seja, que a FLUP de facto valoriza a formação teórica, mas também inclui julgamentos de valor, apontando a dificuldade de aplicação na prática e o risco de lacunas. Veja-se uma estagiária que diz que durante quatro anos foi “bombardeada com teorias extensas que muitas vezes não são aplicáveis na prática” (CE01) e a opinião de outra, que atribui a falta de confiança nos novos professores à desadequação da formação recebida:

Assistimos, como sabemos, nos dias de hoje, também a uma certa falta de confiança nos profissionais recém-formados, o que, a meu ver, se deve ao facto da formação que recebemos nas Universidades não estar ajustada ao mundo real em que vivemos. São quatro anos (agora, com a Reforma de Bolonha, três) de formação teórica, com excepção de raras oportunidades em que os alunos são chamados a elaborar trabalhos de pesquisa teórico-práticos. Teoria e prática complementam-se, é verdade, mas esta complementaridade não nos é dada a conhecer ao longo de uma *Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas*. (CE05)

Há, contudo, alguns estagiários que manifestam esperança de que a teoria ajude a construir o saber prático (“Espero que essas competências teóricas me ajudem a desenvolver um saber prático que julgo ainda não possuir.” – RE29) ou que falam da lufada de ar fresco da cadeira de Metodologia do Ensino do Francês (RE04).

No indicador “*a Escola e a valorização da prática*” estão reunidas unidades de registo que salientam a importância da prática, de adquirir experiência profissional que prepare para a vida activa (“Não que existam receitas ou métodos infalíveis no que diz respeito ao ensino, mas aprendemos sempre com a experiência. E os erros fazem parte do processo de ensino-aprendizagem” – CE05), de compreender como funciona uma escola.

A leitura conjunta destes dois indicadores aponta para uma visão tecnicista da profissão, uma desvalorização da teoria que ainda não deu lugar a uma visão integradora da teoria e da prática. É necessário, pois, repensar a formação inicial de professores, tendo em conta que esta prepara, predominante ou exclusivamente, os professores para a actuação em sala de aula e que é à escola de acolhimento que cabe “o ir-lhe revelando o

que se espera que o professor faça para além de ‘dar aulas’, uma aprendizagem que se faz fazendo, seguindo ora melhores, ora piores práticas de investimento pessoal e profissional no espaço escolar” (Esteves, 2006: 245).

Fala-se também da experiência do estágio como um momento de pôr à prova o que se aprendeu anteriormente, do confronto da teoria com a realidade escolar: “o saber dizer (...), saber ouvir, saber estar na sala de aula, no fundo todo um *savoir-faire* que não está nos livros, mas que apenas advém da experiência real no terreno” (ME01).

Daí que o ano de estágio seja considerado um “*ano de transição*”, uma passagem:

(...) o Curso de Especialização em Ensino de Francês, mais concretamente o Estágio Pedagógico de Francês, constituirá uma espécie de passagem do sonho para o mundo real. Para um professor, esse mundo real é o contexto de sala de aula, um espaço de aprendizagem não só para os alunos como também para os professores. Um espaço onde se põem em prática estratégias, metodologias, modelos de ensino, mas também um espaço onde surgem e re-surgem novas estratégias, metodologias e modelos de ensino. (CE05)

Os seminários aparecem, assim, na única vez em que são referidos, como uma oportunidade para solidificar os conhecimentos científicos (RE14). Outros referem o ano de estágio como uma ponte (“espero que o estágio seja como uma ‘ponte’ entre os quatro anos de importante formação científica que recebi na Faculdade de Letras e a prática quotidiana da função docente” – RE28), uma etapa transitória, ponto de chegada e de partida em que se é ao mesmo tempo professor e aluno (“tendo acabado recentemente a minha licenciatura ainda me sinto no papel de estudante, mas por outro lado, já em pleno estágio, deparo-me com a exigência de desempenhar um outro que é o de professor” – ME01) e em que os outros professores da escola aparecem “num novo e estranho papel de colegas” (ME01). De facto, “os formandos sentem dificuldade em se pensarem como profissionais, situação que só se torna evidente quando lhes é dada autonomia e responsabilidade pela docência” (Alarcão & Roldão, 2008: 34). No entanto, quanto menos experiência como docente tiverem, como tem vindo a acontecer com os estagiários formados no CE e no ME, mais atrasam a construção da sua identidade.

Também é visível nos textos dos estagiários uma preocupação com a “*formação ao longo da vida*”. Assim, é referida a importância de uma atitude investigativa e o estágio é considerado não um ponto de chegada, mas um ponto de partida para uma formação

permanente. O professor não sabe tudo (“espero que [os alunos] compreendam que sou humana, que não sei tudo, podendo falhar. Não inventarei respostas para ficar bem vista, irei, sim, investigar” – RE04), ele está sempre a aprender (“o professor é também um aprendente e só poderá tirar vantagens das suas aulas e da sua relação com os alunos. Assim, poderei corrigir determinadas falhas e melhorar outros aspectos em futuros anos lectivos” – RE06).

Os estagiários referem frequentemente “*o núcleo de estágio e a dimensão colectiva da profissão*”, a necessidade de desenvolver um trabalho colectivo nas escolas, a importância do trabalho em equipa (“Trabalhar em grupo exige muito esforço, mas é imprescindível na profissão que vou exercer” – RE30), da cooperação, da troca de ideias. A orientadora de escola é incluída no núcleo e aparecem mesmo duas referências à metodóloga. O núcleo é um apoio quando surgem dúvidas e a sensação de crescer juntamente com os colegas é securizante:

No fim do estágio (...) serei, sem dúvida, uma pessoa diferente. Também eu terei crescido como pessoa e como profissional, através de uma melhor compreensão de mim mesma e do Outro, do desenvolvimento da autoconfiança e do sentido de responsabilidade. (RE29)

A importância do núcleo também é visível na “*valorização da componente afectiva do núcleo de estágio*”, a qual pode facilitar o trabalho, já que ajuda a superar os momentos de desânimo. Assim, há expectativas de boa relação com os colegas do núcleo (valorizando-se a tolerância, a generosidade, a solidariedade, a abertura à crítica, o respeito, a honestidade e até a amizade) e com a orientadora (salientando-se desta vez o estímulo, a compreensão e a cumplicidade).

A “*valorização da relação com outros professores e funcionários*” também existe, referida ora de uma forma globalizante, através da expectativa de uma boa integração na escola, contando com a ajuda de toda a comunidade escolar, ora destacando os outros professores da escola (de quem os estagiários esperam colaboração e com quem contam aprender) e os funcionários.

Quanto aos alunos, nota-se uma “*valorização da componente afectiva na sala de aula*”, através da referência à boa relação que os estagiários desejam estabelecer com eles (uma boa relação ajuda a motivar, dizem), à empatia: “criar na sala de aula um clima de trabalho, confiança, cooperação e respeito mútuo, afim de que todos os alunos se sintam à

vontade para exprimir as suas ideias, desejos, dúvidas e pontos de vista” (RE26). Confessam, mesmo, vontade de deixar saudade nos alunos (“uma professora que eles recordem positivamente no futuro, talvez com uma pontinha de saudade” – RE28).

### 6.1.2.2. Subcategoria B – Motivação para a profissão

A motivação para ser professor surge por “*vocação/paixão*”. Assim, a profissão é referida como um sonho, um anseio, uma vocação ou um dom. Algumas estagiárias referem que desde crianças brincavam às professoras com bonecas (“nunca me imaginei a fazer qualquer outra coisa e que desde já muito pequenina que as minhas brincadeiras eram ‘dar aulas’ às minhas bonecas” – ME01), outras referem o interesse que sempre tiveram pela França, pela língua e cultura francesas:

(...) parto para o actual percurso pedagógico – o estágio, com grande entusiasmo, querendo transmitir aos alunos a riqueza da língua e cultura francesas. Sei que, nos últimos vinte anos, esta língua estrangeira perdeu prestígio, em Portugal, a favor da língua inglesa. Gostaria que o ensino-aprendizagem da língua de Molière pudesse ser uma festa. Trouxe na minha bagagem livros de arte e história, cassetes de vídeo sobre a “*douce France*”, canções tradicionais e infantis francesas,... tudo isto a pensar nos meus futuros alunos. Gostaria que os meus alunos soubessem que a civilização francesa teve e tem influência em toda a cultura europeia. Que o *croissant* que comem no *buffet* ou diante do *cinéma*, na sessão da *matinée*, são palavras francesas, que, tais como muitas outras, passaram a fazer parte da nossa língua, tal a força da cultura de onde provieram. (RE32)

Mais recentemente, refere-se com alguma veemência a vontade que sentem de combater a hegemonia da língua inglesa:

Outra das razões pelas quais fiz esta escolha foi para tentar contrariar um pouco a hegemonia alcançada pela língua inglesa, não só no nosso país como também na generalidade dos países europeus. Um dos meus objectivos enquanto estagiária e também, futuramente, enquanto professora, é e será o de tentar incutir nos alunos o gosto por uma língua e cultura completamente diferentes da que lhes chega a casa todos os dias graças à americanização da nossa televisão e dos nossos hábitos. (CE02)

Há ainda estagiários que foram seduzidos para a profissão por “*influências externas*” de viagens, pais ou professores que, de alguma forma, os marcaram.

Nenhum estagiário refere motivações extrínsecas, como, por exemplo, a valorização social e económica ou as condições de trabalho. Por outro lado, o mal-estar

docente, em geral, também não é incluído, apesar do destaque que a literatura sobre identidade profissional dos professores lhe tem vindo a dar nos últimos tempos (a título de exemplo, Cortesão, 2000; Esteve, 1995; Esteves, 2006; Estrela, 2010; Nóvoa, 2002).

### **6.1.2.3. Subcategoria C – Sentimentos face ao estágio**

O indicador “*auto-realização/consciência da importância*” refere a motivação dos estagiários face ao estágio. Este surge como importante para a realização pessoal e profissional, uma base para o futuro, um alicerce, essencial, um desafio gratificante, desejado ou mesmo um sonho. Há quem o considere uma missão (“considero que estou prestes a iniciar uma missão de elevada responsabilidade” – RE31), uma viagem para evoluir como pessoa, contribuindo para o autoconhecimento. Outros partem à procura de uma vocação que desejam descobrir (“desejo ainda descobrir em mim uma verdadeira vocação, uma vez que o ano de estágio contribui, quanto a mim, para um maior auto-conhecimento” – CE02).

O indicador “*confiança*” diz respeito a um sentimento face ao estágio que não é muito frequente. Há estagiários que se sentem curiosos, motivados e entusiasmados, mas a maioria coloca algumas reticências, dizendo esperar estar à altura e ser competente, ou sentindo-se motivada por não estar só nesta caminhada, ou incluindo (na mesma frase em que diz estar confiante) um “apesar de consciente das dificuldades”. Até o discurso aparentemente mais confiante traz consigo um senão: “sei que, em início de carreira, todos têm uma visão utópica da vida, e por muito negativo que isso venha a ser eu quero continuar assim, mesmo que isso signifique ter muitas desilusões...” (CE01).

Em contraponto, o indicador “*insegurança/consciência das dificuldades*” é dos mais referidos, confirmando o receio de choque com a realidade referido na literatura sobre a formação inicial de professores. Assim, há a consciência de que o ano de estágio será um ano difícil, de muito trabalho, uma caminhada árdua. Há mesmo quem antecipe noites mal dormidas (RE34), até porque quem o diz são estagiários de anos anteriores e professores da FLUP. Espera-se que tudo decorra da melhor forma “e não se transforme num ‘ano de pesadelo’, como é conhecido entre os estagiários” (RE18). Quanto aos motivos da insegurança face a uma experiência nova, apontam o medo de desiludir os outros (“só espero estar à altura do desafio, não desiludir os que acreditam em mim” – ME22) e a si próprios (“o medo de não corresponder às minhas próprias expectativas é enorme” –

CE02), o receio da opinião dos alunos e de não conseguirem corresponder às necessidades de todos os alunos, de terem dúvidas e darem erros, de não gostarem do que vão fazer e até medo da auto-avaliação. Surgem mesmo outras palavras mais fortes, como ansiedade, apreensão, angústia, pessimismo ou relutância, e medo de não conseguir: “espero vir a conseguir ultrapassar o medo que me invade e conseguir chegar ao fim” (ME24).

Veja-se uma opinião que resume alguns dos receios mencionados e os procura interpretar:

(...) um grande receio me invade, pois tenho plena consciência de que grandes responsabilidades vão acompanhar o meu trajecto profissional. Testemunhos de anos anteriores justificam esta minha relutância em relação ao ano de estágio. Sinto-me desarmada perante uma experiência que só conheço teoricamente e que é classificada de excessivamente árdua e arriscada, mas pela qual tenho que passar. Convém no entanto esclarecer que não é o medo de trabalhar vigorosamente que está em causa, mas sim o medo de não corresponder àquilo que os outros esperam de mim e também àquilo que eu exijo de mim própria. (RE25)

Como complementar aos dois últimos indicadores, surge outro com “*sentimentos contraditórios*”, em que os próprios estagiários têm consciência de sentirem um “misto de entusiasmo e de receio” (RE29), ou sentimentos “simultaneamente de temor e de atracção” (RE31) ou uma “súmula de sentimentos quase contraditórios”(RE38), que confirma esta etapa da vida profissional como um período de tensões e desequilíbrios.

#### **6.1.2.4. Subcategoria D – Auto-imagem**

O indicador “*qualidades para a profissão*” regista a auto-imagem de quem se vê capaz de um trabalho honesto e sério, de entusiasmo, dinamismo, curiosidade, criatividade, disponibilidade e dedicação, capacidade de comunicação.

Já em relação às “*qualidades para o estágio*”, há muitos estagiários a referirem o seu empenhamento como uma mais-valia. No entanto, também há quem refira aspectos éticos como a justiça, a imparcialidade ou a honestidade na relação com os alunos durante o estágio, bem como a competência e a receptividade à crítica e a sugestões: “a minha postura será de humildade, aceitarei as críticas e crescerei com elas, já que estas contribuem para o meu crescimento e amadurecimento pessoal e profissional” (RE38).

### **6.1.3. Categoria III – Representações acerca da Supervisão Pedagógica**

#### **6.1.3.1. Subcategoria A – O supervisor, formador em conteúdos da disciplina, em Pedagogia e Didáctica e avaliador**

Num estudo em que foram contactados dois professores no seu ano de estágio e no seu terceiro ano de docência, para investigar até que ponto os professores principiantes desenvolvem ou modificam os seus pensamentos e acções nos primeiros anos de experiência profissional e por que o fazem, a autora observou que “a figura do supervisor [da FLUP] surgiu como um dos grandes ausentes do texto das entrevistas (juntamente com tudo o que é oriundo da instituição de ensino superior)” (Braga, 2001: 90). Também aqui, à excepção de dois registos com referências à metodóloga da FLUP, quando se fala de “supervisor”, é à orientadora da escola que os estagiários se referem.

O indicador “*facilitador*” pretende mostrar que os estagiários concebem o supervisor como alguém que orienta, ajuda, colabora, dá sugestões, acompanha, apoia, dá segurança, promove a reflexão sobre a língua, ensina a reflectir (“alguém que me ensinará a reflectir sobre a minha prática pedagógica” – CE05) e promove a autonomia (“vão fazer tudo o que estiver ao alcance delas, para que eu comece a dar “os primeiros passos” e, em seguida, “a caminhar” – CE08). O orientador surge, também, como alguém “*experiente*” e “*observador*”, para apontar aspectos positivos e negativos. Quando é considerado “*avaliador*”, salienta-se a sua franqueza, a justeza e a objectividade.

#### **6.1.3.2. Subcategoria B – O estagiário, professor autónomo e reflexivo**

O estagiário é visto como alguém “*construtivo/activo*”, em busca da autonomia (“só quando se tornar ele também autónomo, como qualquer professor, poderá ser um bom profissional” – CE05), capaz de uma dimensão criadora que lhe permita colaborar com o núcleo em projectos para a escola. Com registos esporádicos ao longo destes dezoito anos, o estagiário surge como “*passivo*”, que espera receber receitas ou que lhe dêem ferramentas.

O seu papel de “*observador*” de aulas da orientadora, dos colegas (e de reuniões) é muito pouco referido, e só quando os estagiários deixaram de ter turma atribuída:

No meu entender só pela observação directa, por uma lado da professora, como sujeito que transmite conhecimento, como também dos alunos, é que se pode realmente perceber como funciona a dinâmica da sala de aula. Neste sentido, quero perceber que metodologias usar, como as usar, mas também ver que tipo de reacção essas minhas escolhas podem provocar nos alunos. (CE06)

O estagiário “*reflexivo*”, com capacidade crítica que lhe permite ser avaliador e avaliado pelos colegas, também foi lembrado:

Tendo como certo que o objectivo da formação inicial é o de promover e aprofundar aprendizagens, modificar atitudes, alterar comportamentos, não me parece viável outro modelo de formação senão o reflexivo. (RE33)

Os bons resultados ou o sucesso da sua classificação são aspectos referidos pelo estagiário que “*valoriza o produto*”, o que só aconteceu nos primeiros anos do RE.

De acordo com a evolução dos estudos em Supervisão Pedagógica, esperar-se-ia o aparecimento de um indicador relativo ao professor autónomo e o incremento dos indicadores estagiário construtivo/activo e reflexivo, característicos de uma supervisão que fomenta a reflexividade e a autonomia do jovem professor. Contudo, tal não se verifica.

## **6.2. Análise quantitativa**

A análise quantitativa feita refere-se a quantos estagiários entenderam por bem salientar tal categoria, subcategoria ou indicador<sup>37</sup>. Esta análise faz sentido, uma vez que não era obrigatório que o texto dos estagiários, que, como já referimos, era livre, contemplasse temáticas pré-definidas. De referir ainda que esta secção do trabalho vive sobretudo da análise de quadros. O pouco texto que incluímos destina-se salientar um ou outro aspecto e não a substituir a leitura dos quadros.

A unidade de enumeração considerada foi a unidade de contexto, ou seja, o número de textos que referiam determinado indicador: considerámos mais elucidativo saber

---

<sup>37</sup> Pareceu-nos que não deveríamos converter as unidades de contexto em percentagens, uma vez que há uma grande disparidade dos totais de estagiários em cada conjunto: trinta e oito no RE, oito no CE e uma no ME. Apresentar, por exemplo, uma percentagem de 100% referente a ME01 pareceu-nos enviesar a leitura dos resultados.

quantos estagiários manifestariam tal opinião do que saber quantas vezes tal opinião seria manifestada (unidade de referência).

### 6.2.1. Categorias

Os quadros seguintes visam ilustrar o peso que cada categoria teve, ou seja, o número de estagiários cujas unidades de registo cobriam aquela categoria. Para que o estagiário fosse contado, bastava haver um indicador correspondente a uma das subcategorias daquela categoria. Em contrapartida, cada estagiário só foi contado uma vez por categoria. Entre parêntesis figura o número total de estagiários da amostra, segundo os diferentes modelos de formação: Ramo Educacional, Curso de Especialização e Mestrado em Ensino.

#### Quadro VI – Peso das categorias referidas pelos estagiários dos vários modelos de formação

	RE (38)	CE (8)	ME (1)	Total (47)
Categoria I – Representações acerca da Didáctica	28	7	1	36
Categoria II – Representações acerca da dimensão intra e interpessoal da formação	38	8	1	47
Categoria III – Representações acerca da Supervisão Pedagógica	26	5	1	32

À excepção da estagiária de ME, que cobre todas as categorias, vemos que só a categoria II é abrangida por todos. Assim, há dez estagiários do RE e uma do CE que não registam nada sobre a Didáctica (categoria I) e há doze estagiários do RE e duas do CE que não abordam a temática da Supervisão Pedagógica (categoria III). A categoria II, sobre a dimensão relacional da formação, é a que reúne unidades de registo de mais estagiários (neste caso, de todos), seguida pela categoria I e pela III.

O quadro seguinte acrescenta ao anterior alguma informação: assim, vemos que só uma das estagiárias do RE a realizar o estágio pela segunda vez contempla a categoria III e que nem todos os estagiários do RE e do CE a realizarem o estágio pela primeira vez apresentaram expectativas sobre a categoria I (aspectos da Didáctica) e III (Supervisão Pedagógica).

**Quadro VII – Peso relativo das categorias referidas pelos estagiários dos vários modelos de formação, conforme a sua situação face ao estágio**

	Estagiários a realizarem o estágio pela primeira vez			Total (42)	Estagiárias a realizarem o estágio pela segunda vez		Total (4)	Estagiária que viria a desistir	Total (1)	Total (47)
	RE (34)	CE (7)	ME (1)		RE (3)	CE (1)		RE (1)		
Categoria I	24	6	1	31	3	1	4	1	1	36
Categoria II	34	7	1	42	3	1	4	1	1	47
Categoria III	24	4	1	29	1	1	2	1	1	32

**6.2.2. Subcategorias**

Para encontrar o peso das subcategorias nos textos dos estagiários, procedeu-se da mesma forma que em 5.2.1. Foram estes os valores que se contaram:

**Quadro VIII – Peso das subcategorias referidas pelos estagiários dos vários modelos de formação**

	RE (38)	CE (8)	ME (1)	Total (47)
Subcategoria I – A. O professor, detentor de saberes e competências académicas, pedagógico-didáticas e humanistas	28	7	1	36
Subcategoria I – B. O aluno, cidadão de uma sociedade democrática	7	3	0	10
Subcategoria II – A. Os contextos de formação no conhecimento de Si e dos Outros	36	7	1	44
Subcategoria II – B. Motivação para a profissão	10	7	1	18
Subcategoria II – C. Sentimentos face ao estágio	32	6	1	39
Subcategoria II – D. Auto-imagem	20	4	0	24
Subcategoria III – A. O supervisor, formador em conteúdos da disciplina, em Pedagogia e Didáctica e avaliador	18	4	1	23
Subcategoria III – B. O estagiário, professor autónomo e reflexivo	19	3	1	23

Este quadro salienta as diferenças entre as subcategorias de cada categoria: assim, só as subcategorias da categoria III têm os mesmos totais; as duas subcategorias I A e B têm valores muito diferentes e o mesmo acontece com as quatro subcategorias II (A, B, C e D). Permite ainda ordenar as preferências dos estagiários: os contextos de formação no conhecimento de Si e dos Outros (II A) são referidos por quase todos os estagiários, seguidos pelos sentimentos face ao estágio (II C), as referências ao professor (I A). Mais

abaixo, surgem as questões da auto-imagem (II D), as expectativas relacionadas com o papel do supervisor (III A) e do estagiário (III B), a motivação para a profissão (II B). No fim da lista aparece o aluno (I B).

À semelhança da análise das categorias, juntamos um outro quadro onde podemos ver a distribuição de cada subcategoria pelos diferentes modelos de formação.

Aqui, limitamo-nos a destacar a subcategoria mais referida (II A. Os contextos de formação no conhecimento de Si e dos Outros) e a mais esquecida (I B. O aluno, cidadão de uma sociedade democrática) para constatar que *i*) no primeiro caso, só dois estagiários a fazerem pela primeira vez o estágio do RE (de um total de trinta e quatro) e uma do CE (de um total de sete) é que não abordam, de uma forma ou de outra, esta subcategoria; *ii*) no segundo caso, só sete alunos do RE e três do CE, a realizarem o estágio pela primeira vez, é que não se esqueceram de mencionar os alunos.

**Quadro IX – Peso relativo das subcategorias referidas pelos estagiários dos vários modelos de formação, conforme a sua situação face ao estágio**

	Estagiários a realizarem o estágio pela primeira vez			Total (42)	Estagiárias a realizarem o estágio pela segunda vez		Total (4)	Estagiária que viria a desistir RE (1)	Total (1)	Total (47)
	RE (34)	CE (7)	ME (1)		RE (3)	CE (1)				
Subcategoria I – A.	24	6	1	31	3	1	4	1	1	36
Subcategoria I – B.	7	3	0	10	0	0	0	0	0	10
Subcategoria II – A.	32	6	1	39	3	1	4	1	1	44
Subcategoria II – B.	10	6	1	17	0	1	1	0	0	18
Subcategoria II – C.	28	5	1	34	3	1	4	1	1	39
Subcategoria II – D.	18	3	0	21	1	1	2	1	1	24
Subcategoria III – A.	16	3	1	20	1	1	2	1	1	23
Subcategoria III – B.	17	3	1	21	1	0	1	1	1	23

### 6.2.3. Indicadores

Ordenados por categoria e subcategoria, estes são os indicadores referidos pelas unidades de contexto (constituídas pelos textos dos estagiários). Lembramos que, se um mesmo estagiário referir duas ou mais vezes o mesmo indicador, este só é contado uma vez, dado que estamos a utilizar para enumeração a unidade de contexto e não a unidade de registo. Para não sobrecarregar excessivamente o trabalho, segue em anexo uma tabela com o peso relativo dos indicadores referidos pelos estagiários dos vários modelos de formação, conforme a sua situação face ao estágio (anexo 3).

O quadro X mostra, entre outros aspectos, a importância atribuída, pelos estagiários do RE, ao papel do professor como facilitador da aprendizagem e como formador e, pelos do CE, à especificidade do professor de FLE. Há menos unidades de contexto que referem o professor de LE, em geral, e poucos estagiários vêem o professor como transmissor de conteúdos.

**Quadro X – Peso dos indicadores da subcategoria I – A**

<i>Subcategoria I – A. O professor, detentor de saberes e competências académicas, pedagógico-didáticas e humanistas</i>	RE (38)	CE (8)	ME (1)	Total (47)
I – A. a. Facilitador/guia	20	4	0	24
I – A. b. Transmissor de conteúdos	6	2	0	8
I – A. c. Gestor do ambiente-turma	8	3	0	11
I – A. d. Formador/modelo	12	2	0	14
I – A. e. Atento à diversidade de alunos	7	2	1	10
I – A. f. O professor de LE	1	2	0	3
I – A. g. O professor de FLE	10	5	0	15

No entanto, os dados do anexo 3 mostram que todas as estagiárias a repetirem o estágio e a que viria a desistir referem o indicador “facilitador/guia”. Mostram ainda que o indicador que vem em segundo lugar, nas estagiárias a realizarem o estágio pela segunda vez, é o que tem a ver com a gestão do ambiente-turma, enquanto que nos que iriam fazer pela primeira vez o estágio é o professor de FLE, logo seguido do professor formador/modelo.

No quadro XI, vê-se que, dentro da subcategoria menos referida, os indicadores com mais unidades de contexto são os que se referem ao aluno como responsável, crítico, interveniente e autónomo, bem como atento a Si e aos Outros.

Uma análise aos dados do anexo 3 acrescenta que os indicadores desta subcategoria só são referidos por estagiários do RE e do CE a realizarem o estágio pela primeira vez.

### Quadro XI – Peso dos indicadores da subcategoria I – B

<i>Subcategoria I – B. O aluno, cidadão de uma sociedade democrática</i>	RE (38)	CE (8)	ME (1)	Total (47)
I – B. a. Responsável, crítico, interveniente, autónomo	6	2	0	8
I – B. b. Atento a Si e aos Outros	4	1	0	5
I – B. c. Capaz de se formar ao longo da vida	1	0	0	1

No pólo oposto, o quadro XII mostra como se distribuem os indicadores dentro da subcategoria que suscita mais expectativas: *i)* em primeiro lugar e referida por vinte e cinco dos quarenta e sete estagiários da amostra está a “valorização da componente afectiva na relação com o núcleo de estágio”; *ii)* em segundo lugar estão os indicadores “a FLUP e a valorização da teoria”, “o núcleo de estágio e a dimensão colectiva da profissão” e a “valorização da componente afectiva na sala de aula”; *iii)* em último lugar (e só referido por estagiários do RE e da CE a realizarem o estágio pela primeira vez) estão registos sobre “a formação ao longo da vida”.

### Quadro XII – Peso dos indicadores da subcategoria II – A

<i>Subcategoria II – A. Os contextos de formação no conhecimento de Si e dos Outros</i>	RE (38)	CE (8)	ME (1)	Total (47)
II – A. a. A FLUP e a valorização da teoria	15	4	1	20
II – A. b. A Escola e a valorização da prática	14	3	1	18
II – A. c. O estágio como ano de transição	13	2	1	16
II – A. d. A formação ao longo da vida	8	3	0	11
II – A. e. O núcleo de estágio e a dimensão colectiva da profissão	16	3	1	20
II – A. f. Valorização da componente afectiva na relação com o núcleo de estágio	21	4	0	25
II – A. g. Valorização da relação com os outros professores e funcionários	14	3	1	18
II – A. h. Valorização da componente afectiva na sala de aula	16	4	0	20

Os indicadores da segunda subcategoria menos referida de todas e da menos referida dentro das da categoria II estão distribuídos no quadro XIII. Sete em oito estagiárias do CE (estando uma delas a repetir o estágio) e a estagiária do ME referem a sua “vocação/paixão” em relação ao ensino. Algumas destas também revelam ter tido influências de terceiros ou de situações externas para se decidirem.

### Quadro XIII – Peso dos indicadores da subcategoria II – B

<i>Subcategoria II – B. Motivação para a profissão</i>	RE (38)	CE (8)	ME (1)	Total (47)
II – B. a. Vocação/paixão	10	7	1	18
II – B. b. Influências externas	1	3	1	5

O quadro XIV é o que cont m os dois indicadores mais referidos de todos, ambos na subcategoria “sentimentos face ao estágio”: o sentimento de insegurança, a par com a consciência da dificuldade do estágio tem vinte e nove unidades de contexto e o sentimento de auto-realiza o por se ter consciência da importância do estágio tem vinte e seis unidades de contexto. O primeiro é referido por todos os estagiários do RE a realizarem pela segunda vez o estágio e por vinte estagiários de RE a fazerem estágio pela primeira vez.

### Quadro XIV – Peso dos indicadores da subcategoria II – C

<i>Subcategoria II – C. Sentimentos face ao estágio</i>	RE (38)	CE (8)	ME (1)	Total (47)
II – C. a. Auto-realiza�o/consciência da importância	21	4	1	26
II – C. b. Confiança	12	1	0	13
II – C. c. Insegurança/consciência da dificuldade	23	5	1	29
II – C. d. Sentimentos contraditórios	4	0	0	4

O quadro XV mostra que há muitos estagiários a referirem qualidades para o estágio. Os poucos que referem qualidades para a profissão estão a fazer estágio pela primeira vez.

### Quadro XV – Peso dos indicadores da subcategoria II – D

<i>Subcategoria II – D. Auto-imagem</i>	RE (38)	CE (8)	ME (1)	Total (47)
II – D. a. Qualidades para a profissão	4	1	0	5
II – D. b. Qualidades para o estágio	19	3	0	22

As duas subcategorias seguintes são referidas por vinte e três estagiários. No entanto, essa é uma leitura que resulta do facto de s  se contar uma vez cada unidade de contexto. Assim, a distribui o das unidades de contexto não é igual: o quadro XVI mostra que se valoriza o supervisor facilitador e quase nem se refere o supervisor experiente, observador e avaliador. Acrescentamos que a única pessoa a dar importância   fun o de observa o é a estagiária que viria a desistir do estágio.

### Quadro XVI – Peso dos indicadores da subcategoria III – A

Subcategoria III – A. O supervisor, formador em conteúdos da disciplina, em Pedagogia e Didáctica e avaliador	RE (38)	CE (8)	ME (1)	Total (47)
III – A. a. Facilitador	15	4	1	20
III – A. b. Experiente	4	0	0	4
III – A. c. Observador	1	0	0	1
III – A. d. Avaliador	2	0	0	2

O papel do estagiário no processo de supervisão pedagógica é referido quase só por estagiários a realizarem o estágio pela primeira vez. As únicas excepções são os dois primeiros indicadores que também são referidos pelas outras estagiárias. O quadro XVII mostra que os estagiários têm expectativas de virem a desempenhar um papel activo/ construtivo e não passivo. Acrescentamos que só os que estavam a realizar o estágio pela primeira vez é que realçaram o papel da reflexividade e ainda que os estagiários que referiam a importância de saírem do estágio com uma boa nota eram todos estagiários dos primeiros tempos do RE, a realizarem o estágio pela primeira vez.

### Quadro XVII – Peso dos indicadores da subcategoria III – B

Subcategoria III – B. O estagiário, professor autónomo e reflexivo	RE (38)	CE (8)	ME (1)	Total (47)
III – B. a. Construtivo/activo	8	2	0	10
III – B. b. Passivo	2	0	1	3
III – B. c. Observador	0	2	0	2
III – B. d. Reflexivo	5	1	0	6
III – B. e. Valoriza o produto	8	0	0	8

Olhando agora para todos os indicadores, destacamos que os cinco mais referidos são o sentimento de insegurança face ao estágio/consciência da dificuldade (com vinte e nove unidades de contexto, UC), o sentimento de auto-realização face ao estágio/consciência da importância (com vinte e seis UC), a valorização da componente afectiva na relação com o núcleo de estágio (com vinte e cinco UC), o professor – facilitador/ guia (com vinte e quatro UC) e as qualidades que pensam ter para o estágio (com vinte e duas UC). Com menos de dez UC estão o professor – transmissor de conteúdos (com oito UC), o professor de LE (com três UC), o aluno – responsável, crítico, interveniente, autónomo (com oito UC), o aluno – atento a Si e aos Outros (com cinco UC), o aluno – capaz de se formar ao longo da vida (com uma UC), a escolha da profissão por influências externas (com cinco UC), sentimentos contraditórios face ao estágio (com

quatro UC), qualidades que pensam ter para desempenhar a profissão (com cinco UC), o supervisor – experiente (com quatro UC), o supervisor – observador (com uma UC), o supervisor – avaliador (com duas UC), o estagiário – passivo (com três UC), o estagiário – observador (com duas UC), o estagiário – reflexivo (com seis UC) e o estagiário que valoriza o produto (com oito UC).

