

**Análise do pensamento supervisoivo nos
contextos das propostas de práticas
pedagógicas supervisionadas em educação
física nas instituições portuguesas de formação
inicial**

Marta de Moura Costa

Porto, Junho de 2012

Análise do pensamento supervisoivo nos contextos das propostas de práticas pedagógicas supervisionadas em educação física nas instituições portuguesas de formação inicial

Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Doutora em Ciências do Desporto, na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, nos termos do Decreto-Lei nº 216/92 de 13 de Outubro, sob orientação do Professor Doutor Amândio Braga dos Santos Graça e coorientação da Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista.

Orientador: Amândio Braga dos Santos Graça

Co-Orientadora: Paula Maria Fazendeiro Batista

Dissertação integrada no projeto de investigação financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) subordinado à temática: o papel do estágio profissional na (re)construção da identidade profissional no contexto da educação física (PTDC / DES / 115922 / 2009).



Marta de Moura Costa

Porto, Junho de 2012

Ficha de Catalogação

Costa, M. de M. (2012). **Análise do pensamento supervisivo nos contextos das propostas de práticas pedagógicas supervisionadas em educação física nas instituições portuguesas de formação inicial.** Porto: M. Costa. Dissertação de Doutoramento para obtenção do grau de Doutora em Ciências do Desporto, apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; SUPERVISÃO; FORMAÇÃO INICIAL; EDUCAÇÃO FÍSICA.

Dedicatória

Ao Diogo, Livia e Davi com todo meu amor.

Agradecimentos

A todos que fazem a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto em especial, aos meus Orientadores, Professores Amândio Braga dos Santos Graça e Paula Maria Fazendeiro Batista pelo privilégio de um convívio compreensivo, fraterno e acima de tudo, profissional.

Ao mestre e amigo Professor Doutor Alberto Aires da Cruz Albuquerque pelo constante apoio, convívio e afetuosa amizade dedicada em todos os momentos.

Aos Supervisores de estágio e Estudantes Estagiários que se prestaram à criação de um espaço de investigação e estudo para a elaboração deste trabalho.

À Professora Doutora Maria do Socorro Meneses Dantas Bandeira pela amizade constante e companheirismo no dia-a-dia.

À Professora Doutora Leonéia Vitória Santiago pelo estímulo à realização do estudo.

À Professora Doutora Eugénia Eduarda Fernandes Ferreira Sousa Silva pelo coleguismo e apoio durante bons momentos de troca de conhecimentos.

Ao ISMAI, em especial, por ter-me concedido um permanente campo de enfrentamento de novos desafios profissionais.

Muito Obrigada!

RESUMO GERAL

Este estudo pretendeu situar o pensamento intersubjetivo, reflexivo dos Supervisores de estágio sobre as propostas dos programas de estágios supervisionados em educação física nas instituições de formação inicial de professores portuguesas. Apresenta um caráter descritivo e interpretativo, focando-se sobre as dimensões organizacional, científica, pedagógica e didática que fundamentam os programas, as concepções e as práticas de formação. O estudo adotou um delineamento de estudo de casos múltiplos, com uma abordagem situacional e um enfoque de análise compreensiva (Sousa, 2005; Yin, 2005). No desenvolvimento de seu processo, três investigações deram formatação ao seu objetivo. A primeira procurou perceber as orientações conceituais que norteiam as concepções de formação subjacentes aos programas de estágio profissional na formação inicial de professores de Educação Física em instituições de ensino superior portuguesas e a forma como os Supervisores do ensino superior percebem a sua operacionalização em contexto real de estágio. Fizeram parte do estudo de caso cinco instituições representadas por dez professores responsáveis pela supervisão do estágio profissional (dois de cada Instituição) e respectivos programas de práticas pedagógicas supervisionadas. A segunda procurou definir um desenho no quadro de paradigmas que sustentam os pensamentos intersubjetivos e reflexivos de 10 Supervisores de estágio vinculados a cinco Instituições Portuguesas de formação inicial, sobre as teorias do conhecimento de base para a formação inicial do professor de educação física, reclamados pelos Programas de estágio profissional supervisionado das Instituições. A terceira investigação procurou captar o valor formativo do estágio sob o ponto de vista do Estudante Estagiário e do Supervisor de estágio nas vertentes científica, organizacional, pedagógica e didática que substanciam a proposta de estágio profissional definida pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Participaram neste estudo oito Estudantes Estagiários do ano letivo 2008/2009 e o respetivo Supervisor. Na recolha dos dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e análises dos documentos orientadores das propostas de estágios das instituições investigadas. A análise dos dados apoiou-se nos procedimentos de análise de conteúdo (Franco, 2005; Guerra, 2006; Bardin, 1977) e nas estratégias de análise de dados qualitativa (Miles & Huberman, 1994; Patton, 2002). Dos resultados obtidos, as investigações permitiram elencar proposições interpretativas no domínio sobre a formação inicial de professores que se apresentam como dotadas de consistência e relevância para a compreensão dos sentidos assumidos pelos intervenientes da investigação que passaram a ser contextualizados em ensaio teórico que intitulado de: “A Lógica Organizativa da Formação Inicial de Professores de Educação Física em Portugal: Contribuição para a compreensão do cenário no qual ocorre a formação”.

Palavras-chaves: Formação de professores. Supervisão. Programas de estágio.

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the intersubjective and reflective thought of student teaching supervisors about the features of the student teaching programs in Portuguese physical education teacher education institutions. A descriptive interpretive approach is put forward with a focus on organizational, scientific, pedagogical and instructional dimensions that underlie the conceptions and practices of teacher education programs. The study adopted a multi-site case study design following a situational and comprehensive perspective (Sousa, 2005; Yin, 2005). Three empirical studies concurred to the overall purpose of this study. The first one intended to disclose the conceptual orientations embraced by the physical education teacher education institutions, and the way university supervisors envisage the operationalization of the student teaching program in the real context of school world. Five physical education teacher education institutions, plus two teacher educators by institution and the respective program guidelines and syllabuses provided the information for the first study. The second study queried the intersubjective and reflective thoughts of ten supervisors affiliated to five physical education teacher education programs. Research questions addressed the conceptions about the knowledge base for teaching and learning to teach espoused by them and enacted by their programs. The third study aimed to grasp the educational value ascribed by eight University of Porto student teachers and their supervisor to the student teaching program they are involved with (2008/09 academic year), and depict the perceived impact in the scientific, organizational, pedagogical and instructional domains. Data collection resources and procedures included semi-structured interviews and the selection of the institutional documents related to the student teaching programs. Data analysis relied on content analysis procedures (Franco, 2005; War, 2006; Bardin, 1977) and basic strategies for qualitative data analysis (Miles & Huberman, 1994; Patton, 2002). Findings allowed to figure out a set of interpretive propositions in the field of initial teacher education that may be considered consistent and relevant to the understanding of the meanings made by the participants on this research which came to be contextualized on the concluding theoretical essay entitled: "The organizational logic of the Portuguese initial physical education teacher education: contribution to understanding of the setting in which teacher education takes place".

Key Words: teacher education, supervision, student teaching programs.

ÍNDICE

Resumo Geral	VII
Abstract.....	IX
Índice	XI
Índice de Quadros.....	XIII
INTRODUÇÃO GERAL	1
Introdução geral	3
Referências Bibliográficas	11
CAPÍTULO 1	15
capítulo 1: Propósitos, fundamentos e orientações dos programas de práticas pedagógicas supervisionadas em educação física nas instituições portuguesas de formação inicial.....	17
Resumo	17
Introdução.....	18
O estágio profissional enquanto campo de mobilização de competências privilegiado no contexto da formação inicial de professores.....	25
Descrição Metodológica do Estudo	30
Tipo de estudo	30
Corpus do estudo.....	30
Procedimentos de Categorização e Análise dos Dados	32
Documentos Normativos.....	37
Entrevistas	51
Referências Bibliográficas	67
CAPÍTULO 2	75
Capítulo 2: A mobilização do conhecimento na formação inicial do professor: a relação Universidade-escola em contexto de estágio profissional supervisionado	77
Resumo	77
Introdução.....	78
Descrição Metodológica do Estudo	90
Características do estudo	90
Corpus do estudo.....	91
Instrumentos de recolha de dados.....	92
Procedimentos de recolha de dados.....	92
Procedimentos de Categorização e Análise dos Dados	93
Resultados e Discussão	95
Da concepção para a formação	96

Da mobilização do conhecimento para a prática de ensino supervisionada	100
Das relações mútuas estabelecidas entre o conhecimento e as concepções	104
Referências Bibliográficas	109
Capítulo II Referências Bibliográficas	109
CAPÍTULO 3	115
capítulo 3: Percepções, vivências e reflexões sobre a prática de ensino em contexto de estágio: a perspectiva do Estudante ESTAGIÁRIO e do Supervisor da faculdade	117
Resumo	117
Introdução	119
Descrição Metodológica do Estudo	123
Procedimentos de recolha de dados	124
Procedimentos de análise	127
Resultados e Discussão	129
Perspetiva do Supervisor sobre a ação prática dos Estudantes Estagiários em contexto de Estágio Profissional	140
Conclusão	147
Referências Bibliográficas	149
CAPÍTULO 4	155
Capítulo 4- A lógica organizativa da formação inicial de professores de educação física em Portugal: contribuição para a compreensão do cenário em que ocorre a formação	157
Introdução	157
Concepções de formação: a organização conceptual para formação de professores	159
Os saberes docentes na formação inicial de professores	170
A Prática profissional em contexto de estágio supervisionado	174
Breve panorama que configura o campo da formação de professores em Portugal e sua relação com o Processo de Bolonha	181
A contextualização do processo de formação profissional e a Declaração de Bolonha: fundamentos para a política educacional do Ensino Superior em Portugal	182
Caracterização da formação de professores à luz do Processo de Bolonha: algumas contribuições	189
A Formação Inicial de Professores de Educação Física em Portugal – os reflexos da nova ordem educacional em contexto de estágio profissional.	198
A dimensão da formação como atenção à diversidade	208
Referências Bibliográficas	211

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro conceptual para a organização de Programas de estágio profissional na formação inicial de professores	34
Quadro 2 – Temas Bases das percepção das funcionalidades dos Programas em contexto real de estágio.....	36
Quadro 3 - Grelha de análise: Orientações conceptuais da formação de professores.....	36
Quadro 4 - Estruturação e organização das áreas de desempenho dos Programas de estágio das diversas instituições de formação	40
Quadro 5 - Configuração das áreas de atuação que compõem o campo de aprendizagem do Estudante Estagiário em contexto de estágio e os respetivos princípios orientadores.....	45
Quadro 6 - Eixos temáticos inerentes à sistematização do ensino.....	92
Quadro 7 - Síntese do guião da entrevista – Estudantes Estagiários.....	126
Quadro 8 - Síntese do guião da entrevista – Supervisor de Estágio	127
Quadro 9 - Grelha de Análise Estudantes Estagiários	128
Quadro 10 - Grelha de Análise Supervisor de Estágio	128
Quadro 11– Frequência da tipologia de expectativas encontradas pelo Estudante Estagiário no processo de estágio supervisionado.....	130
Quadro 12 - Frequência da tipologia de dificuldades encontradas pelo Estudante Estagiário no processo de estágio supervisionado.....	132
Quadro 13 - Frequência da tipologia de facilidades encontradas pelo Estudante Estagiário no processo de estágio supervisionado.....	135
Quadro 14 - Frequência da tipologia de expectativas vs percepção da realidade encontradas pelo Estudante Estagiário no processo de estágio supervisionado.....	137
Quadro 15 - Frequência dos níveis de reflexões sobre 'os contributos do estágio' e 'o que é ser professor' percebidas pelo Estudante Estagiário no processo de estágio profissional supervisionado	139

INTRODUÇÃO GERAL

INTRODUÇÃO GERAL

O desenvolvimento formação inicial de professores é induzido, por um lado, pelo controle efetuado pelas instituições públicas governamentais, a quem cabe definir as condições de exercício legal e social para verificar o cumprimento das normas reguladoras em vigor, por outro, pelas instituições formadoras - Universidade e Escola -, sendo a primeira, a principal interessada na prossecução de objetivos educativos e do saber para a formação profissional.

Alarcão (1996) assinala a controvérsia quanto à questão de incluir ou não a formação inicial no seio da Universidade, derivada dos desalinhamentos entre formação académica e formação profissional e das dificuldades de relacionamento entre os mundos da escolaridade não superior e da Universidade. Segundo a autora, diante do movimento emergente que conclama por uma “Europa Unida”, aliado à lógica da educação integrada para o conhecimento e pela pesquisa, a formação deve assentar numa atitude de inter e transdisciplinaridade “para além de ser movida por uma idéia [sic] de projecto comum que visa um alvo bem-definido e exige estratégias adequadamente bem concebidas, operacionalizadas e executadas em conjunto” (p. 44).

À luz de abordagens que concebem a formação inicial como uma prática contextualizada, a definição de projeto revela-se como um processo influenciado por múltiplos fatores e delineamentos de estratégias que envolvem o Professor em formação, os Supervisores (da Universidade e da Escola), os recursos disponíveis e as diversas interações que se podem estabelecer no ambiente de formação.

É no interior dos programas de formação que se confrontam as ideias em torno dos efeitos dos diferentes caminhos para a promoção do ensino e da formação. Estudar estes programas tem levado diversos investigadores a procurar novas centralidades para a formação profissional de professores (Shulman, 2005; Zeichner & Conklin, 2005). Neste contexto, há um saber

profissional em construção permanente; há a formação através da qual simultaneamente se constrói esse saber (Ponte, 1999; Tardif, 2002; Tardif, Lessard & Lahaye, 1991; Tardif & Raymond, 2000;); há uma combinação entre reflexão e ação que aposta na formação de professores enquanto sujeitos socialmente conscientes, autônomos e críticos (Alarcão & Tavares, 2003; Leite, 2002; Schön, 2000; Zeichner, 1993); há também princípios e orientações conceptuais que fundamentam os programas de formação de professores e as dinâmicas experienciais que decorrem no campo de prática situada (Antunes, 2004; Leite, 2005; Nóvoa, 1992; Roldão, 2003).

É neste viés que assentam os discursos atuais em torno da reforma do ensino, em Portugal. Estes representam um espaço para re teorizar, caracterizar e tratar de uma nova política baseada na construção de novas identidades em zonas de diferenças culturais, assim como é na “Europa do Conhecimento”.

As políticas educacionais que giram em torno da inclusão e da diferença (Apple, 1999; Giroux, 1999; Leite, 2002; Paraskeva, 2011; Roldão, 2003) procuram enfatizar o político e o comportamento deontológico no seio da educação e da formação: O político, enquanto sublinhado no exame de como as instituições e o conhecimento se fundam para entender como as relações sociais se inscrevem de maneira diferenciada no campo educacional; o comportamento deontológico, examinando como as relações sociais incidentes no conhecer, no agir e na subjetividade dos aprendizes se constroem e se transformam nos espaços, com base nos julgamentos de que é possível haver, no processo de formação, diferentes modos de agir nas escolhas dos indivíduos – a saber, quais as escolhas moralmente necessárias; quais as que servem para nortear o que realmente deve ser feito.

A educação, vista como uma construção cultural e social tem como base o reconstrucionismo social (Leite, 2002) e funda-se na crença de que o desenvolvimento do espírito crítico depende das relações e significados que são constantemente reelaborados tendo em conta a reconfiguração do contexto educacional e social como um todo.

É assim que se estruturam as formulações conceptuais em torno da dinâmica educacional e da formação - quer no plano da discussão teórica e da investigação, quer no plano da política educativa e da prática docente - para uma pedagogia da autonomia (Freire, 1997), pedagogia da fronteira (Giroux, 1999), pedagogia da diferença (Perrenoud, 2001), educação multicultural (Leite, 2002), educação para a igualdade (Apple, 1999), educação construtivista (Coll, 2003), conceito de diferenciação curricular (Roldão, 2003), e/ou movimento de territorialização (Paskareva, 2011). Estes diferentes modos de pensar a educação e a formação encontram como pano de fundo a leitura e a interpretação da realidade num repensar de múltiplas conceptualizações e em conformidade com uma proposta educacional concreta. Esse cenário “oferece nova esperança para expandir tanto a prática do trabalho cultural quanto as possibilidades libertadoras de transpor as fronteiras que abrem novas possibilidades políticas e pedagógicas” (Giroux, 1999, p. 40).

A inovação educacional não consiste apenas em mudar, ou tentar mudar o ensino e a aprendizagem, mas, sobretudo, o pensamento de quem estrutura e faz este ensino e esta aprendizagem. Consiste em pensar o ensino no sentido de que é a partir dele mesmo que ocorrem intervenções geradoras de mudanças, capazes de fazer do ato de ensinar um espaço social apelante para a transformação e para a igualdade de oportunidades. Consiste ainda em pensar a aprendizagem na dinâmica pedagógica que gira em torno do desafio aos limites do conhecimento existente e às possibilidades de se criar novos entendimentos.