Fizemos uma outra análise, desta vez contando quantos indicadores cada texto referia. Assim, de um total de trinta e cinco indicadores, *i)* o número máximo é quinze; *ii)* há cinco textos com quinze indicadores, sendo um deles do CE e os restantes do RE, todos eles de estagiários a fazerem estágio pela primeira vez; *iii)* o número mínimo de indicadores é dois; *iv)* há nove textos com cinco ou menos indicadores, todos de estagiários de RE a realizarem o estágio pela primeira vez; *v)* de uma forma geral, os textos têm vindo a aumentar de tamanho, embora nem sempre os textos mais longos contenham mais indicadores, o que parece demonstrar que os estagiários reflectem preferencialmente e de forma mais aprofundada sobre os tópicos que os apaixonam.

### **6.3. Discussão de resultados comuns a grupos de estagiários**

Embora não seja fácil fazer um cruzamento de variáveis, quando a distribuição da amostra é tão díspar, esta secção é a que mais se aproxima disso. Trata-se, aqui, de reflectir sobre a referência a alguns indicadores subjectivamente considerados como esperados (ou não), dado o grupo de estagiários.

#### **6.3.1. Estagiárias com filhos**

O estudo de Vieira e Relvas (2003), que já referimos, encontrou uma relação entre o factor filhos e o aumento de sentimentos de tolerância e sensibilidade face aos alunos. Por isso, tivemos curiosidade em saber como foram afectadas as quatro estagiárias que eram mães<sup>38</sup>. À primeira vista, ao retermos as suas expectativas não encontramos nada que

---

<sup>38</sup> RE05, RE14, RE24 e RE27. Estas estagiárias tinham entre 29 e 40 anos de idade e já tinham todas passado por experiências profissionais anteriores ao estágio, algumas delas na área do ensino. Eram mães de um ou dois filhos, com idades que variavam entre menos de um ano e 14 anos, o que também podia traduzir preocupações diferentes, que não foram tidas em conta na análise que fizemos.

nos chamasse a atenção, pela presença ou pela ausência, por ser diferente dos restantes estagiários. No entanto, uma leitura mais atenta aos registos incluídos nalguns indicadores específicos encontrou pontos em comum nestas quatro estagiárias, que podem não ser fortuitos.

Assim, *i*) todas elas revelaram preocupação com a motivação dos alunos ou a orientação das turmas (indicadores I A.a. e I A.g.); *ii*) duas delas evidenciam o papel do professor como gestor do ambiente-turma, controlando eventuais problemas disciplinares (I A.c.). Curiosamente, nenhuma destas estagiárias refere o professor – formador (I A.d.) ou atento à diversidade dos alunos (I A.e.), nem a subcategoria I B. (relativa ao aluno), nem valoriza a componente afectiva na sala de aula (II A.h.).

Por outro lado, encontrámos nelas uma grande vontade de conseguir realizar o estágio – duas consideram-se vocacionadas para o ensino (II B.a.), três estão conscientes da importância do estágio (II C.a.) e duas preocupam-se com a nota final (III B.e.) – a par com sentimentos de insegurança muito fortes: ansiedade, apreensão, receio de desiludir os outros, medo de não conseguir chegar ao fim (RE24), tensão (RE27).

### **6.3.2. Estagiárias que moram longe da família ou que fazem grandes deslocações diárias**

O mesmo estudo (Vieira & Relvas, 2003) referia que o factor colocação longe de casa afecta negativamente. Assim, fomos reler as expectativas das doze estagiárias que durante a semana residiam em casas alugadas relativamente perto da escola, sozinhas ou com colegas em circunstâncias semelhantes, bem como das duas que de deslocavam diariamente de casa à escola e vice-versa, percorrendo distâncias superiores a cem quilómetros, para ver de que forma este factor as afectava.

Do total de catorze estagiárias nestas condições<sup>39</sup>, há nove que referem que vai ser um ano difícil (II C.c.). No entanto, é a estagiária simultaneamente em situação de morar longe (residindo sozinha durante a semana) e a repetir o estágio, a única a falar de sacrifícios: “neste ano de muito esforço e de alguns sacrifícios a nível pessoal e social (...)

---

<sup>39</sup> RE01, RE02, RE03, RE08, RE10, RE11, RE12, RE15, RE18, RE19, RE35, CE04, CE06 e CE07.

ser professor não é tarefa fácil de cumprir. Exige muito de nós, obriga-nos, em muitos casos, a mudar de vida” (RE35).

Também por estarem longe da família, oito estagiárias valorizam a componente afectiva do núcleo (II A.f.) e quatro a relação com professores e funcionários (II A.g.). Estas estagiárias estão mais conscientes das dificuldades do estágio, até porque não podem contar com o apoio diário da família. Portanto, *i)* estão muito conscientes da importância do estágio (oito referem o indicador II A.f.); *ii)* três referem mesmo a sua vocação/paixão pelo ensino (II B.a.); *iii)* cinco pensam ter qualidades de trabalho para realizarem o estágio; *iv)* três do total de oito estagiários que valorizam a nota final (III B.e.) não moram com a família.

### **6.3.3. Estagiárias com profissões paralelas**

Entendemos que poderia haver, nas nove estagiárias que, paralelamente ao estágio, desempenhavam outra profissão<sup>40</sup>, um incremento dos indicadores relacionados *i)* com a dimensão colectiva da profissão (II A.e.) e a componente afectiva do núcleo (II A.f.), por terem menos tempo disponível para as tarefas do estágio; *ii)* com a vocação/paixão pelo ensino (II B.a.) e com a consciência da importância do estágio (I C.a.), para justificar o stress de manterem duas profissões simultâneas; *iii)* com a insegurança/consciência da dificuldade do estágio (II C.c.), pelo esforço de conciliar todas as tarefas.

Efectivamente, a leitura que fizemos confirmou as nossas hipóteses, uma vez que encontramos cinco a sete unidades de registo para cada um destes indicadores. Salientamos ainda que, destas nove estagiárias, seis realizaram estágio não remunerado e precisavam do salário que a outra ocupação lhes proporcionava para suportar as despesas do próprio estágio (propina, transportes, fotocópias).

### **6.3.4. Estagiárias a realizarem o estágio pela segunda vez**

Por terem expectativas face ao estágio que não eram exactamente prévias, uma vez que já tinham tentado fazer o estágio no ano anterior, entendemos sempre que as quatro

---

<sup>40</sup> RE04, RE25, RE38, CE01, CE02, CE03, CE04, CE05 e ME01.

estagiárias<sup>41</sup> a realizar estágio pela segunda vez, embora numa escola diferente, deveriam ser tratadas à parte. Chegou agora a altura de confirmar se as suas expectativas, no que diz respeito a alguns indicadores seleccionados, têm aspectos em comum.

Assim, contávamos ver uma maior consciência *i*) da importância da teoria (II A.a.), em vez da valorização quase exclusivamente da prática (II A.b.), e encontramos, efectivamente, duas estagiárias que mostram ter uma visão integradora, uma vez que dizem esperar pôr em prática os conhecimentos teóricos aprendidos; *ii*) da importância do estágio (II C.a.), que justifique estarem a fazer nova tentativa, e isso é visível em três delas; *iii*) das dificuldades do estágio (II C.c.), o que se nota em três. Fomos ver se as dificuldades mencionadas seriam diferentes das dos estagiários que não conheciam a realidade escolar, mas não há discrepâncias, a não ser o testemunho da estagiária que reside longe da família e que, como já referimos, faz referência aos sacrifícios a nível pessoal e social (RE35).

Por outro lado, esperávamos menos preocupações com a indisciplina dos alunos, uma vez que já conheciam a experiência de estar frente a uma turma; no entanto, há três estagiárias que referem esse indicador (I A.c.), possivelmente por terem tido problemas disciplinares nas escolas de onde tinham vindo. Estávamos ainda à espera de ver uma maior valorização da dimensão colectiva da profissão (II A.e.), mas só uma estagiária fala nisso. As outras três dão importância ao núcleo de estágio, mas à vertente dos afectos (II A.f.) e não do trabalho em equipa: “se não estivermos unidas as coisas não correm tão bem como deveriam correr” (CE08). Também só uma é que reforça a ideia da vocação (II B.a.), que poderia justificar a sua persistência em fazer o estágio. Pensámos igualmente ver reforçadas a auto-imagem quanto às qualidades para a profissão ou para o estágio (II B.), mas isso só acontece em duas delas.

### **6.3.5. Estagiária que viria a desistir do estágio**

O texto RE38 é o testemunho de uma estagiária de 32 anos, que desempenhava uma profissão paralela com alguma estabilidade e que a obrigava a grande esforço de coordenação de horários. Nesse texto podemos ver que tinha expectativas muito ambiciosas, especialmente sobre as questões da Didáctica. Há catorze indicadores referidos (recordamos que o máximo foi de quinze), com especial ênfase para o professor –

---

<sup>41</sup> RE35, RE36, RE37 e CE08.

facilitador (duas unidades de registo, UR), para o professor – formador (duas UR), para a valorização da relação com outros professores e funcionários (três UR) e nas qualidades que pensava ter para o estágio (duas UR).

### **6.3.6. Estagiários do Ramo Educacional**

Foram catorze anos com estagiários do Ramo Educacional, muita coisa mudou nas políticas educativas, na sociedade, na cultura. O documento “Expectativas” também nos dá uma visão destas mudanças: é a supremacia da língua inglesa, que começa a ser motivo de preocupação a partir do momento em que começam a escassear as turmas de Francês; são os alunos, que parecem cada vez mais difíceis de motivar, exigindo um professor facilitador que vá ao encontro dos seus interesses e que crie situações problemáticas e significativas; são as questões da indisciplina, que vão surgindo pontualmente; é o professor que tem cada vez mais necessidade de complementar a função da família, no seu papel de formador e educador; é a consciência de Si e do Outro e a necessidade de formação ao longo da vida, que são fruto dos desenvolvimentos da Didáctica.

A consciência da importância de desenvolver um trabalho em equipa e a importância da dimensão relacional com inter pares e com alunos sempre estiveram presentes. O mesmo acontece com o sentimento de que o estágio é tão difícil como importante. Aliás, como seria de esperar, a consciência da importância do estágio é diferente conforme os estagiários já tenham a sua licenciatura na altura em que fazem a prática pedagógica nas escolas – o que, recordamos, só aconteceu com a RE01 – ou não. Assim, há vinte e um estagiários que mencionam a consciência da importância do estágio. Como diz uma estagiária do RE o estágio é um objectivo para obter a licenciatura e a profissionalização (RE02).

Há dezoito estagiários que salientam o seu empenhamento como uma mais-valia para conseguirem realizar o estágio com sucesso. Para isso contam com um supervisor facilitador, colocando-se a si próprios num papel mais passivo. Não é, portanto, de surpreender que, no processo supervisiivo, valorizem o produto em detrimento do processo.

### **6.3.7. Estagiárias do Curso de Especialização**

Os contextos de formação aparecem de forma mais ou menos explícita nos registos destas oito estagiárias. Por exemplo, quem diz que espera que os alunos aprendam com gosto nas aulas em que vai ser assistida (CE08) é alguém sem turma atribuída. De certa forma, sentimos que a sua auto-imagem como professoras sai prejudicada: “espero vir a ser respeitada enquanto professora, mesmo que seja apenas estagiária” (CE06).

Se calhar, também por isso a relação afectiva a estabelecer com os alunos (II A.h.) é uma expectativa frequente: “este será o primeiro ano em que terei a oportunidade de dar uma aula, apesar de já não termos uma turma atribuída” (CE02), “espero conseguir criar nas aulas que leccionarei um bom relacionamento com os alunos” (CE03), “relativamente aos alunos, com os quais espero conseguir criar laços fortes, de confiança mútua, de compreensão, de respeito e de afectividade, procurarei conquistá-los pelo coração” (CE04). Da mesma forma, a importância da observação de aulas (da orientadora ou dos colegas) só aparece referida por estagiárias do CE.

Sete destas estagiárias falam da vocação/paixão como motivação para a profissão (II B.a.), o que se compreende, uma vez que só se conseguem vencer os obstáculos crescentes associadas à carreira (e que se notam já nos últimos anos do RE), se quisermos perseguir um sonho. Pelos mesmos motivos há quatro estagiárias que revelam consciência da importância do estágio (II C.a.), já que, apesar de já serem licenciadas, sem ele dificilmente terão sucesso num mundo do trabalho que é cada vez mais competitivo.

### **6.3.8. Estagiária do Mestrado em Ensino**

Não há grandes diferenças entre o ME e o CE, no que aos contextos de formação diz respeito. Notámos, em relação à subcategoria I A., que esta estagiária só refere o indicador “professor – atento à diversidade dos alunos”, o que talvez se explique por ver que a orientadora tem agora muitas turmas. Curiosamente, não manifesta esta preocupação pelos alunos na subcategoria I B., onde não assinala nada.

Todos os indicadores da subcategoria II A. têm registos, excepto os que se referem à formação ao longo da vida (poderia ser por ter noção da dificuldade crescente de arranjar colocação como professora, ou por valorizar a sua profissão paralela, da qual não

tencionava abdicar) e à valorização na componente afectiva no núcleo de estágio, porque era a única estagiária de Francês na escola. No entanto, como não tem núcleo com pares, valoriza a relação com os outros professores, que surgem agora num novo e estranho papel de “colegas” (ME01).

Esta estagiária sempre quis ser professora e foi influenciada por alguns dos seus professores (II B). No entanto, não refere as qualidades que acha ter para a profissão. Na subcategoria II C revela-se consciente da importância do estágio, numa época em que todas as habilitações são poucas para conseguir colocação. Valoriza o supervisor como um facilitador (III A) e vê-se com um papel passivo (III B): “espero que o estágio me dê ferramentas para uma acção prática enquanto professor” (ME01).

#### **6.4. As comparações e a linguagem metafórica**

O estágio e os sentimentos a ele associados nem sempre são facilmente explicitados. Por vezes, há quem recorra a comparações ou metáforas para melhor se fazer entender. É o caso de muitos estagiários, que se referem ao estágio como um caminho ou uma caminhada, um alicerce.

Este é um simples apontamento que comprova a expressividade dos nossos estagiários para falarem dos seus sentimentos:

- “comparo a minha posição à de um peão na casa de partida de um jogo cujas regras conheço mal” (RE22);
- “durante quatro anos fui ‘bombardeada’ com teorias extensas” (CE01);
- “[a cadeira de Metodologia] era uma lufada de ar fresco no sótão empoeirado das restantes cadeiras pedagógicas” (RE04);
- “espero que o estágio seja como uma ‘ponte’ entre os quatro anos de importante formação científica que recebi na Faculdade de Letras e a prática quotidiana da função docente” (RE28);
- “[espero] mergulhar no mundo da prática efectiva” (ME01);
- “se o trabalho o exigir, serei forte como uma rocha e persistente como uma noite de tempestade” (RE35).

Vemos estagiários inseguros face a um jogo que conhecem mal, com expectativas elevadas de mergulharem no terreno. Utilizam expressões metafóricas que traduzem sentimentos de dúvida, receio de não estarem preparados, quer científica quer psicologicamente.

Face ao trabalho e à relação a desenvolver com os alunos, pronunciam-se assim:

- “tal como o artista molda o barro, espero também contribuir positivamente neste processo de ensino/aprendizagem dos alunos e, de certa forma, deixar na ‘obra final’ um pouco do meu ser e dos meus sentimentos” (RE38);

- “quando ainda não o sabe [andar de bicicleta], a criança tem a ajuda de um adulto, o pai, a mãe, ou o irmão mais velho, que já têm experiência, que a ajudam a aprender a equilibrar-se na bicicleta, que compram umas pequenas rodas suplementares para colocar nas partes laterais da bicicleta e ajudar ao equilíbrio, entre outras táticas. Até que um dia, a criança aprende a andar de bicicleta sozinha, sem apoios, sem ajudas. No contexto escolar, o professor é alguém que, numa fase inicial, desenvolve estratégias de modo a levar os alunos a aprender um determinado conteúdo programático, de modo a que, posteriormente, sejam capazes de responder a problemas com ele relacionados, mas sozinhos. Por outras palavras, os alunos tornam-se autónomos” (CE05).

Aqui, a linguagem metafórica suaviza-se numa visão da profissão eivada de afectos: é o professor que deixa uma marca no aluno, que o acompanha e lhe facilita a tarefa da aprendizagem.

### **6.5. Considerações acerca da interpretação dos resultados**

Como já referimos, os resultados obtidos não admitem generalizações e valem o que valem, tendo em conta o tipo de amostra e o tipo de documento. E o maior obstáculo é, ao mesmo tempo, a característica principal deste trabalho: ao querer instituir uma amostra que coincidissem com a totalidade da população de estagiários que orientámos e que entregou no início do ano o texto das expectativas, assumimos uma distribuição irregular dessa amostra pelas três modalidades de formação (trinta e oito estagiários do RE, oito do CE e uma só do recém-implementado ME). Tal facto, que decorre da natureza da amostra,

veio dificultar comparações entre os modelos de estágio. Foi um risco assumido e do qual estivemos conscientes.

De referir ainda que o documento analisado não passa de um texto que contém expectativas prévias ao começo do ano de estágio, com a exceção das expectativas das estagiárias a realizarem o estágio pela segunda vez (e que, por isso, foram tratadas à parte), embora numa escola diferente. Como referimos anteriormente, este texto constituiu um ponto de partida para que o próprio estagiário, com a ajuda do processo de estágio, desconstruísse e reconstruísse noções enraizadas. No entanto, mesmo no caso de estagiários que desconheciam, até então, a realidade dos estágios, pode-se dizer que o documento está enviesado por opiniões de professores e estagiários de anos anteriores. Com efeito, mesmo quando consideramos estagiários no primeiro ano de um novo modelo de formação (o CE ou o ME), as suas expectativas são influenciadas por aquilo que contam estagiários que realizaram o estágio noutros moldes. Outro aspecto que pode contribuir para adulterar as expectativas é o factor contexto de formação – escola: mais importante do que perguntar como é o estágio é saber informações privilegiadas de quem realizou o estágio *naquela* escola e com *aquelas* supervisoras.

O próprio texto, que foi sempre solicitado aos estagiários, pode não o ter sido sempre da mesma forma em todos os anos. Sendo uma indicação dada oralmente, podemos ter vindo a modalizar o nosso discurso, de modo a que os estagiários tenham sido levados a contemplar mais um ou outro aspecto, a responder individualmente ou em grupo, copiando respostas, a redigir o documento na escola ou em casa, sendo mais ou menos sintéticos.

Por fim, uma consideração que decorre da natureza introspectiva do acto de escrever: dado o tipo de aulas, invariavelmente expositivas, que estes professores planificavam aquando da sua primeira unidade didáctica a supervisionar, contávamos ver mais referências escritas ao papel do professor transmissor do saber, que parecia ser o que lhes servia de modelo. No entanto, isso só acontece esporadicamente: a concepção construtivista do professor, que os estagiários revelam quando redigem, não coincide com as práticas transmissivas a que assistimos invariavelmente nas primeiras aulas, fruto de anos de escolarização como observadores.

## 6.6. Algumas conclusões

Tem-se vindo a assistir, efectivamente, a um incremento do paradigma do professor reflexivo. Mesmo que os estagiários não o digam (e, de facto, não foi um indicador muito referido), mesmo que desabafem por estarem fartos de teorias, os seus textos falam por si: são textos mais longos, que aliam recursos estilísticos e epígrafes sugestivas a uma preocupação de fundamentação das opiniões manifestadas, recorrendo a citações pertinentes.

No entanto, e como se demonstrou na interpretação dos dados que apresentámos atrás, não há diferenças que se possam considerar significativas entre as expectativas dos estagiários dos três modelos de formação em análise. Exceptuando indicadores que dependem directamente dos contextos de formação, como o do estagiário que dá valor à observação de aulas por não ter turma própria, não se consegue estabelecer uma relação de causalidade entre o modelo de formação e as expectativas manifestadas, ao contrário da hipótese implícita na nossa pergunta de partida – “As representações prévias dos professores em formação inicial, face ao estágio pedagógico, serão diferentes só pelo facto de estes se inserirem em diferentes modelos de formação, associados a diferentes contextos?”

De facto, e a partir das leituras que fizemos, contaríamos com um aumento progressivo de referências, na dimensão da Didáctica, ao professor reflexivo, crítico, autónomo, decisor curricular, investigador, ao aluno criativo, capaz de se adaptar a novas situações, à valorização da interculturalidade, à consciência do mal-estar docente. Tal não só não aconteceu, como estas temáticas estão mesmo ausentes dos textos dos estagiários, conforme já referimos. Por outro lado, há indicadores que, à partida, esperaríamos encontrar somente nos primeiros anos do RE, o que não acontece. É o caso do professor transmissor de conteúdos e do estagiário com um papel passivo.

Tendo em conta os avanços da Didáctica de Línguas e da Supervisão Pedagógica, estávamos também a contar com uma intensificação das referências ao professor atento à diversidade dos alunos, à autonomia do aluno, à educação para os valores, à dimensão colectiva da profissão, à necessidade de formação ao longo da vida, à importância de uma supervisão que fomente a reflexividade e a autonomia do jovem professor. Contudo, essa

intensificação não se verifica: já havia estagiários nos primórdios do RE a tocar estes aspectos e não aumentaram com o advento do CE ou do ME.

Por outro lado, apraz-nos ver que existe nos novos professores uma consciência da importância da colegialidade. Para António Nóvoa, urge reinventar a dimensão colectiva da profissão docente, quer no plano da identidade profissional e na acção pedagógica, quer ainda no plano da formação e da supervisão: “trata-se de inscrever a dimensão colectiva no *habitus* profissional dos professores” (Nóvoa, 2002: 45). Através deste estudo, pareceu-nos ver esta apetência, principalmente no contacto com os elementos do núcleo, mas já com algumas referências à necessidade de se trabalhar em equipa, nas escolas.

## Conclusões finais

Dissemos na introdução deste trabalho que, devido ao tipo de amostra, seria difícil mas não impossível, comparar dados provenientes dos diferentes modelos de formação. Retomamos, então, aqui alguns dos resultados provenientes da análise de conteúdo:

*i)* a categoria sobre a dimensão relacional da formação, reúne unidades de registo de todos os estagiários;

*ii)* quanto às subcategorias, os estagiários de todos os modelos de formação preferem, por esta ordem, as referências aos contextos de formação no conhecimento de Si e do Outro, aos sentimentos face ao estágio e ao professor enquanto detentor de saberes e competências académicas, pedagógico-didáticas e humanistas;

*iii)* a subcategoria menos referida pelos estagiários de todos os modelos é a que diz respeito ao aluno, cidadão de uma sociedade democrática;

*iv)* em relação aos indicadores, os estagiários do RE atribuem maior importância ao sentimento de insegurança/consciência da dificuldade do estágio, à componente afectiva no núcleo de estágio, à importância do estágio para a auto-realização e ao papel do professor como facilitador;

*v)* já as estagiárias do CE preferem referir-se à vocação como motivação para a escolha da profissão e à especificidade do professor de Francês Língua Estrangeira (FLE), coincidindo com os estagiários do RE no sentimento de insegurança que as dificuldades do estágio lhes provocam;

*vi)* a estagiária do ME privilegia os indicadores referentes aos contextos de formação, à motivação para a escolha da carreira e aos sentimentos face ao estágio;

*vii)* quanto ao número de indicadores referidos pelos estagiários, salienta-se que, de um total de trinta e cinco, há cinco textos com quinze indicadores, sendo um deles de uma estagiária do CE e os restantes do RE, e o número mínimo de indicadores é dois, havendo nove textos com cinco indicadores ou menos, todos de estagiários do RE;

*viii)* de uma forma geral, nota-se uma maior profundidade de reflexão, um aprimorar do estilo nos textos mais recentes, os quais têm vindo a aumentar de tamanho

(embora nem sempre os textos mais longos contenham mais indicadores, como já referimos).

É patente neste estudo uma opinião recorrente: o estágio é percebido como um marco importante no percurso profissional e pessoal dos professores em formação inicial. Mesmo se o indicador mais referido é o referente à insegurança/consciência da dificuldade do estágio (aliás, a palavra “desafio” aparece dezoito vezes nos textos dos estagiários, ora aplicada ao estágio ora à profissão de professor de Francês), o segundo indicador com mais registos é o que diz respeito ao sentimento de auto-realização/consciência da importância do estágio. Pensamos, como todos estes estagiários, que os estágios pedagógicos continuam pertinentes. Como lembra Nóvoa, “a formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão” (Nóvoa: 1995: 26).

Por outro lado, tudo deve ser feito para suavizar o sentimento de “passar para o lado de lá”, que faz com que os estagiários considerem o estágio uma ponte e se refiram à entrada na carreira quase como a um ritual de passagem. Assim, fazemos uma leitura conjunta da razão para haver tantas referências aos indicadores “valorização da componente afectiva na relação com o núcleo de estágio” e o sentimento de “insegurança/consciência da dificuldade” do estágio: é natural que os estagiários se apoiem nos seus pares, como estratégia de sobrevivência. O diálogo entre as instituições de formação (a Faculdade e a Escola) deve, por isso mesmo, ser acentuado, no sentido de evitar ou atenuar o choque com a realidade e devem ser renegociados os modelos de formação de professores:

Ao longo da sua história, a formação de professores tem oscilado entre modelos académicos, centrados nas instituições [de ensino superior] e em conhecimentos “fundamentais”, e modelos práticos, centrados nas escolas e em métodos “aplicados”. É preciso ultrapassar esta dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência, adaptando modelos profissionais, baseados em soluções de parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas. (Nóvoa, 1995: 26)

Continuar a investir na formação de supervisores de ambas as instituições parece-nos, portanto, igualmente importante, para que passemos todos a falar a mesma linguagem e a remar para o mesmo sítio. Segundo Alarcão e Roldão é urgente “ (...) é fundamental prosseguir esforços de criação de ‘comunidades formativas’ numa articulação entre

instituições de ensino superior e escolas, a fim de evitar as existentes dicotomias com efeitos perversos na formação.” (Alarcão & Roldão, 2008: 73)

Como já tivemos oportunidade de referir, este estudo teve uma intenção meramente exploratória. Seria interessante, futuramente, comparar as representações prévias destes estagiários com as suas conclusões no final do ano de estágio, após a socialização ocorrida na escola, ou, à semelhança de Braga (2001), no seu terceiro ano de docência, ainda em fase de dilemas, mas já profissionais autónomos. Seria ainda possível seguir estes professores ao longo da sua carreira, num estudo diacrónico que ilustrasse de que forma estas expectativas continuariam válidas, ao longo da sua vida profissional e pessoal.

Relativamente à análise de conteúdo que foi feita, haveria outras formas de enriquecer o estudo. Por exemplo, analisar *i*) outras marcas de estilo (o uso expressivo do vocabulário, repetições, contradições); *ii*) a escolha de títulos e epígrafes; *iii*) as concomitâncias temáticas (Sousa, 2005), para ver que temas aparecem recorrentemente associados ou, pelo contrário, aqueles que nunca aparecem juntos no mesmo texto; *iv*) a ordem de aparecimento dos registos, no texto, supondo que os mais importantes surgem em primeiro lugar; *v*) a importância que é atribuída a um indicador, mais do que a outro (através de elementos textuais como “principalmente” ou “sobretudo”).

Estudos como este são pequenos contributos para que se fale da formação de professores e que se percepcione a sua importância. É importante que eles existam, para que se troquem opiniões, se concorde, se discorde. Como diz uma frase atribuída a Séneca, “não há ventos favoráveis se não sabemos para onde vamos”. Assim, o diálogo entre todos os envolvidos – ministério, universidades, escolas, supervisores, estudantes – e o conhecimento da sua forma de pensar afigura-se-nos como um ponto de partida obrigatório para se saber para onde se quer ir.

## Referências bibliográficas

- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Abdallah-Pretceille, M. (2006). L'intercultural como paradigma para pensar o diverso. In Bizarro, R. (org.). *A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação* (pp. 77-87). Porto: Areal Editores.
- Afonso, C. C. (2006). Professores de Língua Estrangeira: que competências? In Bizarro, R. & Braga, F. (orgs.). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: reflexões, estudos e experiências* (pp. 450-459). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. (2008). Desafios actuais ao desenvolvimento da Didáctica das Línguas em Portugal. In Bizarro, R. (org.). *Ensinar e aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje: que perspectivas?* (pp. 10-14). Porto: Areal Editores.
- Alarcão, I. & Roldão, M.C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. (2010a). A constituição da área disciplinar de Didáctica das Línguas em Portugal. *Linguarum Arena*, vol. 1 – nº 1 (pp. 61-79).
- Alarcão, I. (2010b). A relevância do *feedback* no processo supervisivo. In Bizarro, R. & Moreira, M. A. (orgs.). *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas* (pp. 17-27). Mangualde: Pedagogo.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In Alarcão, I. (org.). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 91-122). Porto: Porto Editora.
- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.

- Alves, F. C. (2005). *Diário de MS9: dilemas de uma professora principiante*. Bragança: Instituto Politécnico. (consultado em 13 de Maio de 2010). Disponível em <http://hdl.handle.net/10198/964>
- Alves, A. (2008). A supervisão pedagógica: da interacção à construção de identidades. Tese de Mestrado. (consultado em 23 de Janeiro de 2010). Disponível em <http://hdl.handle.net.10400.2/1146>
- Andrade, A. I. & Sá, M. H. (1992). *Didáctica da Língua Estrangeira*. Porto: Edições Asa.
- Avelino, C. (2006). Ser professor(a) de Francês: que representações? Que perfis profissionais? In Bizarro, R. & Braga, F.(orgs.). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências* (pp. 461-469). Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bizarro, R., Kahl, D., Macrory, G., Oroval, V., Stone, V., Tzova, H. & Warein, S. (1999). Profil d'un Tuteur Européen. In Fonseca, F. I. (coord.). *Former les tuteurs de LVE: un défi européen*. (pp. 51-71). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Bizarro, R. (2003). *Autonomia da Aprendizagem em Francês Língua Estrangeira – Contributos para a Educação do Século XXI*. Tese de doutoramento. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Bizarro, R. (2008). O ensino-aprendizagem de uma Língua-Estrangeira: do objecto aos objectivos. In Bizarro, R. (org.). *Ensinar e aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje: que perspectivas?* (pp. 82-89). Porto: Areal Editores.
- Bizarro, R. & Braga, F. (2003). A formação inicial de professores na FLUP: contributos para a memória dos factos. *Revista da Faculdade de Letras – Línguas e Literaturas* (pp. 499-511). (consultado em 26 de Janeiro de 2010). Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4843.pdf>
- Bizarro, R. & Braga, F. (2004). A formação de professores de Francês dos ensinos básico e secundário na FLUP: passado, presente e futuro. (consultado em 25 de Janeiro de 2010). Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/5964.pdf>
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris : Les Éditions de Minuit.

- Braga, F. & Ramos, D. (1999). Esquisse d'un Projet de Formation. *In* Fonseca, F. I. (coord.). *Former les tuteurs de LVE: un défi européen*. (pp. 33-49). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Braga, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Coimbra: Quarteto.
- Braga, F. (2006). Ramo educacional FLUP: um projecto reconceptualizado. Tese de doutoramento. (consultado em 11 de Janeiro de 2010). Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/6009>
- Cancio, M. (2007). Diversidad cultural y educación intercultural. *In* Bizarro, R. (org.). *Eu e o Outro – Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp. 355-366). Porto: Areal Editores.
- Cardoso, C. (1994). Pedagogias diferenciadas para a educação multicultural. Como? *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: IIE.
- Commission Européenne. *Profil européen pour la formation des enseignants de langue étrangère – un cadre de référence*. (consultado em 10 de Novembro de 2009). Disponível em [http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc489\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc489_fr.pdf)
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Cortesão, L. (2000). *Ser professor: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, M. H. & Paixão, M. (2004). Investigar na e sobre a acção através de diários de formação. Procura de compreensão de processos de mudança na prática pedagógica. *In* Oliveira, L., Pereira, A. & Santiago, R. (orgs.). *Investigação em educação: abordagens conceptuais e práticas* (pp. 77-105). Porto: Porto Editora.
- Coste, D. (2010). Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. *Les Cahiers de l'Acedle, vol. 7, n° 1* (pp. 141-165). (consultado em 16 de Abril de 2010). Disponível em <http://acedle.org/spip.php?article2863>

- Esteve, J. M. (1995). Mudanças sociais e função docente. In Nóvoa, A. (org.). *Profissão Professor* (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.
- Esteve, J. M. (s/d). La formación de profesores en Europa : hacia un nuevo modelo de formación. (consultado em 5 de Julho de 2010). Disponível em [http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion\\_profesores\\_europa\\_esteve.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_profesores_europa_esteve.pdf)
- Esteves, M. (2006). Formar professores como profissionais autónomos. In Bizarro, R. & Braga, F. (orgs). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: reflexões, estudos e experiências* (pp. 243-256). Porto: Porto Editora.
- Esteves, M. M. F. (2006). Análise de conteúdo. In Lima, J. A. & Pacheco, J. A. (orgs). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente. Dimensões afectivas e éticas*. Porto: Areal Editores.
- Fernandes, S. (2003). Vivências e percepções do estágio pedagógico: a perspectiva dos estagiários da Universidade do Minho. Tese de doutoramento. (consultado em 11 de Janeiro de 2010). Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/3246>
- Flores, M. A. (1999). (Des)ilusões e paradoxos: a entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12: 1 (pp. 171-204). (consultado em 11 de Janeiro de 2010). Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/564>
- Flores, M. A. (2000). *A indução no ensino. Desafios e constrangimentos*. Braga: IIE.
- Fonseca, F. I. (coord.) (1999). *Former les tuteurs de LVE: un défi européen*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Formosinho, J. (coord.) (2009a). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009b). Ser professor na escola de massas. In Formosinho, J. (coord.). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 37-69). Porto: Porto Editora.

- Formosinho, J. (2009c). A academização da formação de professores. *In* Formosinho, J. (coord.). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 73-92). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009d). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. *In* Formosinho, J. (coord.). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 93-117). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009e). Professores na escola de massas. Novos papéis, nova profissionalidade. *In* Formosinho, J. (coord.). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 143-164). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009f). Da especialização docente à formação especializada de professores. *In* Formosinho, J. (coord.). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 165-197). Porto: Porto Editora.
- Galisson, R. & Puren, C. (2000). *La formation en questions*. Liège : CLE International.
- Guillot, G. (2002). L'identité professionnelle de l'enseignant. *Cahiers de recherches du Cefedem Rhône-Alpes et du CNSMD de Lyon*. (consultado em 28 de Dezembro de 2010). Disponível em <http://www.cefedem-rhonealpes.org/journeesrencontresdebats/jrdidentiteenseignant/identiteenseignant.pdf>
- Jesus, S. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto.
- Jodelet, D. (1984). Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. *In* Moscovici, S. (ed.). *Psychologie sociale* (pp. 357-378). Paris: PUF.
- Jodelet, D. (1997). Les représentations sociales. Un domaine en expansion. *In* Jodelet, D. (ed.). *Les représentations sociales* (pp. 31-61). Paris: PUF.
- Leite, C. (1998). Entre a prevenção e a cura – que opção curricular? *Revista da DREN. Território Educativo, n° 4* (pp. 37-40).
- Marcelo, C. (1999a). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

- Marcelo, C. (1999b). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista iberoamericana de educación, n° 19* (pp. 101-144). (consultado em 16 de Maio de 2010). Disponível em <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a03.htm>
- Marcelo, C. & Estebaranz, A. (1999). Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio. *Educación, n° 24* (pp. 47-69). (consultado em 16 de Maio de 2010). Disponível em <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn24p47.pdf>
- Miranda, F. B. (2004). *Educação Intercultural e Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Montero Mesa, L. (2000). La formación del profesorado ante los retos de la multiculturalidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 4 (1)* (pp. 1-20). (consultado em 28 de Dezembro de 2010). Disponível em <http://www.ugr.es/~recfpro/rev41ART5.pdf>
- Moreira, M. A. (2004). O papel da supervisão numa pedagogia para a autonomia. In Vieira, F. (org.). *Pedagogia para a autonomia: resistir e agir estrategicamente: actas do Encontro do Grupo de Trabalho – Pedagogia para a Autonomia, 2, Braga, Portugal, 2003*. (pp. 133-147). Braga: CIED. (consultado em 25 de Novembro de 2009). Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4115>
- Moreira, M. A. (2009). A avaliação do (des)empenho docente : perspectivas da supervisão pedagógica. In Vieira, F. et al. (orgs.). *Pedagogia para a autonomia : reconstruir a esperança na educação : actas do Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia, 4, Braga, 2009 [CD-ROM]* (pp. 241-258). Braga : CIED. (consultado em 25 de Dezembro de 2010). Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10366>
- Moreira, M. A. (2010). A Supervisão pedagógica como espaço de transformação pessoal e profissional na educação em línguas estrangeiras. In Bizarro, R. & Moreira, M. A. (orgs.). *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas* (pp. 91-110). Mangualde: Pedago.

- Morgado, J. C. & Martins, F. B. (2008). Projecto curricular: mudança de práticas ou oportunidade perdida? *Revista de Estudos Curriculares*, 2008, 6(1) (pp. 3-19). (consultado em 25 de Dezembro de 2010). Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8620>
- Moscovici, S. (1961). *La Psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.
- Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In Nóvoa, A. (org.). *Profissão Professor* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Oliveira, R. (2011). Aprendizagem e representações da língua portuguesa por lusodescendentes. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro.
- Pacheco, J. A. (2008). Currículo: entre teorias e métodos. *IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares*. Universidade Federal de Santa Catarina. (consultado em 25 de Dezembro de 2010). Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10404>
- Pereira, D. C. (2007). *Nova educação na nova ciência para a nova sociedade. Fundamentos de uma pedagogia científica contemporânea, vol I*. Porto: Editora UP.
- Peres, A. N. (2006). Educação intercultural e formação de professores. In Bizarro, R. (org.). *A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação* (pp. 120-132). Porto: Areal Editores.
- Perrenoud, Ph. (1996). Les 10 compétences de l'enseignant. (consultado em 30 de Novembro de 2009). Disponível em <http://francois.muller.free.fr/diversifier/10competences.htm>
- Ponte, J.P. & Oliveira, H. (2002). Remar contra a maré: a construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial. *Revista de Educação*, vol. XI, nº 2 (pp. 145-163).
- Raya, M. J., Lamb, T. & Vieira, F. (2007). *Pedagogia para a autonomia na educação em línguas na Europa*. Dublin: Ireland.

- Sanmamed, M. G. (2009). Una nueva oportunidad para la formación del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350, septiembre-diciembre 2009 (pp. 57-78). (consultado em 28 de Dezembro de 2010). Disponível em [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_03.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_03.pdf)
- Santos, C., Gonçalves, D., Ferraz, F. & Costa, M. (2003). Escola como Sistema, Mundo de Vida e (re)organização: reptos à Supervisão Pedagógica. *Cadernos de Estudo*. Porto: ESE de Paula Frassinetti, nº 7 (pp. 23-36).
- Serafini, O. & Pacheco, J. A. (1990). A observação como elemento regulador da tomada de decisões: a proposta de um instrumento. *Revista Portuguesa de Educação*, 3: 2 (pp. 1-19). (consultado em 11 de Janeiro de 2010). Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/459>
- Severino, M. A. (2007). *Supervisão em Educação de Infância: supervisores e estilos de supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Simões, C. (1996). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro: Fundação João Jacinto Magalhães.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tavares, C. F. (2007). *Didáctica do Português Língua Materna e Não Materna no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In Silva, A. S. & Pinto, J. M. (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-127). Porto: Edições Afrontamento.
- Vala, J. (1993). Representações sociais – para uma psicologia social do pensamento social. In Vala, J. & Monteiro, M. B. (orgs.). *Psicologia Social* (pp. 353-384). Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vecchi, G. & Giordan, A. (1990). *L'enseignement scientifique: comment faire pour que « ça marche »?*. Nice : Z'édicions.

- Veiga Simão, A. M., Flores, M. A., Morgado, J. C., Forte, A. M. & Almeida, T. (2009). Formação de Professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8 (pp. 61-74). (consultado em 28 de Dezembro de 2010). Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Vieira, C. R. & Relvas, A., P. (2003). *A(s) vida(s) do Professor. Escola e Família*. Coimbra: Quarteto.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva na formação de professores*. Porto: Edições Asa.
- Vieira, F. & Moreira, M. A. (1993). *Para além dos testes... A avaliação processual na aula de Inglês*. Braga: Instituto de Educação – Universidade do Minho.
- Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I. (2006). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.

## **Documentos legais referenciados:**

CRUP (2001). A prática pedagógica na formação inicial de professores. (consultado em 11 de Janeiro de 2010). Disponível em

<http://www.meioclique.com/CRUP/.../praticapedagformainicialprofs.pdf>

Decreto-Lei nº 344/89, *D.R. I série nº 234*, de 11.10.1989. Formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 95/97, *D.R. I série - A nº 95*, de 23.04.1997. Define o âmbito dos cursos de formação especializada relevantes para o desenvolvimento do sistema educativo.

Decreto-Lei nº 240/2001, *D.R. I série – A nº 201*, de 30.08.2001. Define o perfil de desempenho comum aos educadores de infância e aos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 121/2005, *D.R. I série – A nº 142*, de 26.07.2005. Alteração ao Estatuto da Carreira Docente.

Decreto-Lei nº 74/ 2006, *D.R. I série – A nº 60*, de 24.03.2006. Procede à regulamentação das alterações introduzidas pela Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto – que alterou a Lei de Bases do Sistema Educativo –, relativas ao novo modelo de organização do ensino superior no que respeita aos ciclos de estudos.

Decreto-Lei nº 43/2007, *D.R. I série nº 38*, de 22.02.2007. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência.

Decreto-Lei nº 75/2010, *D.R. I série nº 120*, de 23.06.2010. Contém a décima alteração ao Estatuto da Carreira Docente.

Deliberação nº 528/2005, *D.R. II série nº 73*, de 14.04.2005. Regulamento Geral do Curso de Especialização em Ensino da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e do estágio do referido curso.

Deliberação nº 302/2006 e respectivos anexos II e III, *D.R. II série nº 49*, de 09.03.2006. Aprova o regulamento Geral do Curso de Especialização em Ensino da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Despacho Conjunto nº 198/99, *D.R. II série nº 52*, de 03.03.1999. Define os perfis de formação na Formação Especializada de professores.

Despacho Reitoral de 06.08.1991, *D.R. II série nº193*, de 23.08.1991. Regulamento do estágio pedagógico do ramo educacional da FLUP, com alteração publicada no *D.R. II série nº 37*, 13.2.1997.

Portaria nº 659/88, *D.R. I série nº 226*, de 29.09.1988. Regulamenta o estágio pedagógico dos ramos de formação educacional.

Portaria nº 1097/2005, *D.R. I série – B nº 203*, de 21.10.2005. Regula o estágio pedagógico dos Cursos de Especialização em Ensino.

Regulamento geral do ciclo conducente ao grau de mestre em ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (com vista a desenvolver e complementar o regime jurídico instituído pelo Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de Março, e pelo Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro).

Regulamento específico da iniciação à prática profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

## Índice de anexos

Anexo 1 – Expectativas face ao estágio pedagógico .....	2
1.1. – Expectativas de professores estagiários que viriam a concluir o estágio pedagógico, ordenadas cronologicamente.....	2
1.2. – Expectativas de professoras estagiárias a frequentarem pela segunda vez o estágio pedagógico, ordenadas cronologicamente.....	40
1.3. – Expectativas de uma professora estagiária que viria a desistir de frequentar o estágio pedagógico .....	45
Anexo 2 – Distribuição das unidades de registo (UR) e das unidades de contexto (UC) por indicador.....	47
2.1. Categoria I – subcategoria A. <i>O professor, detentor de saberes e competências académicas, pedagógico-didáticas e humanistas</i> .....	47
2.2. Categoria I – subcategoria B. <i>O aluno, cidadão de uma sociedade democrática</i> ....	53
2.3. Categoria II – subcategoria A. <i>Os contextos de formação no conhecimento de Si e dos outros</i> .....	54
2.4. Categoria II – subcategoria B. <i>Motivação para a profissão</i> .....	62
2.5. Categoria II – subcategoria C. <i>Sentimentos face ao estágio</i> .....	64
2.6. Categoria II – subcategoria D. <i>Auto-imagem</i> .....	69
2.7. Categoria III – subcategoria A. <i>O supervisor, formador em conteúdos da disciplina, em Pedagogia e Didáctica e avaliador</i> .....	71
2.8. Categoria III – subcategoria B. <i>O estagiário, professor autónomo e reflexivo</i> .....	72
Anexo 3 – Indicadores e peso relativo dos indicadores referidos pelos estagiários dos vários modelos de formação .....	75

## **Anexo 1 – Expectativas face ao estágio pedagógico**

### **1.1. – Expectativas de professores estagiários que viriam a concluir o estágio pedagógico, ordenadas cronologicamente**

Texto RE01 - 1991/1992

Não espero, certamente, com o estágio no ramo educacional, atingir a “perfeição” na prática pedagógica. Aliás, não é esse, para mim, o objectivo principal. O que eu pretendo é adquirir as bases para um longo caminho que há a percorrer. Espero receber, de pessoas com mais experiência, uma orientação para a prática pedagógica, nomeadamente no que diz respeito aos métodos de trabalho a utilizar, às estratégias/actividades mais adequadas para a veiculação de determinados conteúdos e consecução dos objectivos pretendidos, tendo em atenção a diversidade de alunos com que nos deparamos, e ainda ao modo como os diferentes conteúdos devem ser articulados, não só dentro do mesmo ano lectivo, mas também na transição de ano para ano.

Outro aspecto importante do estágio, e que eu espero venha a ser muito positivo, é o facto de trabalharmos como núcleo de estágio, e não de uma forma individualizada. Penso que deste modo cada estagiário tomará consciência da necessidade de desenvolver um trabalho colectivo nas escolas, para assim evitar as interpretações e execuções individualistas do programa. Cada professor utilizará as estratégias mais adequadas tendo em conta quer a turma, quer a sua maneira de ser, mas tendo por base uma linha orientadora comum a todo o grupo, pensada e elaborada por este.

O ano de estágio deve dar também, e sobretudo, oportunidade para que se possa reflectir bastante sobre o tipo de relação professor/aluno e sobre o que é realmente ser professor. Se até aqui tudo não passava de teoria, é altura de a pôr em prática, ver como resulta, para daí tirar conclusões.

Texto RE02 - 1992/1993

Entrar em estágio foi, desde sempre, o objectivo que me propus atingir, pois dele dependia a minha realização pessoal – ser professora – e a minha realização profissional – obter a licenciatura e consequente profissionalização.

Sei, à partida, que vai ser um ano difícil, pois vou ter que trabalhar arduamente para conseguir obter bons resultados. Conto, contudo, que haja uma boa relação entre o grupo de estágio, para que as dificuldades possam ser rapidamente superadas.

Embora seja suposto que a faculdade me deu os conhecimentos científicos necessários, muitas lacunas existem, ainda, na minha formação. Para as superar, vai ser necessário muito esforço da minha parte. Sinto, porém, que sozinha não conseguirei resolver todas as situações novas que, por ventura, possam surgir. É nessas alturas que o acompanhamento da orientadora de estágio será mais precioso pois, a meu ver, ela dar-me-á segurança e ajudar-me-á na minha formação profissional.

Há outro aspecto não menos importante que me preocupa e que vai necessitar de muita reflexão: a relação a encetar com os meus alunos. Como irão eles reagir a uma estagiária? Espero ter com eles uma relação de empatia, pois, assim, eles ficarão motivados para as aulas e a minha tarefa, embora difícil, será facilitada.

Finalmente, espero que o ano lectivo decorra normalmente, que não haja atritos, e, acima de tudo, espero conseguir atingir bons resultados.

Texto RE03 - 1992/1993

Durante os quatro anos da faculdade, professores e colegas recém-licenciados muito me falaram do estágio, deixando-nos a ideia de um ano muito importante para a nossa formação mas, e por isso mesmo, muito difícil.

Sendo eu inexperiente, o estágio é muito importante para mim. Espero que ele me prepare para a vida activa adquirindo eu o máximo de experiência, de conhecimentos científicos e pedagógico-didáticos.

Visto que se trata do meu primeiro ano de trabalho, espero gostar daquilo que vou fazer, sobretudo gostar de leccionar, pois esse será o meu futuro. Espero conseguir, não só este ano mas todos os restantes da minha carreira, uma boa relação com os alunos, pois só assim se percebe o ensino/aprendizagem. Espero, também, ter uma boa relação com as minhas colegas de estágio para que formemos uma boa equipa, o que facilitará muito o nosso trabalho. Mas este ano não depende só da boa relação com as minhas colegas de estágio, depende também de uma boa relação com as nossas orientadoras visto que, neste nosso primeiro contacto com o ensino, precisamos muito da experiência delas para nos orientarmos.

Espero, pois, que tudo isto se reflecta em bons resultados no final do estágio, alcançando, assim, todos os objectivos a que me proponho desde já.

#### Texto RE04 - 1993/1994

Eis que chegou, finalmente, a tão desejada etapa, depois de muita luta! Sim, foram dois anos a batalhar pelo direito ao estágio.

Agora que cá cheguei, surgem as dúvidas, deparam-se dificuldades, começa a azáfama.

E lá vou eu pegar nos velhos “calhamaços” de Metodologia... E toca a rever e estudar aquilo que, na época da faculdade, era para mim uma lufada de ar fresco no sótão empoeirado das restantes cadeiras pedagógicas.

Quanto ao trabalho em equipa, espero conciliar todos os esforços para que este resulte o melhor possível e para que exista sempre um bom relacionamento com colegas, orientadoras e, sobretudo, alunos.

Procurarei evitar os conflitos, pondo em destaque aquilo que os jovens têm de bom, bem como seguir um princípio de coerência comparável à tessitura textual. Vou inquirir sobre o meio em que se inserem para os poder compreender melhor, mas espero que compreendam que sou humana, que não sei tudo, podendo falhar. Não inventarei respostas para ficar bem vista, irei, sim, investigar. Acredito que, com a minha ajuda, se tornem adultos responsáveis, preocupados com a sociedade que os rodeia. Essa ajuda passa pela abertura, na sala de aula, à discussão sobre as grandes temáticas actuais: problemas ecológicos, sociais, etc.

Tenciono provar-lhes mesmo que estudar Francês pode ser divertido.

Com os colegas procurarei ser cooperante pondo em comum conhecimentos e experiências adquiridos.

Enfim, estou certa de que o estágio com a colaboração das orientadoras me permitirá aperfeiçoar a transmissão de conhecimentos e vivências aos alunos, pois é a essa tarefa que vou dedicar todas as minhas energias.

#### Texto RE05 - 1993/1994

Para mais facilmente enumerar as minhas expectativas, vou distinguir no estágio duas etapas: a discência e a da docência.

A primeira, mais associada à componente do saber, levar-me-á a relembrar os conhecimentos já adquiridos bem como a aprender outros. Nesta fase, as minhas expectativas prendem-se não só com uma boa relação de trabalho com a Orientadora e colegas de grupo, mas também com uma boa preparação para a prática docente propriamente dita.

A segunda, porque engloba as componentes do ser, do saber e do saber fazer, é uma etapa mais abrangente. Nesta fase, gostaria de pôr em prática, com êxito, os conhecimentos adquiridos de forma a despertar nos meus alunos o gosto pela língua e cultura Francesas.

Para concluir, resta-me dizer que, embora consciente das dificuldades, espero, no futuro, poder recordar o estágio de Francês com satisfação pelos resultados obtidos.

Texto RE06 - 1993/1994

Que expectativas tenho ou posso ter em relação ao estágio de Francês? É difícil responder a esta questão, uma vez que as expectativas são várias e, se possível, das melhores. Estas prendem-se com aspectos humanos, pessoais e profissionais.

O factor comunicação na actividade docente é vital e indispensável. Os objectivos gerais não serão atingidos se a comunicação entre professor – alunos, aluno – alunos ou entre professores não for estabelecida. Deste modo, espero que seja possível, ao longo do ano lectivo, o diálogo com as minhas colegas de trabalho, orientadoras, metodólogas e, sobretudo, com os meus alunos.

Procurarei estar receptiva às críticas e sugestões das minhas orientadoras para que o produto final do meu trabalho seja positivo.

Uma das competências base do professor é o saber fazer. Contemplando este princípio, espero ser capaz de transmitir e aplicar os meus conhecimentos nas aulas, aos meus alunos e, igualmente, tirar das aulas algum proveito. Na verdade, o professor é também um aprendiz e só poderá tirar vantagens das suas aulas e da sua relação com os alunos. Assim, poderei corrigir determinadas falhas e melhorar outros aspectos em futuros anos lectivos.

Concluindo, a serem concretizadas as minhas expectativas prevejo um bom ano de trabalho. Espero ver os meus esforços e capacidades compensados e um trabalho positivo.

Texto RE07 - 1993/1994

O meu maior anseio é concluir o estágio com resultados positivos.

Tenho por objectivo a realização de um óptimo trabalho para o qual espero obter por parte da orientadora a ajuda necessária, visto este ano ser muito importante para a minha realização profissional, presente e futura.

Para que tal anseio se concretize, conto desenvolver um bom relacionamento com os alunos, com os elementos do núcleo de estágio, com as orientadoras e com todos os outros colegas, dos quais espero colaboração e amizade.

Mediante muito esforço e empenhamento nas actividades de estágio, espero mostrar capacidade crítica e ser receptiva às críticas a que for sujeita. Saber situar-me relativamente aos programas, estar receptiva a novos conhecimentos e a novos métodos de trabalho, mostrar competência comunicativa e sensibilizar os alunos à língua francesa.

Tenho como último desejo que tudo corra bem tanto para mim como para as outras colegas estagiárias, para que o ambiente e o convívio seja o melhor possível.

Texto RE08 - 1994/1995

Apesar do grande esforço e dedicação que o estágio pressupõe, espero que seja um ano que sirva de base para o futuro. Um ano de novas experiências e aprendizagens, e de trabalho de equipa.

Texto RE09 - 1994/1995

Apesar de termos conhecimento que o ano de estágio implica muito trabalho e muito esforço possuímos, contudo, expectativas positivas em relação ao próximo ano: esperamos assim que seja um ano onde o bom relacionamento entre colegas e alunos domine, permitindo que este ano seja uma boa base para todos os nossos anos de professoras.

Texto RE10 - 1994/1995

Criar e trabalhar num bom ambiente de trabalho.  
Adquirir o máximo possível de experiência profissional.  
Ser competente e estar à altura do meu trabalho.

Texto RE11 - 1994/1995

Espero que o estágio resulte numa experiência positiva para o futuro.  
Adquirir conhecimentos.  
Bom relacionamento entre colegas.

Texto RE12 - 1995/1996

Ao integrar o grupo de estágio pedagógico da Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas na variante de Português/Francês na Escola X, antevi a possibilidade de colocar na prática todo o conhecimento anteriormente adquirido.

O período de estágio é um período prospectivo, perceptivo em relação a novos conhecimentos e experiências, o início da preparação de uma carreira.

O que espero eu no decorrer deste processo?

Em primeiro lugar, aperfeiçoar as minhas capacidades (humanas, científicas, pedagógicas, didáticas), ou seja, adquirir experiência e destreza para o aperfeiçoamento da futura docência.

Em segundo lugar, alargar o domínio da socialização, do espírito de solidariedade, de grupo, de cooperação com a escola, ambiente e núcleo da realização do estágio.

Em terceiro lugar, contribuir para a formação dos alunos a nível didático, pedagógico, ou mais alargadamente no plano educativo em geral.

Consciente das dificuldades com que me vou defrontar neste ano de estágio, e do estado de ansiedade, visto ser uma experiência totalmente nova, acredito que este ano lectivo me proporcionará um enriquecimento pedagógico e humano, um aprofundamento das minhas capacidades científicas e algum amadurecimento no processo de docente, muito embora esteja ciente de que o estágio pedagógico é ainda um ponto de partida para o meu desenvolvimento da minha carreira profissional.

Espero sobretudo criar uma relação de empatia com os alunos e que este ano de estágio seja um desafio gratificante para uma futura actividade pedagógica com uma dimensão criadora.

Tudo farei para que se estabeleça, na aula, um clima de interacção tendo em vista a partilha de saberes, vivências e valores contribuindo assim para a formação de “cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários” (Lei de Bases do sistema Educativo, Artigo 2º, nº 4).

Texto RE13 - 1995/1996

Após quatro anos de árdua preparação eis que chega, na nossa opinião, um ano totalmente diferente dos anteriores. Na verdade, neste ano de estágio pedagógico, vai existir a tão desejada passagem da teoria à prática. Uma pergunta surge: como enfrentar essa passagem? Neste momento é difícil responder. As dúvidas, as incertezas, as inseguranças são muitas. Por isso existe uma figura que assume especial relevo e importância: a figura da orientadora. É graças a ela que encaramos o futuro positivamente. Os colegas estagiários também são, sem dúvida, elementos decisivos. Deles esperamos apoio e conforto. Pela nossa parte, tudo faremos para que a atmosfera reinante no nosso núcleo de estágio seja de franca e leal camaradagem, de grande e verdadeira cooperação,

de profunda e sincera amizade. Só assim conseguiremos atingir, com grande segurança e plena confiança, as metas desejadas. Essas metas dizem respeito, na sua grande maioria, aos nossos alunos, porventura o elemento mais importante de todo o processo de ensino/aprendizagem. Não podemos nem devemos, então, esquecer a responsabilidade na formação pessoal daqueles, quer intelectual, quer afectiva, quer moral e/ou cívica. Para que tal seja possível deveremos ser capazes de estabelecer com os alunos uma relação de empatia (o que se revela de extrema importância) que nos possibilitará comunicar verdadeiramente com eles e obter os melhores resultados.

Tendo consciência da dificuldade, da complexidade, da grande responsabilidade de que se reveste o estágio em particular e a docência em geral, procuraremos realizar um trabalho o mais sério e honesto possível, fruto de grande reflexão e empenhamento, que nos permita superar as nossas deficiências e aprofundar os nossos conhecimentos.

Texto RE14 - 1996/1997

Nota prévia:

Antes de me referir às minhas expectativas, pareceu-me oportuno uma nota breve sobre como cheguei aqui.

Frequentei a Faculdade de Ciências do Porto. Entretanto, dado possuir habilitação suficiente para leccionar as disciplinas de Português e Francês, fiz uma experiência pedagógica que me encantou.

A Química deixou de ter interesse: eu tinha que ser professora de Português/Francês. Mudei de faculdade e de curso. Estou aqui, curiosa e muito motivada.

Expectativas:

1 – Em relação à orientação a receber

Seminários – Espero que as temáticas abordadas solidifiquem os meus conhecimentos científicos; informem a minha prática pedagógica, quer quanto à forma, quer quanto ao conteúdo; e me capacitem a utilizar com oportunidade e rigor os métodos, técnicas e instrumentos facilitadores da prática pedagógico-didáctica.

Metodóloga – Espero que, com o seu saber e experiência, me ajude a alcançar os objectivos que me proponho atingir. Para isso, conto com as sugestões, conselhos e juízo crítico e objectivo.

Orientadora – Espero. Espero. Espero... porque quero ser uma profissional do ensino competente, quero extrair deste estágio todo o aproveitamento de que for capaz. Neste sentido, espero estímulo, compreensão, esclarecimento e apoio. Espero todas as

sugestões que achar oportunas. Espero um acompanhamento crítico e construtivo. Espero uma avaliação que leve em conta o trabalho realizado e as competências adquiridas.

## 2 – Em relação à comunidade escolar

Dos colegas, espero interajuda, companheirismo e solidariedade. Estarei também disponível em colaborar quando necessário. Esta relação interpessoal frutificará, conseqüentemente, o núcleo de estágio.

Relativamente aos auxiliares de acção educativa, espero urbanidade e simpatia. Aliás esta é a minha forma de me relacionar com eles.

Quanto aos alunos, espero ser capaz de os motivar e de lhes despertar a curiosidade para as matérias a leccionar, de modo a levá-los a sentir prazer na aquisição de novos saberes e novas competências.

## 3 – Em relação ao meu futuro profissional

Espero que toda a actividade desenvolvida ao longo deste ano solidifique os meus conhecimentos científicos, alicerce e estructure a minha prática pedagógica e me capacite no domínio das técnicas e dos métodos pedagógico-didácticos.

É minha intenção firme não poupar esforços, estar receptiva a sugestões e a críticas, solicitar apoio e esclarecimento sempre que a dúvida me assalte o espírito, pois quero alcançar a melhor classificação possível. Não que a nota, em si, tenha alguma importância para mim. Mas porque espero ser avaliada com justeza de critérios e com objectividade, a nota final será, para além da expressão do trabalho realizado e da competência científico-profissional adquirida, a promessa de uma prática pedagógica futura eficaz e profícua.

## Texto RE15 - 1996/1997

Aprender a ensinar e ensinar o que aprendi...

Esta frase resume as minhas expectativas de estágio. Com efeito, visto nunca ter tido nenhuma experiência em dar aulas, vou ter de enfrentar algumas dificuldades. Mas penso que estas serão ultrapassadas com a ajuda das orientadoras de estágio, com a prática adquirida ao longo do tempo e também com muito trabalho meu.

Assim sendo, espero poder alcançar os objectivos que qualquer professor pretende atingir. Estes objectivos são (na minha opinião) fazer tudo o que estiver ao meu alcance para que o aluno tenha consciência de que aprendeu algo de novo em todas as minhas aulas.

Portanto, este ano lectivo vai ser muito duro mas quero dar o meu melhor de modo a que tudo acabe em sucesso e possa dizer “valeu a pena!”.

#### Texto RE16 - 1997/1998

Durante o ano de Estágio deste ano lectivo espero poder aplicar os conhecimentos que adquiri ao longo dos anos de estudo. O Estágio deverá constituir um ponto de partida para uma longa aprendizagem ao longo da carreira docente e, também, para um aperfeiçoamento dos erros cometidos por motivos de inexperiência.

A prática diária, no contacto directo com os alunos, permitir-me-á passar da teoria à prática e adaptar as propostas metodológicas à realidade da sala de aula.

É importante que o professor estagiário conheça a forma como a Escola se organiza para que possa inserir-se no sistema que esta constitui. Desta forma, ser-lhe-á mais fácil intervir eficazmente no contexto escolar.

O Estágio será, ainda, um ano de aprendizagem no que respeita a organização do trabalho em conjunto com as colegas, fomentando a troca de ideias e de materiais, a discussão de práticas metodológicas e a análise de problemas e dúvidas comuns aos elementos do grupo.

#### Texto RE17 - 1997/1998

Durante o meu ano de estágio espero poder estabelecer com os alunos um relacionamento sã, propício à aprendizagem e à criação de um ambiente de disciplina, assente no mútuo respeito.

Gostaria de pôr em prática a formação teórica adquirida e, ao mesmo tempo, aprender com os professores desta escola a saber agir; estabelecer com colegas estagiárias, orientadoras e restantes professores uma relação de sã camaradagem, mantendo sempre uma atitude que me permita aprender com os mesmos.

Espero franqueza das minhas orientadoras, apontando-me os meus erros e omissões, sem esquecerem também o que de positivo tiver a minha prática pedagógica.

Claro está, o que mais desejo é acabar o estágio com sucesso e confirmar que ser professora é, realmente, a minha vocação.

#### Texto RE18 - 1997/1998

Relativamente às minhas expectativas para este ano de estágio, tenho consciência de que será um ano de muito trabalho, um ano que envolverá grandes esforços aos quais não estamos habituados. Será o início duma nova vida, o início da vida profissional de cada um de nós estagiários.

Espero poder aplicar conhecimentos teóricos anteriormente adquiridos, espero conseguir estabelecer uma boa relação com colegas, professores e alunos, de modo a que este ano de trabalho decorra da melhor forma possível e não se transforme num “ano de pesadelo” como é conhecido entre os estagiários.

Neste ano lectivo que se avizinha espero poder ensinar algumas coisas e aprender muitas outras.

Texto RE19 - 1998/1999

Um ano difícil e trabalhoso.

Ser acompanhada ao longo do ano, de forma a ultrapassar as minhas dificuldades e progredir a nível profissional.

Estabelecer uma boa relação com os alunos assim como os docentes da escola.

Texto RE20 - 1998/1999

Um longo ano cheio de trabalho.

Ser orientada, acompanhada para poder realizar um bom trabalho, corrigir algumas faltas e progredir um pouco a nível profissional.

Lidar bem com os alunos, professores e funcionários da escola.

Ensinar coisas novas aos alunos e aprender com eles.

Texto RE21 - 1998/1999

Um ano trabalhoso.

Ter uma boa orientação que permita vencer todos os entraves a tornar-me um bom professor.

Conseguir uma boa integração no microsistema escolar.

Texto RE22 - 1999/2000

Embora o ano de estágio corresponda à última etapa da licenciatura, não o encaro de forma alguma como um ponto final. Comparo a minha posição à de um peão na casa de partida de um jogo cujas regras conheço mal.

Perante uma tarefa tão complexa como a de formar jovens, não posso deixar de sentir uma certa insegurança. A responsabilidade é grande, a inexperiência um obstáculo de peso. Mas acredito que, graças à minha vontade de aprender e de crescer com a ajuda de

peças mais experientes, do grupo e da comunidade escolar em geral, o resultado será sempre enriquecedor.

Reconhecendo as lacunas inerentes a uma formação principalmente teórica, tenho consciência das dificuldades e da quantidade de trabalho a executar. Só espero estar à altura do desafio, não desiludir os que acreditam em mim e sobretudo ter um papel importante na educação dos meus alunos.