Neste caso, a ordem educacional faculta aos aprendizes a oportunidade de se envolverem em múltiplas situações, que permitem desenvolver diferentes vertentes culturais, experiências e formas de linguagens. Advoga-se para tal o desenvolvimento de uma visão crítica da realidade cultural historicamente construída e socialmente organizada, tendo em conta os constrangimentos que limitam e controlam a ação e a transposição do pensamento daqueles intervenientes ligados diretamente ao contexto educacional.

Para entender as mudanças em curso no Ensino Superior em Portugal, vale também contextualizar os objetivos definidos pelos Ministérios¹ que tutelam o ensino superior para efeito de adequação ao Processo de Bolonha. Na última década, Portugal viu-se envolvido num projeto de reforma educacional que vincula a noção de educação, e a sua categoria mais ampla, a uma luta mais real em prol de uma sociedade mais competitiva, mais atrativa e, consequentemente mais centrada no desenvolvimento de competências do que na transmissão de conhecimento (Decreto-Lei 74/2006).

Na tentativa de entender o momento atual, em que emergem as primeiras evidências induzidas pelas reformas educacionais em curso, torna-se conveniente citar as orientações políticas para a convergência europeia em matéria de educação e formação para os próximos anos, nomeadamente, a Declaração de Budapeste-Viena, 2010, que instituiu formalmente o Espaço Europeu de Educação Superior (EEES), preconizado na declaração de Bolonha de 1999²; ou então o comunicado da conferência interministerial de Lovaina 2009, em que se fez o balanço do Programa de Educação e Formação Europeia para 2010 (EF2010), e se sublinhou a determinação de avançar com o Programa de Educação e Formação Europeia para 2020 (EF2020), tendo-se estipulado: (1) Definição de metas de 20% até 2020 para a mobilidade estudantil; (2) adoção do quadro de qualificações nacionais até 2012; (3) definição de metas nacionais para a dimensão social até 2020; (4) privilégio da educação continuada como responsabilidade pública com base em parcerias; (5) referenciação da qualidade como foco importante para Área de Educação Superior Europeia; e, (6) ampliação no diálogo de políticas globais por meio do Fórum de Bolonha (Neves, 2011).

¹ Ministério da Educação e Ministério da da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

² A Declaração de Bolonha, lançada no ano de 1999, comprometeu seus 29 países signatários com seis linhas de ação para um Espaço Europeu de Educação Superior, a ser realizado até 2010: (1) adoção de um sistema de graus comparável e legível; (2) adoção de um sistema de Ensino Superior baseado em dois ciclos; (3) estabelecimento de um sistema de créditos; (4) promoção da mobilidade; (5) promoção da cooperação europeia no domínio da avaliação da qualidade, e (6) promoção da dimensão europeia no Ensino Superior.

A ideia de desenvolver o Ensino Superior no mencionado Espaço, de modo coerente, competitivo e atrativo levou os países signatários, Portugal incluído, a repensarem suas políticas para a adequação da Educação Superior a esta nova ordem, e a procurarem novas lógicas e novas representações sobre um panorama global de convergência europeia. Não diferentemente, no âmbito da formação de professores, a pressão exercida pela inferência dos mecanismos regulatórios demandados pelo Processo de Bolonha³ levou as instituições formadoras a criar uma dinâmica destinada a coordenar as transformações nacionais em um movimento mais abrangente sem, contudo, suprimir por completo a margem de autonomia para a configuração de suas propostas de formação, visando as suas consolidações no EEES.

Porém, acresce que entender o processo de formação, nesta atual conjuntura, carece considerar os aspectos e os fundamentos essenciais de uma proposta geral de formação inicial de professores e educadores de infância que, “tendo em vista a sua reorganização no quadro deste processo” (Ponte, 2006, p. 5), contemple, por exemplo, na função profissional do professor, no tocante a algumas de suas áreas de atuação: promoção de aprendizagens, participação na dinâmica do desenvolvimento da educação escolar em geral e do projeto educativo da escola e o seu investimento na autoformação.

Neste cenário, o estágio constitui uma forma de mobilização destes aspectos. Trata-se de uma etapa onde a componente prática predomina e envolve os Estudantes Estagiários numa contínua atividade de resolução de problemas no campo da iniciação à profissão. Fato marcante neste panorama é a eminente presença de um modelo de “aprendizagem por problemas”, que subordina a abordagem teórica às necessidades da resolução de problemas clínicos desde o primeiro ano (Tardif, 2000).

Alguns autores têm patenteado os mais diversos motivos de controvérsia a respeito do desenvolvimento do estágio profissional. Os problemas decorrentes da investigação acerca do enfrentamento entre a formação acadêmica e a

³ Este assunto apresenta-se mais detalhado no capítulo IV deste estudo.

formação em prática situada são uma fonte inesgotável de debate entre investigadores (Alarcão, Leitão & Roldão, 2009; Perrenoud, 1999; Ponte et al., 2004; Schön, 1992; Schön, 2000). Em alguns casos têm suscitado discussões mais amplas - concepção de formação e qualidade da formação. Em outros casos, as discussões quedam-se mais confinadas e mais específicas - relação teoria e prática, relação Supervisor de estágio e Estudante Estagiário, falta de apoio, excesso de burocracia -, dentre outros.

Ponte et al. (2004) referem que o estágio dispõe de dois tipos de recursos principais para promover a capacidade de lidar com os problemas recorrentes: o apoio dos Orientadores⁴ e o apoio do núcleo de estágio e dos demais intervenientes do processo de formação. Os Orientadores, através do processo de supervisão pedagógica, procuram verificar, diagnosticar e ultrapassar as dificuldades sentidas pelos estagiários, para melhorar o seu ensino (Alarcão & Tavares, 2003). Importa nesse processo que os orientadores adotem uma postura prospectiva, interativa e retrospectiva, visando à análise das implicações da atuação do Estudante Estagiário não só ao nível técnico e prático, mas também crítico ou emancipatório. O tipo de orientação, ainda que não exclusivamente, perspectiva o horizonte de expectativas de formação que os programas de estágio profissional almejam. Cada um dos diversos tipos de orientação demarca um conjunto de ideias sobre as metas da formação de professores e os meios que se deseja alcançar (Feiman-Nemser, 1990). É este conjunto de atributos pedagógicos que tende a direcionar a atividade prática do Estudante Estagiário.

A escolha do pensamento supervisivo como tema desta dissertação é ditada pela consciência de que ele oferece matéria da maior relevância para a investigação da formação inicial, mas que obviamente está longe de esgotar a multiplicidade de aspectos que o processo de formação pode e deve contemplar. Este trabalho encontra-se dividido em quatro capítulos, estando os três primeiros aportados em estudos empíricos desenvolvidos pela análise do

⁴ Utilizaremos esta terminologia para referir sobre o Supervisor de estágio (professor da Universidade) e sobre o Professor Cooperante (professor da Escola)

pensamento supervisivo nos contextos das propostas de práticas pedagógicas supervisionadas nas instituições portuguesas de formação inicial em educação física, com o propósito de: (1) indagar a orientação dos programas de estágio profissional supervisionado tendo como referência o contexto sociopolítico educacional; (2) identificar, na convergência dos programas de estágio e dos discursos intersubjetivos dos Supervisores de estágio, os conhecimentos que os Supervisores das diferentes instituições de formação inicial consideram que os Estudantes Estagiários devem adquirir, desenvolver e evidenciar em consequência do processo formativo; (3) examinar as particularidades estruturais e organizativas do processo de estágio profissional a partir das percepções, vivências e reflexões sobre a prática de ensino em contexto de estágio. No quarto capítulo, procuramos discutir e interligar, num contexto mais abstrato, as proposições extraídas dos três estudos empíricos anteriormente desenvolvidos, assim como retirar ilações dotadas de consistência e relevância no domínio da formação inicial de professores.

Sobre os Capítulos, destacamos:

- *Capítulo I* – Propósitos, fundamentos e orientações dos programas de práticas pedagógicas supervisionadas em educação física nas instituições portuguesas de formação inicial.

A ideia que prevalece aqui decorre da análise sobre a percepção das orientações conceptuais e das propostas contidas nos programas e o modo como os Supervisores *percebem* a sua operacionalização em contexto real de supervisão de estágio – constituída a partir do pensamento intersubjetivo dos Supervisores de estágio numa relação de confronto entre as componentes que privilegiam a formação inicial (aprendizagem, mobilização dos conhecimentos, melhoria das capacidades, competências e atitudes) e os indicadores que definem um quadro conceptual para os programas de formação que orientam as situações concretas para a organização do ensino e em articulação com o campo de estágio e com a formação (contexto sócio institucional, dinâmica que envolve o programa, currículo formal, experiências de campo e estratégias instrucionais).

- *Capítulo II - A mobilização do conhecimento na formação inicial do professor: a relação universidade-escola em contexto de estágio profissional supervisionado.*

É neste percurso que procuramos observar, na convergência dos programas de estágio e dos discursos intersubjetivos dos Supervisores de estágio, e no trato à organização do conhecimento para a formação inicial do professor de educação física, (1) o modo como o conhecimento pedagógico do conteúdo se situa no contexto de estágio e se relaciona com as formas de sistematizar o ensino; (2) as nuances da relação universidade-escola na mobilização do conhecimento de base para o ensino; (3) a expressão da dicotomia teoria-prática nas abordagens para a supervisão na formação inicial de professor.

- *Capítulo III - Percepções, vivências e reflexões sobre a prática de ensino em contexto de estágio.*

O propósito deste estudo foi de, através dos discursos dos sujeitos entrevistados, captar o valor formativo atribuído ao estágio no âmbito geral da formação inicial, no que respeita ao aprender a ser professor. Procurou-se estabelecer uma comparação entre o pensamento subjetivo do Estudante Estagiário e do Supervisor de estágio. Para o Estudante Estagiário, tomou-se como referência a suas reflexões acerca das razões, ou justificações, dos significados atribuídos à vivência em contexto de estágio, materializados nas suas opiniões críticas e reflexivas. Para o Supervisor de estágio, focou-se nas percepções e reflexões sobre a organização do estágio e sobre o que este aporta para os Estudantes Estagiários no que concerne ao aprender a ser professor.

- *Capítulo IV – A lógica organizativa da formação inicial de professores de educação física em Portugal: Contribuição para a compreensão do cenário no qual ocorre a formação.*

Este estudo conclusivo procurou elencar proposições interpretativas no domínio sobre a formação inicial de professores que se apresentam como dotadas de consistência e relevância para contextualizar as questões em discussão. Sem prejuízos, optou-se por uma mobilização de diversos autores, com especial inclusão de autores portugueses que se destacam neste panorama. Neste sentido, retivemos algumas daquelas proposições que permitem compreender os sentidos assumidos pela natureza conceptual da formação de professores, em análise. Assim, os eixos problematizadores e respectivas subtemáticas refletem o percurso percorrido para dar sentido à caracterização da formação inicial de professores, em Portugal, na sua relação com o cenário em que a formação acontece.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). A experiência portuguesa. In L. C. Menezes (Org.), *Professores: Formação e profissão* (pp. 33-70). São Paulo, Autores Associados.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica*. (2ª ed). Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I., Leitão, A., & Roldão, M. do C. (2009). Prática pedagógica supervisionada e *feedback* formativo co-construtivo. [Versão eletrônica]. *Revista Brasileira Formação de Professor*, 1(3), 02-29.
- Antunes, F. (2004). *Políticas educativas nacionais e globalização: Novas instituições e processos educativos*. Braga: Lusográfica.
- Apple, M. W. (1999). *Ideologia e currículo*. Porto: Porto Editora.
- Coll, C. (2003). *Psicologia e currículo: Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. (3ª ed). São Paulo: Editora Ática.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In R. Houston, M. Haberman, & J. Sikula (Eds): *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 212-233). New York: MacMillan.

- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. (2ª ed). São Paulo: Paz e Terra.
- Giroux, H. A. (1999). *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: Novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Leite, C. (2002). *O currículo e o multicuturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Caloutre Gulbenkian; Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Leite, C. (Org.). (2005). *Mudanças curriculares em Portugal: Transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2006). Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de Março. *Diário da República*, 1ª Série A, nº 60, 2242-2257.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Neves, F. dos S. (2005). A declaração de Bolonha, a desanalfabetização da sociedade portuguesa e outros “dês” (até que ponto podem não começar a inicial “D”) que ainda faltam ao programa do “25 de Abril”. In J. P. Serralheiro (Org.). (2005). *O processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*. Porto: Profedições, Lda.
- Paraskeva, J. (2011). *Nova teoria curricular*. Ramada: Edições Pedagogo, LDA.
- Perrenoud, P. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, 12, 5-21.
- Perrenoud, P. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças: Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. (2ª ed). Porto Alegre: Artmed.
- Ponte, J. P. (1999). Didáticas específicas e construção do conhecimento profissional. In J. Tavares, A. Pereira, A. P. Pedro, & H. A. Sá (Eds.). *Investigar e formar em educação: Actas do IV Congresso da SPCE*. Porto: SPCE, 1999, pp. 59-72.

- Ponte, J. P., Oliveira, P., Varandas, J. M., Oliveira, H., & Fonseca, H. (2004). Explorando o papel da interação virtual na formação inicial de professores. *Discursos*, 2, 135-158.
- Ponte, J. P. (2006). Os desafios do Processo de Bolonha para a formação inicial de professores. *Revista da Educação*, 14(1), 19-36.
- Robertson, S. L. (2009). O processo de Bolonha da Europa torna-se global: Modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? [Versão eletrônica]. *Revista Brasileira de Educação*, 14(42), 407-422.
- Roldão, M. do C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada: Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e a sua formação* (3ª. Ed), (pp. 79-91). Lisboa: Dom Quixote.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Shulman, L. (2005). Teacher education does not exist. Stanford University School of Education Alumni Newsletter, *Fali*, 2005. Consult. 01 Mai 2012, disponível em <http://stanford.edu>
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-24.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. (7ª ed). Petrópolis: Editora Vozes.
- Tardif, M., Lessard, C. & Lahaye, L. (1991). Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, 4, 215-233. Porto Alegre: Pannônica.

- Tardif, M. & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo de aprendizagem do trabalho magistério. *Educação e Sociedade*, 21(73), 209-244.
- Zeichner, K. M. (1993). *A Formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K., & Conklin, H. (2005) Research on teacher education programs. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the Aera panel on research and teacher education*, (pp. 645-736). Mahwah, N.J.: Law.

CAPITULO 1

CAPÍTULO 1: PROPÓSITOS, FUNDAMENTOS E ORIENTAÇÕES DOS PROGRAMAS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SUPERVISIONADAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA NAS INSTITUIÇÕES PORTUGUESAS DE FORMAÇÃO INICIAL

Resumo

No âmbito da reorganização curricular do Ensino Superior em Portugal, o Processo de Bolonha veio representar, no plano das Instituições de ensino, um espaço comum europeu que visava privilegiar a qualidade, a mobilidade e a comparabilidade de graus académicos e formações. O Programa do XVII Governo Constitucional (2005/2009) também serviu de base de orientação para este processo de reorganização do Ensino em Portugal, pondo em prática políticas que consigam obter avanços claros e sustentados na organização e gestão dos recursos e da qualidade educativa. No âmbito da formação de professores, as Instituições portuguesas de formação inicial de professores de Educação Física tiveram que reorganizar os seus currículos e entendimentos acerca da formação inicial de professores procurando articular a qualidade do ensino e os resultados de aprendizagem às condições de habilitação ao consequente acesso ao exercício da atividade docente na educação básica e no ensino secundário. Diante deste panorama, o estudo procurou perceber as orientações conceptuais que norteiam as concepções de formação subjacentes aos programas de estágio profissional na formação inicial de professores de Educação Física em instituições de ensino superior portuguesas e a forma como os Supervisores do ensino superior percebem a sua operacionalização em contexto real de estágio. Fizeram parte do estudo de caso, de abordagem situacional, cinco instituições representadas por dez professores responsáveis pela supervisão do estágio profissional (dois de cada Instituição) e respectivos programas de práticas pedagógicas supervisionadas. O desenho da pesquisa inseriu-se no quadro de paradigmas que sustentam os pensamentos intersubjetivos e reflexivos dos Supervisores investigados em consonância com a análise documental dos programas nos seus contextos de

produção mais amplo, passando pelas questões de sua organização interna, dos seus mecanismos enunciativos, e das suas características semânticas na organização e interpretação do agir na prática pedagógica. As fontes de recolha de dados procuraram dar resposta à necessidade de utilização cruzada dos dois pontos de focalização, visando a identificação dos diferentes processos interativos em curso. Deste modo, as fontes utilizadas materializaram-se em documentos (normativos e conceptuais) e no discurso dos intervenientes (Supervisores de estágio). A constatação de que princípios pedagógicos tais como reflexividade, auto direção, criatividade e autonomia circulam nos discursos emanados pelos Programas de estágio e pelos Supervisores de estágio, colocam à tónica o sentido da criticidade e da autodeterminação no conjunto das experiências e saberes adquiridos na globalidade da formação, de modo a sustentar uma postura reflexiva da prática profissional que vão observando e/ou desenvolvendo no percurso da formação inicial.