#### Texto RE23 - 1999/2000

O estágio constitui uma etapa transitória, fundamental na vida de um futuro professor, marcando assim o fim da sua licenciatura e o início da sua carreira.

Considero ainda o estágio como um ano de profunda aprendizagem, durante o qual o estagiário terá oportunidade de aplicar os seus conhecimentos e de se confrontar com a realidade escolar.

A formação dos jovens, tarefa complexa e de muita responsabilidade, exige uma grande disponibilidade assim como um trabalho sério e contínuo.

Por isso tenho consciência da dificuldade, do esforço e da energia necessária para a concretização do estágio que procurarei realizar com o melhor empenho possível.

É com receio e enorme curiosidade que aguardo pelo primeiro dia de aula.

Entusiasta, espero que o estágio venha então confirmar o que foi sendo ao longo destes anos um gosto e interesse pelo ensino.

#### Texto RE24 - 2000/2001

Considero o estágio essencial na formação de um professor.

Apesar de ter aguardado por este ano com grande ansiedade, devo dizer que me sinto muito apreensiva. Tenho sobretudo receio de não conseguir corresponder ao que os outros esperam de mim, pois apesar de já ter alguma experiência a nível do ensino (2º ciclo), sinto-me como uma inexperiente, já que esta situação e tudo o que envolve o estágio é completamente novo para mim.

Espero vir a conseguir ultrapassar o medo que me invade e conseguir chegar ao fim.

Por outro lado, sinto-me motivada ao pensar que tenho orientadoras, colegas e alunos e que, portanto, não vou estar só nesta “caminhada” que se apresenta tão árdua.

Em relação às minhas colegas de estágio, espero vir a estabelecer uma relação de amizade e de solidariedade, em que haja compreensão, motivação, acordo mútuo, de modo a constituirmos um grupo coeso e homogéneo.

Quanto às orientadoras, espero conseguir atingir os objectivos a que se propõem. Gostaria que me ajudassem a adquirir competências, quer no domínio do saber ser, quer no domínio do saber fazer, de modo a permitir colmatar as lacunas que sinto.

No que diz respeito aos alunos, espero que prevaleça a confiança e o respeito mútuo, que haja disciplina na sala de aula. Espero conseguir transmitir-lhes da melhor forma os conhecimentos, bem como motivá-los para a aprendizagem de uma língua estrangeira e atender às necessidades por eles manifestadas.

Assim sendo e apesar de conceber as expectativas em relação ao estágio de uma forma apreensiva, espero que este me sirva de “alicerce” para a minha docência.

Texto RE25 - 2000/2001

O ano de estágio é o ponto de partida para uma actividade que coloca toda uma série de dúvidas, incertezas e receios.

Sem querer cair numa atitude negativa, confesso que o vislumbre do ano lectivo que se aproxima se reveste de algum pessimismo, no entanto insuficiente para triunfar sobre o prazer do desafio que aquele significa. Desafio não apenas à minha capacidade de ensinar mas de formar, de construir cidadãos activos, intervenientes e com sucesso na sociedade em que se integram. Na verdade, tenho constatado a urgência de o professor assumir o importante papel, não só de informador mas também de formador e educador da mentalidade dos alunos, funcionando como um exemplo moral e cívico a ser seguido, uma vez que o contacto dos jovens com a família tem vindo a tornar-se progressivamente menos frequente.

Desta forma, um grande receio me invade, pois tenho plena consciência de que grandes responsabilidades vão acompanhar o meu trajecto profissional. Testemunhos de anos anteriores justificam esta minha relutância em relação ao ano de estágio. Sinto-me desarmada perante uma experiência que só conheço teoricamente e que é classificada de excessivamente árdua e arriscada, mas pela qual tenho que passar. Convém no entanto esclarecer que não é o medo de trabalhar vigorosamente que está em causa, mas sim o medo de não corresponder àquilo que os outros esperam de mim e também àquilo que eu exijo de mim própria.

Relativamente à disciplina de Francês e dado que é uma língua nova para os alunos, sei que o tratamento a dar aos conteúdos previstos no programa deve ser bem explorado de maneira a motivar a aprendizagem da mesma. E, claro, para estar apta a desempenhar esta função, tenho consciência que terei de me preparar muito bem, terei de continuar a estudar, a pesquisar...

Sei também que vou ensinar alunos com níveis de dificuldades diferentes. Como tal, tentarei encontrar estratégias de trabalho que me permitam colmatar as diversas necessidades por eles demonstradas. Assim, esforçar-me-ei por utilizar materiais que os atraiam, mas que favoreçam também a sua aprendizagem.

A nível do comportamento na sala de aula espero conseguir estabelecer um clima de trabalho harmonioso que favoreça um conhecimento mais próximo e profundo dos alunos. No entanto, tenho consciência que esta proximidade não poderá tocar os limites de excesso de confiança, propiciador da falta de respeito.

Não pretendo ser perfeita, pois vejo a perfeição como uma meta inatingível, mas procurarei ser justa e competente nesta profissão que há muito anseio desempenhar.

Resta-me ainda referir que, em relação às colegas de estágio, pretendo estabelecer com elas uma relação solidária, relação essa dominada pelos pressupostos de amizade, abertura, ajuda e cooperação, elementos que me parecem fundamentais para um trabalho honesto e produtivo.

Assim sendo, concebo as minhas expectativas em relação ao estágio pedagógico de uma forma apreensiva, mas com a profunda convicção de que irá ser gratificante.

Acredito sinceramente que, no final, pela empatia criada com os alunos, me sentirei enriquecida, com a certeza de que eles evoluíram comigo e de que com eles aprendi a conhecer e a desenvolver eficazmente as minhas potencialidades.

Texto RE26 - 2002/2003

O estágio pedagógico é simultaneamente o ponto de chegada de uma etapa de quatro anos de aprendizagens teóricas e o ponto de partida para um percurso mais longo que constitui a vida activa.

Talvez a minha ansiedade e o meu receio quanto à minha inexperiência advenham justamente deste aspecto, ou seja, do facto de, ao longo de todo o meu percurso universitário, não ter usufruído de aprendizagens em situação de prática pedagógica. Reconhecendo as lacunas inerentes a uma formação fundamentalmente teórica, tenho consciência das dificuldades e da quantidade de trabalho a executar.

No entanto, disponibilizarei todo o meu empenho e investirei toda a minha força no projecto que, para mim, constituiu sempre um sonho: “ajudar/levar a aprender”.

Estou certa de que o nosso núcleo de estágio poderá contar com o apoio e colaboração das nossas orientadoras para que esta etapa tão importante na nossa vida corra da melhor forma possível.

No fim de quatro anos de aprendizagens teóricas, o estágio é sem dúvida uma etapa fundamental e imprescindível, não só porque se trata de um período de aplicação prática de conhecimentos adquiridos e de desenvolvimento de competências ao nível dos métodos e técnicas do processo de ensino/aprendizagem, mas também porque representa uma etapa de integração progressiva no exercício da actividade docente.

Tendo consciência das responsabilidades que me confiaram enquanto professora de jovens em formação, tentarei desenvolver uma capacidade de relacionamento com todos os elementos da comunidade escolar, afim de que, em conjunto, possamos intervir da forma mais eficaz possível no processo de ensino/aprendizagem dos alunos.

De acordo com as indicações programáticas, estarei atenta às necessidades e interesses dos meus alunos, imprimindo no processo de ensino/aprendizagem uma progressão em espiral, que permita um contínuo alargamento e aprofundamento das aprendizagens.

Parece-me importante salientar ainda o papel da componente afectiva no sentido de criar na sala de aula um clima de trabalho, confiança, cooperação e respeito mútuo, afim de que todos os alunos se sintam à vontade para exprimir as suas ideias, desejos, dúvidas e pontos de vista.

Assim, criando um clima de cooperação e confiança em que o aluno se sinta à vontade para comunicar na sala de aula, tentarei incentivar os meus alunos à participação e interacção real, através de práticas de descentralização do docente.

Por fim convém salientar a importância da motivação para o estudo progressivo da língua francesa, para uma atitude de investigação contínua e para uma formação ao longo da vida (cf. “aprender a aprender”), no sentido de levar os alunos a assumirem perspectivas críticas, criativas e criadoras, ajudando-os a responder às necessidades e expectativas de uma sociedade pluricultural em constante mudança (cf. competência plurilingue e pluricultural).

### Texto RE27 - 2002/2003

As minhas expectativas quanto ao ano que vai começar são numerosas e variadas: este é um ano de transição, de formação, de realização profissional e pessoal, assim como a concretização de uma vocação.

Por todos estes motivos, as expectativas são muitas!

Uma das minhas prioridades será de “juntar” aos conteúdos teóricos adquiridos durante os quatro anos da Faculdade, a “vivência” prática do exercício da docência. Com efeito, a falta de prática constitui grande parte da minha insegurança face a este novo desafio.

Espero adquirir durante o ano de estágio os conhecimentos básicos e necessários para poder prestar um bom e eficaz serviço de docente: saber elaborar planificações de unidades de acordo com as minhas turmas, saber gerir o meu tempo dentro da sala de aula, saber que atitudes tomar perante eventuais problemas que possam surgir (indisciplina, etc.), ser capaz de adequar os conteúdos programáticos ao contexto da acção educativa, isto é, demonstrar capacidades nas funções de direcção, orientação e avaliação das minhas turmas.

Para tal, desejo que o convívio com o meu núcleo de estágio seja óptimo e dinamizador, de maneira a que possamos fazer em conjunto um trabalho enriquecedor para todos os elementos e conseqüentemente para os alunos e para a comunidade escolar.

Neste momento não posso deixar de sentir algum medo e ansiedade, pois à medida que se aproxima a data de início das aulas a tensão vai subindo, não obstante, é acompanhada de uma grande vontade de conhecer os alunos e de iniciar esta nova etapa.

### Texto RE28 - 2002/2003

As minhas expectativas sobre este ano de estágio pedagógico são variadas. Sendo, por natureza, uma pessoa optimista e considerando que ser professora foi desde muito cedo um sonho para mim, encaro este novo desafio cheia de esperança, ideias, curiosidade e acima de tudo com muita vontade de trabalhar.

No entanto, tenho plena consciência que por vezes irão surgir dificuldades uma vez que nem todas as teorias se aplicam nem se ajustam à realidade. Assim sendo, espero que o estágio seja como uma “ponte” entre os quatro de importante formação científica que recebi na Faculdade de letras e a prática quotidiana da função docente.

Ao longo do ano espero ganhar mais confiança e passar a ter uma visão mais concreta do que é estar do outro lado perante uma turma, conseguindo responder aos novos desafios que possam aparecer.

Uma característica pessoal que julgo ser de grande valor é a capacidade de comunicação e o gosto que tenho em comunicar, assim espero conseguir entusiasmar os jovens para novos temas e realidades que por vezes desconhecem ou então sobre os quais nunca reflectiram, tentando alargar os seus horizontes e contribuindo para a sua formação.

A ansiedade tem vindo a aumentar à medida que o dia do início das aulas se aproxima e em que vou conhecer os meus alunos.

Para muitos este é um ano duplo: o primeiro em que trabalham e o último em que estudam. Sobre este ponto a minha opinião é um pouco discordante uma vez que julgo que a formação do professor é permanente e vitalícia: todos os dias aprendemos e temos necessidade de saber mais.

Em conclusão, espero neste ano aprender e igualmente levar a aprender os meus alunos e até quem sabe tornar-me uma professora que eles recordem positivamente no futuro, talvez com uma pontinha de saudade.

Texto RE29 - 2003/2004

As competências que possuo estão, na sua totalidade, relacionadas com o saber teórico que fui construindo ao longo dos quatro anos de Faculdade. Espero que essas competências teóricas me ajudem a desenvolver um saber prático que julgo ainda não possuir.

A entrada no mundo do trabalho é sempre acompanhada de um misto de entusiasmo e de receio mas, sobretudo, de uma vontade de dar o melhor de nós mesmos. São, pois, estes os sentimentos que melhor definem o meu estado de espírito, no início desta nova etapa da minha vida.

Tenho plena consciência de que o professor assume um compromisso com o futuro. Sei, por isso, que o desafio que me espera exige rigor e empenhamento. A formação de cidadãos responsáveis e com capacidade de acção, merece toda a nossa entrega e dedicação. Afinal, todos ansiamos por um futuro melhor! Por essa razão, ao longo deste ano, tentarei ser uma professora activa e dedicada, esforçando-me para uma realização capaz e entusiasta da minha prática docente. O aluno é o elemento-chave do processo de ensino/aprendizagem e, como tal, respeitarei o seu ritmo de aprendizagem. Preocupar-me-

-ei em ser uma professora criativa e inovadora nas estratégias a utilizar e ir ao encontro dos seus interesses e das suas vivências.

Acredito que a escola deve ser um palco privilegiado do processo de individuação e de socialização que é inerente ao Homem. Para que tal se concretize, mais importante que o conhecimento científico, é a aprendizagem de valores como a Liberdade, a Igualdade e o Respeito pelo Outro. Nos dias que correm, o desenvolvimento da competência *Aprender a ser* é fundamental e será uma das minhas prioridades, ao longo do ano.

A imparcialidade e o sentido de justiça nas avaliações farão também parte das minhas metas a atingir. No interior da sala de aula, não haverá lugar para preferências e tratamentos desiguais, já que todos os alunos serão os preferidos.

No que diz respeito à disciplina de Francês, terei como principal preocupação o desenvolvimento no aluno de uma verdadeira competência de comunicação que passe não só pelo desenvolvimento de competências linguísticas, discursivas e referenciais, mas também pelo desenvolvimento de uma competência cultural, que o leve à tomada de consciência que uma língua não se limita a um conjunto de sons articulados. Ela é também a expressão de uma forma de pensar, de sentir e de estar de um determinado povo.

Sei que não vai ser um ano fácil. Irei, certamente, viver momentos de entusiasmo e desânimo. Para ultrapassar estes últimos, contarei com o apoio das minhas orientadoras, tão fundamental para quem inicia esta caminhada no mundo do ensino, das colegas do núcleo de estágio, assim como dos funcionários, dos professores e restante comunidade escolar. Esforçar-me-ei por recompensá-los, participando activamente em projectos levados a cabo pela escola e contribuir, assim, para uma escola mais dinâmica e virada para o futuro.

No fim do estágio, espero sentir que cumpri o meu dever, que dei o melhor de mim e ajudei ao crescimento pessoal e cultural dos meus alunos. Serei, sem dúvida, uma pessoa diferente. Também eu terei crescido como pessoa e como profissional, através de uma melhor compreensão de mim mesma e do Outro, do desenvolvimento da autoconfiança e do sentido de responsabilidade.

Por tudo o que disse, acredito que este ano valerá a pena e será uma experiência muito positiva!

Texto RE30 - 2003/2004

Falar sobre as expectativas em relação a algo que sempre desejei pode fazer transparecer um traço de personalidade que não me caracteriza – a imodéstia.

É certo que não devemos ter expectativas muito elevadas sob pena de nos desiludirmos. Mas só os que realmente arriscar e ousam sonhar é que se distinguem. Tal como dizia Sebastião da Gama: “Pelo sonho é que vamos comovidos e mudos, haja ou não haja mundos”.

De facto, ser professora sempre foi o meu sonho desde criança. Recordo com saudade as longas tardes passadas a brincar às “escolinhas”. Eu, claro, era sempre a professora.

Eis-me, agora, perante essa grande responsabilidade para a qual me sinto motivada e entusiasmada. Assim, espero estar perante um ano de sucesso, de realização profissional e, simultaneamente, de aprendizagens significativas.

No que diz respeito ao trabalho a realizar, sei que será um ano em irei tomar consciência da minha capacidade de aplicação das teorias aprendidas. Mais do que nunca, é durante o estágio pedagógico que confrontarei o que sei com o que sou, as competências teóricas que adquiri com a prática que vou executar. Isto exigirá muito trabalho, mas também alguma tensão. Por isso, penso que o apoio da metodóloga, da orientadora e das colegas estagiárias será fundamental.

Penso que a relação com a orientadora será baseada na cumplicidade e partilha mútuas.

Relativamente ao núcleo de estágio, espero que se construa um grupo coeso. Trabalhar em grupo exige muito esforço, mas é imprescindível na profissão que vou exercer.

Quanto às competências profissionais que terei de demonstrar na sala de aula, espero conseguir ser uma professora segura, autónoma, mas sempre disponível para discutir novas propostas e métodos de trabalho.

Como seria de esperar, também sinto alguma insegurança relativamente a determinados aspectos da minha prática profissional.

Ensinar é uma grande responsabilidade. Sei que a forma como me relacionarei com os meus alunos e os investimentos que farei no meu próprio trabalho condicionarão a formação dos discentes e o papel que cada um desempenhará na sociedade. Por isso, tenho algum receio de não conseguir responder da forma mais eficaz a todas as necessidades dos alunos.

Da minha competência pedagógica dependerá, ainda, o desenvolvimento cognitivo dos alunos e o seu desenvolvimento sócio-afectivo. Desta forma procurarei esforçar-me para conseguir criar nos alunos motivação para a língua francesa e para as aulas de

Francês. Se conseguir isto, sei que evitarei situações de indisciplina. Os alunos sentir-se-ão motivados e realizarão aprendizagens significativas.

Espero não estar a ser muito ousada, mas gostava que os meus alunos recordassem as aulas de Francês com saudade e como um ano em que realizaram actividades interessantes que os marcaram e fizeram crescer como cidadãos.

Texto RE31 - 2004/2005

A educação dos jovens de hoje constrói os homens de amanhã. Eis a razão pela qual considero que estou prestes a iniciar uma missão de elevada responsabilidade. Ouso mesmo compará-la à de um médico, uma vez que ambos somos responsáveis pela existência de determinados indivíduos. Só que, enquanto o primeiro se ocupa de aspectos físicos, o professor encarrega-se da dimensão cognitiva, cultural, social e individual do aprendiz. Nunca poderei deixar de ter em mente que a minha função não consiste em programar máquinas pensantes, ou seja, em transmitir conteúdos, mas em contribuir para a formação global de seres humanos. Daí que considero imperioso investir numa investigação e actualização constante, mas sobretudo num “saber fazer” e num “saber ser” adequados às necessidades dos meus alunos.

É meu objectivo colocá-los no centro de todas as minhas actuações. Para que eles se apropriem do conhecimento, terei de apostar, nomeadamente, em estratégias pedagógicas diferenciadas e na criação de situações problemáticas e significativas, consequentemente de elevado poder motivacional, que conduzirão à promoção da sua autonomia.

Quanto ao “saber ser”, elejo como características incontornáveis da minha futura conduta a tolerância, a paciência, a flexibilidade, o dinamismo, a criatividade, a disponibilidade, a abertura ao outro e à mudança, o espírito crítico e a capacidade de comunicação.

Para poder progredir em direcção à meta almejada, terei de recorrer a uma reflexão permanente sobre a fundamentação e eficácia da minha actuação. Tanto mais que iniciarei um ano de aprendizagem, consequentemente as imprecisões, as dúvidas e os erros serão muitos.

Confesso que o estágio desperta em mim sentimentos simultaneamente de temor e de atracção. As palavras de Helder Macedo que a seguir transcrevo reflectem com precisão o que sinto: “eu sei que vai haver ainda crises/ revisões/ e contra revisões/ e sei que vai ser

esta/ a parte mais difícil do caminho”. Todavia, “pode ser este/ o tempo mais feliz da minha vida/ e quero sempre lembrá-lo/ assim/ com a simplicidade com que o sei”.

Conforta-me a certeza de que não estou só. Estagiárias e orientadora empreenderão um trabalho conjunto que conduzirá a um crescimento mútuo. Espero que entre todas nós reine a entejada, a abertura à crítica e a tolerância.

Creio que o estágio proporcionar-me-á, para além de aprendizagens a diversos níveis, a alegria de ter contribuído para a formação global de inúmeros seres humanos. Gostaria de transmitir-lhes a minha paixão pela língua, literatura e cultura de outros povos, em especial do povo francês. Desejo ainda despertar-lhes a curiosidade intelectual e transformá-los em seduzidos pelo tesouro da humanidade.

Em suma, as minhas expectativas resumem-se em duas palavras: ser professora. Estas concentram em si todos os aspectos anteriormente mencionados, bem como dimensões ainda por descobrir.

Texto RE32 - 2004/2005

“Allons il faut partir (...)/ Je veux quitter le port/ J’ai l’âge des conquêtes/ Partir est une fête/ Rester serait la mort”

*Allons, il faut partir* (1969), Jacques Brel.

“Partir est une fête”... Verdadeiramente, o meu gosto pela língua e cultura francesas começou quando o professor Patrick Bernaudeau me empurrou para dentro de um avião até Bordéus para realizar um curso intensivo de francês em Royan, durante o verão de 2001. Passado um ano, tive a oportunidade de fazer o 4º ano do Curso em Paris, na Universidade da Sorbonne Nouvelle. Então sim, começou a festa. Mergulhada na cultura francesa, “vingt-quatre heures sur vingt-quatre”, contactei não só com a língua francesa do quotidiano, tão diferente da língua literária que eu falava..., como conheci também inúmeras manifestações artísticas do passado e do presente. Os grandiosos concertos de órgão na Notre-Dame, as famosas exposições temporárias do Grand-Palais, as visitas ao ilustre Louvre, os magníficos espectáculos de teatro, os deliciosos passeios junto ao Sena ou nos Champs\_Elysées... enfim, Paris é arte!

Imbuída deste espírito, parto para o actual percurso pedagógico – o estágio, com grande entusiasmo, querendo transmitir aos alunos a riqueza da língua e cultura francesas. Sei que, nos últimos vinte anos, esta língua estrangeira perdeu prestígio, em Portugal, a favor da língua inglesa. Gostaria que os meus alunos soubessem que a civilização francesa

teve e tem influência em toda a cultura europeia. Que o *croissant* que comem no *buffet* ou diante do *cinéma*, na sessão da *matinée*, são palavras francesas, que, tais como muitas outras, passaram a fazer parte da nossa língua, tal a força da cultura de onde provieram.

Gostaria que o ensino-aprendizagem da língua de Molière pudesse ser uma festa. Trouxe na minha bagagem livros de arte e história, cassetes de vídeo sobre a “douce France”, canções tradicionais e infantis francesas,... tudo isto a pensar nos meus futuros alunos.

Estou consciente de que gerir e organizar todas as tarefas da prática docente, de que a falta de experiência como professora, a indisciplina e a desmotivação dos alunos (tão temíveis pelos estagiários), entre outros obstáculos, não são tarefa fácil. Trabalhando com perseverança, honestidade e espírito aberto ao ensino-aprendizagem e à mudança, acredito ultrapassar dificuldades que inevitavelmente se encontrarão no caminho. Como diz a *Ballade* de Brel, “... je voudrais que les petits enfants/ Ne soient pas méchants/ Et que leurs rires, comme des jets d’eau,/ Rafrâchissent l’humanité.”

Espero então que esta nova viagem me permita, por um lado, evoluir como pessoa e, por outro, contribuir para o gosto, na aprendizagem da língua francesa, dos alunos.

Espero que, tanto eles como eu, possamos evoluir em conhecimento, em sociabilidade, em cidadania,...

La rentrée s’approche. “Allons il faut partir”.

Texto RE33 - 2004/2005

“Ao objectivo – tão importante – de desenvolver no aluno uma capacidade de inserção actuante e eficaz na praxis social deverá associar-se o de lhes exercitar a capacidade de desinserção dessa realidade imediata. Fornecer-lhe as técnicas linguísticas que possam constituir o “meio de transporte” para realizar a bem conhecida “viagem à roda do quarto”, ou, na expressão muito mais feliz que constitui o título de uma obra de Júlio Cortázar, “a volta do dia em oitenta mundos”. Não como fuga ao real, mas como forma insubstituível de descoberta desse real, de exploração cognitiva de todos os mundos a que, a partir deste, a linguagem nos permite aceder.”<sup>1</sup>

No ano de estágio, movidos pelas exigências inerentes ao ensino da língua, os estagiários encontram-se especialmente motivados para uma reflexão cuidada sobre os seus conhecimentos linguísticos e, conseqüentemente, mais receptivos a actividades orientadas

---

<sup>1</sup> Fonseca, Fernanda Irene (1994). “Ensino da Língua: do objecto aos objectivos”, *Gramática Pragmática. Estudos de Linguística aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.

para o desenvolvimento de capacidades de análise e reflexão, de problematização da língua na sua estrutura e nos seus usos.

Esta atitude mobiliza um conjunto de saberes vastos e aprofundados, em articulação com um espírito crítico e reflexivo que poderá e, no meu entender, deverá ser implementado, depois, junto dos alunos dos Ensinos Básico e Secundário.

Tendo como certo que o objectivo da formação inicial é o de promover e aprofundar aprendizagens, modificar atitudes, alterar comportamentos, não me parece viável outro modelo de formação senão o reflexivo.

Neste sentido, o olhar reflexivo do professor deve incidir sobre tudo o que compôs o acto educativo, desenvolvendo um discurso aberto, reflexivo, questionador e problematizador que potencie aos alunos um uso hábil, competente e autónomo da língua evitando, assim, o discurso tautológico que não ajuda o aluno a consolidar e a aperfeiçoar uma posse activa da língua.

Como estagiária poderei adiantar que no quadro das minhas expectativas decorre, naturalmente, algum entusiasmo, relativamente a este momento que apela a uma constante coerência entre o saber (competências científicas) e o saber-fazer (competências interaccionais e pedagógicas) nunca perdendo de vista o perfil do professor de língua estrangeira, assim, como as finalidades pedagógicas do ensino da língua estrangeira aos alunos dos Ensinos Básico e Secundário.

Com efeito, e tal como Lluís Payrató afirma: “No hay nada tan práctico como una buena teoría”.

É que dotar os alunos de competências, motivá-los para a sensibilização à língua, contribuir para a sua formação integral constitui uma tarefa árdua que apela aos conhecimentos teóricos e, ao nível da formação inicial, ao contributo dos Orientadores no sentido de investirem em atitudes científicas que promovam a reflexão sobre o sistema e os usos da língua, desenvolvendo no estagiário uma consciencialização linguística e comunicativa que se torne operante na prática educativa.

Aplicar a Linguística é, em síntese, consciencializar dos meios pelos quais usamos a língua na realização de diferentes significados.

Para concluir, como futura Professora de Francês língua estrangeira faço votos para que este trabalho possa gerar motivações a todos os envolvidos no processo e tanto a nível pessoal, como a nível do relacionamento interpessoal e profissional decorra uma aprendizagem contínua que nos torne mais sábios e cada vez mais dispostos e disponíveis para aprender e levar a aprender.

#### Texto RE34 - 2004/2005

A língua e a cultura francesas sempre despertaram interesse em mim e esse meu interesse foi crescendo de tal forma que acabei por tirar um curso superior relacionado com essa mesma língua.

Agora estou na fase terminal do mesmo (o estágio) e apercebo-me que está nas minhas mãos fazer com que os meus alunos ganhem gosto por essa língua que ainda hoje me fascina. Apesar de ainda não ter planificado nada e de não conhecer os meus alunos, sinto já essa responsabilidade sobre as minhas costas, mas não vou baixar os braços, vou-me esforçar ao máximo para despertar o bichinho do conhecimento da língua francesa neles. Mesmo sabendo que o preconceito de que o francês é só gramática estará presente na mente dos meus alunos, de tudo farei para lhes mostrar que tal não é verdade e que, mesmo que fosse, aprender gramática também é divertido! Creio que o facto de se tratar de um 7º ano, nível 1, é por si só uma vantagem.

Do núcleo de estágio, espero obter a ajuda e o apoio necessários. Sei que vai ser um ano de muito trabalho, de esforço e de noites mal dormidas, mas que no final se tornará profícuo para mim, enquanto futura professora de Francês.

Em suma, darei o meu melhor para mostrar aos meus alunos o porquê do francês ser a segunda língua mais falada no mundo!

#### Texto CE01 - 2005/2006

Certo dia, um professor de francês disse-me uma coisa que eu nunca esqueci: “Não há um só caminho, existem vários...”. Foi esta a primeira coisa de que me lembrei quando comecei a escrever. A minha grande expectativa é, então percorrer esses vários caminhos.

Quando decidi ser professora de francês tinha já a noção de que iria ser muito difícil. O primeiro obstáculo seria a dificuldade inerente à própria língua, mas o maior obstáculo seria levar os alunos a ultrapassar esse mesmo obstáculo.

Sei que a ideia geral dos jovens portugueses é sempre a de que o francês é uma língua “feia”. No entanto, eu creio que o grande problema está no modo como a língua tem vindo a ser ensinada.

Assim sendo, Motivação será a palavra de ordem durante este ano e, claro está, durante todo o percurso que me esperará.

Talvez tenha algumas lacunas nesta área, isto porque durante quatro anos fui “bombardeada” com teorias extensas que muitas vezes não são aplicáveis na prática. Aliás, tenho perfeita noção que a teoria é, várias vezes, muito diferente da prática...

Não posso também ocultar alguns dos medos que me assombram, como por exemplo dar erros à frente dos alunos e/ou não saber responder a uma pergunta colocada. Isto porque sinto que há vocabulário que ainda desconheço e, apesar de estar a trabalhar nesta área, receio bloquear perante uma questão do género: “Como se diz...?”.

De qualquer modo, tento pensar que o professor não é um dicionário e que este é um trabalho contínuo que todos os professores devem fazer, e certamente fazem.

Agora que apresentei os meus medos, será também importante referir as minhas maiores motivações. Não gostaria de referir o que todas as colegas dizem, nem ser pouco original, mas parece-me fundamental tentar combater a hegemonia do Inglês, e mostrar aos jovens que o francês é um língua tão ou mais interessante que o Inglês.

Sei que isso será difícil, até porque nem eu própria gostava muito de francês... No entanto, tive “un coup de foudre” pelo francês quando um professor do liceu me mostrou que, às vezes, as coisas mais difíceis são as que dão mais prazer. Aliás, há algumas barreiras que eu me orgulho de já ter ultrapassado, por exemplo, aqueles que me são mais próximos até já utilizam algumas palavrinhas do francês no dia-a-dia!

Quanto ao resto, tenho a noção que vai ser um ano muito trabalhoso. O que eu espero sinceramente é que todos consigamos trabalhar em conjunto, sempre num ambiente de alegria e boa disposição. Desde muito novinha, todos me chamavam de “risível”, porque mesmo nos momentos menos bons eu tinha sempre um sorriso nos lábios... isso pode ser entendido como algo negativo, mas eu gosto de continuar a acreditar que um sorriso às vezes faz milagres...

Com isto quero dizer que tentarei fazer sempre o possível para trabalhar da melhor maneira e o melhor possível. Ao conversar com as minhas colegas de estágio percebi que realmente há muitas coisas onde a nossa faculdade falhou, que a nossa formação tem algumas lacunas. E esse será um trabalho redobrado para nós, e se calhar também para as nossas orientadoras...

Sei que, em início de carreira, todos têm uma visão utópica da vida, e por muito negativo que isso venha a ser eu quero continuar assim, mesmo que isso signifique ter muitas desilusões...

Para finalizar apenas tenho a confessar que estou bastante ansiosa... E que espero que no final do ano esta ansiedade se transforme em satisfação e sobretudo que eu tenha conseguido descobrir e percorrer os vários caminhos.

Texto CE02 - 2005/2006

Gostaria de começar o meu texto por dizer que considero fundamental a aprendizagem de línguas estrangeiras porque considero ser um requisito essencial para o acesso efectivo ao mundo do conhecimento. No meu caso, em particular, escolhi estudar a língua francesa porque desde sempre senti um fascínio em relação a tudo o que se relaciona com a cultura francesa e, através da língua, torna-se mais fácil aceder ao pensamento e modo de vida de um povo. Outra das razões pelas quais fiz esta escolha foi para tentar contrariar um pouco a hegemonia alcançada pela língua inglesa, não só no nosso país como também na generalidade dos países europeus. Um dos meus objectivos enquanto estagiária e também, futuramente, enquanto professora, é e será o de tentar inculcar nos alunos o gosto por uma língua e cultura completamente diferentes da que lhes chega a casa todos os dias graças à americanização da nossa televisão e dos nossos hábitos.

Por outro lado, espero que este seja um ano de aprendizagens a todos os níveis e, em especial, no que à pedagogia diz respeito. Espero também conseguir estabelecer uma boa relação não só com as duas orientadoras mas também com as minhas colegas de estágio, uma vez que considero fundamental a existência de um ambiente saudável para a realização de um bom trabalho.

No que diz respeito aos alunos, este será o primeiro ano em que terei a oportunidade de dar uma aula, apesar de já não termos uma turma atribuída. Logo, espero conseguir estabelecer uma boa relação com eles e uma efectiva interacção entre todos. Desejo ainda descobrir em mim uma verdadeira vocação, uma vez que o ano de estágio contribui, quanto a mim, para um maior auto-conhecimento.

É evidente que o medo de não corresponder às minhas próprias expectativas é enorme, mas para isso conto com a ajuda de todos, ou seja, das orientadoras de estágio, das minhas colegas e também dos próprios alunos.

“L’essentiel est invisible aux yeux.”

Antoine de Saint-Éxupéry, *Le Petit Prince*

Um estágio pedagógico apresenta-se, antes de mais, como um desafio de enormes proporções. Sendo que um professor transmite, não só os conteúdos que ensina, nas também, e talvez acima de tudo, aquilo que é, tal desafio ultrapassa os limites da relação pedagógica e revela-se também a nível pessoal e emocional. Gerir uma turma, em que a singularidade de cada elemento que a compõe exige e impõe um trabalho diferenciado, assume um papel importantíssimo, sem dúvida equivalente aos conhecimentos científicos do professor.

No decurso do meu estágio pedagógico de Francês, espero conseguir criar nas aulas que leccionarei um bom relacionamento com os alunos, de forma a ser para estes uma professora facilitadora da aprendizagem, sem, no entanto, ser nunca alguém facilitista. Como facilitadora da aprendizagem, gostaria de ser uma professora cuja transmissão de conhecimentos fosse o mais sistemática e metódica possível, de forma a estabelecer pontes com outros conhecimentos, nomeadamente históricos e culturais, que possam ser pertinentes no decorrer da aula.

Ao formar alunos, o professor forma Homens, assumindo um papel de suma importância no desenvolvimento da sua personalidade. Deste modo, espero poder veicular também valores no decorrer das aulas que leccionarei, de forma a contribuir, ainda que tão subtilmente, para a formação de homens e mulheres independentes e conhecedores da sua personalidade.

Conseguir cativar alunos desinteressados e desenvolver projectos extra-aula, de forma a entusiasmar os alunos para o estudo da língua e da cultura francesas, é outro dos desafios que se me impõem, neste ano de estágio. Num país onde a língua francesa tem vindo, gradualmente, a perder a incontestável importância de outros tempos, é imperativa uma acção que permita que o estudo desta renasça, assim como o gosto e o interesse dos alunos pela língua de Baudelaire.

A dinamização da escola impõe-se também como algo que considero importante, no meu estágio, nomeadamente através de actividades protagonizadas pelos alunos da disciplina de Francês.

Uma das minhas maiores preocupações, em relação ao estágio pedagógico, respeita a indisciplina na sala de aula. Conseguir resolver problemas de indiferença à aula, ou mesmo casos de violência, é o meu maior desafio no decorrer deste ano. Deste modo,

espero vir a adquirir ao longo do estágio competências e estratégias que me possibilitem lidar com situações complicadas, de forma natural e positiva. Acredito que as aulas da orientadora, que observarei, serão muito importantes neste sentido.

No que concerne o grupo de trabalho, as colegas do núcleo de estágio, espero que o respeito, a solidariedade, a confiança e o trabalho de equipa sejam uma constante e que juntas possamos realizar actividades dinâmicas e enriquecedoras para os alunos. Crescermos juntas enquanto professoras e pessoas é algo que espero que venha a concretizar-se, durante este ano lectivo.

Espero também que, neste ano de estágio, me seja concedida a possibilidade de participar activamente na vida escolar, nomeadamente em reuniões de departamento e grupo, eventuais conselhos de turma sem fins avaliativos, visitas de estudo e qualquer outra actividade em que seja pertinente a participação de professores de Francês. Penso que tal participação, ainda que como mera observadora, me será bastante importante para o conhecimento tanto da vida escolar em geral como da vida de professor, o que enriquecerá, indubitavelmente, a minha vida profissional.

Aprender o máximo possível com a vida e os professores da escola, em especial com a orientadora de estágio, em aulas assistidas e seminários, e fazer com que os alunos aprendam o máximo possível serão, então, as expectativas que tenho em relação ao meu estágio, expectativas *latas* que englobam todas as outras. Ao longo deste ano lectivo, espero, essencialmente, “crescer” e “ajudar a crescer”.

Texto CE04 - 2006/2007

“C’est le temps que tu as perdu pour ta rose qui fait ta rose si importante”

Saint-Éxupéry, Antoine, *Le Petit Prince*

Desde a minha tenra idade, em que me dirigia às minhas bonecas como sendo minhas alunas imaginárias, que sonhava vir a ser professora. Como, tal, o meu ano de estágio, para além de ser uma fase de transição é, antes de mais, o início de uma carreira há muito pretendida.

Terei, finalmente, oportunidade de aplicar “in loco” os conhecimentos teóricos que tenho vindo a adquirir ao longo do meu percurso académico. O ano de estágio será, indubitavelmente, um ano de novidade, de desafios, mas sobretudo de aprendizagem. Será também um ano de trabalho árduo que requererá um grande espírito de entreaajuda. Assim, devem ressaltar valores tais como a honestidade, a humildade, a generosidade e o respeito

mútuo, pelo que estarei disposta a apoiar as minhas colegas de estágio, a X e a Y, sempre que assim o necessitarem, da mesma forma que conto com o apoio de ambas.

Neste ano que se apresenta, as lacunas serão numerosas, mas os espinhos são inevitáveis num processo de crescimento. Neste sentido, espero que nos saibamos aconselhar umas às outras nos momentos mais difíceis, pois a abertura à crítica será, incontestavelmente, uma mais-valia para cada uma de nós.

Durante estes meses de trabalho, espero poder contar com o apoio e a orientação da Dra. Ema Alves (orientadora de Francês), com quem gostaria de poder partilhar as minhas tristezas, as minhas frustrações, bem como as pequenas vitórias alcançadas, e espero também que me ajude a encontrar o bom caminho nos momentos em que me sentir perdida. Conto, igualmente, com o apoio da Dra. X (metodóloga de Francês), com quem desejo crescer e progredir, quer a nível profissional, quer a nível humano. Gostaria ainda de salientar que, em contexto de avaliação, tentarei saber lidar com as críticas e torná-las construtivas.

Relativamente aos alunos, com os quais espero conseguir criar laços fortes, de confiança mútua, de compreensão, de respeito e de afectividade, procurarei conquistá-los “pelo coração”. Apostarei, com a ajuda das minhas colegas de estágio e com a orientação da Dra. Ema Alves, em novos rumos educativos que promovam não só o gosto pela Língua Francesa, mas que veiculem, igualmente, valores como a paz, a tolerância e a aceitação da diversidade, pois só assim poderemos contribuir para a formação de indivíduos que lutem, eles mesmos, por um mundo melhor.

Finalmente, sei que não será fácil e que me cabe a mim alargar todos os dias os meus conhecimentos e as minhas competências. Porém, tentarei dar o meu melhor para que, no final do ano de estágio, eu sorria ao olhar para o caminho que percorri e sinta que todas as dificuldades valeram a pena.

Texto CE05 - 2007/2008

“O professor de hoje, a escola de hoje, não podem aceitar ser meros transmissores de um saber a reproduzir; têm de encontrar-se na sua missão facilitadora de uma descoberta pessoal do saber, têm de ser capazes de criar condições para que os alunos, cada aluno, queira e possa assumir o grau de autonomia e decisão que uma aprendizagem de sentido autodirigido lhe impõe como via de acesso a uma educação, dado o seu carácter permanente, não se pode confinar ao espaço circunscrito pela educação formal

escolarizada.” Isabel Alarcão in *Didáctica da Língua Estrangeira*, Ana Andrade e Maria Helena Sá, Edições ASA, 1992

Antes de me centrar na principal questão a que este texto visa responder, “O que espero aprender no Estágio Pedagógico de Francês e em que consiste ser professor de língua estrangeira?”, focar-me-ei numa experiência pessoal, de modo a ilustrar a minha resposta. Em Julho deste ano, mais precisamente de 9 de Julho a 19 desse mesmo mês, desloquei-me a La Rochelle, em França, para um encontro internacional de jovens, organizado com o propósito de familiarizá-los com a música francesa, através do festival de música *Francofolies de La Rochelle*. Esta viagem foi-me oferecida pelo Consulado Geral de França do Porto e nunca poderei retribuir-lhe a oportunidade única que me possibilitou.

Há quem diga que “Vivemos para aprender, mas morremos sem saber”. Todavia, quando, num momento da nossa vida, julgamos que pouco nos resta para aprender, é então que surge algo que contradiz essa crença. Foi o que senti quando, chegada a Paris no dia 9 de Julho, olhei para o grupo com o qual iria conviver nos dias que se seguiriam, e me apercebi de quanto essa viagem seria enriquecedora para mim, a nível pessoal, mas também a nível da minha formação enquanto professora de Francês Língua Estrangeira.

Num grupo de 46 jovens, dos 18 aos 25 anos, estavam representados 24 países: Portugal, França, Albânia, Alemanha, Indonésia, Afeganistão, Irão, Macau, Brasil, Chile, Egipto, Hungria, Moldávia, Estados Unidos, entre outros. E todos eles tinham algo em comum: o domínio da língua francesa. Foi esse conhecimento que proporcionou o contacto de culturas que parecem ser tão distantes, mas que são, na verdade, bastante próximas.

Uma língua não é apenas um conjunto de sons, de palavras escritas ou orais. Uma língua é o principal veículo de uma cultura, de hábitos, histórias, tradições, sentimentos. O conhecimento de uma língua estrangeira é a porta aberta para o conhecimento de novos mundos e horizontes. Esta viagem ajudou-me a tomar consciência do quão importante é, actualmente, num mundo globalizado como aquele em que vivemos, dominar o maior número de línguas estrangeiras possível, incluindo o Francês. É necessário que o professor de língua estrangeira esteja consciente de que não cabe ensinar apenas uma língua, mas ensinar a comunicar através dessa língua e, para que a competência de comunicação seja atingida, é necessário o domínio de saberes linguísticos, mas também culturais, históricos e políticos.

Ser professor de Francês Língua Estrangeira, em Portugal, nos tempos que correm, é, quanto a mim, um verdadeiro desafio. Actualmente, desacredita-se vivamente a

importância da língua francesa, pois a língua inglesa mantém o seu imenso monopólio enquanto língua universal. Esquecemo-nos que há pouco mais de três décadas, o ensino-aprendizagem da língua francesa era obrigatório nas escolas. Sabemos perfeitamente que, muitas vezes, a política se sobrepõe à cultura e à educação, e que esta espécie de *flutuação* da importância social de uma determinada língua estrangeira é determinada por factores políticos. Contudo, o professor de Francês Língua Estrangeira, embora consciente desta situação, não pode viver obcecado por ela. A língua francesa está viva e bem viva, só carece, neste momento, de um pouco de propaganda a seu favor. E é ao professor Francês Língua Estrangeira que compete fazê-la, pois o professor é o embaixador daquilo que lecciona.

Um professor em formação inicial encontra-se, de certo modo, numa situação um pouco particular: é professor, mas ainda tem muito que aprender no que diz respeito à prática da profissão de docente. Assistimos, como sabemos, nos dias de hoje, também a uma certa falta de confiança nos profissionais recém-formados, o que, a meu ver, se deve ao facto da formação que recebemos nas Universidades não estar ajustada ao mundo real em que vivemos. São quatro anos (agora, com a Reforma de Bolonha, três) de formação teórica, com excepção de raras oportunidades em que os alunos são chamados a elaborar trabalhos de pesquisa teórico-práticos. Teoria e prática complementam-se, é verdade, mas esta complementaridade não nos é dada a conhecer ao longo de uma *Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas*. Daí que o momento em que iniciamos o Curso de Especialização em Ensino seja um momento caracterizado por um certo *caos* para o professor em formação inicial, pois tudo é uma novidade, uma novidade um tanto problemática, cujas soluções é necessário encontrar. E isso espero fazê-lo, eu, uma professora em formação inicial, com o auxílio da supervisão que me vai ser dada, com a ajuda de alguém que me levará a contactar com situações suscitadoras de reflexão e que me guiará no meu percurso ao longo deste Curso de Especialização. De alguém que me corrigirá quando necessário, apresentando alternativas ao erro; de alguém que me ensinará a reflectir sobre a minha prática pedagógica.

Transcrevi a citação de Isabel Alarcão, que se encontra no início deste texto, por esta focar dois aspectos que entendo como essenciais no que diz respeito ao ensino-aprendizagem em geral, incluindo o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, e ao lugar da escola, enquanto instituição estatual, nos dias que correm. Um dos aspectos é a importância da constituição da autonomia do aluno ao longo da sua formação escolar. Tal deve suceder em contexto escolar, quase como sucede quando uma criança aprende a andar

de bicicleta: quando ainda não o sabe, a criança tem a ajuda de um adulto, o pai, a mãe, ou o irmão mais velho, que já têm experiência, que a ajudam a aprender a equilibrar-se na bicicleta, que compram umas pequenas rodas suplementares para colocar nas partes laterais da bicicleta e ajudar ao equilíbrio, entre outras táticas. Até que um dia, a criança aprende a andar de bicicleta sozinha, sem apoios, sem ajudas. No contexto escolar, o professor é alguém que, numa fase inicial, desenvolve estratégias de modo a levar os alunos a aprender um determinado conteúdo programático, de modo a que, posteriormente, sejam capazes de responder a problemas com ele relacionados, mas sozinhos. Por outras palavras, os alunos tornam-se autónomos, e tal permite, ainda, que participem no seu processo de ensino-aprendizagem. Sublinhe-se, no entanto, que não podemos ensinar aquilo que não sabemos. Daí que o professor em formação inicial ainda esteja a aprender a andar de bicicleta no que diz respeito à prática docente, e só quando se tornar ele também autónomo, como qualquer professor, poderá ser um bom profissional. O segundo aspecto leva-nos a reflectir sobre o lugar da escola na formação das crianças e jovens de hoje. Num mundo cercado de telecomunicações, bombardeado de informação, que papel caberá à instituição escolar? Quanto a mim, a escola adquire um papel cada vez mais importante. É necessário que se adapte ao mundo actual, é um facto, mas cabe-lhe a importante e complexa tarefa de regular a informação que as nossas crianças e jovens recebem dos meios de comunicação. Trata-se de fomentar aquilo que é mais conhecido por espírito crítico, o que nos remete, uma vez mais, para a autonomia: todos sabemos que nem toda a informação veiculada pelos *media* é verdadeira, mas, pelo contrário, manipulada. Ao formar crianças e jovens autónomos, a escola está, nem mais, nem menos, a preparar futuros cidadãos.

Não espero, nem penso ser possível, no final do Curso de Especialização em Ensino de Francês, tornar-me no supra-sumo da docência. É verdade que “É o sonho que comanda a vida”, como escreveu António Gedeão, mas não basta ficarmo-nos pelo sonho. Não basta ter um dom: é preciso trabalhá-lo. Acredito que é necessário possuir uma certa predestinação para uma determinada profissão, mas isso não basta: é necessário ter formação. E essa formação, quer queiramos quer não, faz-se ao longo de toda a vida. Para mim, o Curso de Especialização em Ensino de Francês, mais concretamente o Estágio Pedagógico de Francês, constituirá uma espécie de passagem do sonho para o mundo real. Para um professor, esse mundo real é o contexto de sala de aula, um espaço de aprendizagem não só para os alunos como também para os professores. Um espaço onde se põem em prática estratégias, metodologias, modelos de ensino, mas também um espaço onde surgem e re-surgem novas estratégias, metodologias e modelos de ensino.

Como referi no início deste texto, vivemos para aprender. A vida é uma aprendizagem constante. Por isso, espero aprender continuamente ao longo do Estágio Pedagógico de Francês. Não que existam receitas ou métodos infalíveis no que diz respeito ao ensino, mas aprendemos sempre com a experiência. E os erros fazem parte do processo de ensino-aprendizagem; aliás, é com eles que descobrimos quem somos e do que somos capazes. Acredito que vivemos para aprender... mas que não vou terminar o Estágio Pedagógico de Francês sem saber...

Texto CE06 - 2007/2008

Depois de ter percorrido um longo caminho, sinto que finalmente poderei pôr em prática conhecimentos adquiridos ao longo do meu percurso académico. Neste sentido, espero poder vir a transmitir não só os meus conhecimentos científicos, como também a minha paixão pela língua e cultura francesa. Uma vez que um dos domínios de referência dos programas do Ensino Básico, 3º ciclo, incide sobre a cultura e a estética, espero poder transmitir informações relevantes sobre o meu país de origem, de forma a interessar e motivar os alunos para a língua.

No fundo, penso que isto só será realmente possível se se estabelecer entre mim e os alunos uma relação saudável de amizade, mas acima de tudo profissional. Assim, espero vir a ser respeitada enquanto professora, mesmo que seja apenas estagiária.

Um outro aspecto que considero relevante é o facto de poder vir a contactar com outros intervenientes educativos, nomeadamente outros professores, encarregados de educação e até mesmo funcionários. Tendo em conta que durante a minha licenciatura apenas fui confrontada com a teoria, quero aproveitar este ano de estágio para compreender realmente como funciona uma escola. De facto, esta tarefa só pode ser levada a cabo quando se contacta de perto com todos os seus elementos.

Quero também assistir, mesmo que essa seja já uma função do estágio, ao máximo de aulas dadas, sejam elas dadas quer pela minha orientadora quer ainda pelas minhas colegas de estágio. No meu entender só pela observação directa, por uma lado da professora, como sujeito que transmite conhecimento, como também dos alunos, é que se pode realmente perceber como funciona a dinâmica da sala de aula. Neste sentido, quero perceber que metodologias usar, como as usar, mas também ver que tipo de reacção essas minhas escolhas podem provocar nos alunos.

Considero de enorme relevância o facto de o estagiário se poder avaliar e de ser avaliado. Penso que de uma forma simples, o estagiário reflecte sobre a sua prática

pedagógica, porque se vai confrontar com as opiniões dos seus colegas. Assim, ao ser avaliado, o estagiário obtém uma reacção que poderia se assemelhar à dos alunos. Neste sentido, espero vir a tirar o máximo partido de todas as nossas reuniões de forma a evitar a repetição dos mesmos erros, e, conseqüentemente, poder vir a corrigi-los definitivamente. No que toca este aspecto da avaliação, penso que é fundamental porque podemos compreender a nossa qualificação porque participamos dessas avaliações. Contrariamente ao que até então acontecia, é-nos pedido para nos avaliarmos de forma consciente e para avaliarmos os nossos colegas de forma construtiva. Conseqüentemente, espero estar à altura dessa exigência... O facto de não estar habituada a auto-avaliar-me não facilita muito a tarefa. No entanto, penso que com o tempo essa dificuldade vai ser ultrapassada.

Texto CE07 - 2007/2008

“Em toda a Terra havia somente uma língua, e empregavam-se as mesmas palavras.(...) “Vamos, pois, descer e confundir de tal modo a linguagem deles que não consigam compreender-se uns aos outros.”

E o Senhor dispersou-os dali por toda a superfície da Terra, e suspenderam a construção da cidade.

Por isso, lhe foi dado o nome de Babel, visto ter sido lá que o Senhor confundiu a linguagem de todos os habitantes da Terra, e foi também dali que o Senhor os dispersou por toda a Terra.”

Gn 11, 1-9

Devo confessar que até me ser pedido para reflectir sobre as minhas expectativas em relação ao estágio que vou realizar no decorrer deste ano lectivo, que dentro em breve se vai iniciar, havia já muito tempo que não reflectia sobre esta questão. Julgo que os afazeres académicos da licenciatura relegaram um pouco para segundo plano os motivos da minha escolha de seguir ensino e mais especificamente o ensino do francês.

Digamos que os motivos para tal escolha são vários, alguns dos quais remontam à minha infância. Por vezes invoco, ainda que inconscientemente, a imagem da minha mãe a afirmar que o grande sonho da sua juventude era ter sido professora primária, sonho esse impossibilitado pela crença dos meus avós maternos que o lugar de uma jovem era em casa. O meu pai, um apaixonado por História (paixão essa herdada pela sua filha), por sua

vez, também não prosseguiu os seus estudos, devidos às limitações de uma família com mais de uma dezena de filhos e com muitas terras para serem cultivadas.

Faço estas alusões a sonhos que não se realizaram porque julgo que eles motivaram sempre a minha vontade de saber mais. Posso efectivamente afirmar que a autora desta pequena exposição é uma curiosa do saber e das suas várias vertentes. Recordo-me de passar tardes da minha adolescência devorando livros do meu pai sobre os mais variados temas desde a História, à literatura, às Ciências da Natureza ou por exemplo à Astronomia. De seguida, adorava passar os serões a palrar ao ouvido dos meus pais as descobertas que tinha feito durante as tardes. Para além de curiosa, quando começo a falar sobre algo que me apaixonava é difícil fazerem-me parar. Característica número dois: a autora por vezes peca por falar demais, apesar de não parecer.

Incentivada desde cedo pela família para estudar e conhecer o mundo que me rodeia, desde cedo manifestei um grande interesse pela Literatura e pelas Línguas, apesar de alimentar outras paixões. Sempre que reflecto sobre este assunto julgo que me apercebi que ao ler uma obra, estava a aceder e a decifrar o pensamento de uma outra pessoa, e mais fascinante ainda, pessoa essa que eu desconhecia, com quem nunca me tinha cruzado ou sequer trocado uma palavra. E de repente, através da leitura, eu estava a estabelecer um diálogo, com aquela pessoa, ou talvez comigo mesma, tendo como mediador o narrador.

Tal como a Literatura, as Línguas são outra forma de pensar o mundo e as ideias. Ao falarmos uma língua estrangeira acedemos repentinamente a uma cosmovisão completamente distinta da nossa. Afinal, nem todos pensamos da mesma forma e não partilhamos sequer as mesmas ideias. Aprender uma nova língua é uma forma de nos abirmos à alteridade, de não ficarmos presos às nossas ideias e ao nosso ego.

O facto de existirem várias línguas e de todas usarem palavras e sons distintos para se referirem aos objectos e mesmo às outras pessoas e de não significarem absolutamente nada, por exemplo, num país vizinho, foi algo que intrigou grande parte da minha infância. Lembro-me de interrogar várias vezes a minha mãe de como se pronunciava o nome do meu irmão em inglês ou noutra língua qualquer. Passava horas a observar no meu globo os mais diferentes países para depois bombardear a minha mãe com a pergunta: “Como se diz *Mário* em ...?”. Ainda por cima o nome não era nada comum e eu só procurava países exóticas, o que só aumentava o desespero e por vezes as risadas da minha progenitora.

Estas constatações podem parecer um pouco ingénuas e de facto eram-no. No entanto, enquanto criança eu não conseguia compreender como é que poderia existir uma língua em que o nome do meu irmão pura e simplesmente não existisse, ele que era tão real

e concreto para mim, que fazia tão parte do meu mundo. Havia, ainda, um outro pormenor que me fazia desesperar: o meu irmão era português, assim como o seu nome, portanto eu não conseguia abarcar e aceitar a ideia que os ingleses ou os franceses tivessem uma pronúncia e uma ortografia diferente para esse nome. Eu estava ainda muito presa à minha própria realidade e não conseguia perspectivar um mundo plural.

Tomei, algum tempo depois, uma decisão: ia conhecer o máximo de coisas possível e ia dá-las a conhecer, ia ter as respostas às perguntas dos outros e ia ajudá-los a perspectivarem um mundo plural e diverso, em suma fascinante.

Acho que um professor pode fazer isso, uma vez que julgo que qualquer professor é uma fonte de cultura, de saber que pode ir do mais concreto ao mais abstracto. Numa língua, por exemplo, podemos ir da fonética até à história ou até à literatura do país onde se fala essa língua, existindo entre ambos um longo caminho a percorrer, o que na minha opinião torna o ensino ainda mais interessante.

O ensino é, na minha opinião, uma troca, dá-se e recebe-se, ensina-se e aprende-se ao mesmo tempo. Para não falar no facto de que um professor nunca deve esquecer os seus alunos, pelo contrário, estes ocupam o primeiro lugar em todas as acções que o docente realiza. Este aspecto faz do docente um ser à partida sempre aberto ao Outro, alguém capaz de descentralizar-se de si mesmo para atender às necessidades dos outros, no fundo um professor é um altruísta.

Julgo que o maior prazer e satisfação que um docente pode ter é o de ensinar alguma coisa aos seus alunos. Ou ainda melhor, fornecer as pistas e ver com satisfação os seus alunos a seguirem-nas com entusiasmo. Haverá maior prazer do que o da descoberta, o de passar a conhecer algo cuja existência se ignorava momentos antes? Na minha opinião um professor é um iniciador num certo tipo de conhecimento, que guia os seus alunos na fantástica aventura do conhecimento.

Desde cedo, em várias aulas tanto de História, como de Português, e mesmo noutras disciplinas, existiam sempre referências a França e aos franceses. Parecia-me que todos os acontecimentos importantes para a humanidade, assim como todas as ideias novas e correntes de pensamento, surgiam desse país europeu. A França apresentava-se aos meus olhos quase como o núcleo do mundo, o motor que o fazia mudar e transformar-se. Todas as correntes literárias e filosóficas, pelo menos muitas das mais importantes, surgiam nesse país europeu, antes de se espalharem pelo resto do globo. Era o país procurado por muito exilados políticos e não só. Todos os artistas, de uma forma ou de outra, pareciam rumar a Paris e fazerem dessa cidade o seu lar. Paris, cidade imponente pelos seus diversos e

maravilhosos monumentos, “cidade-luz”, que povoou a minha imaginação. Parecia que em Paris era possível realizar e afirmar coisas interditas em todas as outras partes do globo. Paris, para mim, no meu imaginário, será sempre a cidade da Liberdade.

O fascínio que sentia por França e a vontade que tinha de ensinar conjugaram-se e foi um passo pequeno até eu decidir que queria ensinar a língua doce e melódica que é o Francês.

No fundo, posso afirmar que possuo como expectativas para este ano de estágio em Francês ser iniciada no caminho do ensino de uma língua estrangeira. Ensino esse que perspectivado como uma ponte entre países, línguas e consequentemente cosmovisões distintas. Uma ponte que permita estabelecer pontes de entendimento entre os povos. Para que falando várias línguas nos entendamos a todos, como se falássemos em uníssono uma mesma língua. A diferença não é um obstáculo, não temos de ser todos iguais ou de pensarmos todos da mesma forma, a diversidade é algo de muito positivo, quando respeitada. É esta forma de pensar que espero encontrar ou fazer compreender a um aluno que estuda Francês Língua Estrangeira. Podemos ser vários povos, mas Humanidade há só uma.

Desejo ensinar uma língua que, por sua vez já ensinou tantas “línguas” ao mundo. Sonhadora ou não, como diz o poeta, “o sonho comanda a vida.”

Texto ME01 - 2008/2009

“Ensinar é aprender duas vezes.”

Joseph Joubert

O que posso desde já dizer, uma vez que disso tenho absoluta certeza, é que este ano que se avizinha vai ser sobretudo diferente... E vai ser diferente porque considero ser esta uma fase de transição e como tal difícil de gerir. No fundo, o sentimento é descritível do seguinte modo: tendo acabado recentemente a minha licenciatura ainda me sinto no papel de estudante, mas por outro lado, já em pleno estágio, deparo-me com a exigência de desempenhar um outro que é o de professor – é esta no fundo a pequena angústia que um

professor em situação de estágio sente. Tenho, no entanto, a plena consciência que vou aprender muito e que isso é mesmo um direito que me assiste enquanto professora estagiária. Assim, esta é a minha principal expectativa para este ano lectivo: aprender, e aprender o mais possível, aprender aquilo que uma licenciatura não consegue fornecer, aprender para ensinar.

Felizmente esta instabilidade de que falo é a maioria das vezes ultrapassada pelo desejo imenso de cumprir um dos meus mais antigos objectivos: o de ensinar. Devo confessar que nunca me imaginei a fazer qualquer outra coisa e que desde já muito pequenina que as minhas brincadeiras eram “dar aulas” às minhas bonecas. Ao longo do meu percurso escolar e académico muitos foram os professores que me marcaram positivamente e que me ajudaram a formar a ideia do que julgo ser “ensinar”.

Foi precisamente por essa razão que resolvi abrir esta minha reflexão com a frase de Joseph Joubert, porque para mim ensinar é ter o grande privilégio de aprender com aqueles que estão à nossa volta, e que possuem simplesmente um conhecimento diferente do nosso, e é ter igualmente a enorme vantagem de todos os dias pôr à prova esse nosso saber, que deve ser continuamente reestruturado para que avance em complexidade, riqueza e ganhe um significado e utilidade. Tal como a nossa vida prática é feita de feita de aprendizagens contínuas, também um professor na sua profissão só conseguirá ensinar verdadeiramente se estiver aberto também ele a novas aprendizagens, isto é, conseguir aprender ensinando... ser, de certa forma, um eterno estudante para poder ser igualmente um eterno professor... ser, acima de tudo, humano.

Sendo assim, o que espero igualmente para o ano que se avizinha é que este me obrigue a crescer ainda mais enquanto pessoa. Isto porque, tal como diz Maria José Ferraz, na sua obra *Ensino da Língua Materna* (2007), o professor não ensina apenas o que sabe, mas ensina principalmente o que é. E nada melhor que um ano de estágio para provar isto mesmo: o que é o estágio senão nove meses ricos em contacto interpessoal com os alunos, que em certa medida também todos nós já fomos, com os professores, que aparecem agora num novo e estranho papel de “colegas”, e com a nossa orientadora, que nos aparece constantemente como um ponto de referência e de ajuda?

Uma outra grande expectativa minha relativamente a este ano de estágio é vir a ter a possibilidade de mergulhar no mundo da prática efectiva, isto é, espero que o estágio me dê ferramentas para uma acção prática enquanto professor, e que, de certa maneira, me possibilite aplicar a teoria que aprendi durante os anos da minha licenciatura. No fundo, ter conhecimento do “como fazer” na sala de aula: o saber dizer, as várias formas de o dizer,

saber ouvir, saber estar na sala de aula, no fundo todo um savoir-faire que não está nos livros, mas que apenas advém da experiência real no terreno.

Para finalizar, uma curiosidade! Aquilo que ouço constantemente destes meus novos “colegas”, professores da escola X, é “- Ora seja muito bem-vinda! Não se preocupe, vai correr tudo muito bem... muito trabalho, claro, mas é sempre um ano que ninguém esquece!!! Vai gostar muito, vai ver!”. São estes pequenos incentivos que me fazem reduzir aquele pequeno receio de que algo corra mal, ou de que por ventura não esteja à altura do desafio. Mas claro que este receio é impulsionador da vontade de sucesso, já que tudo farei para que no fim deste ano possa dizer que valeu realmente a pena e que aprendi muito ao ensinar aos outros.

## **1.2. – Expectativas de professoras estagiárias a frequentarem pela segunda vez o estágio pedagógico, ordenadas cronologicamente**

Texto RE35 - 1996/1997

“A Escola deixará de ser talvez como nós a compreendemos, com estrados, bancos, carteiras: será, talvez, um teatro, uma biblioteca, um museu, uma conversa.” – Leão Tolstói

Na verdade, chegou, outra vez, o momento em que vou pôr à prova aquilo que aprendi ao longo deste percurso de vários anos de esforço e de estudo, assim como a minha capacidade pedagógica.

Sei que não vai ser uma tarefa fácil dada a inexperiência com que saímos da Faculdade, dada a complexidade de todo este universo de pessoas e situações novas. Contudo, espero dar sempre o melhor de mim mesma.

Há dois objectivos que se impõe neste momento:

- manter um bom relacionamento com os alunos, colegas de estágio e orientadora;
- ser uma boa professora, no sentido de ser sempre responsável e justa.

Como tal, esforçar-me-ei por desenvolver, desde o primeiro momento, um bom relacionamento com os alunos, criar um bom ambiente de trabalho na sala de aula, evitar sempre que possível aulas monótonas, diversificar estratégias e actividades para manter motivados, ao longo do ano, aqueles que são o cerne de todo o processo de ensino/aprendizagem – os alunos.

Para além destas expectativas básicas, espero ainda contribuir para a formação e integração cívica e moral dos alunos – talvez seja utopia, sonho, mas é o “sonho que comanda a vida” – que estarão sob a minha responsabilidade e que estou ansiosa de conhecer.

Em relação ao grupo de estágio, sei que vou dar o meu melhor, na medida em que reconheço que um ambiente de trabalho saudável é fundamental neste ano de muito esforço e de alguns sacrifícios a nível pessoal e social.

Apesar de todas as incertezas que o futuro me reserva, neste momento acredito que serei capaz de realizar um trabalho positivo, embora consciente do trabalho intenso que me aguarda. Porém, se o trabalho o exigir, serei forte como uma rocha e persistente como uma noite de tempestade.

Na verdade, qualquer docente que encare a profissão com seriedade e responsabilidade apercebe-se certamente que ser professor não é tarefa fácil de cumprir.

Exige muito de nós, obriga-nos, em muitos casos, a mudar de vida. Todavia, creio que é também muito gratificante quer pelos resultados que são obtidos quer pelo enriquecimento obtido pelo contacto com seres humanos tão complexos e diferentes que temos diante de nós.

Assim, como todo o docente empenhado, pretendo responder às aspirações dos jovens com quem vou contactar, criar ambientes em que os alunos aprendam a sentir o desafio das dificuldades e a alegria de a superar, levar os alunos a aprender a apreciar o saber, a cultura francesa, mas também a interajuda e a solidariedade.

No fundo e para terminar, gostaria que este ano de estágio ficasse no lado doce das minhas memórias, que apagasse, de certa forma, as recordações menos bonitas do ano anterior e, sobretudo, que fizesse renascer em mim a força que sempre me acompanhou para superar as etapas mais difíceis da vida.