Palavras-Chave: Formação inicial, Supervisão. Programas de estágio.

Introdução

A reflexão sobre as práticas formativas tem contribuído para colocar no centro da problemática da formação inicial de professores a dimensão da preparação para a profissionalidade, no quadro dos sistemas de educação (Lei nº 26/00; Decreto-Lei nº 42/2005; Lei nº 49/2005; Portaria nº 1097/2005; Decreto-Lei nº 74/2006; Decreto-Lei nº 43/2007) e de formação (Ponte, 1992; Marcelo García, 1999; Schön, 2000; Tardif, 2002; Alarcão & Tavares, 2003; Zeichner & Conklin, 2010; Formosinho & Ferreira, 2009).

Neste âmbito, Leite (2005), ao contextualizar a tendência da formação de professores em Portugal, reconhece que o ofício do professor está cada dia mais exigente e que a sua formação reclama por um padrão de qualidade cada vez maior “que se amplie para além da formação inicial e a campos para além

das fronteiras dos conhecimentos disciplinares a que cada um se encontra vinculado, sem, no entanto, os deixar de ter em conta” (p. 371).

Paralelamente, nas últimas décadas é visível uma valorização epistemológica da experiência prática na formação inicial de professores. A sua natureza e suas limitações tem trazido à tona discussões que perpassam pela descrição, tanto da natureza quanto do impacto que os Programas de formação trazem na criação de condições que permitam às Instituições de formação inicial de professores, e seus respectivos formadores, constituírem-se como base legítima de produção de saberes e de experiências práticas reflexivas, estruturantes da profissão de professor (e.g., Nóvoa, 1992; Zeichner, 1993, 2008; Schon, 2000; Therrien & Loiola, 2001; Leite, 2002, 2005; Ponte, 2005; Durand; Saury & Veyrunes, 2005; Therrien & Carvalho, 2009; Zeichner, & Conklin, 2010).

Estes autores, na sua maioria, procuram compreender os propósitos, os fundamentos e as orientações educacionais e sociais subjacentes aos diferentes Programas e modelos de formação, ao mesmo tempo que discutem sobre os pressupostos que levam os intervenientes a tomarem decisões inteligentes sobre a sua utilização. Este pensamento está bem ilustrado nas palavras de Zeichner (1993, p.27) quando refere que “o mais importante [nos Programas] é os objetivos para os quais se dirigem e a qualidade específica da sua utilização”. Concomitantemente, algumas análises críticas efetuadas, embora de perspetivas distintas, sobre Programas educacionais e de gestão e orientação para a formação de professores, sugerem que a investigação sobre a prática reflexiva tende a tornar-se uma componente central nas reformas dos Programas para esta finalidade (Durand; Saury & Veyrunes, 2005; Ponte, 1992, 2005; Zeichner, 1993; Zeichner, & Conklin, 2010).

Neste sentido, Zeichner (1993), aponta três princípios que caracterizam a prática do ensino reflexivo. O primeiro visa, em parte, a eliminação das condições sociais que distorcem a autocompreensão do professor e que, consequentemente influenciam no desempenho do seu trabalho. Para o autor, a atenção do professor sobre a prática de ensino deve estar tanto voltada para sua própria prática quanto para as condições sociais nas quais se situa essa prática. O segundo princípio reconhece o caráter político assumido pelo

professor em meio à sua prática e demonstra a tendência democrática e emancipatória que a envolve e que define as consequências sociais e políticas de seu trabalho. No terceiro, atenta para o compromisso com a reflexão enquanto prática socialmente instituída. Aqui, o ensino deve ser concebido na coletividade, no qual o professor deve, também, apoiar e sustentar o crescimento dos outros.

Na tipologia de Zeichner e Liston (1996) e Zeichner (1993), este modelo de formação (o reflexivo) é orientado para a pesquisa cuja base está centrada na preparação de professores capazes de analisar e refletir – numa atitude crítica – sobre situações profissionais em prática e sobre os contextos sociais e institucionais nos quais estão inseridos. Os autores, em extensão a este pensamento tentam articular as suas posições acerca da prática reflexiva, sistematizando-as em quatro tradições históricas que, nas suas perspectivas, influenciam a prática reflexiva na formação inicial de professores: (1) acadêmica – acentua o papel do professor enquanto acadêmico e especialista das matérias de estudo; (2) de eficiência social – concebe que o saber e as capacidades que os futuros professores têm de dominar são previamente especificados e que os critérios que medem um domínio bem-sucedido para o ensino são orientados pelo desempenho; (3) desenvolvimentista – pressupõe que é a ordem do desenvolvimento natural do aluno que estabelece a base para a determinação das propostas de ensino e de aprendizagem; e, (4) de reconstrução social – concebe a escolaridade e a formação de professores como elementos fundamentais para uma sociedade mais justa e humana. Com efeito, o campo subjacente da definição do tipo de formação e da organização curricular para a formação, advoga que é a partir da análise e interpretação dos modelos de formação que é possível definir o nível de envolvimento e de participação do Estudante Estagiário, em todas as fases da atividade formativa, através da natureza dos conhecimentos que estão em jogo na construção e reconstrução de conhecimento reflexivo para o ensino (Alarcão, 2009; Ponte, 2005; Schön, 1992; Shulman, 1987; Zeichner, 2008).

Este pensamento também veio repercutir-se na educação superior em Portugal que se viu mobilizada por um movimento, marcante na década de

2000⁵. O processo de mobilização envolveu objetivos que assentavam, dentre diversos segmentos, no posicionamento acerca das discussões da política de educação e formação que implicou na sua tentativa de tornar seu sistema de ensino e formação numa referência de qualidade adaptado ao domínio do ensino e da formação na Europa.

Especificamente no âmbito da reorganização curricular do Ensino Superior em Portugal, o Processo de Bolonha⁶ veio representar, no plano das Instituições de ensino, um espaço comum europeu que viesse privilegiar a qualidade, a mobilidade e a comparabilidade de graus académicos e formações. Este modelo de formação superior, que tem presente, dentre outras diretrizes, a transição de um sistema de ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências pelos próprios alunos apresentou-se, entre os anos de 2005 e 2009, como uma questão crítica central em toda a Europa, com particular expressão em Portugal (Decreto-Lei nº 74/2006).

Por sua vez, Programa do XVII Governo Constitucional (2005/2009) também serviu de base de orientação para este processo de reorganização do Ensino em Portugal, propondo-se “pôr em prática políticas que consigam obter avanços claros e sustentados na organização e gestão dos recursos educativos, na qualidade das aprendizagens e na oferta de várias oportunidades a todos os cidadãos para melhorarem os seus níveis e perfis de formação” (p. 42).

⁵ Com destaque, o Conselho Europeu de Lisboa de Março de 2000 ou a denominada “Estratégia de Lisboa” - como ficou conhecida – é um dos marcos referenciais para a caracterização desta mobilização em torno dos esforços de posicionar a discussão em volta da definição do papel significativo da educação e formação, tendo como base a melhoria do conhecimento para um possível ajustamento à coesão social.

⁶ Processo político e de reformas institucionais ocorrido a partir do ano de 1999, e no âmbito europeu, cujos governos nacionais envolvidos passaram a definir como objetivo o estabelecimento, até 2010, de um espaço europeu de educação superior coerente, compatível, competitivo e atrativo para estudantes europeus e de países terceiros. A Declaração de Bolonha define objetivos gerais que visam construir a Área Europeia do Ensino Superior com suporte de um sistema de ensino que refere à adoção de algumas medidas específicas para os atingir. Concretamente, aponta a adoção de um sistema de graus de acessível leitura e comparação baseado em dois ciclos de ensino sendo o primeiro conferente de diploma para o mercado de trabalho; a adoção de um sistema de créditos universal (ECTS), como meio de promover a mobilidade (dos estudantes, docentes, investigadores e pessoal administrativo), com vista à empregabilidade; a cooperação na avaliação da qualidade das formações, dentre outras medidas.

Mais especificamente, no âmbito da formação de professores, o referido Programa procurou constituir um currículo nacional de formação, com definição de perfis de desempenho e com consequentes medidas de incentivo à qualidade da formação tanto inicial quanto contínua. Além disto, a instituição de outras medidas (Decreto-Lei nº 42/2005; Portaria nº 1097/2005; Decreto-Lei nº 74/2006; Decreto-Lei nº 43/2007) também passou a redefinir objetivos cujos propósitos reclamavam a concretização de estratégias de intervenção que assegurassem a consolidação sustentada do sistema educativo e a qualidade do serviço público de educação. Este foi, assim, encarado como um dos fatores determinantes para enfrentar os desafios inerentes ao reforço da competitividade e ao desenvolvimento econômico e social sustentado do País.

Mencione-se a título de exemplo as mudanças decorrentes do regime jurídico da habilitação para a docência (Decreto-Lei 43/2007, de 22 de Fevereiro) que aportaram alterações, tanto ao nível da formação quanto ao nível do acesso à profissão docente. Este Decreto-Lei define as componentes da formação para a docência como sendo: (1) Formação educacional geral; (2) didáticas específicas; (3) iniciação à prática profissional; (4) formação cultural, social e ética; (5) formação em metodologias de investigação educacional; e, (6) formação na área da docência. Estabelece ainda que na formação para a docência, as Universidades passam a ser responsáveis pela formação de professores de Educação Física para o ensino Básico (2º e 3º ciclos) e ensino Secundário. No novo formato, a formação passa a ser composto por dois ciclos de ensino onde o primeiro ciclo confere o grau de licenciatura, e o segundo ciclo confere o grau de mestre sendo que este último passa a ser referência obrigatória para a entrada na profissão docente.

Importa ainda salientar que o acesso à profissão docente passa pela submissão, a nível nacional, de uma prova de avaliação de conhecimento e competências transversais às diversas áreas da docência e sobre conhecimento de ordem científica e tecnológica de cada domínio de habilitação. Prova prevista no Estatuto da Carreira Docente (Artigo 22º) e regulamentado pelo Decreto nº 03/2008, de 21 de Janeiro.

Ainda neste contexto, o conjunto de condições também definidas pelo Decreto-Lei 43/2007, considera que a habilitação para a docência, na formação

de professores, altera-se num contexto em que a prioridade política e social é a melhoria na qualidade do ensino, exigindo das Instituições formadoras maior rigor nas condições de formação e de atribuição de habilitação exclusivamente profissional para o exercício da docência. Face a este enquadramento, a exigência veiculada determina “que a posse deste título constitui condição indispensável para o desempenho docente, nos ensinos público, particular e cooperativo e nas áreas curriculares ou disciplinas abrangidas por esse domínio” (p. 1320).

Segundo Lima, Azevedo e Catani (2008), estas diretrizes políticas, que resultaram numa nova configuração da formação inicial de professores⁷, veio contribuir, de modo significativo, para a sua melhoria, porquanto passou a valorizar, de modo especial: (1) os resultados da aprendizagem que a caracterizam; (2) a adequação destes resultados às novas exigências do desempenho docente; (3) a aquisição do conhecimento relativo às disciplinas a ensinar; (4) a fundamentação da prática de ensino na investigação; e, (5) a iniciação à prática profissional em contexto escolar.

Contudo, e independentemente da opinião dos autores, que interpreta as alterações na formação de modo positivo, importa também colocar em relevo os perigos advindos destas mudanças. A começar pela passagem de uma formação que era integrada (ao longo de 5 anos a componente científica e pedagógica caminhavam lado a lado) para uma formação compactada e fragmentada em dois ciclos de ensino (separação da formação científica da pedagógico-didático). A este aspeto acresce-se o perigo que decorre de uma formação focada na aquisição de competências, pois a detenção de competências não é sinónimo de competência (Batista, Graça, Matos, 2008).

Neste panorama, as Instituições portuguesas de formação inicial de professores de Educação Física tiveram que reorganizar os seus currículos procurando, inclusive, enquadrarem-se nas propostas induzidas pelo Processo de Bolonha e as exigências de acreditação estabelecidas em quadro normativo

⁷ Esta definição política insere os cursos de qualificação profissional de professores no âmbito dos parâmetros do Processo de Bolonha qualificação profissional que habilita para a docência passou a ser adquirida a partir de 2007/2008 através da frequência de cursos do 2.º ciclo do ensino superior que conferem o grau de mestre.

específico (Dec. Lei 43/2007). Neste quadro, o paradigma de formação passou de um ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um ensino centrado no desenvolvimento de competências (Perrenoud, 2002; Nóvoa, 1992; Roldão, 2008). Deste modo, é a aquisição de competências que ganha prioridade na determinação do trabalho do Estudante Estagiário, que é colocado no centro do processo formativo.

Este modelo, refletido pelos Programas de formação das Instituições procura articular a qualidade do ensino e os resultados de aprendizagem às condições de habilitação ao consequente acesso ao exercício da atividade docente na educação básica e no ensino secundário, que passam a ser considerados ferramentas essenciais da política educativa definida enquanto instrumento normatizador de cumprimento dos currículos nacionais que preconizam a habilitação profissional para a docência.

Como se percebe, nos domínios para a habilitação para a docência a revisão das condições de formação e de acesso ao exercício da atividade docente está afeta à definição e verificação de cumprimento dos objetivos propostos pelos Programas de formação com vistas às trajetórias formativas definidas por cada Instituição formadora.

Mais recentemente, Zeichner & Conklin (2010), ao realizarem um estudo focado nos Programas de formação de professores procuraram explorar questões relacionadas com a ideia de que os Programas são considerados como local para a preparação dos professores e que as variadas dimensões desses Programas que podem contribuir para a preparação do professor efetivo. Na sequência, apresentaram um quadro conceptual para pensar sobre a melhoria dos Programas de formação de professores que se baseia na investigação existente, mas que também vai além das categorias empíricas que têm sido investigadas por pesquisadores e que, no ponto de vista dos autores, são ainda limitadas.

Para isso, consideraram destacar alguns estudos de casos que apontam e sistematizam as componentes críticas acerca da eficácia do serviço que devem ser levadas a cabo durante o processo de definição dos Programas de formação de professores: (1) O contexto social e institucional, considerando os atributos do contexto social e político que são importantes para o

funcionamento dos Programas; (2) As características do nível do Programa, que ajuda a pensar sobre a maneira como um Programa de formação de professores é organizado e as crenças abrangentes e de qualidade intelectual que conduzir um Programa; (3) A substância de um Programa, na medida em que aborda o caráter e a qualidade dos cursos e currículo em Programas de formação de professores, incluindo os atributos das experiências de campo e os contextos escolares em que os futuros professores aprendem a ensinar, e as formas em que são ministradas pelos professores formadores; (4) As pessoas em Programas de formação de professores que visam identificar vários elementos relacionados com as pessoas que habitam os Programas de formação de professores, seus perfis, características e indicativos de suas atribuições; e, (5) O conteúdo dos Programas, que permitem refletir sobre as nuances de curso, experiências de campo, as formas pelas quais os futuros professores são ensinados, e os dados que informa como elas são operacionlizadas.

Estes aspectos possivelmente podem ser levados em consideração, pelas Instituições formadoras, aquando da concepção do Programa de formação, porquanto visam garantir a aquisição dos objetivos formativos que permitem uma adequação às especificidades de cada modelo de formação proposto.

O estágio profissional enquanto campo de mobilização de competências privilegiado no contexto da formação inicial de professores

O contexto do estágio profissional supervisionado faz apelo a um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessárias para o favorecimento de processos de ensinar e de aprender, em diferentes níveis, contextos e modalidades de ensino. A aprendizagem, no contexto de estágio profissional supervisionado, é concebida como uma experiência de crescimento pessoal, implicando a reflexão do Estudante Estagiário sobre o impacto das suas experiências de vida na sua prática profissional inicial. Uma das principais tarefas consiste em desenvolver relações entre a aprendizagem cognitiva e experimental e entre a teoria e a prática, decorrentes da relação entre o conhecimento adquirido pelo Estudante Estagiário e as experiências produzidas em campos de estágio. Mas, não basta ao Estudante Estagiário

apenas o domínio do conhecimento pedagógico didático para o ensino, o importante é a conversão deste conhecimento às influências do pensamento crítico e reflexivo em torno do que se pretende em termos de aprendizagem significativa que considere as diversas instâncias culturais, simbólicas e econômicas que se situam no seio do campo social onde a escola está inserida (Apple, 1999; 2001).

Esta ideia enquadra-se nas regulamentações que dão configuração à habilitação para a docência (Decreto Lei nº 74/2006). Aqui, a questão central é a adoção de um paradigma de formação preconizado por perspectivas de formação de natureza genérica (instrumentais, interpessoais e sistêmicas) e de natureza específica associado à área de formação pretendida (idem, Título IV). Este paradigma refletiu no enquadramento das Instituições Superiores em desafios educacionais que permitiram a definição de metodologias aplicáveis ao desenvolvimento de sessões de ensino de natureza coletiva, de orientação tutorial, de prática pedagógica supervisionada e de desenvolvimento de projetos - tudo em consonância com trabalhos do tipo experienciais, com o ensino e com a avaliação.

Neste panorama, as áreas das metodologias de investigação educacional são valorizadas com especial atenção para o desenvolvimento de competências que garantam ao futuro professor desempenhar papéis coerentes e adequados às características e desafios das situações decorrentes das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais aos quais estarão profissionalmente inseridos. Neste contexto, a área de iniciação à prática profissional (prática de ensino supervisionado) constitui-se numa componente privilegiada de aprendizagem, de mobilização dos conhecimentos adquiridos, da melhoria das capacidades, competências e atitudes, adquiridos nas situações concretas de ensino e em contexto real de articulação com o ensino, com a escola e com a comunidade:

A referência fundamental da qualificação para a docência é o desempenho esperado dos docentes no início do seu exercício profissional, bem como a necessidade de adaptação do seu desempenho às mudanças decorrentes das transformações emergentes na sociedade, na escola e no papel do professor, da

evolução científica e tecnológica e dos contributos relevantes da investigação educacional. (Decreto Lei nº 43/2007, p. 1321)

Não podemos desconsiderar que a análise das implicações desse processo para a formação inicial de professores requer sempre uma articulação dinâmica entre as implicações políticas e sociais, entre as regras estabelecidas pelos documentos normativos da Educação Superior e entre a estruturação curricular definida pelas Instituições envolvidas.

É, no entanto, consensual que as concepções do que deve ser o professor variam em função da forma como estas são tocadas pelas diferentes abordagens, paradigmas ou orientações conceptuais. Esta prerrogativa veio refletir na articulação entre os diversos intervenientes na realização do estágio profissional supervisionado. A definição clara a que deve obedecer a modalidade de prática de ensino supervisionado está salvaguardada no projeto de formação que cada Instituição formadora assume. De acordo com este formato, o estágio profissional compreende todas as atividades supervisionadas que o aluno do estabelecimento de ensino superior, nelas desenvolve no âmbito escolar.

Entretanto, é necessário considerar a complexidade da realidade educacional, pois, do contrário, as diretrizes à ação docente estabelecidas pelos Programas de estágio podem reduzir-se a um estado reducionista em suas abordagens. Em sua gênese, devem-se considerar fatores que determinam o grau de participação e domínio dos próprios Estudantes Estagiários sobre o processo de trabalho para que se possa chegar a compreender os efeitos de ensino e de aprendizagem pretendidos.

O desenho que se configura na relação Instituição Formadora Vs Escola para a operacionalização das propostas de estágio funciona precisamente na articulação entre os atores envolvidos (Estudante Estagiário, Professor cooperante, Supervisor do ensino superior e alunos) e o contexto estruturado para a experiência.

Particularmente, o papel da supervisão neste contexto passa a ser referência fundamental no processo de estágio profissional supervisionado tendo em vista a sua função de suporte nos aspectos educacional e de

formação profissional do Estudante Estagiário e aquilo que o campo de estágio exige (Albuquerque, Graça & Januário, 2005; Alarcão & Tavares, 2003; Alarcão, 2007). Os Supervisores do ensino superior são, por isso, uma referência fundamental de todo o processo de estágio na perspectiva dos propósitos para o desenvolvimento dos Programas de estágio delineados pelas Instituições formadoras de professores. É peça importante na adequação às conceções de formação tendenciadas pelas Instituições e realçadas nas propostas de prática pedagógica dos Programas.

A respeito do quadro conceptual que tende a orientar a formação de professores, Feiman-Nemser (1990), perspetiva as orientações de formação de professores presentes nos Programas concretos das diferentes Instituições formadoras de acordo com uma orientação conceptual que considera que “uma orientação conceptual inclui uma visão de ensino e aprendizagem e uma teoria de como aprender a ensinar” (p. 33). Esta ideia direciona as atividades práticas da formação de professores para uma tipologia de orientação que se fundamenta a partir de cinco tipos balizares: (a) académica, (b) prática, (c) tecnológica, (d) pessoal e (e) crítica/social.

Neste sentido, a autora considera que na conceção académica o foco de orientação está centrado na ação prática a partir daquilo que define a especialidade da matéria em termos de conhecimento e, contudo, centraliza-se no trabalho diferenciado do ensino; na conceção tecnológica onde, a orientação é representada por diferentes ideias acerca dos recursos que são utilizados para o ensino, como são adquiridos e como se desenvolvem na prática pedagógica; na conceção prática, a orientação abarca a forma de como o conhecimento científico é colocado em sintonia com o treino e com a prática; na pessoal, considera que o aprender a ensinar é um processo contínuo de transformação, refletido pela aquisição de novos conhecimentos e aptidões; e na orientação crítica procura destacar o compromisso que o professor em formação deva assumir perante os alunos, a escola e a sociedade.

Albuquerque, Graça & Januário, (2005), destacam que Feiman-Nemser (1990), ao defender seu pensamento assume que a cada uma destas orientações correspondem um conjunto de ideias e metas que percorrem a formação de professores e dos meios para alcançá-las.

Partindo deste conjunto de questões e de princípios, o presente estudo procura perceber as orientações conceptuais que norteiam as concepções de formação subjacentes aos Programas de estágio profissional na formação inicial de professores de educação física em Instituições de ensino superior portuguesas e a forma como os Supervisores do ensino superior percebem a sua operacionalização em contexto real de estágio. Para esta finalidade, inspira-se no modelo Zeichner & Conklin (2010) sobre a definição de um quadro conceptual para a organização de Programas de estágio profissional na formação inicial de professores e recorre ao quadro teórico de Feiman-Nemser (1990) relativo às orientações conceptuais da formação de professores. Neste contexto considerou-se importante:

- Identificar as bases de conhecimento que orientam os Programas de estágio e que definem a prática pedagógica na formação do Estudante Estagiário;
- Verificar, em cada documento, o seu contexto de produção mais amplo, passando pelas questões de sua organização interna, dos seus mecanismos enunciativos, e das suas características semânticas na organização e interpretação do agir na prática pedagógica;
- Perceber como são percebidas, pelos Supervisores, as influências exercidas pelas concepções de práticas pedagógicas preconizadas pelos Programas de estágio.

Portanto, a ideia que prevalece é a percepção das orientações conceptuais das propostas contidas nos Programas e o modo como os Supervisores percebem a sua operacionalização em contexto real de supervisão de estágio – constituída a partir do pensamento intersubjetivo dos Supervisores de Estágio numa relação compreensiva acerca dos indicadores que definem o quadro conceptual dos Programas de formação que orientam as situações concretas para a organização do ensino e em articulação com o campo de estágio e com a formação.

Descrição Metodológica do Estudo

Tipo de estudo

Esta pesquisa é de caráter descritivo e interpretativo, estando estruturada na complementaridade de uma investigação matriz de estudo de casos de abordagem situacional (Yin, 2005; Sousa, 2005) e análise documental. O desenho da pesquisa insere-se no quadro de paradigmas que sustentam os pensamentos intersubjetivos e reflexivos dos responsáveis pela supervisão do estágio profissional expressos nas propostas de estágio para formação inicial de professores de educação física, visadas pelas Instituições Portuguesas de Ensino Superior, e nos seus intervenientes. Neste caso, a investigação assume-se como particularista.

As fontes de recolha dos dados procuraram dar resposta à necessidade de utilização cruzada de dois pontos de focalização, visando a identificação dos “diferentes processos interativos em curso, para melhor entender a sua fenomenologia” (Sousa, 2005:139). Deste modo, as fontes utilizadas materializaram-se em documentos (normativos e conceptuais) e no discurso dos intervenientes (Supervisores de estágio).

Corpus do estudo

Na tentativa de dar resposta aos objetivos do estudo recorreu-se, num primeiro momento, aos documentos normativos⁸ e orientadores conceptuais que norteiam as propostas e a práticas pedagógicas supervisionadas da formação de professores nas instituições portuguesas de formação inicial. Na segunda fase procurou captar o discurso dos Supervisores das várias Instituições por recurso a entrevistas. De referir, que no processo de seleção das Instituições foi tido em conta a representatividade entre as Instituições públicas e privadas que formam professores de Educação Física em Portugal.

⁸ O termo *normativos* é aqui utilizado para referir aos **documentos legais** que foram produzidos e publicados com o intuito de regular os padrões de qualidade da formação de professores e perfis de desempenho dos professores (Decretos-Lei; Portarias; Pareceres, etc.) e aos **documentos orientadores conceptuais** materializados pelos programas pedagógicos que orientam o estágio profissional supervisionado das Instituições investigadas neste estudo.

Em termos de seleção e organização dos documentos normativos optou-se pelos documentos que dessem respostas aos critérios de inclusão, designadamente as regras de homogeneidade, pertinência e comparabilidade dos documentos e que coadunassem com os propósitos de formação vislumbrados pelos Programas de formação de professores e em consonância com os marcos legais⁹, que normatizam, fundamentam e definem as questões relacionadas com a ideia de local para a preparação de professores.

As variadas orientações desses documentos passam a exigir, das Instituições formadoras, um direcionamento nas condições de formação de modo a valorizar a dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional. Para o efeito, privilegia os documentos produzidos nas Instituições de Formação para regular e orientar o processo de prática de ensino supervisionada, porquanto os entende como fontes apropriadas para aceder aos propósitos, fundamentos e orientações dos Programas de formação.

Deste modo, os documentos selecionados foram:

Documentos de orientação conceptual: *Regulamento de estágio pedagógico de educação física* da Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias/ULHT (2008); *Programa da unidade curricular - prática de ensino supervisionada* do Instituto Superior da Maia/ISMAI (2008); *guia de estágio pedagógico* da Faculdade de

⁹ Lei nº 46/86 de 14 de Outubro/MEC (Lei de Bases do Sistema Educativo); – *Regula o quadro geral do sistema educativo português*; Lei 49/2005 de 30 de Agosto – 2ª alteração da Lei de Bases (especificamente art. 34º que trata sobre a formação inicial de professores); Decreto-Lei nº 42/2005 de 30 de Agosto/MCTES – *Define os princípios que fundamentam a mudança nos paradigmas de formação*; Lei nº 121/2005 - *Enuncia alguns princípios orientadores da realização dos estágios pedagógicos, reenquadrando a posição funcional do aluno estagiário no decurso da fase formativa desenvolvida ao nível do estabelecimento escolar*; Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro/MEC - *Define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência num determinado domínio e determina que a posse deste título constitui condição indispensável para o desempenho docente*. Portaria nº 1097/2005 de 21 de Outubro/MCTES - *regulariza a realização da unidade curricular estágio profissional e regulamenta os aspectos relativos à realização da unidade curricular estágio profissional dos cursos de formação inicial de professores do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário*; Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de Março - *Regulamenta as alterações introduzidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo relativas ao novo modelo de organização do ensino superior no que respeita aos ciclos de estudos*; Programa do XVII Governo Constitucional (2005/2007) - *Define eixos balizares para enquadramento da política externa que visa dar a Portugal um rumo para a sua modernização e desenvolvimento, com coesão social*.

Motricidade Humana/Universidade Técnica de Lisboa FMH/UTL (2008); *documento de avaliação do estágio pedagógico* da Faculdade do Desporto da Universidade do Porto /FADE-UP(2008); documento de *Uniformização de critérios para estágio em educação física* do Departamento de Desporto da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro/UTAD (2007/2008).

Para a captação do discurso dos Supervisores foram utilizadas entrevistas semiestruturadas de resposta aberta, onde se buscou, através do pensamento intersubjetivo dos Supervisores, explorar situações vividas em condições concretas de experiências profissionais no campo da supervisão de estágio procurando perceber o modo como são operacionalizadas as propostas contidas nos Programas de estágio. O conteúdo informativo das entrevistas, aplicadas a dez Supervisores de estágio de cinco instituições de formação inicial em Educação Física Portuguesas (2 Supervisores por cada Instituição), demandou de um tempo cumulativo de 8h16min, totalizando uma transcrição de 136 páginas.

Procedimentos de Categorização e Análise dos Dados

O percurso metodológico de análise dos dados buscou explorar questões relacionadas com a ideia de que as várias dimensões dos Programas de estágio podem contribuir para a formação do Estudante Estagiário e que sua aplicação no contexto da prática remete a um ambiente apropriado para a preparação do professor efetivo (Zeichner & Conklin, 2010).

Os textos, tanto dos documentos quanto as transcrições das entrevistas, foram introduzidos no Programa de análise qualitativa de dados NVivo 9, tendo recebido tratamentos de codificação, de condensação e síntese da informação, de inspeção e extração de conclusões relativamente à expressão das dimensões consideradas no estudo. O foco de identificação direcionou-se para três aspectos contextuais: (1) as bases de conhecimento que orientam os Programas de estágio; (2) as características semânticas dos Programas de estágio na organização e interpretação do agir na prática pedagógica; (3) a funcionalidade percebida pelos Supervisores de estágio, das propostas

em contexto real de estágio, tomando como referência os propósitos e fundamentos que fundamentam as propostas de estágio supervisionado.

Processo metodológico para categorização e análise dos documentos normativos

Relativamente à categorização dos Programas de estágio, a definição das unidades de registro recorreu aos recortes que permitissem a compreensão sobre a configuração legal dos princípios e propósitos em termos de resultados desejados para a formação de professores e foram desdobradas por um processo dedutivo de comparação constante a partir de uma classificação lógica-semântica dos elementos de informação, concentrando semelhanças comuns em relação àqueles que os precedem e a partir da compreensão do sentido (Guerra, 2005; Patton, 2002). Estes dados passaram, então, por um processo dedutivo de comparações com os indicadores que definem o quadro conceptual dos Programas de formação que orientam as situações concretas para a organização do ensino e em articulação com o campo de estágio. O processo visou, sobretudo, o entendimento de como os recursos dos diferentes Programas de estágio são concebidos, na medida em que eles existem, no sentido de favorecer a definição de atributos que levem à formação de professores eficazes.

A análise dos documentos normativos tomou como base os percursos da análise documental, levando em consideração referências que permitissem a caracterização dos propósitos, fundamentos e orientações conceituais constantes nos Programas de formação a partir da observância da configuração das propostas de formação das diferentes Instituições, caracterizada pelos Documentos Legais e Programas de estágio supervisionado cujos paradigmas de formação orientam-se para uma formação profissional envolvendo a dinâmica pedagógica, organizacional, didática e científica, considerando que a concepção de formação, definida por cada uma das Instituições formadoras, influencia diretamente nas áreas das metodologias de investigação educacional e, em particular, na área de iniciação à prática profissional (prática pedagógica supervisionada).

A descrição de análise dos documentos fundamentou-se no pensamento de Zeichner & Conklin (2010) que definem um quadro conceptual para os Programas de formação de professores sugerindo uma maior especificidade no tocante às análises dos Programas como meio de garantir a uma melhor compreensão de como formar professores mais efetivos. Para adequação ao estudo, a grelha de análise (Quadro 1) foi adaptada a partir dos parâmetros sugeridos na estruturação e organização das áreas de desempenho na formação do Estudante Estagiário vislumbradas pelos Programas de estágio, considerando os seus recursos utilizados e seus principais atributos caracterizadores.

Quadro 1 - Quadro conceptual para a organização de Programas de estágio profissional na formação inicial de professores

Recursos dos Programas	Atributos
Contexto sócio institucional	Constituído pelo tipo e missão institucional que envolve o Programa de estágio, sua estrutura organizacional e as relações institucionais para a formação de professores (campus/campo). Para isso, leva-se em consideração o contexto político educacional que envolve a proposta de estágio.
Dinâmica que envolve a missão do Programa	Caracterizada pela visualização das propostas de: educação, de aprendizagem, de ensino, do perfil e do papel do professor, o seja, como elas estão definidas, como se relacionam entre si e como se relacionam com o contexto político educacional.
Currículo do Programa	Definido pelas propostas de trabalhos que se relacionem à análise das diferentes áreas de conhecimento (a partir dos eixos estruturais do Programa) que definem as estruturas conceptuais para a formação e o tipo de perfil pretendido pela formação.
Experiências de campo	Materializadas no enquadramento dos Programas às experiências propostas no campo do currículo (em que medida o Programa se estrutura partir das experiências de campo prévio).
Estratégias instrucionais do Programa	Determinadas pela definição das estratégias de intervenção propostas pelos Programas, considerando os diferentes tipos, suas propostas e finalidades e como são concebidas (pelo Programa), e orientadas (pelo Supervisor)

Adaptação de Zeichner & Conklin (2010).