Texto RE36 - 1999/2000

O estágio, para mim, este ano, não constitui propriamente uma novidade, uma vez que já o tentei fazer no ano passado. Não o concretizei devido a problemas inumeráveis quer a nível psicológico, quer a nível pessoal. Desta forma, já tenho uma consciência nítida do que constitui o estágio pedagógico. Sei que se trata de um ano de preparação para a vida profissional onde se põem em prática os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo dos quatro anos da Faculdade; ano de transição no qual os estagiários se encontram simultaneamente no final do curso e no início da vida activa.

Este ano espero sinceramente concretizar tudo aquilo com que sempre sonhei, apesar de ter o exemplo do ano passado. Sinto receio, ansiedade, mas uma parte de mim já se sente suficientemente segura uma vez que tenho consciência dos problemas a enfrentar. Espero ansiosamente o meu primeiro dia de aulas e estou curiosa por conhecer os meus alunos.

Perante os alunos, pretendo manter uma postura serena mas, simultaneamente, exigente para que desta forma se possa estabelecer uma relação mútua de respeito. Através deste tipo de relação que proponho criar espero que esta acarrete a melhor forma de conseguir atingir os objectivos estabelecidos no Programa e, assim, ajudar o aluno a criar uma autonomia essencial para o seu futuro.

Sei que será uma utopia acreditar que os alunos vão corresponder a tudo que lhes é exigido da melhor maneira. Tenho plena consciência que poderei encontrar alunos

problemáticos que vivem constantemente a incomodar colegas e professores. Será que terei um desempenho adequado?

O melhor caminho a seguir será enfrentar os problemas e encontrar a solução apropriada para os resolver, para isso conto sempre com o apoio dos meus orientadores que estarão aptos a ajudarem-nos a combater os nossos medos e angústias e a contribuir para um estágio eficaz e pleno de qualidade e das minhas colegas estagiárias. Nunca devo esquecer que não estou sozinha e que estou inserida numa equipa e como tal devemos trabalhar para nos ajudarmos mutuamente com o objectivo de tornar o estágio um dos melhores anos da nossa carreira profissional.

Texto RE37 - 2000/2001

O estágio pedagógico já não é propriamente uma novidade para mim, uma vez que, no ano lectivo passado, estive a estagiar numa outra Escola Secundária.

Para mim, o estágio foi e será um processo de descoberta, de aprendizagem essencial, para a minha futura carreira de docente. Contudo, as minhas expectativas em relação ao estágio pedagógico que vou reiniciar são várias, visto que vou iniciar uma nova fase de muito trabalho, de crescimento e de ensino/aprendizagem no meu percurso profissional e pessoal.

Nesta nova fase, espero conseguir pôr em prática alguns conhecimentos teóricos que adquiri ao longo dos quatro anos de formação na faculdade e ao longo do ano lectivo anterior.

A principal expectativa é conseguir e/ou aprender a enfrentar e a dominar um público totalmente diferente do que encontrei na faculdade. Desta feita, espero aprender a responder às expectativas dos alunos, saber motivá-los através de um relacionamento sincero e de estratégias/actividades inovadoras e eu própria aprender a nunca perder o alento e aprofundar o prazer de ensinar e de descobrir. Assim, procurarei usar uma metodologia activa, proporcionadora da participação e envolvimento de todos os alunos.

No que diz respeito às orientadoras, espero que estas possam ajudar-me a superar algumas das minhas lacunas e dificuldades pedagógicas e que me ensinem mais sobre a arte de ensinar.

Espero ainda conseguir estabelecer um bom relacionamento com toda a comunidade escolar e com o meu núcleo de estágio, relacionamento esse baseado no diálogo, compreensão, amizade e respeito.

Em síntese, espero atingir os objectivos propostos e participar activamente quer no processo ensino/aprendizagem quer em outras actividades escolares, tendo em conta as necessidades dos alunos, pois cada aluno é uno. E, como o ensino é um movimento constante, eu procurarei acompanhá-lo sempre.

Desejo sinceramente que esta nova fase de ensino/aprendizagem seja mais proveitosa e enriquecedora do que a anterior.

Texto CE08 - 2005/2006

Após quatro anos de intenso trabalho e empenho (e infelizmente uma desistência no estágio pedagógico, no ano lectivo anterior), cheguei a uma etapa do meu percurso académico que tanto ambicionava: o estágio e todos os frutos que daí poderão advir.

De facto, desde cedo criei expectativas em relação àquilo que se tornaria o meu ponto de partida para a concretização do meu sonho e para a minha preparação para o mundo do trabalho, ou seja, o estágio pedagógico.

Posso dizer que, como primeira expectativa, desejo ter sucesso e que todos os incluídos apreciem e gostem do meu trabalho, pois vou tentar dar o meu melhor. Espero, pois, que as minhas orientadoras me indiquem o bom caminho, que apreciem o meu esforço e também que se sentam satisfeitas com o meu desempenho.

Apesar de ainda só ter tido um primeiro e ligeiro contacto com a Dra. X e com a Dra. Ema, já denotei que são orientadoras bastante profissionais. Tenho a certeza que elas vão fazer tudo o que estiver ao alcance delas, para que eu comece a dar “os primeiros passos” e, em seguida, “a caminhar”, tanto da parte da orientadora de Português, Dra. X, como da parte da orientadora de Francês, Dra. Ema Alves.

Por outro lado, gostaria que este ano de estágio se revelasse bastante enriquecedor para mim, como futura docente, trazendo-me experiências novas e enriquecedoras. Para tal, terei de desenvolver a minha capacidade de adaptação a toda a comunidade escolar, que me irá rodear.

Em relação às minhas colegas de estágio, a X e a Y, desejo que tudo lhes corra bem e que saibamos contornar as mais diversas situações, em grupo, quer os bons quer os maus momentos. Sinto-me bastante bem neste núcleo de estágio de 2005/2006 – e espero que continuemos, pelo menos, assim, pois se não estivermos unidas as coisas não correm tão bem como deveriam correr. Mas as minhas expectativas não recaem só sobre as pessoas que já referi.

De facto, durante este ano lectivo, também terei de ter em linha de conta os alunos, as suas necessidades, características e meio envolvente, de modo que estes aprendam com gosto nas aulas em que vou ser assistida. Daí eles também fazerem parte das minhas expectativas.

A apresentação de aulas dinâmicas, interessantes e motivadoras constitui uma outra expectativa, pois creio que só assim é que os alunos se sentem motivados para a aprendizagem, desenvolvendo e aperfeiçoando as seguintes skills: Ouvir/Falar, Ler/Escrever. Não sei se estou a sonhar alto demais, mas é isto que desejo profundamente para este ano de estágio.

No fundo, o meu sonho traduz-se em conseguir manter um bom ambiente na sala de aula, com as minhas orientadoras, com os outros membros da comunidade escolar e, como não poderia deixar de frisar, o sucesso neste ano de estágio.

Espero conseguir uma profissionalização a todos os níveis, o que contribuirá, sem dúvida, para a minha futura carreira profissional, tanto em relação aos alunos como em relação aos professores.

Talvez as minhas expectativas se possam traduzir na seguinte expressão: “Que a boa árvore dê bons frutos!”

### **1.3. – Expectativas de uma professora estagiária que viria a desistir de frequentar o estágio pedagógico**

Texto RE38 - 2003/2004

Após um árduo percurso, eis-me professora estagiária... já conquistei parte do meu sonho.

Apesar de já conhecer o mundo do trabalho, visto ter sido trabalhadora-estudante ao longo do meu curso universitário, chega um novo desafio: passar de aluna para professora estagiária.

Devo confessar que agora sinto uma súpula de sentimentos quase contraditórios como: medo, ansiedade, dúvidas, curiosidade, vontade de fazer coisas novas... a minha mente está repleta de ideias que espero vir a realizar.

Penso, como qualquer docente quando inicia a sua carreira, dar o meu melhor, integrar-me de forma positiva na comunidade escolar e, o mais importante, conseguir desenvolver junto dos alunos o interesse, capacidade de trabalho e valores (tão esquecidos nos dias que correm).

Neste ano de estágio, pretendo esforçar-me para adquirir algumas competências do “bom professor” e, dessa forma, desempenhar o melhor possível a função de docente. Para isso, conto com a ajuda das minhas colegas e dos orientadores. Espero, ainda, que o meu trabalho agrade a toda a comunidade escolar.

Vou procurar centrar o meu trabalho nos interesses dos alunos, nunca perdendo de vista os objectivos comunicativos, formativos, culturais e interculturais que constam do programa, bem como as competências essenciais e transversais previstas para o 3º ciclo.

No que diz respeito, propriamente, à disciplina de Francês, espero ser capaz de transmitir aos alunos o gosto pela aprendizagem desta língua. Gostaria que não fossem às aulas pelo simples facto de que são obrigados, mas porque se sentem motivados e compreendem eu é útil aprender Francês, não só para poderem comunicar com os falantes dessa língua, mas também para acederem a outras culturas e civilizações.

Desejo estabelecer, se possível, uma boa relação com os alunos, pois penso que, dessa forma, se sentem mais motivados para a disciplina e o trabalho torna-se mais agradável. Além de que, quando existe uma relação de empatia entre o professor e os discentes, torna-se mais fácil promover e realizar actividades, as quais implicam uma boa organização e cooperação entre os diversos intervenientes.

No que concerne à observação de aulas, esta poderá ser vantajosa, visto que me serão apontados os aspectos positivos e negativos, o que facilita a correcção das possíveis falhas, daí, a minha postura será de humildade, aceitarei as críticas e crescerei com elas, já que estas contribuem para o meu crescimento e amadurecimento pessoal e profissional. Nas orientadoras e nas metodólogas espero também encontrar uma fonte de apoio, um incentivo e a compreensão de que vou necessitar.

Dos restantes intervenientes da comunidade escolar espero respeito e apoio. Por outro lado, esforçar-me-ei por não mostrar indiferença pelo que me rodeia, mas colaborar, tanto quanto possível, com alunos, professores, auxiliares e com projectos que surjam.

Sei que o perfil de um bom professor é difícil de definir, pois não há uma fórmula que se possa seguir. O professor não tem como única função transmitir saberes, já que o bom professor será aquele que é capaz de aliar o seu conhecimento, a sua vivência, à capacidade de transmitir o saber.

Tal como o artista molda o barro, espero também contribuir positivamente neste processo de ensino/aprendizagem dos alunos e, de certa forma, deixar na “obra final” um pouco do meu ser e dos meus sentimentos.

**Anexo 2 – Distribuição das unidades de registo (UR) e das unidades de contexto (UC)  
por indicador**

**2.1. Categoria I – subcategoria A. *O professor, detentor de saberes e competências académicas, pedagógico-didácticas e humanistas***

Indicadores	Unidades de registo	UC
a. Facilitador/guia	-[Espero receber uma orientação para a prática pedagógica, nomeadamente no que diz respeito] aos métodos de trabalho a utilizar, às estratégias/actividades mais adequadas (...)	RE01
	-[com uma relação de empatia os alunos] ficarão motivados para as aulas	RE02
	-O factor comunicação na actividade docente é vital e indispensável. Os objectivos gerais não serão atingidos se a comunicação entre professor – alunos, aluno – alunos ou entre professores não for estabelecida.	RE06
	-[espero mostrar] competência comunicativa	RE07
	-contribuir para a formação dos alunos a nível didáctico, pedagógico	RE12
	-Quanto aos alunos, espero ser capaz de os motivar e de lhes despertar a curiosidade para as matérias a leccionar, de modo a levá-los a sentir prazer na aquisição de novos saberes e novas competências.	RE14
	-[os objectivos são] fazer tudo o que estiver ao meu alcance para que o aluno tenha consciência de que aprendeu algo de novo em todas as minhas aulas.	RE15
	-ensinar coisas novas aos alunos	RE20
	-espero conseguir (...) motivá-los [os alunos] para a aprendizagem de uma língua estrangeira e atender às necessidades por eles manifestadas.	RE24
	-esforçar-me-ei por utilizar materiais que os atraiam, mas que favoreçam também a sua aprendizagem	RE25
	-[ser professor é] “ajudar/levar a aprender” -estarei atenta às necessidades e interesses dos meus alunos imprimindo no processo de ensino/aprendizagem uma progressão em espiral, que permita um contínuo alargamento e aprofundamento das aprendizagens. -tentarei incentivar os meus alunos à participação e interacção real, através de práticas de descentralização do docente.	RE26
	-os conhecimentos básicos e necessários para poder prestar um bom e eficaz serviço de docente: saber elaborar planificações de unidades de acordo com as minhas turmas, saber gerir o meu tempo dentro da sala de aula, (...) ser capaz de adequar os conteúdos programáticos ao contexto da acção educativa, isto é, demonstrar capacidades nas funções de direcção, orientação e avaliação das minhas turmas.	RE27
-espero neste ano (,,,) levar a aprender os meus alunos -espero conseguir entusiasmar os jovens para novos temas e realidades que por vezes desconhecem ou então sobre os quais nunca reflectiram	RE28	

	-Preocupar-me-ei em ser uma professora criativa e inovadora nas estratégias a utilizar e ir ao encontro dos seus [do aluno] interesses e das suas vivências.	RE29
	-Da minha competência pedagógica dependerá, ainda, o desenvolvimento cognitivo dos alunos e o seu desenvolvimento sócio-afectivo. -Os alunos sentir-se-ão motivados e realizarão aprendizagens significativas.	RE30
	-considero imperioso investir (...) sobretudo num “saber fazer” e num “saber ser” adequados às necessidades dos meus alunos. É meu objectivo colocá-los no centro de todas as minhas actuações. -Para que eles se apropriem do conhecimento, terei de apostar (...) na criação de situações problemáticas e significativas, consequentemente de elevado poder motivacional	RE31
	-[espero criar um bom relacionamento com os alunos] de forma a ser para estes uma professora facilitadora da aprendizagem, sem, no entanto, ser nunca alguém facilitista.	CE03
	-o professor é alguém que, numa fase inicial, desenvolve estratégias de modo a levar os alunos a aprender um determinado conteúdo programático, de modo a que, posteriormente, sejam capazes de responder a problemas com ele relacionados, mas sozinhos. Por outras palavras, os alunos tornam-se autónomos, e tal permite, ainda, que participem no seu processo de ensino-aprendizagem.	CE05
	-Tomei, algum tempo depois, uma decisão: ia conhecer o máximo de coisas possível e ia dá-las a conhecer, ia ter as respostas às perguntas dos outros e ia ajudá-los a perspectivarem um mundo plural e diverso, em suma fascinante. Acho que um professor pode fazer isso, uma vez que julgo que qualquer professor é uma fonte de cultura, de saber que pode ir do mais concreto ao mais abstracto -[a maior satisfação de um docente é] fornecer as pistas e ver com satisfação os seus alunos a seguirem-nas com entusiasmo. Haverá maior prazer do que o da descoberta, o de passar a conhecer algo cuja existência se ignorava momentos antes? Na minha opinião um professor é um iniciador num certo tipo de conhecimento, que guia os seus alunos na fantástica aventura do conhecimento.	CE07
	-[esforçar-me-ei por] evitar sempre que possível aulas monótonas, diversificar estratégias e actividades para manter motivados, ao longo do ano, aqueles que são o cerne de todo o processo de ensino/aprendizagem – os alunos. -pretendo (...) criar ambientes em que os alunos aprendam a sentir o desafio das dificuldades e a alegria de a superar (...) mas também a interajuda e a solidariedade.	RE35
	-[com uma relação de respeito mútuo, espero] conseguir atingir os objectivos estabelecidos no Programa e, assim, ajudar o aluno a criar uma autonomia essencial para o seu futuro.	RE36
	-espero aprender a responder às expectativas dos alunos, saber motivá-los através (...) de estratégias/actividades inovadoras -procurarei usar uma metodologia activa, proporcionadora da participação e envolvimento de todos os alunos	RE37
	-durante este ano lectivo, também terei de ter em linha de conta os alunos, as suas necessidades, características e meio envolvente, de modo que estes aprendam com gosto nas aulas em que vou ser assistida - A apresentação de aulas dinâmicas, interessantes e motivadoras constitui uma outra expectativa, pois creio que só assim é que os alunos se sentem motivados para a aprendizagem, desenvolvendo e aperfeiçoando as seguintes skills: Ouvir/Falar, Ler/Escrever.	CE08

	-Penso, como qualquer docente quando inicia a sua carreira, (...) conseguir desenvolver junto dos alunos o interesse, capacidade de trabalho (...) -Vou procurar centrar o meu trabalho nos interesses dos alunos	RE38
b. Transmissor de conteúdos	-[Espero receber uma orientação para a] prática pedagógica, nomeadamente no que diz respeito aos métodos de trabalho a utilizar, às estratégias/actividades mais adequadas para a veiculação de determinados conteúdos e consecução dos objectivos pretendidos	RE01
	-[o estágio irá aperfeiçoar] a transmissão de conhecimentos (...) aos alunos	RE04
	-espero ser capaz de transmitir (...) os meus conhecimentos nas aulas, aos meus alunos	RE06
	-Espero conseguir transmitir-lhes da melhor forma os conhecimentos	RE24
	-o professor [deve] assumir o importante papel, não só de informador	RE25
	-[Como facilitadora da aprendizagem], gostaria de ser uma professora cuja transmissão de conhecimentos fosse o mais sistemática e metódica possível, de forma a estabelecer pontes com outros conhecimentos, nomeadamente históricos e culturais, que possam ser pertinentes no decorrer da aula.	CE03
	-espero poder vir a transmitir (...) os meus conhecimentos científicos	CE06
	-o bom professor será aquele que é capaz de aliar o seu conhecimento, a sua vivência, à capacidade de transmitir o saber.	RE38
c. Gestor do ambiente-turma	-Procurarei evitar os conflitos	RE04
	-[espero poder] estabelecer com os alunos um relacionamento sã, propício à aprendizagem e à criação de um ambiente de disciplina, assente no mútuo respeito	RE17
	-No que diz respeito aos alunos, espero que prevaleça a confiança e o respeito mútuo, que haja disciplina na sala de aula	RE24
	-A nível do comportamento na sala de aula espero conseguir estabelecer um clima de trabalho harmonioso que favoreça um conhecimento mais próximo e profundo dos alunos. No entanto, tenho consciência que esta proximidade não poderá tocar os limites de excesso de confiança, propiciador da falta de respeito.	RE25
	-saber que atitudes tomar perante eventuais problemas que possam surgir (indisciplina, etc.)	RE27
	-se conseguir isto [motivação dos alunos], sei que evitarei situações de indisciplina	RE30
	-gerir uma turma (...) assume um papel importantíssimo	CE03
	-estabelecer entre mim e os alunos uma relação (...) acima de tudo profissional. Assim, espero vir a ser respeitada enquanto professora, mesmo que seja apenas estagiária.	CE06
	-[esforçar-me-ei por] criar um bom ambiente de trabalho na sala de aula	RE35
	-Perante os alunos, pretendo manter uma postura serena mas, simultaneamente, exigente para que desta forma se possa estabelecer uma relação mútua de respeito	RE36
	-conseguir manter um bom ambiente na sala de aula	CE08
d. Formador/modelo	-Procurarei [pôr] em destaque aquilo que os jovens têm de bom -[a minha ajuda] passa pela abertura, na sala de aula, à discussão sobre as grandes temáticas actuais; problemas ecológicos, sociais, etc.	RE04

	-contribuir para a formação dos alunos (...) mais alargadamente no plano educativo em geral. -Tudo farei para que se estabeleça, na aula, um clima de interação tendo em vista a partilha de saberes, vivências e valores	RE12
	-Não podemos nem devemos, então, esquecer a responsabilidade na formação pessoal [dos alunos], quer intelectual, quer afectiva, quer moral e/ou cívica	RE13
	-[espero] ter um papel importante na educação dos meus alunos	RE22
	-a formação dos jovens [é] uma tarefa complexa e de muita responsabilidade	RE23
	-tenho constatado a urgência de o professor assumir o importante papel (...) também de formador e educador da mentalidade dos alunos, funcionando como um exemplo moral e cívico a ser seguido, uma vez que o contacto dos jovens com a família tem vindo a tornar-se progressivamente menos frequente.	RE25
	-[espero conseguir entusiasmar os jovens para novos temas e realidades] tentando alargar os seus horizontes e contribuindo para a sua formação.	RE28
	-mais importante que o conhecimento científico, é a aprendizagem de valores como a Liberdade, a Igualdade e o Respeito pelo Outro. Nos dias que correm, o desenvolvimento da competência <i>Aprender a ser</i> é fundamental e será uma das minhas prioridades	RE29
	-a forma como me relacionarei com os meus alunos e os investimentos que farei no meu próprio trabalho condicionarão a formação dos discentes e o papel que cada um desempenhará na sociedade	RE30
	-a minha função não consiste em programar máquinas pensantes, ou seja, em transmitir conteúdos, mas em contribuir para a formação global de seres humanos.	RE31
	-um professor transmite, não só os conteúdos que ensina, nas também, e talvez acima de tudo, aquilo que é -espero poder veicular também valores no decorrer das aulas que leccionarei, de forma a contribuir, ainda que tão subtilmente, para a formação de homens e mulheres independentes e conhecedores da sua personalidade.	CE03
	-[apostarei em] novos rumos educativos (...) que veiculem, igualmente, valores como a paz, a tolerância e a aceitação da diversidade, pois só assim poderemos contribuir para a formação de indivíduos que lutem, eles mesmos, por um mundo melhor.	CE04
	-espero ainda contribuir para a formação e integração cívica e moral dos alunos	RE35
	-Penso, como qualquer docente quando inicia a sua carreira (...) conseguir desenvolver junto dos alunos (...) valores (tão esquecidos nos dias que correm). -Tal como o artista molda o barro, espero também contribuir positivamente neste processo de ensino/aprendizagem dos alunos e, de certa forma, deixar na “obra final” um pouco do meu ser e dos meus sentimentos.	RE38
e. Atento à diversidade de alunos	-tendo em conta a diversidade de alunos	RE01
	-Vou inquirir sobre o meio em que [os alunos] se inserem para os poder compreender melhor	RE04
	-aprender [coisas novas] com eles [os alunos]	RE20
	-Sei também que vou ensinar alunos com níveis de dificuldades diferentes. Como tal, tentarei encontrar estratégias de trabalho que me permitam colmatar as diversas necessidades por eles demonstradas	RE25

	-O aluno é o elemento-chave do processo de ensino/aprendizagem e, como tal, respeitarei o seu ritmo de aprendizagem	RE29
	-Para que eles se apropriem do conhecimento, terei de apostar, nomeadamente, em estratégias pedagógicas diferenciadas	RE31
	-a singularidade de cada elemento [da turma] que a compõe exige e impõe um trabalho diferenciado	CE03
	-O ensino é, na minha opinião, uma troca, dá-se e recebe-se, ensina-se e aprende-se ao mesmo tempo -um professor nunca deve esquecer os seus alunos, pelo contrário, estes ocupam o primeiro lugar em todas as acções que o docente realiza. Este aspecto faz do docente um ser à partida sempre aberto ao Outro, alguém capaz de descentralizar-se de si mesmo para atender às necessidades dos outros, no fundo um professor é um altruísta.	CE07
	-[o estágio são] nove meses ricos em contacto interpessoal com os alunos, que em certa medida também todos nós já fomos	ME01
	-[ser professor é gratificante pelo enriquecimento obtido pelo contacto com] seres humanos tão complexos e diferentes que temos diante de nós.	RE35
f. O professor de LE	- No que diz respeito à disciplina de Francês, terei como principal preocupação o desenvolvimento no aluno de uma verdadeira competência de comunicação que passe não só pelo desenvolvimento de competências linguísticas, discursivas e referenciais, mas também pelo desenvolvimento de uma competência cultural, que o leve à tomada de consciência que uma língua não se limita a um conjunto de sons articulados. Ela é também a expressão de uma forma de pensar, de sentir e de estar de um determinado povo.	RE29
	-Uma língua não é apenas um conjunto de sons, de palavras escritas ou orais. Uma língua é o principal veículo de uma cultura, de hábitos, histórias, tradições, sentimentos. O conhecimento de uma língua estrangeira é a porta aberta para o conhecimento de novos mundos e horizontes.	CE05
	-Numa língua (...) podemos ir da fonética até à história ou até à literatura do país onde se fala essa língua, existindo entre ambos um longo caminho a percorrer, o que na minha opinião torna o ensino ainda mais interessante. -ensino de uma língua estrangeira (...) que perspectivado como uma ponte entre países, línguas e consequentemente cosmovisões distintas. Uma ponte que permita estabelecer pontes de entendimento entre os povos. Para que falando várias línguas nos entendamos a todos, como se falássemos em uníssono uma mesma língua. A diferença não é um obstáculo, não temos de ser todos iguais ou de pensarmos todos da mesma forma, a diversidade é algo de muito positivo, quando respeitada. (...) Podemos ser vários povos, mas Humanidade há só uma.	CE07
g. O professor de FLE	-Tenciono provar [aos alunos] que estudar Francês pode ser divertido	RE04
	-despertar nos meus alunos o gosto pela língua e cultura Francesas	RE05
	-[espero] sensibilizar os alunos à língua francesa	RE07
	-Relativamente à disciplina de Francês e dado que é uma língua nova para os alunos, sei que o tratamento a dar aos conteúdos previstos no programa deve ser bem explorado de maneira a motivar a aprendizagem da mesma	RE25
	- salientar a importância da motivação para o estudo progressivo da língua francesa	RE26

	-[esforçar-me-ei por criar nos alunos] motivação para a língua francesa e para as aulas de Francês.	RE30
	-Espero que [o estágio] me permita [...] contribuir para o gosto, na aprendizagem da língua francesa, dos alunos	RE32
	- apercebo-me que está nas minhas mãos fazer com que os meus alunos <u>ganhem gosto por essa língua [francesa]</u>	RE34
	-Quando decidi ser professora de francês tinha já a noção de que iria ser muito difícil. O primeiro obstáculo seria a dificuldade inerente à própria língua, mas o maior obstáculo seria levar os alunos a ultrapassar esse mesmo obstáculo (...) creio que o grande problema está no modo como a língua tem vindo a ser ensinada. -Sei que a ideia geral dos jovens portugueses é sempre a de que o francês é uma língua “feia” (...) Assim sendo, <u>Motivação</u> será a palavra de ordem durante este ano e, claro está, durante todo o percurso que me esperará.	CE01
	- Conseguir cativar alunos desinteressados e desenvolver projectos extra-aula, de forma a entusiasmar os alunos para o estudo da língua e da cultura francesas, é outro dos desafios que se me impõem, neste ano de estágio. Num país onde a língua francesa tem vindo, gradualmente, a perder a incontestável importância de outros tempos, é imperativa uma ação que permita que o estudo desta renasça, assim como o gosto e o interesse dos alunos pela língua de Baudelaire.	CE03
	-[apostarei em] novos rumos educativos que promovam (...) o gosto pela Língua Francesa	CE04
	-Ser professor de Francês Língua Estrangeira, em Portugal, nos tempos que correm, é, quanto a mim, um verdadeiro desafio. Actualmente, desacredita-se vivamente a importância da língua francesa, pois a língua inglesa mantém o seu imenso monopólio enquanto língua universal. Esquecemo-nos que há pouco mais de três décadas, o ensino-aprendizagem da língua francesa era obrigatório nas escolas. Sabemos perfeitamente que, muitas vezes, a política se sobrepõe à cultura e à educação, e que esta espécie de <i>flutuação</i> da importância social de uma determinada língua estrangeira é determinada por factores políticos. Contudo, o professor de Francês Língua Estrangeira, embora consciente desta situação, não pode viver obcecado por ela. A língua francesa está viva e bem viva, só carece, neste momento, de um pouco de propaganda a seu favor. E é ao professor Francês Língua Estrangeira que compete fazê-la, pois o professor é o embaixador daquilo que lecciona.	CE05
	-espero poder transmitir informações relevantes sobre o meu país de origem, de forma a interessar e motivar os alunos para a língua.	CE06
	-[espero] levar os alunos a aprender a apreciar o saber, a cultura francesa	RE35
	-No que diz respeito, propriamente, à disciplina de Francês, espero ser capaz de transmitir aos alunos o gosto pela aprendizagem desta língua. Gostaria que não fossem às aulas pelo simples facto de que são obrigados, mas porque se sentem motivados e compreendem eu é útil aprender Francês, não só para poderem comunicar com os falantes dessa língua, mas também para acederem a outras culturas e civilizações.	RE38

## 2.2. Categoria I – subcategoria B. O aluno, cidadão de uma sociedade democrática

Indicadores	Unidades de registo	UC
a. Responsável, crítico, interveniente e autónomo	-Acredito que, com a minha ajuda, [os alunos] se tornem adultos responsáveis	RE04
	-[o estágio é um desafio] à minha capacidade (...) de formar, de construir cidadãos activos, intervenientes e com sucesso na sociedade em que se integram.	RE25
	-levar os alunos a assumirem perspectivas críticas, criativas e criadoras	RE26
	-A formação de cidadãos responsáveis e com capacidade de acção [merece toda a nossa entrega e dedicação]. Afinal, todos ansiamos por um futuro melhor! - espero sentir (...) que (...) ajudei ao crescimento pessoal e cultural dos meus alunos.	RE29
	-gostava que os meus alunos recordassem as aulas de Francês (...) como um ano em que realizaram actividades interessantes que os marcaram e fizeram crescer como cidadãos.	RE30
	-Para que eles se apropriem do conhecimento, terei de apostar [na criação de situações problemáticas e significativas], que conduzirão à promoção da sua autonomia.	RE31
	-Ao formar alunos, o professor forma Homens, assumindo um papel de suma importância no desenvolvimento da sua personalidade.	CE03
	-importância da constituição da autonomia do aluno ao longo da sua formação escolar. Tal deve suceder em contexto escolar, quase como sucede quando uma criança aprende a andar de bicicleta: quando ainda não o sabe, a criança tem a ajuda de um adulto, o pai, a mãe, ou o irmão mais velho, que já têm experiência, que a ajudam a aprender a equilibrar-se na bicicleta, que compram umas pequenas rodas suplementares para colocar nas partes laterais da bicicleta e ajudar ao equilíbrio, entre outras tácticas. Até que um dia, a criança aprende a andar de bicicleta sozinha, sem apoios, sem ajudas. -Num mundo cercado de telecomunicações, bombardeado de informação, que papel caberá à instituição escolar? Quanto a mim, a escola adquire um papel cada vez mais importante. É necessário que se adapte ao mundo actual, é um facto, mas cabe-lhe a importante e complexa tarefa de regular a informação que as nossas crianças e jovens recebem dos meios de comunicação. Trata-se de fomentar aquilo que é mais conhecido por espírito crítico, o que nos remete, uma vez mais, para a autonomia: todos sabemos que nem toda a informação veiculada pelos <i>media</i> é verdadeira, mas, pelo contrário, manipulada. Ao formar crianças e jovens autónomos, a escola está, nem mais, nem menos, a preparar futuros cidadãos.	CE05
b. Atento a Si e aos Outros	-ajudando-os a responder às necessidades e expectativas de uma sociedade pluricultural em constante mudança (cf: competência plurilingue e pluricultural).	RE26
	- Acredito que a escola deve ser um palco privilegiado do processo de individuação e de socialização que é inerente ao Homem	RE29
	-Desejo ainda despertar-lhes a curiosidade intelectual e transformá-los em seduzidos pelo tesouro da humanidade.	RE31
	- espero que [os alunos possam evoluir] em (...) sociabilidade, em cidadania	RE32

	-Tal como a Literatura, as Línguas são outra forma de pensar o mundo e as ideias. Ao falarmos uma língua estrangeira acedemos repentinamente a uma cosmovisão completamente distinta da nossa. Afinal, nem todos pensamos da mesma forma e não partilhamos sequer as mesmas ideias. Aprender uma nova língua é uma forma de nos abirmos à alteridade, de não ficarmos presos às nossas ideias e ao nosso ego.	CE07
c. Capaz de se formar ao longo da vida	-salientar a importância da (...) para uma atitude de investigação contínua e para uma formação ao longo da vida (cf: “aprender a aprender”)	RE26

### 2.3. Categoria II – subcategoria A. *Os contextos de formação no conhecimento de Si e dos outros*

Indicadores	Unidades de registo	UC
a. A FLUP e a valorização da teoria	-até aqui tudo não passava de teoria	RE01
	-Embora seja suposto que a faculdade me deu os conhecimentos científicos necessários, muitas lacunas existem, ainda, na minha formação	RE02
	-E lá vou eu pegar nos velhos “calhamaços” de Metodologia... E toca a rever e estudar aquilo que, na época da faculdade, era para mim uma lufada de ar fresco no sótão empoeirado das restantes cadeiras pedagógicas.	RE04
	-relembrar os conhecimentos já adquiridos	RE05
	-quatro anos de árdua preparação	RE13
	-[gostaria de pôr em prática] a formação teórica adquirida	RE17
	-[espero poder aplicar] conhecimentos teóricos anteriormente adquiridos	RE18
	-reconhecendo as lacunas inerentes a uma formação principalmente teórica	RE22
	-[Talvez a minha ansiedade e o meu receio quanto à minha inexperiência] advenham (...) do facto de, ao longo de todo o meu percurso universitário, não ter usufruído de aprendizagens em situação de prática pedagógica. Reconhecendo as lacunas inerentes a uma formação fundamentalmente teórica	RE26
	-conteúdos teóricos adquiridos durante os quatro anos da Faculdade	RE27
	-[irão surgir dificuldades uma vez que] nem todas as teorias se aplicam nem se ajustam à realidade	RE28
	-As competências que possuo estão, na sua totalidade, relacionadas com o saber teórico que fui construindo ao longo dos quatro anos de Faculdade. Espero que essas competências teóricas me ajudem a desenvolver um saber prático que julgo ainda não possuir.	RE29
	-durante quatro anos fui “bombardeada” com teorias extensas que muitas vezes não são aplicáveis na prática. Aliás, tenho perfeita noção que a teoria é, várias vezes, muito diferente da prática... -Ao conversar com as minhas colegas de estágio percebi que realmente há muitas coisas onde a nossa faculdade falhou, que a nossa formação tem algumas lacunas. E esse será um trabalho redobrado para nós, e se calhar também para as nossas orientadoras...	CE01
-[poderei aplicar] os conhecimentos teóricos que tenho vindo a adquirir ao longo do meu percurso académico	CE04	