Ao nível da estruturação e organização dos Programas de estágio, os atributos caracterizadores de suas partes sugerem que é necessário pensar em como os componentes do Programa, a sua dinâmica de proposta de ação pedagógica e as pessoas (Supervisores do ensino superior) estão relacionadas entre si, e como se agregam para formar o todo. Assim, os programas foram analisados em relação a uma variedade de resultados incluindo resultados de

eficácia acerca da concepção de formação e acerca das orientações para a formação inicial do professor. Assim, os Programas foram analisados tendo em vista as questões relativas *ao modo como os Supervisores percebem a sua eficácia acerca da concepção de formação e acerca das orientações para a formação inicial do professor.*

Processo metodológico para categorização e análise das entrevistas

No tratamento do conteúdo informativo resultante das entrevistas dos Supervisores de estágio recorreu-se à análise temática, respeitando a regra da exaustividade, da representatividade e da homogeneidade (Bardin, 1977).

Na categorização das entrevistas aplicadas procurou-se codificar as diferentes crenças dos Supervisores na operacionalização das normas presentes nos programas de estágio. Além disso, levou-se em consideração as formas de como as componentes do Programa, os Supervisores de Estágio e os Estudantes Estagiários se relacionam entre si, e como se harmonizam para colocarem em prática as dimensões de formação definidas pelas Instituições.

O que prevaleceu na análise das entrevistas foram as questões relativas ao modo como os Supervisores percebem a sua atuação (operacionalização das propostas de estágio) em contexto real de supervisão de estágio. A análise foi efetuada a partir de temas bases que permitem o estabelecimento de relações de confronto entre as componentes que privilegiam a aprendizagem, a mobilização dos conhecimentos, a melhoria das capacidades, competências e atitudes (Quadro 2)

Quadro 2 – Temas Bases da percepção das funcionalidades dos Programas em contexto real de estágio

Componentes	Atributos
Aprendizagem	Entendida como uma consequência do ensino, como um processo de construção individual e social, fruto da interação entre as ideias de quem aprende, de quem ensina e a realidade contextual do processo em que essa aprendizagem se realiza.
Mobilização dos conhecimentos	Considerando a dinâmica da transformação dos conhecimentos disciplinares adquiridos em conhecimentos profissionais, tornando-os indissociáveis da atividade de formação docente.
Melhoria das capacidades, competências e atitudes	Resulta da análise da competência de conhecimento, de atuação, de reflexão e de comportamento social, que percorrem transversalmente as áreas de desempenho constantes nos Programas de estágio e que culmina com perfil global do Estudante Estagiário.

Além de uma análise mais individualizada das duas fontes de informação utilizadas, recorreu-se ainda ao cruzamento dos dois pontos de focalização tomando como as orientações aduzidas do quadro teórico de Feiman-Nemser (1990) relativo às orientações conceptuais da formação de professores (Quadro 3).

Quadro 3 - Grelha de análise: Orientações conceptuais da formação de professores

Tipo de Orientação	Atributos
Acadêmica	Visa a transmissão do saber e o desenvolvimento da compreensão da matéria de ensino. Os professores são reconhecidos como especialistas da sua matéria de ensino. Enfatiza o papel do professor como especialista numa ou em várias áreas disciplinares objetivando o domínio do conteúdo.
Tecnológica	Centra a sua atenção no saber técnico do ensino. Objetiva a preparação dos professores para acompanhar as tarefas do ensino com eficácia. Baseia-se fundamentalmente nos resultados das investigações das ciências da educação, quando anunciadas em termos de performance, de conhecimentos e de habilidades genéricas do ensino.
Prática	Sublinha os elementos da arte e da técnica que compõem a atuação do praticante. Centraliza na experiência a fonte de conhecimento e o meio de aprender a ensinar.
Pessoal	Centra a sua atenção sobre o sujeito do ensino, sobre a sua evolução pessoal do conceito de si próprio considerando a forma como cada indivíduo entende, desenvolve e gere as percepções que se desenha no seu comportamento.
Crítica/social	Apoia-se na ideia de transformação social e exprime-se por uma crítica radical das instituições educativas. A reflexão é muito mais um compromisso ético e social onde todos os processos de ensino e aprendizagem devem conduzir ao desenvolvimento nos alunos da sua capacidade de análise da ecologia social que os rodeia.

Fonte: Feiman-Nemser (1990, p. 26-33).

Documentos Normativos

A análise dos Programas de estágio reflete as nuances que referem aos indicativos de aproximação ao perfil de formação pretendidos pelos Programas estágio. Estrutura-se nos princípios orientadores que correspondem ao quadro conceptual que explora questões relacionadas com a ideia de que os Programas de formação de professores e as suas variadas dimensões, podem contribuir para a preparação do professor efetivo. Deste modo, a organização dos resultados tomou-se como referência o quadro conceptual de organização dos Programas de estágio profissional na formação inicial de professores desenvolvido por Zeichner e Conklin (2010), nomeadamente os recursos organizacionais que apontam para a análise do contexto sócio institucional, a dinâmica que envolve a missão dos Programas, o currículo proposto, as experiências de campo em contexto de estágio e as estratégias instrucionais presentes nos Programas enquanto eixos orientadores para o seu desenvolvimento.

Contexto sócio institucional

No contexto sócio institucional considerou-se a busca por indicadores que viessem caracterizar cada um dos Programas analisados a partir de tipo de missão constituída, da sua estrutura organizativa, das propostas de relações institucionais para a formação (campus/campo) e do contexto político educacional em que estas propostas estão inseridas.

Relativo ao tipo de missão que envolve os Programas é visível a ideia de que o estágio é uma unidade curricular inclusiva das práticas pedagógicas voltadas para a organização e a gestão do ensino. As proposições, com vista à formação do professor, contemplam um corpo de concepções, atitudes e instrumentos que pretendem conduzir o Estudante Estagiário, futuro docente, à aprendizagem para o exercício amplo da docência. Os Programas comportam, em sua maioria, orientações para uma formação que revela percepções das inter-relações de acontecimentos, numa situação real de ensino, orientadas por valores subjacentes à organização e análise das competências a serem

adquiridas ou melhoradas no processo de estágio para o desempenho adequado e ético da profissão:

O estágio das Licenciaturas em Ensino da UTAD, enquanto última fase do processo de formação integrada dos professores e, ao mesmo tempo, iniciação ao exercício da profissão, seguirá uma filosofia integrada dando relevo a todas as dimensões do perfil do professor. (Ref. 01. UTAD)

(...) estabelecemos [que] na organização escolar, devem ser assumidos, por todos os intervenientes no Estágio Pedagógico de Educação Física da ULHT, os significados do conceito de "Compromisso": O compromisso quanto à nossa missão, o que significa assumir, na prática, as finalidades, objectivos e os saberes da nossa área académica e profissional (os princípios, métodos e actividades, os critérios de qualidade e, também, as questões em aberto e os desafios de desenvolvimento), tendo como valor fundamental o desenvolvimento dos alunos no domínio das actividades físicas. (Ref. 03. UTL/FMH)

O actual regulamento do Estágio Pedagógico aponta para o Estágio Pedagógico como projecto de formação de cada Estudante Estagiário, integrado num processo de formação integral, complexo e unitário. (Ref. 01. FADE-UP)

Compromisso de solidariedade profissional e de formação recíproca, o interesse vital dos professores em cooperar criticamente, nas suas responsabilidades comuns, fazendo valer a complementaridade de competências, de tarefas, de objectivos, e também a conjugação de experiências e de capacidades, trabalhando para uma compreensão partilhada dos problemas a resolver e das melhores soluções. (Ref. 01. ULHT)

A natureza complexa, global e integral do processo de ensino e aprendizagem e, de igual modo, as características que definem a actividade do professor, que decorre em circunstâncias que o sistema educativo baliza e que originam a necessidade de integrar e interligar as várias áreas e domínios que percorrem o processo de

formação de forma a evitar o formalismo das realizações e, ao contrário, a maximizar as vivências que conduzem ao desenvolvimento da competência profissional. (Ref. 03. ISMAI)

A definição da missão atribuída pelos Programas de estágio remete aos modelos de estruturação destes Programas que são suportados pelas propostas de uma formação geral que garanta ao Estudante Estagiário adquirir os requisitos necessários que lhe permitam utilizar o conhecimento, refletir, decidir, criar e recriar. Nesta esfera, as referências estruturantes dos Programas de estágio consideram que a avaliação sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem implica que o Estudante Estagiário tenha capacidade de sistematizar suas necessidades pessoais e profissionais em termos da prática e dos saberes docentes, da investigação científica, das propostas de planejamientos, dos ajustamentos pedagógicos e da autocrítica reflexiva sobre estas dimensões e seus condicionantes profissionais e sociais:

Tendo como base o enquadramento apresentado, o documento de avaliação aponta para que a avaliação e a classificação resultem da análise das competências adquiridas no processo de estágio dentro das potencialidades relacionais e éticas para o desempenho adequado, responsável e autónomo da profissão. Este projecto encontra-se estruturado em competências de conhecimento, de actuação, de reflexão e de comportamento social, que percorrem transversalmente as 4 áreas de desempenho – organização e gestão do ensino e da aprendizagem, participação na escola, relações com a comunidade e desenvolvimento profissional – e culmina com perfil global do Estudante Estagiário. (FADE-UP, 2008, p. 01).

Nos compromissos assumidos, as Instituições buscam por um delineamento ao perfil de professor pretendido. A definição de formação baseia-se na aquisição de competências profissionais e a sua consequente articulação de conhecimentos na formação de base. A articulação entre as diferentes áreas de atuação parece ser referencial necessário para o desempenho de atividades de ensino e formas de aquisição de novos conhecimentos que se articulam no

processo de aprendizagem, de forma coordenada no seio dos núcleos de estágio e no atendimento às especificidades individuais e aos contextos sociais onde o estágio se desenvolve. (FADEUP, 2008; UTL/FMH, 2008; ISMAI, 2008).

Ao mesmo tempo, procuram retomar os princípios orientadores que compõem as áreas de desempenhos vislumbradas pelos Programas que tomam como referência o enquadramento destas áreas com vistas a um desenvolvimento profissional adequado do Estudante Estagiário. Deste modo, a compreensão sobre a estruturação dos Programas de estágio a partir da organização das áreas de desempenho e suas relações com os objetivos propostos para o desenvolvimento das competências e habilidades para a formação do Estudante Estagiário faz-se importante para a compreensão de uma formação orientada por um corpo de concepções, atitudes e instrumentos que conduzem à aprendizagem para o exercício da docência (ISMAI, 2008).

Em termos estruturais, os Programas das diversas instituições de formação propõem o desenvolvimento de ações práticas que atendam às exigências constantes em seus documentos referenciais para acompanhamento do Estudante Estagiário em seu processo de formação. O Quadro 4¹⁰ apresenta uma síntese do modo de como os Programas de estágio definem as áreas de atuação do Estudante Estagiário no contexto de estágio e os parâmetros de avaliação, com vista à sua formação para a docência:

Quadro 4 - Estruturação e organização das áreas de desempenho dos Programas de estágio das diversas instituições de formação

Áreas de Desempenho	Instituições de Formação inicial	Parâmetros de Avaliação
Organização e gestão do ensino e da aprendizagem	FADEUP	Procura avaliar a ação prática do Estudante Estagiário em termos de competências de conhecimento, de atuação, de reflexão e de comportamento social, de modo a conduzir o ensino e a aprendizagem com eficácia reflexiva, tendo em conta o quadro conceptual referenciada às condições gerais e locais da educação.
	UTL/FMH	Os objetivos e atividades, para a avaliação repartem-se por três âmbitos: o planeamento, a condução do ensino e a avaliação, estando todos voltados para a organização do ensino e da aprendizagem.

¹⁰ Neste quadro, para referir as áreas de desempenho, optou-se pela utilização da terminologia mais adotadas entre os diferentes Programas. Contudo, procuramos ser fiel às propostas de prática pedagógica concebida pelas diferentes Instituições.

	ULHT	Avalia-se a atuação do Estudante Estagiário a partir de demonstrações de competências de: planejamento, avaliação dos alunos, gestão, instrução e clima da aula.
	UTAD	A avaliação engloba a verificação da regência de aulas considerando as experiências adquiridas pelo Estudante Estagiário durante o processo de formação inicial.
	ISMAI	Objetiva desenvolver competências ao nível do planejamento, da realização e da avaliação das tarefas para o ensino e para a aprendizagem do Estudante Estagiário.
Participação na escola	FADEUP	Considera que a intervenção do Estudante Estagiário deve ser contextualizada, cooperativa e responsável contribuindo para a promoção do sucesso educativo, no reforço do papel do professor de Educação Física na escola.
	UTL/FMH	Reporta-se ao desenvolvimento de competências relacionadas à atividades de organização, gestão e administração da escola, cooperando na construção, desenvolvimento e avaliação do Projeto Educativo de Escola e dos respectivos projetos curriculares.
	ULHT	Sugere a elaboração de projetos que considerem três componentes – (a) de articulação interdisciplinar, em especial no que respeita à avaliação; (b) de acompanhamento aos alunos; (c) de comunicação com os encarregados de educação.
	UTAD	Sugere efetiva participação do Estudante Estagiário em reuniões de grupo, subgrupo ou disciplina, e em outras atividades que a Comissão de Estágio e/ou os orientadores por parte da Escola considerem adequadas.
	ISMAI	Considera o efetivo reforço do papel do professor de educação física na Escola e da importância da disciplina de Educação Física de forma contextualizada, responsável e inovadora.
Relações com a comunidade	FADEUP	Contempla o conhecimento aprofundado da escola e da comunidade em que a escola se insere, compreendendo o papel que a escola pode desempenhar na comunidade e vice-versa.
	UTL/FMH	Solicita competências que permitam compreender a importância da relação escola-meio e promover iniciativas de abertura da escola à participação na e da comunidade.
	ULHT	Propõe a realização de atividade pontual: saída de campo (relação com o meio), com características de visita de estudo, integrando objetivos de Educação para a Saúde, Educação Ambiental e Educação para a Cidadania.
	UTAD	Reporta-se à capacidade de relacionamento com as famílias dos alunos e com a comunidade
	ISMAI	Prevê a realização de ações de formação que busquem potenciar as características da comunidade e da escola de forma a promover ações que assumam importância educativa para os alunos.
Desenvolvimento profissional	FADEUP	Solicita domínio nos parâmetros que balizam a profissão de professor a partir da sistematização da reflexão e da organização da atividade, de forma crítica e adequada ao seu próprio projeto de crescimento profissional.
	UTL/FMH	Privilegia a inovação e investigação pedagógica por meio do desenvolvimento das competências relacionadas com a participação em estudos e projetos de investigação-ação estreitamente ligados ao contexto escolar (inovação e investigação pedagógica).
	ULHT	Materializa-se no desenvolvimento de atividades de caráter científico-pedagógico na realização de dois Seminários de E.F: (1) dirigido ao Grupo /Departamento Curricular de E.F. e (2) dirigido à comunidade escolar.
	UTAD	Contempla seminários pedagógico-didáticos para Programação das atividades e sessões de debate e esclarecimento científico e/ou didático no âmbito da escola e da Universidade e reportam às atividades de orientação com vistas à preparação do trabalho docente e ao apoio às tarefas do Estudante Estagiário.
	ISMAI	Apoia-se na análise da experiência adquiridas durante o estágio, na investigação científica e em outros recursos de desenvolvimento profissional, nomeadamente no âmbito associativo de caráter profissional.

Fonte: Programas de estágio profissional, ano letivo de 2008. (UTAD/ISMAI; FADEUP; UTL/FMH; ULHT).

De modo geral este conjunto de orientações à prática pedagógica, está associado às qualificações necessárias a uma formação que se estrutura em torno do perfil profissional desejado, aliada a “uma assumida prevalência da

componente técnica, tecnológica e prática dos currículos dos cursos” (Antunes, 2004, p.407). Estas componentes são, segundo os registros dos Programas de estágio, resultantes da mobilização, produção e utilização de diversos saberes (científicos, didático-pedagógicos, organizacionais e técnico-práticos), organizados e integrados adequadamente em função da ação concreta a desenvolver em cada situação de prática de ensino (Ponte, 2005).

Assim, a análise aponta que as propostas de formação concebidas pelos Programas apontam que na *‘organização e gestão do ensino e da aprendizagem’* busca-se verificar a capacidade do Estudante Estagiário em projetar a sua atividade de ensino no quadro legal das concepções de ensino e de aprendizagem, das relações educativas e do planejamento mediatizadas pelos conhecimentos pedagógicos e curriculares dos conteúdos, da matéria de ensino, das normas e das metodologias, no sentido de projetar a sua atividade de intervenção.

Relativo à *‘participação na escola’* os Programas de estágio entendem que, no desenvolvimento do estágio profissional o Estudante Estagiário deve ser preparado para contribuir para o reforço do papel do professor de Educação Física na Escola, da importância da disciplina de Educação Física de forma contextualizada, responsável e inovadora. Para isso, deve privilegiar o entendimento e a importância de ações pedagógicas e pessoais que o conduza à competente atitude de caráter integrador, cooperante, sociabilizador e autônomo na construção, desenvolvimento e avaliação do Projeto Pedagógico da Escola.

As *‘relações com a comunidade’* sugerem ao Estudante Estagiário uma constante reflexão sobre o papel social que a escola deve desempenhar no seio da comunidade. Na sua constituição, deve-se refletir, não só o seu lado pessoal, institucional ou profissional, isoladamente, mas fazer uma ligação entre estas dimensões de maneira interativa e reflexiva, incluindo neste processo, o aluno, a escola e a comunidade em que eles se inserem.

Em termos de observância sobre o *‘desenvolvimento profissional’*, os Programas preveem que o Estudante Estagiário demonstre domínio e competência em sistematizar suas necessidades pessoais e profissionais em termos da prática e dos saberes docentes, da investigação científica, das

propostas de planejamentos, dos ajustamentos pedagógicos e da autocrítica reflexiva sobre estas dimensões e seus condicionantes profissionais e sociais.

Contudo, mesmo considerando que o cerne destas propostas está na possível efetivação de uma prática reflexiva e autônoma, estima-se que o quadro geral de organização e proposição das diferentes áreas de atuação propostas pelos Programas de estágio faça parte de um conceito epistemológico relacionado ao saber docente que requer o acompanhamento de políticas educacionais consequentes.

Entretanto, para que isto ocorra, as propostas de formação em contexto de estágio, devem, sobretudo, coadunar com as formalidades curriculares propostas tendo em vista os planos, programas, regulamentos e legislações que norteiam o processo de formação inicial de professores. Para a viabilização destas propostas, as Instituições de formação devem conceber a prática de ensino supervisionado enquanto espaço privilegiado de mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes adquiridas em contexto global de formação (Alarcão, 2007). Ao mesmo tempo, devem procurar adequá-las às situações concretas de ensino em contexto de sala de aula, de escola e na articulação desta com a comunidade, orientações estas que vão ao encontro das exigências presentes no Decreto-Lei nº 43/2007.

Importa ressaltar que dentro deste contexto, o espaço escolar é visto, pelos Programas de formação, como um terreno favorável para a prática de ensino supervisionado e para o desenvolvimento profissional inicial subjacentes à formação.

A parceria formal entre as Instituições (Escola e Universidade) é vista, pelos Programas de estágio, como uma possibilidade emergente de colaboração, cooperação, partilha de compromissos e responsabilidades e é ali onde ocorrem as atividades pedagógicas que configuram as diferentes áreas de atuação do Estudante Estagiário:

Assim, os estagiários podem ser confrontados, no presente e no futuro, com limitações técnicas e organizativas que, objectivamente, ou são resultado de decisões políticas e administrativas (...) ou de incorrecções que contradizem as competências e os conhecimentos próprios da nossa especialidade (...). Isso não

significa que os estagiários sejam "obrigados" a abdicar ou contrariar os saberes que lhes compete aplicar. Devem avaliar, explorar e desenvolver, no exercício das suas responsabilidades e tarefas próprias, todas as possibilidades de correcta organização e realização do ensino, nas aulas, no conselho de grupo e nos conselhos de turma. Espera-se que os formandos apresentem, clara e frontalmente, os argumentos que permitem criticar as limitações, para promover a correcta aplicação dos conhecimentos e preceitos pedagógicos e metodológicos da nossa especialidade. (Ref. 03. ULHT)

É de assumir que a dinâmica de ações pedagógicas propiciada pela interação Escola-Universidade revela-se em consonância com as propostas de Programas de estágio e com atenção especial a um trabalho integrado e compartilhado, favorecido por práticas colaborativas onde, por via de regra, delega-se à Escola a assunção de boa parte deste processo de formação (Decreto Lei nº 43/2007).

Em tese, ressalta-se que a adequação às necessidades educacionais e sociais do perfil de formação pretendida pelas Instituições é exigida não só pelas considerações do perfil de desempenho atribuído pelos Programas nem do domínio que o Estudante Estagiário passe a adquirir em termos de conhecimentos necessários para a intervenção profissional na educação básica e no ensino secundário mas, sobretudo, deve-se também considerar a sucessão de uma diversidade de actores e espaços sociais relativamente aos desafios colocados pela educação escolar ao desempenho docente.

Dinâmica que envolve a missão do Programa

Os Programas de estágio, ao apresentarem suas propostas de formação para a prática profissional procuram valorizar a autodeterminação do pensamento pedagógico do Estudante Estagiário considerando sua capacidade de identificação e ampliação de seu repertório profissional de modo a prepará-los para aquisições de novos métodos, conhecimentos e estratégias para o desempenho de sua prática de ensino. Para atingirem esta finalidade os Programas contemplam objetivos e competências no sentido de garantirem a

operacionalização das áreas de atuação (Quadro 5)¹¹ definidas por cada uma das Instituições formadoras. As áreas de atuação remetem a proposições de estratégias de intervenção para acompanhamento efetivo da formação do Estudante Estagiário onde, destaca-se a observância criterial das competências e capacidades requeridas pela profissão docente, ou seja, privilegia-se o desenvolvimento de um processo de acompanhamento sistemático voltado para a melhoria do desenvolvimento do Estudante Estagiário na atividade prática de ensino:

Quadro 5 - Configuração das áreas de atuação que compõem o campo de aprendizagem do Estudante Estagiário em contexto de estágio e os respectivos princípios orientadores

Áreas de atuação	Princípios Orientadores
Conhecimento	Desenvolver e melhorar a capacidade do Estudante Estagiário de transformar saberes disciplinares em saberes profissionais.
Atuação	Procurar melhorar a capacidade de agir, (saber decidir, saber ousar, saber aprender com os erros, ousar emocionar-se, saber recomeçar...) do Estudante Estagiário, de concretizar as atividades concebidas e planejadas nas quatro áreas de desempenho, com especial relevância para a atividade letiva.
Reflexão	Procurar potenciar a capacidade de reflexão do Estudante Estagiário acerca das exigências colocadas ao professor de Educação Física no contexto de estágio para o exercício da sua profissão, no sentido do seu desenvolvimento profissional.
Comportamento social	Investir na capacidade do Estudante Estagiário sedimentar atitudes de cooperação com outros atores sociais e educativos, para um desempenho adequado, responsável, autônomo e colaborativo da profissão.

Como demonstrado, ao conjunto de atividades profissionais que o Estudante Estagiário deve experienciar no processo de preparação para a docência nas diferentes áreas de atuação, relaciona-se a aquisição de competências e a melhoria de capacidades que permitam identificar, no interior do campo de estágio, os problemas afetos à prática de ensino.

A constatação das competências e capacidades afetas à prática de ensino demonstradas pelos Estudantes Estagiários revela-se na interação entre as tomadas de decisões de quem aprende e a realidade contextual do processo em que essa aprendizagem se realiza. No geral, os Programas de estágio preveem, no seu desenvolvimento, que o Estudante Estagiário demonstre ser capaz de conduzir seu próprio crescimento profissional, de forma crítica, reflexiva e autônoma tornando-se responsável e protagonista do seu próprio

¹¹ Igualmente ao quadro anterior optou-se pela utilização da terminologia mais utilizadas pelos Programas de estágio que configuram as áreas de atuação pretendidas pelas propostas.

conhecimento prático. Por estas razões, parece importante às propostas dos Programas de estágio que o Estudante Estagiário assuma o seu pensamento pedagógico de maneira autodeterminada e que seja capaz de identificar e praticar os seus próprios modos de ensino mas, de forma contextualizada às várias áreas e domínios que percorrem o processo de formação.

Entretanto, a dinâmica que envolve estas proposições está alicerçada no olhar que cada uma das Instituições lança sobre a realidade social e contextual em que a prática de ensino se encontra, estabelecendo nexos entre a prática idealizada e a prática que pretende que seja vivenciada em contexto real de estágio. O que se vê são princípios que valorizam uma formação pautada pela implementação de uma práxis consciente e transformadora, tendo o trabalho e o projeto pessoal de cada estudante em formação, como eixos articuladores entre a teoria e a prática:

A natureza complexa, global e integral do processo de ensino e aprendizagem e, de igual modo, as características que definem objectivos para a actividade do professor, que decorre em circunstâncias que o sistema educativo baliza e que originam a necessidade de integrar e interligar as várias áreas e domínios que percorrem o processo de formação de forma a evitar o formalismo das realizações e, ao contrário, a maximizar as vivências que conduzem ao desenvolvimento da competência profissional. (Ref. 09. ISMAI)

(...) Há que construir um caminho em que (também na avaliação) conceitos como inovação, iniciativa, reflexividade, abertura e criatividade, ganhem espaço significativo na construção da competência. Assim, a noção de projecto pessoal adquire significado e o mimetismo e a reprodução de comportamentos de forma acrítica, perdem oportunidade. Noções como empenhamento, colaboração, autonomia, pertença e identidade profissionais, ganham um novo entendimento. (Ref. 05. FADE-UP)

De modo geral, o que se percebe nos normativos reguladores do enquadramento do estágio profissional, na formação inicial de professores, é que envolve, por parte das Instituições formadoras, o conhecimento dos objetivos e da missão a que se destina a formação. O estabelecimento de

finalidades para a intervenção supervisiva no campo de estágio implica uma articulação ampla que inclui não só as Instituições nela diretamente envolvidas, mas também todo o contexto sócio, político e educacional que definem as bases sustentadoras do processo de formação docente.

Currículo do Programa

Nas orientações curriculares para a formação de professores, referidas pelos Programas, o conjunto de conhecimentos necessários e as competências orientadoras da prática de ensino supervisionada apresentam-se, por um lado, induzidas, pelos marcos legais que regulam a habilitação para a docência, por outro, pelas orientações conceptuais assumidas pelas Instituições formadoras com vista a uma concepção de formação integral para o exercício da docência:

Neste sentido, os Programas ao definirem as orientações que incidem no contexto da atribuição de habilitação para a docência procuram valorizar não só o conhecimento nos diferentes domínios para a formação, mas, sobretudo, a sua relação direta com as práticas sociais que influenciam na reconstrução destes conhecimentos, visando a melhoria de competências, capacidades, atitudes e formas de conduta que os Estudantes Estagiários no âmbito do estágio profissional:

Os objectivos gerais do estágio são formulados em estreita articulação com as competências de desempenho profissional inscritas no “Perfil de Competências Gerais do Professor” estabelecidas no DL n.º 240/2001 de 17 de Agosto, e estruturadas aqui em quatro grandes áreas de intervenção profissional, a saber: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem (Área 1), Inovação e Investigação Pedagógica (Área 2), Participação na Escola (Área 3) e Relação com a Comunidade (Área 4). (FMH/UTL, 2008, p. 04);

Há que construir um caminho em que (também na avaliação) conceitos como inovação, iniciativa, reflexividade, abertura e criatividade, ganhem espaço significativo na construção da competência. (FADE-UP, 2008, p. 02).

Como percebe-se, em termos de referenciais orientadores para a prática profissional, os Programas de estágio sustentam-se no desenvolvimento de

competências. Porém, a flexibilidade que se percebe no currículo, parece apontar para a necessidade de considerar a diversidade na formação de cada Estudante Estagiário. Esta noção está plasmada no carácter individualizante que é dado a cada uma das competências solicitadas em contexto de prática profissional. Assim, ao Estudante Estagiário cabe a melhoria e o desenvolvimento de suas competências e a organização do processo de ensino e de aprendizagem em função delas. Já às propostas de formação cabe a definição das dimensões pedagógica, organizacional, didática e científica em busca da integração do conhecimento proposto, levando em consideração algumas das seguintes orientações curriculares:

Desenvolve-se de acordo com uma perspectiva colaborativa de supervisão, promovendo o envolvimento activo dos intervenientes, em especial dos estagiários, na concepção, implementação e avaliação dos seus projectos individuais de formação; (FMH/UTL, 2008, p. 01)

Qualifica os resultados do processo de prática profissional supervisionada] no sentido da avaliação formativa, numa lógica de projecto – procurando-se determinar o que é prioritário, os ensinamentos a recolher da experiência e as correcções a introduzir. Neste sentido de avaliação, importa valorizar as decisões e práticas que sejam mais interessantes para corresponder da melhor maneira às possibilidades e às necessidades reconhecidas (ULHT, 2008, p. 08)

Além da quantidade de conhecimentos é importante a sua qualidade, nomeadamente a determinada pela compreensão crítica de uma relação adequada entre a teoria e a prática. Só nesta perspectiva o conhecimento se apresenta como uma construção pessoal (valorização da experiência do formando no sentido de a transformar) baseada na conexão entre o conhecimento pedagógico com as compreensões e experiências do Estudante Estagiário. (FADE-UP, 2008, p. 03)

Outro elemento que sobressai da leitura das propostas dos Programas de estágio é que o desenvolvimento da capacidade aplicativa e reflexiva sobre o conhecimento do Estudante Estagiário coaduna-se com uma concepção fenomenológica de currículo, pois o campo de estágio é aí concebido como um lugar de experiência e como um campo de investigação e questionamento da experiência, influenciando na transformação pessoal e cultural do Estudante

Estagiário. Por conseguinte, pode inferir-se que o conhecimento concebido pelo Estudante Estagiário não é neutro. Neste sentido, como referem Giroux (1997) e Apple (2001), o conhecimento é contextualizado, particular e investigativo onde há sempre um processo de contestação, conflito e transformação na sua organização.

Experiências de campo/ Estratégias instrucionais do Programa

As experiências de campo preconizadas pelos Programas de estágio parecem refletir a conceptualização que estes preconizam, a qual se assume na “complexidade das tarefas e das circunstâncias que os Estudantes Estagiários têm em consideração” (ISMAI, 2008). De realçar que a importância da realização de experiências de ensino no decorrer da formação inicial tem sido destacada por alguns investigadores (Perrenoud, 1999; Perrenoud et al., 2001; Pimenta, 2002).

Por seu turno, Alarcão e Tavares (2003) referem que a questão epistemológica da experiência em campo de estágio reforça a ideia de que o processo de formação não pode reduzir-se à dimensão académica, mas deve integrar-se também à componente prática e reflexiva. Para os mesmos autores,

só esta componente permite o reconhecimento dos principais caminhos a percorrer no contacto com o terreno da prática profissional e faculta experiências de formação que estimulam a mobilização e a integração dos conhecimentos e problemáticas por parte dos formandos e proporcionam o desenvolvimento da sua capacidade de compreensão do real através da observação e da intervenção.
(p.08)

Reconhecidamente, o desenvolvimento das capacidades de compreensão da realidade não se constrói por justaposição, mas na sua relação com a proposta curricular em cena, ou seja, ocorre da integração entre o conhecimento académico e o conhecimento prático decorrentes de suas ligações diretas entre o contexto institucional da formação inicial (currículo institucional), o contexto institucional da escola (currículo levado à prática), e as conceções pessoais do Estudante Estagiário.

Segundo Graça (1997, p. 44), a relação entre o currículo institucional e o currículo levado à prática é bastante indireta. Isto pode decorrer em função da descontinuidade de linguagem entre “o nível de enunciado do currículo formal e o nível particular da gestão da sua concretização na sala de aula”. Por sua vez, o Estudante Estagiário interpreta e materializa as tarefas definidas textualmente pelo currículo e desta forma, participa ativamente da construção prática para o ensino: “essas perspectivas alicerçam sobre o conhecimento, crenças e valores que possui acerca das concepções de aprendizagem do aluno” (idem).

As estratégias de acompanhamento e avaliação também contribuem para o desenvolvimento deste processo. Elas são assumidas pelos Programas a partir das vertentes colaborativa, interpretativa, formativa e criterial que incluem desde a observação do nível de conhecimento dos paradigmas explicativos utilizados pelo currículo até a compreensão da forma de representação e sistematização dos conceitos, por parte do Estudante Estagiário (Mizukami, 2004; Zeichner & Conklin, 2010). É no resultado desta dinâmica que registam-se evidências sobre o que o Estudante Estagiário ficou a saber (o que aprendeu), como ficou a saber (como aprendeu) e o que efetivamente foi feito por ele para a organização das novas aprendizagens. Esta noção está patente no excerto que a seguir se apresenta.