	-Assistimos, como sabemos, nos dias de hoje, também a uma certa falta de confiança nos profissionais recém-formados, o que, a meu ver, se deve ao facto da formação que recebemos nas Universidades não estar ajustada ao mundo real em que vivemos. São quatro anos (agora, com a Reforma de Bolonha, três) de formação teórica, com excepção de raras oportunidades em que os alunos são chamados a elaborar trabalhos de pesquisa teórico-práticos. Teoria e prática complementam-se, é verdade, mas esta complementaridade não nos é dada a conhecer ao longo de uma <i>Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas</i> .	CE05
	-durante a minha licenciatura apenas fui confrontada com a teoria	CE06
	-a teoria que aprendi durante os anos da minha licenciatura	ME01
	-[não será fácil] dada a in experiência com que saímos da Faculdade	RE35
	-[o estágio é um ano em que se põe em prática os] teóricos adquiridos ao longo dos quatro anos da Faculdade	RE36
	-espero conseguir pôr em prática alguns conhecimentos teóricos que adquiri ao longo dos quatro anos de formação na faculdade e ao longo do ano lectivo anterior.	RE37
b. A Escola e a valorização da prática	-[espero receber uma orientação] para a prática pedagógica -[se até aqui tudo não passava de teoria], é altura de a pôr em prática	RE01
	-Espero que ele [o estágio] me prepare para a vida activa, adquirindo eu o máximo de experiência, de conhecimentos científicos e pedagógico-didáticos.	RE03
	-boa preparação para a prática docente -gostaria de pôr em prática, com êxito, os conhecimentos adquiridos	RE05
	-[espero] adquirir o máximo possível de experiência profissional	RE10
	-possibilidade de colocar em prática todo o conhecimento anteriormente adquirido -[espero] adquirir experiência e destreza para o aperfeiçoamento da futura docência.	RE12
	-[durante o ano de estágio] espero poder aplicar os conhecimentos que adquiri ao longo dos anos de estudo.	RE16
	-gostaria de pôr em prática [a formação teórica adquirida]	RE17
	-espero poder aplicar conhecimentos teóricos	RE18
	-[durante o ano de estágio] o estagiário terá oportunidade de aplicar os seus conhecimentos e de se confrontar com a realidade escolar	RE23
	-[o estágio é] um período de aplicação prática de conhecimentos adquiridos e de desenvolvimento de competências ao nível dos métodos e técnicas do processo de ensino/aprendizagem	RE26
	-“vivência” prática do exercício da docência	RE27
	-sei que será um ano em irei tomar consciência da minha capacidade de aplicação das teorias aprendidas	RE30
	-Terei, finalmente, oportunidade de aplicar [os conhecimentos teóricos] “in loco”	CE04
	-Não que existam receitas ou métodos infalíveis no que diz respeito ao ensino, mas aprendemos sempre com a experiência. E os erros fazem parte do processo de ensino-aprendizagem; aliás, é com eles que descobrimos quem somos e do que somos capazes.	CE05
	-quero aproveitar este ano de estágio para compreender realmente como funciona uma escola. De facto, esta tarefa só pode ser levada a cabo quando se contacta de perto com todos os seus elementos.	CE06

	<p>-Uma outra grande expectativa minha relativamente a este ano de estágio é vir a ter a possibilidade de mergulhar no mundo da prática efectiva</p> <p>-espero que o estágio (...) me possibilite aplicar a teoria</p> <p>-ter conhecimento do “como fazer” na sala de aula: o saber dizer, as várias formas de o dizer, saber ouvir, saber estar na sala de aula, no fundo todo um savoir-faire que não está nos livros, mas que apenas advém da experiencia real no terreno.</p>	ME01
	-chegou, outra vez, o momento em que vou pôr à prova aquilo que aprendi ao longo deste percurso de vários anos de esforço e de estudo, assim como a minha capacidade pedagógica.	RE35
	-já tenho uma consciência nítida do que constitui o estágio pedagógico. Sei que se trata de um ano de preparação para a vida profissional onde se põem em prática os conhecimentos (...)	RE36
c. O estágio como ano de transição	-neste ano de estágio pedagógico, vai existir a tão desejada passagem da teoria à prática.	RE13
	<p>-Espero que as temáticas abordadas [nos seminários] solidifiquem os meus conhecimentos científicos; informem a minha prática pedagógica, quer quanto à forma, quer quanto ao conteúdo; e me capacitem a utilizar com oportunidade e rigor os métodos, técnicas e instrumentos facilitadores da prática pedagógico-didáctica.</p> <p>- Espero que toda a actividade desenvolvida ao longo deste ano solidifique os meus conhecimentos científicos, alicerce e estructure a minha prática pedagógica e me capacite no domínio das técnicas e dos métodos pedagógico-didácticos.</p>	RE14
	-A prática diária, no contacto directo com os alunos, permitir-me-á passar da teoria à prática e adaptar as propostas metodológicas à realidade da sala de aula.	RE16
	-será o início duma nova vida, o início da vida profissional	RE18
	-Embora o ano de estágio corresponda à última etapa da licenciatura, não o encaro de forma alguma como um ponto final. Comparo a minha posição à de um peão na casa de partida de um jogo	RE22
	- O estágio constitui uma etapa transitória, fundamental na vida de um futuro professor, marcando assim o fim da sua licenciatura e o início da sua carreira.	RE23
	<p>-O estágio pedagógico é simultaneamente o ponto de chegada de uma etapa de quatro anos de aprendizagens teóricas e o ponto de partida para um percurso mais longo que constitui a vida activa.</p> <p>-[o estágio é importante] porque representa uma etapa de integração progressiva no exercício da actividade docente.</p>	RE26
	-este é um ano de transição	RE27
	<p>-espero que o estágio seja como uma “ponte” entre os quatro de importante formação científica que recebi na Faculdade de Letras e a prática quotidiana da função docente.</p> <p>-estar do outro lado [perante uma turma]</p>	RE28
	-é durante o estágio que confrontarei o que sei com o que sou, as competências teóricas que adquiri com a prática que vou executar	RE30

	-[o estágio] apela a uma constante coerência entre o saber (competências científicas) e o saber-fazer (competências interacionais e pedagógicas) nunca perdendo de vista o perfil do professor de língua estrangeira, assim, como as finalidades pedagógicas do ensino da língua estrangeira aos alunos dos Ensinos Básico e Secundário -(...)dotar os alunos de competências, motivá-los para a sensibilização à língua, contribuir para a sua formação integral constitui uma tarefa árdua que apela aos conhecimentos teóricos e, ao nível da formação inicial, ao contributo dos Orientadores	RE33
	-o meu ano de estágio [é] uma fase de transição.	CE04
	-Um professor em formação inicial encontra-se, de certo modo, numa situação um pouco particular: é professor, mas ainda tem muito que aprender no que diz respeito à prática da profissão de docente. -o momento em que iniciamos o Curso de Especialização em Ensino [é] um momento caracterizado por um certo <i>caos</i> para o professor em formação inicial, pois tudo é uma novidade, uma novidade um tanto problemática, cujas soluções é necessário encontrar -o Curso de Especialização em Ensino de Francês, mais concretamente o Estágio Pedagógico de Francês, constituirá uma espécie de passagem do sonho para o mundo real. Para um professor, esse mundo real é o contexto de sala de aula, um espaço de aprendizagem não só para os alunos como também para os professores. Um espaço onde se põem em prática estratégias, metodologias, modelos de ensino, mas também um espaço onde surgem e re-surgem novas estratégias, metodologias e modelos de ensino.	CE05
	-considero ser esta uma fase [um ano] de transição -tendo acabado recentemente a minha licenciatura ainda me sinto no papel de estudante, mas por outro lado, já em pleno estágio, deparo-me com a exigência de desempenhar um outro que é o de professor -os professores, que aparecem agora num novo e estranho papel de “colegas”	ME01
	-ano de transição no qual os estagiários se encontram simultaneamente no final do curso e no início da vida activa.	RE36
	-chega um novo desafio: passar de aluna para professora estagiária.	RE38
d. A formação ao longo da vida	-adquirir as bases para um longo caminho que há a percorrer	RE01
	-espero que [os alunos] compreendam que sou humana, que não sei tudo, podendo falhar. Não inventarei respostas para ficar bem vista, irei, sim, investigar.	RE04
	-espero ser capaz de (...) tirar das aulas algum proveito. Na verdade, o professor é também um aprendente e só poderá tirar vantagens das suas aulas e da sua relação com os alunos. Assim, poderei corrigir determinadas falhas e melhorar outros aspectos em futuros anos lectivos.	RE06
	-o estágio pedagógico é ainda um ponto de partida para o meu desenvolvimento da minha carreira profissional.	RE12
	-O Estágio deverá constituir um ponto de partida para uma longa aprendizagem ao longo da carreira docente e, também, para um aperfeiçoamento dos erros cometidos por motivos de inexperiência.	RE16
	-tenho consciência que terei de me preparar muito bem, terei de continuar a estudar, a pesquisar...	RE25
	-que julgo que a formação do professor é permanente e vitalícia: todos os dias aprendemos e temos necessidade de saber mais.	RE28
	-considero imperioso investir numa investigação e actualização constante	RE31

	-sinto que há vocabulário que ainda desconheço e, apesar de estar a trabalhar nesta área, receio bloquear perante uma questão do género: “Como se diz...?”. De qualquer modo, tento pensar que o professor não é um dicionário e que este é um trabalho contínuo que todos os professores devem fazer, e certamente fazem.	CE01
	-[cabe-me] a mim alargar todos os dias os meus conhecimentos e as minhas competências	CE04
	-[ter um dom não basta] é necessário ter formação. E essa formação, quer queiramos quer não, faz-se ao longo de toda a vida	CE05
e. O núcleo de estágio e a dimensão colectiva da profissão	-[muito positivo] é o facto de trabalharmos como núcleo de estágio. Penso que deste modo cada estagiário tomará consciência da necessidade de desenvolver um trabalho colectivo nas escolas, para assim evitar as interpretações e execuções individualistas do programa.	RE01
	-Quanto ao trabalho em equipa, espero conciliar todos os esforços para que este resulte o melhor possível -Com os colegas procurarei ser cooperante pondo em comum conhecimentos e experiências adquiridos.	RE04
	-uma boa relação de trabalho com a Orientadora e colegas de grupo	RE05
	-espero que seja possível, ao longo do ano lectivo, o diálogo com as minhas colegas de trabalho, orientadoras, metodólogas	RE06
	- Um ano de novas experiências e aprendizagens, e de trabalho de equipa.	RE08
	-[é minha intenção firme] solicitar apoio e esclarecimento sempre que a dúvida me assalte o espírito	RE14
	-[o estágio será] um ano de aprendizagem no que respeita a organização do trabalho em conjunto com as colegas, fomentando a troca de ideias e de materiais, a discussão de práticas metodológicas e a análise de problemas e dúvidas comuns aos elementos do grupo.	RE16
	-[manter] sempre uma atitude que me permita aprender com os mesmos [colegas estagiárias, orientadoras e restantes professores]	RE17
	-com a ajuda de pessoas mais experientes, do grupo (...) o resultado será sempre enriquecedor	RE22
	-em relação às colegas de estágio, pretendo estabelecer com elas uma relação (...) dominada pelos pressupostos de (...) abertura, entreajuda e cooperação, elementos que me parecem fundamentais para um trabalho honesto e produtivo.	RE25
	-No fim do estágio (...) serei, sem dúvida, uma pessoa diferente. Também eu terei crescido como pessoa e como profissional, através de uma melhor compreensão de mim mesma e do Outro, do desenvolvimento da autoconfiança e do sentido de responsabilidade.	RE29
	-penso que o apoio da metodóloga, da orientadora e das colegas estagiárias será fundamental. -Relativamente ao núcleo de estágio, espero que se construa um grupo coeso. Trabalhar em grupo exige muito esforço, mas é imprescindível na profissão que vou exercer.	RE30
	-Estagiárias e orientadora empreenderão um trabalho conjunto que conduzirá a um crescimento mútuo.	RE31
	- como futura Professora de Francês língua estrangeira faço votos para que este trabalho possa gerar motivações a todos os envolvidos no processo e tanto a nível pessoal, como a nível do relacionamento interpessoal e profissional decorra uma aprendizagem contínua que nos torne mais sábios e cada vez mais dispostos e disponíveis para aprender e levar a aprender.	RE33
-conto com a ajuda de todos, ou seja, das orientadoras de estágio, das minhas colegas (...)	CE02	

	-No que concerne o grupo de trabalho, as colegas do núcleo de estágio, espero que o respeito, a solidariedade, a confiança e o trabalho de equipa sejam uma constante e que juntas possamos realizar actividades dinâmicas e enriquecedoras para os alunos. Crescermos juntas enquanto professoras e pessoas é algo que espero que venha a concretizar-se, durante este ano lectivo.	CE03
	-os espinhos são inevitáveis num processo de crescimento. Neste sentido, espero que nos saibamos aconselhar umas às outras nos momentos mais difíceis, pois a abertura à crítica será, incontestavelmente, uma mais-valia para cada uma de nós. -Apostarei, com a ajuda das minhas colegas de estágio e com a orientação da Dra. Ema Alves, em novos rumos educativos	CE04
	-para mim ensinar é ter o grande privilégio de aprender com aqueles que estão à nossa volta, e que possuem simplesmente um conhecimento diferente do nosso, e é ter igualmente a enorme vantagem de todos os dias pôr à prova esse nosso saber, que deve ser continuamente reestruturado para que avance em complexidade, riqueza e ganhe um significado e utilidade. Tal como a nossa vida prática é feita de aprendizagens contínuas, também um professor na sua profissão só conseguirá ensinar verdadeiramente se estiver aberto também ele a novas aprendizagens, isto é, conseguir aprender ensinando... ser, de certa forma, uma eterno estudante para poder ser igualmente um eterno professor... ser, acima de tudo, humano. Sendo assim, o que espero igualmente para o ano que se avizinha é que este me obrigue a crescer ainda mais enquanto pessoa.	ME01
	-conto sempre com o apoio dos meus orientadores que estarão aptos a ajudarem-nos a combater os nossos medos e angústias e a contribuir para um estágio eficaz e pleno de qualidade e das minhas colegas estagiárias. Nunca devo esquecer que não estou sozinha e que estou inserida numa equipa e como tal devemos trabalhar para nos ajudarmos mutuamente com o objectivo de tornar o estágio um dos melhores anos da nossa carreira profissional.	RE36
	-pretendo esforçar-me para adquirir algumas competências do “bom professor” e, dessa forma, desempenhar o melhor possível a função de docente. Para isso, conto com a ajuda das minhas colegas e dos orientadores	RE38
f. Valorização da componente afectiva na relação com o núcleo de estágio	-[espero que] haja uma boa relação entre o grupo de estágio, para que as dificuldades possam ser rapidamente superadas (...) que não haja atritos	RE02
	-Espero (...) ter uma boa relação com as minhas colegas de estágio para que formemos uma boa equipa, o que facilitará muito o nosso trabalho. Mas este ano não depende só da boa relação com as minhas colegas de estágio, depende também de uma boa relação com as nossas orientadoras	RE03
	-[espero que] exista sempre um bom relacionamento com colegas, orientadoras	RE04
	-conto desenvolver um bom relacionamento (...) com os elementos do núcleo de estágio, com as orientadoras -o ambiente e o convívio [sejam] o melhor possível	RE07
	-bom relacionamento entre colegas	RE09
	-[espero] criar e trabalhar num bom ambiente de trabalho	RE10
	-bom relacionamento entre colegas	RE11

	-[espero] alargar o domínio da socialização, do espírito de solidariedade, de grupo, de cooperação com (...) o núcleo da realização do estágio.	RE12
	-Os colegas estagiários (...) são, sem dúvida, elementos decisivos. Deles esperamos apoio e conforto. Pela nossa parte, tudo faremos para que a atmosfera reinante no nosso núcleo de estágio seja de franca e leal camaradagem, de grande e verdadeira cooperação, de profunda e sincera amizade. Só assim conseguiremos atingir, com grande segurança e plena confiança, as metas desejadas.	RE13
	-[da orientadora] espero estímulo, compreensão -Dos colegas, espero interajuda, companheirismo e solidariedade. Estarei também disponível em colaborar quando necessário. Esta relação interpessoal frutificará, conseqüentemente, o núcleo de estágio.	RE14
	-[gostaria de] estabelecer com colegas estagiárias, orientadoras (...) uma relação de sã camaradagem	RE17
	-espero conseguir estabelecer uma boa relação com colegas	RE18
	-Em relação às minhas colegas de estágio, espero vir a estabelecer uma relação de amizade e de solidariedade, em que haja compreensão, motivação, acordo mútuo, de modo a constituirmos um grupo coeso e homogêneo.	RE24
	-em relação às colegas de estágio, pretendo estabelecer com elas uma relação solidária, relação essa dominada pelos pressupostos de amizade (...)	RE25
	-desejo que o convívio com o meu núcleo de estágio seja óptimo	RE27
	-[Para ultrapassar os momentos de desânimo], contarei com o apoio das minhas orientadoras, tão fundamental para quem inicia esta caminhada no mundo do ensino, das colegas do núcleo de estágio	RE29
	-Penso que a relação com a orientadora será baseada na cumplicidade	RE30
	-Conforta-me a certeza de que não estou só. (...) Espero que entre todas nós reine a entajuda, a abertura à crítica e a tolerância.	RE31
	-Do núcleo de estágio, espero obter a ajuda e o apoio necessários	RE34
	-O que eu espero sinceramente é que todos consigamos trabalhar em conjunto, sempre num ambiente de alegria e boa disposição (...) gosto de continuar a acreditar que um sorriso às vezes faz milagres...	CE01
	-Espero também conseguir estabelecer um boa relação não só com as duas orientadoras mas também com as minhas colegas de estágio, uma vez que considero fundamental a existência de um ambiente saudável para a realização de um bom trabalho.	CE02
	-um grande espírito de entajuda. Assim, devem ressaltar valores tais como a honestidade, a humildade, a generosidade e o respeito mútuo, pelo que estarei disposta a apoiar as minhas colegas de estágio, a X e a Y, sempre que assim o necessitarem, da mesma forma que conto com o apoio de ambas. -espero poder contar com o apoio e a orientação da Dra. Ema Alves (orientadora de Francês), com quem gostaria de poder partilhar as minhas tristezas, as minhas frustrações, bem como as pequenas vitórias alcançadas, e espero também que me ajude a encontrar o bom caminho nos momentos em que me sentir perdida.	CE04
	-[tenho o objectivo de manter um bom relacionamento com] colegas de estágio e orientadora -Em relação ao grupo de estágio, sei que vou dar o meu melhor, na medida em que reconheço que um ambiente de trabalho saudável é fundamental	RE35

	-Espero ainda conseguir estabelecer um bom relacionamento (...) com o meu núcleo de estágio, relacionamento esse baseado no diálogo, compreensão, amizade e respeito.	RE37
	-Em relação às minhas colegas de estágio, a X e a Y, desejo que tudo lhes corra bem e que saibamos contornar as mais diversas situações, em grupo, quer os bons quer os maus momentos. Sinto-me bastante bem neste núcleo de estágio de 2005/2006 – e espero que continuemos, pelo menos, assim, pois se não estivermos unidas as coisas não correm tão bem como deveriam correr.	CE08
g. Valorização da relação com os outros professores e funcionários	-conto desenvolver um bom relacionamento (...) com todos os outros colegas, dos quais espero colaboração e amizade.	RE07
	- [espero] alargar o domínio da socialização, do espírito de solidariedade, de grupo, de cooperação com a escola, ambiente (...)	RE12
	-Relativamente aos auxiliares de acção educativa, espero urbanidade e simpatia	RE14
	-É importante que o professor estagiário conheça a forma como a Escola se organiza para que possa inserir-se no sistema que esta constitui. Desta forma, ser-lhe-á mais fácil intervir eficazmente no contexto escolar.	RE16
	-[gostaria de] aprender com os professores desta escola a saber agir	RE17
	-espero conseguir estabelecer uma boa relação com (...) professores	RE18
	-estabelecer uma boa relação (...) com os docentes da escola	RE19
	-lidar bem com (...) professores e funcionários da escola	RE20
	-conseguir uma boa integração no microsistema escolar	RE21
	-com a ajuda (...) da comunidade em geral o resultado será sempre enriquecedor	RE22
	-tentarei desenvolver uma capacidade de relacionamento com todos os elementos da comunidade escolar, afim de que, em conjunto, possamos intervir da forma mais eficaz possível no processo de ensino/aprendizagem dos alunos.	RE26
	-[Para ultrapassar os momentos de desânimo], contarei com o apoio (...) dos funcionários, dos professores e restante comunidade escolar.	RE29
	-Aprender o máximo possível com a vida e os professores da escola	CE03
	-Um outro aspecto que considero relevante é o facto de poder vir a contactar com outros intervenientes educativos, nomeadamente outros professores, encarregados de educação e até mesmo funcionários	CE06
	-pequenos incentivos [que ouço destes meus novos “colegas”, professores da escola]	ME01
		-Espero ainda conseguir estabelecer um bom relacionamento com toda a comunidade escolar (...) relacionamento esse baseado no diálogo, compreensão, amizade e respeito.
	-terei de desenvolver a minha capacidade de adaptação a toda a comunidade escolar, que me irá rodear.	CE08
	-Penso, como qualquer docente quando inicia a sua carreira, dar o meu melhor, integrar-me de forma positiva na comunidade escolar -espero (...) que o meu trabalho agrade a toda a comunidade escolar -Dos restantes intervenientes da comunidade escolar espero respeito e apoio	RE38
h. Valorização da componente afectiva na sala de aula	-espero ter com eles [os alunos] uma relação de empatia	RE02
	-Espero conseguir, não só este ano mas todos os restantes da minha carreira, uma boa relação com os alunos, pois só assim se percebe o ensino/aprendizagem.	RE03
	-[espero que haja sempre bom relacionamento, sobretudo com] alunos	RE04
	- conto desenvolver um bom relacionamento com os alunos	RE07
	-Espero sobretudo criar uma relação de empatia com os alunos	RE12

	-estabelecer com os alunos uma relação de empatia (o que se revela de extrema importância) que nos possibilitará comunicar verdadeiramente com eles e obter os melhores resultados.	RE13
	-espero conseguir estabelecer uma boa relação com (...) alunos	RE18
	-estabelecer uma boa relação com os alunos	RE19
	-lidar bem com os alunos	RE20
	-no final, pela empatia criada com os alunos, me sentirei enriquecida, com a certeza de que eles evoluíram comigo e de que com eles aprendi a conhecer e a desenvolver eficazmente as minhas potencialidades.	RE25
	-papel da componente afectiva no sentido de criar na sala de aula um clima de trabalho, confiança, cooperação e respeito mútuo, afim de que todos os alunos se sintam à vontade para exprimir as suas ideias, desejos, dúvidas e pontos de vista.	RE26
	-tornar-me uma professora que eles recordem positivamente no futuro, talvez com uma pontinha de saudade.	RE28
	-Espero não estar a ser muito ousada, mas gostava que os meus alunos recordassem as aulas de Francês com saudade	RE30
	-este será o primeiro ano em que terei a oportunidade de dar uma aula, apesar de já não termos uma turma atribuída. Logo, espero conseguir estabelecer uma boa relação com eles e uma efectiva interacção entre todos.	CE02
	-espero conseguir criar nas aulas que leccionarei um bom relacionamento com os alunos	CE03
	-Relativamente aos alunos, com os quais espero conseguir criar laços fortes, de confiança mútua, de compreensão, de respeito e de afectividade, procurarei conquistá-los “pelo coração”.	CE04
	-estabelecer entre mim e os alunos uma relação saudável de amizade	CE06
	-[tenho o objectivo de] manter um bom relacionamento com os alunos	RE35
	-[espero saber motivar os alunos] através de um relacionamento sincero	RE37
	-Desejo estabelecer, se possível, uma boa relação com os alunos, pois penso que, dessa forma, se sentem mais motivados para a disciplina e o trabalho torna-se mais agradável. Além de que, quando existe uma relação de empatia entre o professor e os discentes, torna-se mais fácil promover e realizar actividades, as quais implicam uma boa organização e cooperação entre os diversos intervenientes.	RE38

#### 2.4. Categoria II – subcategoria B. *Motivação para a profissão*

Indicadores	Unidades de registo	UC
a. Vocação/paixão	-Fiz uma experiência pedagógica que me encantou (...) eu tinha que ser professora de Português/Francês.	RE14
	-o que mais desejo é (...) confirmar que ser professora é, realmente, a minha vocação.	RE17
	-espero que o estágio venha então confirmar o que foi sendo ao longo destes anos um gosto e interesse pelo ensino.	RE23
	-há muito anseio desempenhar [esta profissão]	RE25
	-para mim, [ser professora] constituiu sempre um sonho	RE26
	-[este é um ano de] concretização de uma vocação	RE27

	-ser professora foi desde muito cedo um sonho para mim	RE28
	-ser professora sempre foi o meu sonho desde criança. Recordo com saudade as longas tardes passadas a brincar às “escolinhas”. Eu, claro, era sempre a professora.	RE30
	-parto para o actual percurso pedagógico – o estágio, com grande entusiasmo, querendo transmitir aos alunos a riqueza da língua e cultura francesas. Sei que, nos últimos vinte anos, esta língua estrangeira perdeu prestígio, em Portugal, a favor da língua inglesa. Gostaria que o ensino-aprendizagem da língua de Molière pudesse ser uma festa. Trouxe na minha bagagem livros de arte e história, cassetes de vídeo sobre a “douce France”, canções tradicionais e infantis francesas,... tudo isto a pensar nos meus futuros alunos. Gostaria que os meus alunos soubessem que a civilização francesa teve e tem influência em toda a cultura europeia. Que o <i>croissant</i> que comem no <i>buffet</i> ou diante do <i>cinéma</i> , na sessão da <i>matinée</i> , são palavras francesas, que, tais como muitas outras, passaram a fazer parte da nossa língua, tal a força da cultura de onde provieram.	RE32
	-A língua e a cultura francesas sempre despertaram interesse em mim e esse meu interesse foi crescendo de tal forma que acabei por tirar um curso superior relacionado com essa mesma língua (...) que ainda hoje me fascina.	RE34
	-[gostaria de] referir as minhas maiores motivações. Não gostaria de referir o que todas as colegas dizem, nem ser pouco original, mas parece-me fundamental tentar combater a hegemonia do Inglês, e mostrar aos jovens que o francês é um língua tão ou mais interessante que o Inglês. Sei que isso será difícil, até porque nem eu própria gostava muito de francês...	CE01
	-escolhi estudar a língua francesa porque desde sempre senti um fascínio em relação a tudo o que se relaciona com a cultura francesa e, através da língua, torna-se mais fácil aceder ao pensamento e modo de vida de um povo. Outra das razões pelas quais fiz esta escolha foi para tentar contrariar um pouco a hegemonia alcançada pela língua inglesa, não só no nosso país como também na generalidade dos países europeus. Um dos meus objectivos enquanto estagiária e também, futuramente, enquanto professora, é e será o de tentar incutir nos alunos o gosto por uma língua e cultura completamente diferentes da que lhes chega a casa todos os dias graças à americanização da nossa televisão e dos nossos hábitos.	CE02
	-Desde a minha tenra idade, em que me dirigia às minhas bonecas como sendo minhas alunas imaginárias, que sonhava vir a ser professora. Como, tal, o meu ano de estágio (...) é, antes de mais, o início de uma carreira há muito pretendida.	CE04
	-Não basta ter um dom: é preciso trabalhá-lo. Acredito que é necessário possuir uma certa predestinação para uma determinada profissão	CE05
	-[espero transmitir] a minha paixão pela língua e cultura francesa	CE06
	-desde cedo manifestei um grande interesse pela Literatura e pelas Línguas, apesar de alimentar outras paixões -O fascínio que sentia por França e a vontade que tinha de ensinar conjugaram-se e foi um passo pequeno até eu decidir que queria ensinar a língua doce e melódica que é o Francês. -Julgo que o maior prazer e satisfação que um docente pode ter é o de ensinar alguma coisa aos seus alunos.	CE07
	-desejo imenso de cumprir um dos meus mais antigos objectivos: o de ensinar. Devo confessar que nunca me imaginei a fazer qualquer outra coisa e que desde já muito pequenina que as minhas brincadeiras eram “dar aulas” às minhas bonecas.	ME01

	-desde cedo criei expectativas em relação àquilo que se tornaria o meu ponto de partida para a concretização do meu sonho	CE08
b. Influências externas	-Verdadeiramente, o meu gosto pela língua e cultura francesas começou quando o professor P. me empurrou para dentro de um avião até Bordéus para realizar um curso intensivo de francês - Passado um ano, tive a oportunidade de fazer o 4º ano do Curso em Paris, na Universidade da Sorbonne Nouvelle. Então sim, começou a festa.	RE32
	-tive “un coup de foudre” pelo francês quando um professor do liceu me mostrou que, às vezes, as coisas mais difíceis são as que dão mais prazer.	CE01
	-Esta viagem [para um encontro internacional de jovens, num festival de música <i>Francofolies de La Rochelle</i> ] ajudou-me a tomar consciência do quão importante é, actualmente, num mundo globalizado como aquele em que vivemos, dominar o maior número de línguas estrangeiras possível, incluindo o Francês. É necessário que o professor de língua estrangeira esteja consciente de que não cabe ensinar apenas uma língua, mas ensinar a comunicar através dessa língua e, para que a competência de comunicação seja atingida, é necessário o domínio de saberes linguísticos, mas também culturais, históricos e políticos.	CE05
	-os motivos para tal escolha são vários, alguns dos quais remontam à minha infância. Por vezes invoco, ainda que inconscientemente, a imagem da minha mãe a afirmar que o grande sonho da sua juventude era ter sido professora primária, sonho esse impossibilitado pela crença dos meus avós maternos que o lugar de uma jovem era em casa. O meu pai, um apaixonado por História (paixão essa herdada pela sua filha), por sua vez, também não prosseguiu os seus estudos, devidos às limitações de uma família com mais de uma dezena de filhos e com muitas terras para serem cultivadas. - Incentivada desde cedo pela família para estudar e conhecer o mundo que me rodeia	CE07
	-Ao longo do meu percurso escolar e académico muitos foram os professores que me marcaram positivamente e que me ajudaram a formar a ideia do que julgo ser “ensinar”.	ME01

## 2.5. Categoria II – subcategoria C. *Sentimentos face ao estágio*

Indicadores	Unidades de registo	UC
a. Auto-realização/ consciência da importância	-Entrar em estágio foi, desde sempre, o objectivo que me propus atingir, pois dele dependia a minha realização pessoal – ser professora – e a minha realização profissional – obter a licenciatura e consequente profissionalização.	RE02
	-Durante os quatro anos da faculdade, professores e colegas recém-licenciados muito me falaram do estágio, deixando-nos a ideia de um ano muito importante para a nossa formação (...) -o estágio é muito importante para mim	RE03
	-Eis que chegou, finalmente, a tão desejada etapa, depois de muita luta!	RE04
	-[este ano é muito importante] para a minha realização profissional, presente e futura. -[este ano é] muito importante	RE07

	-um ano que sirva de base para o futuro	RE08
	- que este ano seja uma boa base para todos os nossos anos de professoras.	RE09
	-espero que o estágio resulte numa experiência positiva para o futuro	RE11
	-[espero] que este ano de estágio seja um desafio gratificante para uma futura actividade pedagógica -O período de estágio é um período prospectivo, perceptivo em relação a novos conhecimentos e experiências, o início da preparação de uma carreira.	RE12
	-porque quero ser uma profissional do ensino competente, quero extrair deste estágio todo o aproveitamento de que for capaz.	RE14
	-[considero o estágio] um ano de profunda aprendizagem	RE23
	-considero o estágio essencial na formação de um professor -espero que este [os estágio] me sirva de “alicerce” para a minha docência.	RE24
	-[o pessimismo que sinto é] insuficiente para triunfar sobre o prazer do desafio -profunda convicção de que [o estágio] irá ser gratificante	RE25
	-etapa tão importante (...), o estágio é sem dúvida uma etapa fundamental e imprescindível	RE26
	-[este é um ano de] realização profissional e pessoal	RE27
	-espero estar perante um ano de sucesso, de realização profissional e, simultaneamente, de aprendizagens significativas.	RE30
	-considero que estou prestes a iniciar uma missão de elevada responsabilidade	RE31
	-Espero que esta nova viagem me permita (...) evoluir como pessoa (...) em conhecimento, em sociabilidade, em cidadania...	RE32
	-Sei que vai ser um ano (...) que no final se tornará proficuo para mim, enquanto futura professora de Francês.	RE34
	-Desejo ainda descobrir em mim uma verdadeira vocação, uma vez que o ano de estágio contribui, quanto a mim, para um maior auto-conhecimento. -espero que este seja um ano de aprendizagens a todos os níveis e, em especial, no que à pedagogia diz respeito	CE02
	-Ao longo deste ano lectivo, espero, essencialmente, “crescer” e “ajudar a crescer”.	CE03
	-O ano de estágio será, indubitavelmente, um ano de novidade, de desafios, mas sobretudo de aprendizagem	CE04
	-[tenho] a plena consciência que vou aprender muito e que isso é mesmo um direito que me assiste enquanto professora estagiária. Assim, esta é a minha principal expectativa para este ano lectivo: aprender, e aprender o mais possível, aprender aquilo que uma licenciatura não consegue fornecer, aprender para ensinar.	ME01