Deverá considerar-se que a capacidade de condução do ensino não está apenas dependente da acção mas também de competências de diagnóstico e análise das situações-problema do ensino e da construção das soluções mais adequadas à sua superação. (Ref. 14. ULHT)

O foco que emerge é o desenvolvimento de competências para a formulação de estratégias de intervenção que se associam à formação do Estudante Estagiário. Estas competências aparecem geralmente orientadas pela organização da aprendizagem através da transposição de conhecimentos anteriormente adquiridos e balizados pela adequação e transformação destes conhecimentos para a prática de ensino na formação.

Assim, da definição de estratégias de intervenção para o acompanhamento efetivo da formação do Estudante Estagiário destaca-se a observância criterial

das competências requeridas pela profissão docente. Ou seja, baseia-se no desenvolvimento de um processo de acompanhamento sistemático voltado para a melhoria do desempenho prático do Estudante Estagiário na atividade de ensino.

Entrevistas

Os resultados tal como referido na metodologia, foram apresentados tendo como referência três temas fundamentais: (1) a aprendizagem como processo de construção social; (2) a mobilização dos conhecimentos; (3) a melhoria das capacidades, competências e atitudes.

A aprendizagem como processo de construção social

De modo geral, a aprendizagem é assumida pelos Supervisores de estágio como um processo e não como uma prática isolada. Estes consideram que a realidade, o contexto social e a ação são indissociáveis do contexto de prática cuja intencionalidade pedagógica subjaz a relação existente entre a teoria e a prática no interior de um ambiente de orientação formativa. A noção de reflexão partilhada como instrumento de reflexão emerge do seu discurso conforme excertos das entrevistas:

O conhecimento é eminentemente prático, não é? Sendo o conhecimento eminentemente prático, o estagiário só através da prática é que, efetivamente, consegue efetuar o "transfer" da teoria para a prática e consegue efectivamente aprender. E se houver uma aproximação à realidade, obviamente progressiva e bem estudada, para que não surjam problemas de más experiências que levem a uma redução do sentimento de autoeficácia do estagiário isso faz parte de um processo de crescimento (...). (Ref. 05. Supervisor 01, UTL/FMH)

Primeiro, o professor tem que saber, tem que ter conhecimento, ainda que não seja profundo, das matérias que vai leccionar. Além do mais, tem que fazer uma reflexão profunda, ou não, da forma como vai abordar e tem que saber interpretar muito bem as diferenças entre os grupos (...). (Ref. 01. Supervisor 02, UTAD)

Portanto, há uma perspectiva normalmente descritiva inicialmente, uma perspectiva descritiva, depois há uma procura do orientador de dizer 'e o que é que isso implicou?', portanto, passar para uma reflexão, uma reflexão mais profunda não estando na parte descritiva, mas porque é que isso aconteceu, o que é que pode ser feito para isso não acontecer e efectivamente o que é que vai ser alterado para que na próxima aula essa questão corra melhor. (Ref. 03. Supervisor 02, UTL/FMH)

Esta noção de aprendizagem reflexiva que sobressai do discurso dos Supervisores vem ao encontro dos pensamentos de Durand, Saury, Veyrunes (2005) e Zeichner (1993), que referem que o desenvolvimento, ao nível da formação inicial para o ensino, dos conhecimentos e competências de práticas pedagógicas orientam-se por um modelo de aprendizagem reflexiva, visando a compreensão dos sentidos geradores de individualidades e de identidades, que se expressem no contexto em que decorre a formação.

Os Supervisores, os Programas de estágio profissional das Instituições de formação em análise, apresentam um enquadramento conceptual e pedagógico com vistas à regulação e acompanhamento do desenvolvimento do Estudante Estagiário, em termos de aprendizagem, desenvolvimento e aquisição de competências, visando o exercício da profissão e que passam a ser supervisionado pelos professores formadores. Em suas análises, a regulação e o acompanhamento da aprendizagem estruturam-se a partir da reflexão crítica e da autocrítica do Estudante Estagiário, traduzidas em desenvolvimento e aquisição de competências de conhecimento, de atuação, de reflexão e de comportamento social, embora com terminologias distintas, que percorrem transversalmente as áreas de desempenho privilegiadas pelos Programas de estágio. Estas noções são visíveis no excerto a seguir apresentado:

Para te falar desses pormenores, das competências, aí que (...)que eu digo que não sei, porque cada um tem as suas limitações e as suas especificidades próprias, a sua capacidade de evoluir dentro do seu próprio pensamento. Aí considerarmos que cada um tem que gerir esse seu conhecimento, e o Supervisor, provavelmente, tem que ter em referência grandes áreas que façam a gestão desses conhecimentos. (Ref. 05. Supervisor 01, ISMAI)

Nas palavras do entrevistado, é compreensível que a capacidade de análise reflexiva sobre a ação em contexto apoia-se em pressupostos que passam a definir os critérios de acompanhamento acerca do desenvolvimento da formação por parte dos Supervisores. Neste entendimento, pode afirmar-se que é no campo da orientação supervisionada para a formação, que se revelam percepções das interrelações de acontecimentos, numa situação real de docência orientada por valores subjacentes à aprendizagem, à mobilização de conhecimentos e à melhoria das capacidades, competências e atitudes a serem adquiridas no processo de estágio para o desempenho adequado e ético da profissão (Zeichner, 1993; Schön, 2000).

A aprendizagem em contexto real de ensino implica reflexão e é assumida por todos os Supervisores do grupo como componente decisiva do desenvolvimento profissional, marcada pelo desenvolvimento de experiência prática, centrada primordialmente nos elementos relacionados com o ensino, como nos ilustram os discursos apresentados:

É fundamental, também, que o professor conheça bem a matéria que ensina. É fundamental que o professor seja capaz de permanentemente aprender a ensinar e, por isso, é fundamental que o professor conheça o processo de ensino e de aprendizagem. (Ref. 08. Supervisor 01, ISMAI)

Obviamente que a área de leccionação é aquela eu é mais importante e bote lá cinquenta por cento do estágio (...) porque é uma possibilidade de o professor fazer trabalhos de investigação ligados com características da sua prática. (Ref. 02. Supervisor 02, ULHT)

É um ano destinado ao estágio propriamente dito que é um ano completo e que eles acompanham uma turma como se fosse sua, sob a orientação de um orientador de faculdade e um orientador de escola. (Ref. 06. Supervisor 02, UTL/FMH)

A ideia de reflexão sobre o ensino surge associada ao modo de como se lida com problemas na prática pedagógica, envolve um reequacionar de uma situação problematizadora no processo. Leva o Estudante Estagiário a um

estado de incerteza que o conduz a novas hipóteses de resoluções dando, assim, forma a esses problemas, descobrindo novos caminhos, construindo e concretizando soluções. Deste modo, em resultado da reconstrução de algumas ações pode resultar na criação de uma nova maneira de conceber o processo de ensino e de aprendizagem.

A mobilização dos conhecimentos

A mobilização dos conhecimentos adquiridos e em processo de desenvolvimento envolve a dinâmica da transformação dos conhecimentos disciplinares adquiridos em conhecimentos profissionais, tornando-os indissociáveis da atividade de formação docente.

No pensamento dos Supervisores de estágio, é efetivamente na articulação dos conhecimentos científicos e pedagógicos e na progressiva reflexão sobre a sua prática, sua experiência pessoal e sua formação docente, que o Estudante Estagiário se transforma. A prática pedagógica é vista, essencialmente, como uma modalidade que tende a aplicar um corpo de conhecimento, mas fundamentalmente como uma forma de responder aos desafios concretos que o ambiente de ensino e de aprendizagem lhe coloca.

Os Supervisores enfatizam, ainda, a relação entre teoria e prática, a produção do conhecimento pelo Estudante Estagiário, a problematização e a análise crítica da prática docente, com vista à transformação da realidade numa perspectiva reflexiva e crítica. Para isso, consideram que as vivências, por parte do Estudante Estagiário, de todas as atividades escolares e conhecimentos científicos e pedagógicos são pertinentes ao ofício do professor, conforme relatam:

No que diz respeito à intervenção de um professor em termos mais gerais, tem que preparar esse professor para o desempenho de funções de cargos de gestão intermédia, na escola, nas direcções de turma, nas coordenações de departamento, nas coordenações do desporto escolar, no conhecimento da escola em si. Portanto, tem de preparar o professor para ser capaz ter uma atitude permanente de inovação e de problematização daquilo que são o dia-a-dia quotidiano da escola, e

também prepará-lo para olhar para aí como um investigador actuante. (Ref. 09. Supervisor 01, ULHT).

Os Programas de formação inicial devem, para além dos conhecimentos específicos, aprofundar os conhecimentos especializados (...) é fundamental. Mas para além disso, deve tentar criar situações que permitam ao aluno a aprender em situação. Quanto mais ele consiga aprender em situação penso que mais ferramentas terá para enfrentar a actividade profissional e eu incluiria o conhecimento tácito, o conhecimento em acção. (Ref. 07. Supervisor 01, FADEUP)

Eu acho que eles têm que ter um bom conhecimento científico de todas as matérias ligadas à questão do ensinar e aprender e, neste caso concreto, também, relacionadas com as questões da educação física. Penso que é muito importante que eles tenham um conhecimento forte dos Programas de educação física. Isso porque é com esses instrumentos que eles vão lidar, essencialmente. (Ref. 03. Supervisor 02, ULHT).

Assumidamente, os Supervisores de estágio consideram que o processo de formação inicial, deve estar imbuído de um corpo de conhecimentos que favoreça a base de conhecimento para o ensino. Ao mesmo tempo, relevam que os conhecimentos a serem apreendidos e que estão nas orientações induzidas pelas concepções que sustentam os Programas de formação inicial passam permanentemente por um processo de análise, transformação e reestruturação ampliada direcionando as ações, dos Estudantes Estagiários, em contexto de prática pedagógica, a uma prática de ensino intencional e contextualizada.

Para Graça (1997), “o ensino é hoje reconhecido como um processo cognitivo complexo que exige do professor uma capacidade de tomar decisões alicerçadas em múltiplos domínios de conhecimento” (p. 46). O mesmo autor assume ainda que, embora exista um amplo consenso sobre a composição da base do conhecimento de formação para o ensino, as suas relações entre si apresentam uma certa dissociação entre as partes que o compõem, pelo que “deixa-se para o estudante a tarefa de integrar o conhecimento transmitido por cada uma delas” (idem, p.47).

Na opinião de outros autores (Schön, 1983, Shulman, 1987; Graça, 1997; Formosinho, 2001) olhar para o conhecimento a partir da perspectiva do professor, do lugar em que se encontra, dos problemas práticos, que tem de resolver, da orientação e organização que dá ao trabalho e às suas realizações em contexto de aula, sugere que as transformações que têm de realizar sobre o conteúdo visam, sobretudo, o atendimento às particularidades de seus alunos. Esta aprendizagem é parte essencial da formação de um professor e que constituem a base que sustentarão os conhecimentos relativos a toda formação inicial do professor.

Melhoria das capacidades, competências e atitudes em contexto de estágio

Os Supervisores entendem que os Programas de estágio, orientam-se para uma formação profissional envolvendo a dinâmica pedagógica, organizacional, didática e científica na busca do desenvolvimento de competências e habilidades em situações de aprendizagem, articuladas com a Instituição de ensino e o ambiente profissional em que o Estudante Estagiário se insere:

Digo em relação às especificidades de cada uma das pessoas envolvidas nessas áreas, quer o orientador, quer o Supervisor, quer o próprio estagiário, tem que ter conhecimento destas grandes áreas e em função de saber adequar esses conhecimentos destas grandes áreas à especificidade do seu terreno (...). (Ref. 06 Supervisor 01, ISMAI)

Portanto, aquilo que acontece é que todos nós, orientador de escola e orientador de faculdade mexemos nas diversas áreas. Dentro destas diversas áreas procuramos que tome o controlo aquele que tem o maior domínio dentro destas áreas. (Ref. 01. Supervisor 02, UTL/FMH)

Aquilo, no fundo, é um fio condutor para aquilo que se pretende que o estagiário consiga atingir no fim, ter aquele perfil. Não são, tanto, questões de personalidade adquirida, mas de coisas que se pode alterar. O que está lá definido não é impossível nem redutor, aquilo que se pretende, não só aplicado ao profissional de educação física mas a qualquer profissional de ensino, tirando as especificidades próprias da nossa disciplina. Aquilo serve para orientá-los, aquilo que se pretende do profissional de educação física é isto. As competências parecem-me a mim, que também estão definidas nos Programas nacionais, nos currículos da educação

física, não só os dos alunos mas daquilo que o professor deve e tem de fazer. (Ref. 02. Supervisor 02, UTAD)

Competências em geral, portanto, para além das competências lectivas, é tudo aquilo que são os factores da função docente, da gestão, da preservação do material, o relacionamento com os restantes membros da escola, com a comunidade escolar e, julgo eu que na fase em que nos encontramos de afectividade com a escola, com a escolaridade obrigatória e com o facto de querermos motivar os alunos para se manter, julgo que todos os professores têm uma função muito importante em transformar a escola num ambiente familiar (...) em ter carinho e gosto e motivação para aquilo que fazem.

Na sua maioria, os Supervisores quando passam a dissertar sobre os propósitos dos Programas relativos à melhoria e desenvolvimento das capacidades, competências e atitudes em contexto de estágio, entendem-no como um processo continuado, com diversos níveis ou graus de desenvolvimento e que exige que o Estudante Estagiário seja capaz de resolver problemas mais complexos a partir dos desafios que se lhe coloca. Neste quadro, questionam sobre quais as condições que terão de ser satisfeitas para que se crie um ambiente de trabalho adequado de formação. Estes entendem que este deve ser um espaço imbuído de novas situações orientadas para o ensino e para o desenvolvimento de competências, podendo, inclusive, estimular a que novos conhecimentos sejam adquiridos como resposta às necessidades sentidas pelo Estudante Estagiário ou decorrentes do desenvolvimento de determinadas situações. Do seu ponto de vista, são as situações problematizadoras que organizam os conhecimentos e não apenas aquilo que os documentos orientadores e conceptuais indicam, que envolvem a formação inicial de professores.

Ao Estudante Estagiário, cabe então, ser capaz de agir na ação, de tomar decisões ou dar novos direcionamentos às suas propostas de ensino e de aprendizagem de modo que vá de encontro aos interesses e desenvolvimentos das situações em contexto.

Por outro lado, é consensual entre os Supervisores de que dificilmente se consegue desenvolver um ensino eficaz se o próprio Estudante Estagiário não

revela, ele próprio, experiências em que a tomada de decisão esteja presente. Assim, cabe a ele ter uma prática pessoal do uso do conhecimento em ação e isto decorre da sua capacidade de articulação dos conhecimentos anteriormente adquiridos com aqueles ocorridos e assumidos na realização das tarefas.

De um modo geral, percebe-se que os Supervisores, quando se referem aos propósitos dos Programas para a melhoria e desenvolvimento das capacidades, competências e atitudes em contexto de estágio levam em consideração a qualidade da aprendizagem e o estado reflexivo em que o Estudante Estagiário está envolvido. Por sua vez, estes aspetos surgem relacionados com algumas características que se apresentam associadas ao entendimento destes propósitos que, na interpretação de Santos (2003), são enfatizados nos normativos dos Programas de estágio: (1) a ação prática, quando associada ao processo de ativação de recursos pedagógicos face a situações de ensino e de aprendizagem; (2) a resolução de problemas face ao enfrentamento de situações com um certo nível de complexidade e na possibilidade de tomar decisões satisfatórias e eficazes perante uma situação concreta; e, (3) a integração de recursos pedagógicos que compreendam componentes de natureza distinta, onde poderão estar presentes, conhecimentos, capacidades e atitudes. E é nesta dinâmica pedagógica, caracterizada pela necessidade de ajudar os Estudantes Estagiários a adquirirem as atitudes, as competências e as capacidades essenciais para o ensino, que surge a proposta de delineamento do perfil de professor pretendido pelos Programas de estágio.

As orientações conceptuais presentes na formação de professores: as concepções normativas vs as concepções dos supervivores.

Em regra, as propostas dos Programas de estágio tendem a refletir o modo e o sentido daquilo que se deseja formar. Com efeito, a sua estrutura procura articular as áreas de desempenho, com as tarefas académicas, bem como o grau de participação do Estudante Estagiário na configuração das formas de trabalho preconizadas.