	-[embora ser professor não seja tarefa fácil de cumprir] creio que é também muito gratificante	RE35
	-o estágio foi e será um processo de descoberta, de aprendizagem essencial para a minha futura carreira de docente -vou iniciar uma nova fase (...) de crescimento e de ensino/aprendizagem no meu percurso profissional e pessoal.	RE37
	-Após quatro anos de intenso trabalho e empenho (e infelizmente uma desistência no estágio pedagógico, no ano lectivo anterior), cheguei a uma etapa do meu percurso académico que tanto ambicionava: o estágio e todos os frutos que daí poderão advir. -Espero conseguir uma profissionalização a todos os níveis, o que contribuirá, sem dúvida, para a minha futura carreira profissional, tanto em relação aos alunos como em relação aos professores. -desde cedo criei expectativas em relação àquilo que se tornaria o meu ponto de partida (...) para a minha preparação para o mundo do trabalho, ou seja, o estágio pedagógico. -gostaria que este ano de estágio se revelasse bastante enriquecedor para mim, como futura docente, trazendo-me experiências novas e enriquecedoras	CE08
	-Após um árduo percurso, eis-me professora estagiária... já conquistei parte do meu sonho.	RE38
b. Confiança	-embora consciente das dificuldades, espero, no futuro, poder recordar o estágio de Francês com satisfação	RE05
	-expectativas positivas	RE09
	-[espero] ser competente e estar à altura do meu trabalho	RE10
	-Estou aqui, curiosa e muito motivada	RE14
	-penso que estas [dificuldades] serão ultrapassadas	RE15
	-acredito que (...) o resultado será sempre enriquecedor	RE22
	-sinto-me motivada ao pensar que tenho orientadoras, colegas e alunos e que, portanto, não vou estar só nesta “caminhada”	RE24
	-encaro este novo desafio cheia de esperança, ideias, curiosidade	RE28
	-Eis-me, agora, perante essa grande responsabilidade para a qual me sinto motivada e entusiasmada.	RE30
	-acredito ultrapassar dificuldades que inevitavelmente se encontrarão no caminho.	RE32
	-Sei que, em início de carreira, todos têm uma visão utópica da vida, e por muito negativo que isso venha a ser eu quero continuar assim, mesmo que isso signifique ter muitas desilusões...	CE01
	-neste momento acredito que serei capaz de realizar um trabalho positivo -se o trabalho o exigir, serei forte como uma rocha e persistente como uma noite de tempestade.	RE35
	-Sinto receio, ansiedade, mas uma parte de mim já se sente suficientemente segura uma vez que tenho consciência dos problemas a enfrentar.	RE36
c. Insegurança/ consciência da dificuldade	-vai ser um ano difícil, pois vou ter que trabalhar arduamente -sozinha não conseguirei resolver todas as situações novas que, por ventura, possam surgir -como irão [os alunos] reagir a uma estagiária? -a minha tarefa [é] difícil	RE02

	<p>-Durante os quatro anos da faculdade, professores e colegas recém-licenciados muito me falaram do estágio, deixando-nos a ideia de um ano (...) muito difícil.</p> <p>- Visto que se trata do meu primeiro ano de trabalho, espero gostar daquilo que vou fazer, sobretudo gostar de leccionar, pois esse será o meu futuro.</p>	RE03
	<p>-Agora que cá cheguei [ao ano de estágio] surgem dúvidas, deparam-se dificuldades, começa a azáfama.</p>	RE04
	<p>-[estou] consciente das dificuldades com que me vou defrontar neste ano de estágio, e do estado de ansiedade, visto ser uma experiência totalmente nova</p>	RE12
	<p>-As dúvidas, as incertezas, as inseguranças são muitas.</p> <p>-Tendo consciência da dificuldade, da complexidade, da grande responsabilidade de que se reveste o estágio em particular e a docência em geral (...)</p>	RE13
	<p>-visto nunca ter tido nenhuma experiência em dar aulas, vou ter de enfrentar algumas dificuldades</p> <p>-este ano lectivo vai ser muito duro</p>	RE15
	<p>-será um ano de muito trabalho, um ano que envolverá grandes esforços aos quais não estamos habituados</p> <p>-[espero conseguir estabelecer uma boa relação com colegas, professores e alunos], de modo a que este ano de trabalho decorra da melhor forma possível e não se transforme num “ano de pesadelo”, como é conhecido entre os estagiários.</p>	RE18
	<p>-um ano difícil e trabalhoso</p>	RE19
	<p>-um ano trabalhoso</p>	RE21
	<p>-[o estágio é] um jogo cujas regras conheço mal. Perante uma tarefa tão complexa como a de formar jovens, não posso deixar de sentir uma certa insegurança. A responsabilidade é grande, a inexperiência um obstáculo de peso.</p> <p>-tenho consciência das dificuldades e da quantidade de trabalho a executar.</p> <p>-Só espero estar à altura do desafio, não desiludir os que acreditam em mim</p>	RE22
	<p>-[a formação dos jovens] exige uma grande disponibilidade assim como um trabalho sério e contínuo. Por isso tenho consciência da dificuldade, do esforço e da energia necessária para a concretização do estágio</p>	RE23
	<p>-Apesar de ter aguardado por este ano com grande ansiedade, devo dizer que me sinto muito apreensiva. Tenho sobretudo receio de não conseguir corresponder ao que os outros esperam de mim, pois apesar de já ter alguma experiência a nível do ensino (2º ciclo), sinto-me como uma inexperiente, já que esta situação e tudo o que envolve o estágio é completamente novo para mim. Espero vir a conseguir ultrapassar o medo que me invade e conseguir chegar ao fim.</p> <p>-esta “caminhada” que se apresenta tão árdua</p>	RE24

	<p>-O ano de estágio é o ponto de partida para uma actividade que coloca toda uma série de dúvidas, incertezas e receios. Sem querer cair numa atitude negativa, confesso que o vislumbre do ano lectivo que se aproxima se reveste de algum pessimismo</p> <p>-Desta forma, um grande receio me invade, pois tenho plena consciência de que grandes responsabilidades vão acompanhar o meu trajecto profissional. Testemunhos de anos anteriores justificam esta minha relutância em relação ao ano de estágio. Sinto-me desarmada perante uma experiência que só conheço teoricamente e que é classificada de excessivamente árdua e arriscada, mas pela qual tenho que passar. Convém no entanto esclarecer que não é o medo de trabalhar vigorosamente que está em causa, mas sim o medo de não corresponder àquilo que os outros esperam de mim e também àquilo que eu exijo de mim própria.</p> <p>-de forma apreensiva</p>	RE25
	<p>-a minha ansiedade e o meu receio quanto à minha inexperiência</p> <p>-tenho consciência das dificuldades e da quantidade de trabalho a executar.</p> <p>-[tenho] consciência das responsabilidades que me confiaram enquanto professora de jovens em formação</p>	RE26
	<p>-a falta de prática constitui grande parte da minha insegurança face a este novo desafio.</p> <p>- Neste momento não posso deixar de sentir algum medo e ansiedade, pois à medida que se aproxima a data de início das aulas a tensão vai subindo</p>	RE27
	<p>-tenho plena consciência que por vezes irão surgir dificuldades</p> <p>-Ao longo do ano espero ganhar mais confiança</p>	RE28
	<p>-Sei que não vai ser um ano fácil</p>	RE29
	<p>-tenho algum receio de não conseguir responder da forma mais eficaz a todas as necessidades dos alunos.</p> <p>-também sinto alguma insegurança relativamente a determinados aspectos da minha prática profissional.</p>	RE30
	<p>-Estou consciente de que gerir e organizar todas as tarefas da prática docente, de que a falta de experiência como professora, a indisciplina e a desmotivação dos alunos (tão temíveis pelos estagiários), entre outros obstáculos, não são tarefa fácil.</p>	RE32
	<p>-Sei que vai ser um ano de muito trabalho, de esforço e de noites mal dormidas</p>	RE34
	<p>-Não posso também ocultar alguns dos medos que me assombram, como por exemplo dar erros à frente dos alunos e/ou não saber responder a uma pergunta colocada.</p> <p>- tenho a noção que vai ser um ano muito trabalhoso</p> <p>- tenho a confessar que estou bastante ansiosa</p>	CE01
	<p>-o medo de não corresponder às minhas próprias expectativas é enorme</p>	CE02
	<p>-Um estágio pedagógico apresenta-se, antes de mais, como um desafio de enormes proporções (...) tal desafio ultrapassa os limites da relação pedagógica e revela-se também a nível pessoal e emocional</p> <p>-Uma das minhas maiores preocupações, em relação ao estágio pedagógico, respeita a indisciplina na sala de aula. Conseguir resolver problemas de indiferença à aula, ou mesmo casos de violência, é o meu maior desafio no decorrer deste ano.</p>	CE03
	<p>-Será também um ano de trabalho árduo</p> <p>-sei que não será fácil</p>	CE04
	<p>-O facto de não estar habituada a auto-avaliar-me não facilita muito a tarefa. No entanto, penso que com o tempo essa dificuldade vai ser ultrapassada.</p>	CE06

	-[por ser uma fase de transição, este ano vai ser] difícil de gerir -a pequena angústia que um professor em situação de estágio sente [sentir-se no papel de estudante e ter de desempenhar o papel de professor] -pequeno receio de que algo corra mal, ou de que por ventura não esteja à altura do desafio	ME01
	-Sei que não vai ser uma tarefa fácil -[um ambiente de trabalho saudável é fundamental] neste ano de muito esforço e de alguns sacrifícios a nível pessoal e social. -ser professor não é tarefa fácil de cumprir. Exige muito de nós, obriga-nos, em muitos casos, a mudar de vida.	RE35
	-poderei encontrar alunos problemáticos que vivem constantemente a incomodar colegas e professores. Será que terei um desempenho adequado?	RE36
	-vou iniciar uma nova fase de muito trabalho	RE37
d. Sentimentos contraditórios	-É com receio e enorme curiosidade que aguardo pelo primeiro dia de aula.	RE23
	-A entrada no mundo do trabalho é sempre acompanhada de um misto de entusiasmo e de receio -Irei, certamente, viver momentos de entusiasmo e desânimo	RE29
	-Confesso que o estágio desperta em mim sentimentos simultaneamente de temor e de atracção	RE31
	-agora sinto uma súmula de sentimentos quase contraditórios como: medo, ansiedade, dúvidas, curiosidade, vontade de fazer coisas novas... a minha mente está repleta de ideias que espero vir a realizar.	RE38

## 2.6. Categoria II – subcategoria D. Auto-imagem

Indicadores	Unidades de registo	UC
a. Qualidades para a profissão	-Tendo consciência da dificuldade, da complexidade, da grande responsabilidade de que se reveste (...) a docência em geral, procuraremos realizar um trabalho o mais sério e honesto possível, fruto de grande reflexão e empenhamento, que nos permita superar as nossas deficiências e aprofundar os nossos conhecimentos	RE13
	-Uma característica pessoal que julgo ser de grande valor é a capacidade de comunicação e o gosto que tenho em comunicar	RE28
	-[ser professor] merece toda a nossa entrega e dedicação -tentarei ser uma professora activa e dedicada, esforçando-me para uma realização capaz e entusiasta da minha prática docente	RE29
	-Quanto ao “saber ser”, elejo como características incontornáveis da minha futura conduta a tolerância, a paciência, a flexibilidade, o dinamismo, a criatividade, a disponibilidade, a abertura ao outro e à mudança, o espírito crítico e a capacidade de comunicação.	RE31
	-a autora desta pequena exposição é uma curiosa do saber e das suas várias vertentes.	CE07

b. Qualidades para o estágio	-[para superar as lacunas da formação científica] vai ser necessário muito esforço da minha parte	RE02
	-é a essa tarefa [o estágio] que vou dedicar todas as minhas energias.	RE04
	-procurarei estar receptiva às críticas e sugestões das minhas orientadoras	RE06
	-[vou dedicar] muito esforço e empenhamento às actividades de estágio - [ter capacidade crítica e também] ser receptiva às críticas a que for sujeita (...) estar receptiva a novos conhecimentos e novos métodos de trabalho	RE07
	-esforço e dedicação que o estágio pressupõe	RE08
	-[o ano de estágio implica] muito trabalho e esforço	RE09
	-Tendo consciência da dificuldade, da complexidade, da grande responsabilidade de que se reveste o estágio em particular (...) procuraremos realizar um trabalho o mais sério e honesto possível, fruto de grande reflexão e empenhamento, que nos permita superar as nossas deficiências e aprofundar os nossos conhecimentos	RE13
	-é minha intenção firme não poupar esforços, estar receptiva a sugestões e a críticas	RE14
	-[as dificuldades] serão ultrapassadas (...) com muito trabalho meu -quero dar o meu melhor	RE15
	-[graças à] minha vontade de aprender e de crescer [o resultado será enriquecedor]	RE22
	-procurarei realizar [o estágio] com o melhor empenho possível	RE23
	-Não pretendo ser perfeita, pois vejo a perfeição como uma meta inatingível, mas procurarei ser justa e competente nesta profissão -[não tenho] medo de trabalhar arduamente	RE25
	-disponibilizarei todo o meu empenho e investirei toda a minha força	RE26
	-encaro este novo desafio (...) com muita vontade de trabalhar.	RE28
	-A imparcialidade e o sentido de justiça nas avaliações farão também parte das minhas metas a atingir. No interior da sala de aula, não haverá lugar para preferências e tratamentos desiguais -vontade de dar o melhor de nós mesmos -o desafio que me espera exige rigor e empenhamento	RE29
	-Trabalhando com perseverança, honestidade e espírito aberto ao ensino-aprendizagem e à mudança (...)	RE32
	-não vou baixar os braços, vou-me esforçar ao máximo (...), darei o meu melhor para mostrar aos meus alunos o porquê do francês ser a segunda língua mais falada no mundo!	RE34
	-tentarei fazer sempre o possível para trabalhar da melhor maneira e o melhor possível.	CE01
	-tentarei dar o meu melhor -Gostaria ainda de salientar que, em contexto de avaliação, tentarei saber lidar com as críticas e torná-las construtivas	CE04
	-espero dar sempre o melhor de mim mesma -[tenho o objectivo de] ser uma boa professora, no sentido de ser sempre responsável e justa. -[gostaria que este ano de estágio]fizesse renascer em mim a força que sempre me acompanhou para superar as etapas mais difíceis da vida.	RE35
-vou tentar dar o meu melhor	CE08	

	-Penso, como qualquer docente quando inicia a sua carreira, dar o meu melhor -a minha postura [face à crítica] será de humildade, aceitarei as críticas e crescerei com elas, já que estas contribuem para o meu crescimento e amadurecimento pessoal e profissional.	RE38
--	--	------

**2.7. Categoria III – subcategoria A. O supervisor, formador em conteúdos da disciplina, em Pedagogia e Didáctica e avaliador**

Indicadores	Unidades de registo	UC
a. Facilitador	-[espero receber] uma orientação	RE01
	-[a orientadora] dar-me-á segurança	RE02
	-ajudar-me-á na minha formação	
	-colaboração das orientadoras	RE04
	-[espero obter da orientadora] a ajuda necessária	RE07
	-é graças a ela [orientador] que encaramos o futuro positivamente	RE13
	-[da orientadora] espero todas as sugestões que achar oportunas. Espero um acompanhamento crítico e construtivo.	RE14
	-estas [dificuldades] serão ultrapassadas com a ajuda das orientadoras de estágio	RE15
	-Ser orientada, acompanhada para poder realizar um bom trabalho, corrigir algumas faltas e progredir um pouco a nível profissional.	RE19
	-Ser orientada, acompanhada para poder realizar um bom trabalho, corrigir algumas faltas e progredir um pouco a nível profissional.	RE20
	-ter uma boa orientação que permita vencer todos os entraves e tornar-me um bom professor	RE21
	-Gostaria que me ajudassem a adquirir competências, quer no domínio do saber ser, quer no domínio do saber fazer, de modo a permitir colmatar as lacunas que sinto.	RE24
	-colaboração das nossas orientadoras	RE26
	-contributo dos Orientadores no sentido de investirem em atitudes científicas que promovam a reflexão sobre o sistema e os usos da língua, desenvolvendo no estagiário uma consciencialização linguística e comunicativa que se torne operante na prática educativa.	RE33
-Aprender o máximo possível (...) em especial com a orientadora de estágio (...) em (...) seminários	CE03	
-Conto (...) com o apoio da Dra. X (metodóloga de Francês), com quem desejo crescer e progredir, quer a nível profissional, quer a nível humano.	CE04	
-com o auxílio da supervisão que me vai ser dada, com a ajuda de alguém que me levará a contactar com situações suscitadoras de reflexão e que me guiará no meu percurso ao longo deste Curso de Especialização. De alguém que me corrigirá quando necessário, apresentando alternativas ao erro; de alguém que me ensinará a reflectir sobre a minha prática pedagógica.	CE05	
-a nossa orientadora, que nos aparece constantemente como um ponto de referência e de ajuda	ME01	

	No que diz respeito às orientadoras, espero que estas possam ajudar-me a superar algumas das minhas lacunas e dificuldades pedagógicas	RE37
	-Tenho a certeza que elas vão fazer tudo o que estiver ao alcance delas, para que eu comece a dar “os primeiros passos” e, em seguida, “a caminhar”, tanto da parte da orientadora de Português, Dra. X, como da parte da orientadora de Francês, Dra. Ema Alves.	CE08
	-Nas orientadoras e nas metodólogas espero também encontrar uma fonte de apoio, um incentivo e a compreensão de que vou necessitar.	RE38
b. Experiente	-pessoas com mais experiência	RE01
	-neste nosso primeiro contacto com o ensino, precisamos muito da experiência delas [orientadoras] para nos orientarmos.	RE03
	-Espero que [a metodóloga], com o seu saber e experiência, me ajude a alcançar os objectivos que me proponho atingir. Para isso, conto com as sugestões, conselhos e juízo crítico e objectivo.	RE14
	-[os orientadores são] pessoas mais experientes	RE22
c. Observador	-No que concerne à observação de aulas, esta poderá ser vantajosa, visto que me serão apontados os aspectos positivos e negativos, o que facilita a correcção das possíveis falhas	RE38
d. Avaliador	-[da orientadora] espero uma avaliação que leve em conta o trabalho realizado e as competências adquiridas.	RE14
	-porque espero ser avaliada com justeza de critérios e com objectividade, a nota final será, para além da expressão do trabalho realizado e da competência científico-profissional adquirida, a promessa de uma prática pedagógica futura eficaz e profícua.	
	-Espero franqueza das minhas orientadoras, apontando-me os meus erros e omissões, sem esquecerem também o que de positivo tiver a minha prática pedagógica.	RE17

## 2.8. Categoria III – subcategoria B. O estagiário, professor autónomo e reflexivo

Indicadores	Unidades de registo	UC
a. Construtivo/activo	-[espero] aperfeiçoar as minhas capacidades (humanas, científicas, pedagógicas, didácticas) - futura actividade pedagógica com uma dimensão criadora.	RE12
	-Aprender a ensinar e ensinar o que aprendi... [título]	RE15
	-espero poder ensinar algumas coisas e aprender muitas outras	RE18
	-desejo que o convívio com o meu núcleo de estágio seja (...) dinamizador, de maneira a que possamos fazer em conjunto um trabalho enriquecedor para todos os elementos e consequentemente para os alunos e para a comunidade escolar.	RE27
	-[pretendo recompensar o apoio que a comunidade escolar me vai dar] participando activamente em projectos levados a cabo pela escola e contribuir, assim, para uma escola mais dinâmica e virada para o futuro.	RE29
	-espero conseguir ser uma professora segura, autónoma, mas sempre disponível para discutir novas propostas e métodos de trabalho.	RE30

	-A dinamização da escola impõe-se também como algo que considero importante, no meu estágio, nomeadamente através de actividades protagonizadas pelos alunos da disciplina de Francês.	CE03
	-não podemos ensinar aquilo que não sabemos. Daí que o professor em formação inicial ainda esteja a aprender a andar de bicicleta no que diz respeito à prática docente, e só quando se tornar ele também autónomo, como qualquer professor, poderá ser um bom profissional.	CE05
	-[espero] participar activamente quer no processo ensino/aprendizagem quer em outras actividades escolares, tendo em conta as necessidades dos alunos, pois cada aluno é uno. E, como o ensino é um movimento constante, eu procurarei acompanhá-lo sempre.	RE37
	-esforçar-me-ei por não mostrar indiferença pelo que me rodeia, mas colaborar, tanto quanto possível, com alunos, professores, auxiliares e com projectos que surjam	RE38
b. Passivo	-espero receber [de pessoas com mais experiência]	RE01
	-espero que o estágio me dê ferramentas para uma acção prática enquanto professor	ME01
	-No que diz respeito às orientadoras, espero que estas (...) me ensinem mais sobre a arte de ensinar.	RE37
c. Observador	-Deste modo, espero vir a adquirir ao longo do estágio competências e estratégias que me possibilitem lidar com situações complicadas [de indisciplina], de forma natural e positiva. Acredito que as aulas da orientadora, que observarei, serão muito importantes neste sentido. -Aprender o máximo possível (...) em especial com a orientadora de estágio, em aulas assistidas (...) -Espero também que, neste ano de estágio, me seja concedida a possibilidade de participar activamente na vida escolar, nomeadamente em reuniões de departamento e grupo, eventuais conselhos de turma sem fins avaliativos, visitas de estudo e qualquer outra actividade em que seja pertinente a participação de professores de Francês. Penso que tal participação, ainda que como mera observadora, me será bastante importante para o conhecimento tanto da vida escolar em geral como da vida de professor, o que enriquecerá, indubitavelmente, a minha vida profissional.	CE03
	-Quero também assistir, mesmo que essa seja já uma função do estágio, ao máximo de aulas dadas, sejam elas dadas quer pela minha orientadora quer ainda pelas minhas colegas de estágio. No meu entender só pela observação directa, por um lado da professora, como sujeito que transmite conhecimento, como também dos alunos, é que se pode realmente perceber como funciona a dinâmica da sala de aula. Neste sentido, quero perceber que metodologias usar, como as usar, mas também ver que tipo de reacção essas minhas escolhas podem provocar nos alunos.	CE06
d. Reflexivo	-oportunidade para que se possa reflectir bastante sobre o tipo de relação professor/aluno e sobre o que é realmente ser professor -ver como resulta [pôr a teoria em prática] para daí tirar conclusões	RE01
	-espero mostrar capacidade crítica	RE07

	-procuraremos realizar um trabalho (...) fruto de grande reflexão	RE13
	-Para poder progredir em direcção à meta almejada, terei de recorrer a uma reflexão permanente sobre a fundamentação e eficácia da minha actuação. Tanto mais que iniciarei um ano de aprendizagem, conseqüentemente as imprecisões, as dúvidas e os erros serão muitos.	RE31
	-Tendo como certo que o objectivo da formação inicial é o de promover e aprofundar aprendizagens, modificar atitudes, alterar comportamentos, não me parece viável outro modelo de formação senão o reflexivo. Neste sentido, o olhar reflexivo do professor deve incidir sobre tudo o que compõe o acto educativo, desenvolvendo um discurso aberto, reflexivo, questionador e problematizador que potencie aos alunos um uso hábil, competente e autónomo da língua evitando, assim, o discurso tautológico que não ajuda o aluno a consolidar e a aperfeiçoar uma posse activa da língua.	RE33
	-Penso que de uma forma simples, o estagiário reflecte sobre a sua prática pedagógica, porque se vai confrontar com as opiniões dos seus colegas. Assim, ao ser avaliado, o estagiário obtém uma reacção que poderia se assemelhar à dos alunos. Neste sentido, espero vir a tirar o máximo partido de todas as nossas reuniões de forma a evitar a repetição dos mesmos erros, e, conseqüentemente, poder vir a corrigi-los definitivamente. No que toca este aspecto da avaliação, penso que é fundamental porque podemos compreender a nossa qualificação porque participamos dessas avaliações. Contrariamente ao que até então acontecia, é-nos pedido para nos avaliarmos de forma consciente e para avaliarmos os nossos colegas de forma construtiva.	CE06
e. Valoriza o produto	-acima de tudo, espero conseguir bons resultados	RE02
	-[espero que tudo] se reflecta em bons resultados	RE03
	-[espero poder] recordar o estágio de Francês com satisfação pelos resultados obtidos	RE05
	- produto final do meu trabalho (...) positivo	RE06
	-O meu maior anseio é concluir o estágio com resultados positivos.	RE07
	-quero alcançar a melhor classificação possível. Não que a nota, em si, tenha alguma importância para mim.	RE14
	-que tudo acabe em sucesso	RE15
	-o que mais desejo é acabar o estágio com sucesso	RE17

### **Anexo 3 – Indicadores e peso relativo dos indicadores referidos pelos estagiários dos vários modelos de formação**

- Indicadores I – A.
  - a. Facilitador/guia;
  - b. Transmissor de conteúdos;
  - c. Gestor do ambiente-turma;
  - d. Formador/modelo;
  - e. Atento à diversidade de alunos;
  - f. O professor de LE;
  - g. O professor de FLE
  
- Indicadores I – B.
  - a. Responsável, crítico, interveniente, autónomo;
  - b. Atento a Si e aos Outros;
  - c. Capaz de se formar ao longo da vida
  
- Indicadores II – A.
  - a. A FLUP e a valorização da teoria;
  - b. A Escola e a valorização da prática;
  - c. O estágio como ano de transição;
  - d. A formação ao longo da vida;
  - e. O núcleo de estágio e a dimensão colectiva da profissão;
  - f. Valorização da componente afectiva na relação com o núcleo de estágio;
  - g. Valorização da relação com os outros professores e funcionários;
  - h. Valorização da componente afectiva na sala de aula
  
- Indicadores II – B.
  - a. Vocação/paixão;
  - b. Influências externas

- Indicadores II – C.
  - a. Auto-realização/consciência da importância;
  - b. Confiança;
  - c. Insegurança/consciência da dificuldade;
  - d. Sentimentos contraditórios

- Indicadores II – D.
  - a. Qualidades para a profissão;
  - b. Qualidades para o estágio

- Indicadores III – A.
  - a. Facilitador;
  - b. Experiente;
  - c. Observador;
  - d. Avaliador

- Indicadores III – B.
  - a. Construtivo/activo;
  - b. Passivo;
  - c. Observador;
  - d. Reflexivo;
  - e. Valoriza o produto

	Estagiários a realizarem o estágio pela primeira vez			Total (42)	Estagiárias a realizarem o estágio pela segunda vez		Total (4)	Estagiária que viria a desistir	Total (1)	Total (47)
	RE (34)	CE (7)	ME (1)		RE (3)	CE (1)		RE (1)		
I – A. a.	16	3	0	19	3	1	4	1	1	24
I – A. b.	5	2	0	7	1	0	1	0	0	8
I – A. c.	6	2	0	8	2	1	3	0	0	11
I – A. d.	10	2	0	12	1	0	1	1	1	14
I – A. e.	6	2	1	9	1	0	1	0	0	10
I – A. f.	1	2	0	3	0	0	0	0	0	3
I – A. g.	8	5	0	13	1	0	1	1	1	15
<b>Total I A.</b>	<b>52</b>	<b>18</b>	<b>1</b>	<b>71</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>11</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>85</b>
I – B. a.	6	2	0	8	0	0	0	0	0	8
I – B. b.	4	1	0	5	0	0	0	0	0	5
I – B. c.	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1
<b>Total I B.</b>	<b>11</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>14</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>14</b>
<b>Total I</b>	<b>63</b>	<b>21</b>	<b>1</b>	<b>85</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>11</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>99</b>
II – A. a.	12	4	1	17	3	0	3	0	0	20
II – A. b.	12	3	1	16	2	0	2	0	0	18
II – A. c.	11	2	1	14	1	0	1	1	1	16
II – A. d.	8	3	0	11	0	0	0	0	0	11
II – A. e.	14	3	1	18	1	0	1	1	1	20
II – A. f.	19	3	0	22	2	1	3	0	0	25
II – A. g.	12	2	1	15	1	1	2	1	1	18
II – A. h.	13	4	0	17	2	0	2	1	1	20
<b>Total II A.</b>	<b>101</b>	<b>24</b>	<b>5</b>	<b>130</b>	<b>12</b>	<b>2</b>	<b>14</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>148</b>
II – B. a.	10	6	1	17	0	1	1	0	0	18
II – B. b.	1	3	1	5	0	0	0	0	0	5
<b>Total II B.</b>	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>22</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>23</b>
II – C. a.	18	3	1	22	2	1	3	1	1	26
II – C. b.	10	1	0	11	2	0	2	0	0	13
II – C. c.	20	5	1	26	3	0	3	0	0	29
II – C. d.	3	0	0	3	0	0	0	1	1	4
<b>Total II C.</b>	<b>51</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>62</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>72</b>
II – D. a.	4	1	0	5	0	0	0	0	0	5
II – D. b.	17	2	0	19	1	1	2	1	1	22
<b>Total II D.</b>	<b>21</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>24</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>27</b>
<b>Total II</b>	<b>184</b>	<b>45</b>	<b>9</b>	<b>238</b>	<b>20</b>	<b>5</b>	<b>25</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>270</b>
III – A. a.	13	3	1	17	1	1	2	1	1	20
III – A. b.	4	0	0	4	0	0	0	0	0	4
III – A. c.	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
III – A. d.	2	0	0	2	0	0	0	0	0	2
<b>Total IIIA.</b>	<b>19</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>23</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>27</b>
III – B. a.	6	2	0	8	1	0	1	1	1	10
III – B. b.	1	0	1	2	1	0	1	0	0	3
III – B. c.	0	2	0	2	0	0	0	0	0	2
III – B. d.	5	1	0	6	0	0	0	0	0	6
III – B. e.	8	0	0	8	0	0	0	0	0	8
<b>Total IIIB.</b>	<b>20</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>26</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>29</b>
<b>Total III</b>	<b>39</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>49</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>56</b>
<b>Total</b>	<b>286</b>	<b>74</b>	<b>12</b>	<b>372</b>	<b>32</b>	<b>8</b>	<b>40</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>425</b>

## Errata

Página	Linha	onde se lê	deve ler-se
iii	6	Faculdade do Letras	Faculdade de Letras
7	5	(até de 1991/92	(de 1991/92
10	20	abordar o caso em estudo	abordar o conceito de “representação” e o caso em estudo
10	21	(pontos 1. e 2. do capítulo II)	(pontos 1., 2. e 3. do capítulo II)
10	24	(pontos 3. e 4. do capítulo II)	(pontos 4. e 5. do capítulo II)
10	26	O quinto ponto	O sexto ponto
14	21	família (Esteves, 2006: 244).	família. (Esteves, 2006: 244)
16	6	(Bizarro, 2003: 83).	(Bizarro, 2003: 83)
20	12	num trabalho que fortemente	num trabalho fortemente
22	25	peçoais (Bizarro, 2003: 82-83).	peçoais. (Bizarro, 2003: 82-83)
23	14	2007)	2007).
28	13	indirecta	indirecta,
32	19	entre o discurso	iv) entre o discurso
32	20	iv) entre o idealismo	v) entre o idealismo
33	7	segundo este autor holandês	segundo o autor
34	2	personal.	personal
34	3	Neste período em que	Neste período, em que
34	6	experimentar	levar a
35	3	a realidade	da realidade
35	4	5)	5).
35	17	auto--avaliando-se	auto-avaliando-se
37	5	e a possa	e possa
39	4-16	(i)... (ii)... (iii)...	i)... ii)... iii)
41	20	superior.”	superior”
42	5	comunidade.”	comunidade”
43	11	pat	par
43	17	et les écoles”	et les écoles.
46	4	carreira)	carreira;
52	25	do mês	no mês
55	24	pontos de que	pontos, de que
69	2	sua	nossa
74	10	nos	novos
82	30	ME22	RE22
83	5	ME24	RE24
85	21	destina-se salientar	destina-se a salientar
87	5	em 5.2.1.	em 6.2.1.
90	9	da CE	do CE
94	21	de deslocavam	se deslocavam
97	15	com inter pares	interpares
99	1	valorização na	valorização da
105	12	Nóvoa:	Nóvoa,
105	30	é urgente	-----
106	2	formação.”	formação”
106	2	73)	73).