O que é possível perceber é que embora os Programas consigam organizar suas propostas em termos de concepções e proposições daquilo que se deseja para a formação, parecem não considerar, em suas descrições, o cenário permanente de conflitos provenientes dos intervenientes sociais que decorrem da adequação às exigências e interesses do campo de trabalho docente. Assim, estas propostas carecem de descrições mais claras que caracterizam o processo, que se quer explícito, de distribuição dos modos de organização e de participação do Estudante Estagiário na formulação, no estabelecimento e no controle das formas de interação com o contexto de ensino e de aprendizagem decorrentes da prática de ensino supervisionada.

Por sua vez, as concepções que os Supervisores possuem acerca do conhecimento para o ensino e acerca da formação do professor refletem no modo como eles pensam e desenvolvem suas orientações. Relativamente a este constructo Alarcão (2007) considera que a supervisão tem que ter impacto na melhoria do ensino e da aprendizagem. Para isso, importa que o conhecimento que o professor adquire acerca da disciplina que leciona esteja em interação com conhecimentos e convicções acerca do ensino e da aprendizagem num confronto direto com o contexto educativo e com o campo experiencial. (Fazenda, 1991; Alarcão & Tavares, 2003; Albuquerque, Graça & Januário, 2005; Alarcão 2007).

Neste entendimento, pressupõe-se que quando a supervisão se direciona à orientação do processo de ensino e de aprendizagem procure, ao mesmo tempo, atingir a aprendizagem como objetivo último da melhoria da qualidade da formação. Neste caso, o Supervisor destaca-se como líder do pensamento, como pessoa que apoia e que desafia a reflexão, a inovação e a transformação sobre a prática do ensino e da aprendizagem:

(...) é a pessoa que cria condições para que os professores pensem e ajam e façam isso de uma forma colaborativa, de uma forma crítica, indagadora, portanto, com um espírito de investigação que é hoje absolutamente necessário. [Os professores], não têm que ser, costume eu dizer, investigadores no sentido verdadeiramente académico, mas têm que ter o espírito de investigação e têm que ser capazes de fazer algumas pequenas investigações, porque só isso é que possibilita que, realmente, haja inovação e transformação. (Alarcão, 2007, p. 120)

Em suma, a autora concebe a influência da supervisão como sendo um processo de permanente busca, de transformação, resultante do movimento interior protagonizado pelo professor em formação na sua dialógica relação com o campo de conhecimento que lhe é pertinente e com sua experiência pessoal em contexto de trabalho colaborativo.

Albuquerque (2003), ao reconhecer o impacto colaborativo da supervisão, a entende como peça fundamental nos percursos pretendidos pelas Instituições formadoras e que, a depender da forma como esta supervisão concebe a formação do professor, suas ações orientadoras poderá “inclusive operar no sentido da rejeição das mensagens transmitidas pelo Programa de formação”. (p. 34)

Se por um lado os Programas de estágio são concebidos a partir de eixos e concepções intrínsecos às normas e padrões defendidos pelas Instituições formadoras, por outro, os atores que operacionalizam estes Programas, também imprimem suas influências neste processo na medida em que são capazes de interpretá-los e produzir significados com base em suas próprias experiências, no seu referencial teórico e na pertinência das suas funções assumidas no processo de formação e de prática de ensino supervisionada.

De acordo com Feiman-Nemser (1990), nenhuma orientação conceitual cobre a complexidade de qualquer Programa, pois, considera que cada orientação sublinha aspectos que lhes são peculiares e que devem ser considerados na formação. No seu entendimento, nenhuma orientação oferece um modelo completo, mas, pode agir transversalmente com outras concepções onde o importante é “a sua preocupação em ajudar os estudantes a aprender coisas de valor que não possam adquirir por si mesmos” (p. 228).

Em síntese, o cruzamento dos dois pontos de focalização (Programas de Estágio vs discursos dos Supervisores) permitirá perceber se os Programas e os discursos dos Supervisores analisados apresentaram, em suas proposições uma variedade de concepções que se interrelacionam entre si para definir o perfil de professor que se propõem formar. As argumentações abaixo apresentadas configuram um panorama acerca do enquadramento das orientações proposicionais, constantes nos Programas, relacionando-as com

as ideias dos Supervisores. O objetivo é efetuar uma aproximação intencional deste quadro com os princípios que coadunam o modelo de formação orientado pelos pressupostos conceptuais de formação expressados por Feiman-Nemser (1990).

Relativo às orientações conceptuais de ordem académica, a análise do conteúdo informativo permitiu, de algum modo, constatar que ambos valorizam a estruturação dos conhecimentos que estão implícitos na base de conhecimento para a formação do professor (Shulman, 1987). Ao nível dos Programas, a ideia que prevalece é que o processo de construção dos saberes constitui uma referência fundamental para a formação, percepcionando o estágio profissional como campo que “visa a integração do Estudante Estagiário no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, pelo desenvolvimento das competências profissionais, do ensino da Educação Física e das disciplinas a ela associadas” (ISMAI, 2008, p. 01).

Em extensão, o discurso dos Supervisores espelha um contributo para o quadro teórico geral e sugerem que deve existir uma relação entre a teoria adquirida e a prática experiencial em contexto de estágio, como é visível nos excertos seguintes:

Porque no aspecto científico, só podemos chamar base teórica com propriedade quando existe realmente uma ciência que a confere ou uma pesquisa que confere essa teoria. (Ref. 01. Supervisor 01, ISMAI)

Tem que contemplar o conhecimento daquilo que o professor vai ensinar, o objeto, portanto, da sua (...) da sua atividade prática, das suas funções de docente. Tem que contemplar a formação, o conhecimento de todas as ciências biológicas, e de áreas afins da pedagogia (...). (Ref. 04. Supervisor 02, FADEUP)

O pressuposto está que o exercício para a docência implica, ao mesmo tempo, um domínio intelectual e um desempenho técnico relacional que exige o empenhamento do Estudante Estagiário no desenvolvimento de tarefas relativas à melhoria do seu conhecimento e do saber agir profissional no âmbito de sua formação (Alarcão, Leitão & Roldão, 2009). Outro aspeto a colocar em relevo é que a melhoria do conhecimento neste domínio depende muito dos

recursos que os Programas exibem para a formação e da capacidade dos Supervisores de estágio em desenvolver e aperfeiçoar mecanismos de orientações metodológicas adequados à prática de ensino.

Outra orientação que está presente é a orientação de base tecnológica para garantir a melhoria do saber técnico para o ensino. Estas orientações compõem-se de princípios que levem o Estudante Estagiário à compreensão daquilo que é necessário para garantir a eficácia de suas proposições de ensino numa cultura de aprendizagem partilhada e colaborativa onde, “desenvolve-se de acordo com uma perspectiva colaborativa de supervisão, promovendo o envolvimento activo dos intervenientes, em especial dos estagiários, na concepção, implementação e avaliação dos seus projectos individuais de formação”. (UTL/FMH, 2008, p.03).

Embora este tipo de orientação tecnológica enfatize as investigações anunciadas em termos de performance, de conhecimentos e de habilidades genéricas para o ensino, nos discursos dos Supervisores prevalecem preocupações no que diz respeito aos resultados do ensino onde, deve-se considerar situações problematizadoras das questões suscitadas pelas vivências e análise das práticas, conforme destaca um dos entrevistados:

(...) que realmente eles acham que há exigência mas que há da minha parte, aspectos que eles aprenderam, que cresceram, que ensinaram e que na generalidade eu acho que eles sentem que realmente valeu o esforço porque aprenderam e saíram com ferramentas para poderem avançar. (Ref. 02. Supervisor 02, FADE-UP).

Neste aspecto inclui-se também a valorização às colaborações em situações de educação e de ensino numa perspectiva crítica e reflexiva em relação aos desafios do quotidiano profissional que muitas vezes aparecem, no processo supervisivo, em formato de avaliação:

Não consigo neste meu papel, ainda por cima quando é só um momento de avaliação de supervisão, ou dois no máximo, conseguir dar-lhes os feedbacks para que eles tenham um comportamento em função daquilo que se deseja (...) ter as competências que eu disse no futuro. (Ref. 07. Supervisor 02, UTAD)

Diferentemente do pensamento deste Supervisor, a maioria das propostas de desenvolvimento de tarefas de cunho técnico constantes nos Programas, incide em perspectivas de avaliação e de controle para dar sentido à organização das tarefas acadêmicas, bem como para definir o grau de participação do Estudante Estagiário na configuração das formas de trabalho propostas. Estes dados vêm colocar em evidência que o acompanhamento do Estudante Estagiário no campo do estágio é fortemente apoiado em critérios que balizam o conhecimento útil para a ação docente.

Independentemente de os Supervisores reconhecerem este caráter eminentemente técnico e burocrático dos Programas de estágio, estes denunciam um modelo de orientação cuja ideia de reflexão implica que a reflexão técnica ao nível da ação deve transcender a um estado de reflexão crítica, que leve o Estudante Estagiário a pensar em si próprio e na evolução da sua formação. Deste modo, podemos inferir que o processo reflexivo centra-se na reflexão que o Estudante Estagiário faz sobre si mesmo e sobre seu trabalho, apoiado em conhecimentos apropriados, aceitos e subjetivados e associados às experiências em contexto (Schön, 2000; Zeichner, 2008). Estas noções, quando aparecem patentes no discurso de alguns Supervisores, revelam, inclusive, suas preocupações com os resultados da formação tendo em conta uma efetiva preparação do Estudante Estagiário para o exercício profissional da docência:

(...) é essencial que um professor saiba estar numa escola, independentemente se ser da Educação Física ou doutra disciplina qualquer, é fundamental que o professor conheça os objetivos da sua própria formação, porque ao conhecer os objetivos da sua própria formação está em condições de delinear e Programar a sua própria avaliação quando... a sua própria formação continua. (Ref. 09. Supervisor 01, ISMAI)

Portanto, os estagiários vão, a partir deste processo, vão ganhando também uma percepção do processo avaliativo como uma vantagem para eles, como uma ajuda para eles e não como uma, uma digamos assim, uma punição, uma inspecção. (Ref. 08. Supervisor 02, UTL/FMH)

Esta posição enfraquece, de certo modo, o reducionismo da busca da eficiência, veiculada em alguns dos Programas de estágio analisados. Este fato, concorre para que no âmbito do domínio crítico da reflexão, no que respeita a outros domínios de orientações conceptuais, em vez de se pretender que o Estudante Estagiário adote um conjunto pré-definido de orientações e metodologias de trabalho, interessa que este se torne num profissional que seja capaz de formular e resolver situações problematizadoras e de procurar, de forma colaborativa, definir recursos e instrumentos de trabalho necessários à efetiva possibilidade de ação e reflexão.

Estas prerrogativas evidenciam-se também nos domínios das orientações pessoal e crítico-social preconizadas tanto pelos Programas de estágio quanto pelos discursos dos Supervisores. Nelas subtemem-se que, embora a orientação deva centrar sua atenção sobre o sujeito da formação deve, sobretudo, apoiar-se na ideia de que a reflexão é muito mais que um compromisso ético e social e que os seus resultados devem conduzir ao desenvolvimento, no Estudante Estagiário, da sua capacidade de análise da ecologia social que o rodeia:

Assim, as actividades de estágio devem ser sustentadas numa atitude de reflexão crítica sobre, por um lado, as necessidades, as condicionantes e as mudanças na organização escolar e, por outro lado, sobre as opções, as práticas e as capacidades. Deve valorizar-se, em particular, o potencial de inovação inerente à colaboração entre os professores, no quadro da organização escolar. (ULHT, 2008, p.03)

Quanto à sua orientação e organização o Estágio desenvolve-se de acordo com os seguintes princípios: (...) Desenvolve-se de acordo com uma perspectiva colaborativa de supervisão, promovendo o envolvimento activo dos intervenientes, em especial dos estagiários, na concepção, implementação e avaliação dos seus projectos individuais de formação; promove o desenvolvimento da capacidade applicativa e reflexiva sobre o conhecimento do estagiário; (...). (UTL/FMH, 2008, p. 03)

Subjacentes ao nível de adaptação a estes tipos de orientações, os Supervisores procuram operacionalizar seus trabalhos supervisivos sob o ponto de vista da realidade formativa associada às características do próprio indivíduo, do meio e das particularidades emanadas pela experiência de estágio:

A formação inicial, para além da formação académica da faculdade com todos os aspectos científicos, técnicos e pedagógicos que implica o currículo de uma licenciatura, deve, também, incluir a parte de prática pedagógica, que seja tanto quanto possível plasmada da realidade. Da realidade das escolas que se vivem (...) da realidade das escolas que se vivem em Portugal. (Ref. 05. Supervisor 02, ISMAI)

Onde eles normalmente depois não acertam é na escolha do exercício, na escolha do exercício certo para aqueles alunos ou na melhor forma de exercitação, então aí sim, têm que propor soluções alternativas e ir observar professores que já sabemos que têm soluções. Portanto é uma, nesse caso é uma intervenção de orientação pedagógica mais diferenciada desse estagiário, mais clínica, mais uma supervisão digamos de comportamento, sempre numa base de uma análise reflexiva, sobre o que é que ele pensa, do que ele acredita, do que ele acha, como ele se sente, o que é que lhe está a fazer confusão, portanto um clima que é um clima de... personalizado e... um modelo que se costuma chamar mais humanista ou personalizado. (Ref. 03. Supervisor 01, UTL/FMH).

Digo em relação às especificidades de cada uma das pessoas envolvidas nessas áreas, quer o orientador, quer o Supervisor, quer o próprio estagiário, tem que ter conhecimento destas grandes áreas e em função de... e tem que saber adequar esses conhecimentos destas grandes áreas à especificidade do seu terreno, porque... mas cada um deles, estou consciente disso, adquirindo as capacidades para adequar esses conhecimentos à realidade que naquele momento está a viver, ele aprenda a adequar esses conhecimentos às várias realidades que lhes vão acontecer durante o resto da vida. (Ref. 10. Supervisor 01, ISMAI)

Para nós a maior qualidade possível é aproximar o estágio, em termos daquilo que são as actividades de estágio e em termos da sua duração, o mais possível do que é um trabalho quotidiano de um professor. Claro que o estagiário, enquanto lá está como estagiário, fá-lo de uma forma apoiada, não é?. (Ref. 07. Supervisor 02, UTL/FMH).

O que se evidencia é um cenário onde a supervisão está baseada na colaboração, em decisões participadas, e na prática reflexiva, visando profissionais autogeridos ou autônomos (Alarcão, Leitão & Roldão, 2010), como nos refere um Supervisor da ULHT:

Portanto, o que se pretende é que essa autonomia, essa iniciativa e esse sentido crítico vai sendo progressivamente estimulado pelo próprio orientador, por exemplo, evitando sei lá, quando faz as entrevistas pós-aula dizer que foi bem ou que foi mal, em vez disso usar mais o questionamento e portanto, pôr mais a pessoa a ser ela à procura das coisas do que dizer à pessoa. Pronto, mas esses estilos supervisivos mais aberto, mais partilhados, mais não directivos se quiser, é uma coisa que não acontece logo de choque, não é? Não acontece logo à partida, vai sendo construído. Mas esse sentido é o sentido que nós pretendemos muito na prática do estágio. (Ref. 06. Supervisor 01, ULHT).

Na reflexão acerca da orientação prática considera-se que toda ação é vista como ligada a valores particulares e subjacentes a toda e qualquer atividade de ensino, entendendo o estágio “como um processo através do qual todos os conhecimentos e experiências teórico-práticas, tanto nas Ciências da Educação, como nas Ciências da Especialidade, são integrados na prática real da profissão docente”. (UTAD, 2008, p. 02)

Nesse panorama, quando se propõem práticas educativas voltadas para a formação inicial de professores, importa compreender que não é possível desconsiderar o conhecimento teórico, nem o técnico, nem tampouco a evolução pessoal que estão intrínsecos na rede de conhecimentos compartilhados entre a formação inicial e a atuação em contexto de prática de ensino supervisionada.

Dizer que se pretende uma formação de professores eficazmente reflexivos não se pode circunscrever apenas ao conteúdo de um Programa de estágio, mas deve-se aí incluir diferentes perspectivas e crenças acerca do ensino, da aprendizagem e das orientações conceptuais que abarcam a ordem social que contextualiza o campo de estágio profissional. Deve-se também considerar que o sentido e a definição das propostas de formação de professores não

dependem apenas da concepção de ensino, de escola e de currículo preconizada num dado momento e num determinado contexto político-social, mas também das oportunidades e dos processos de formação proporcionados ao Estudante Estagiário no contexto de formação, quer nas instituições de ensino superior, quer nas escolas. (Pacheco, 1995).

Assim, ao refletir sobre a forma de pensar e de conceber as orientações conceituais para a formação de professores, faz-se necessário compreender que nesta perspectiva não é possível fragmentar o conhecimento, muito menos a conduta relacional que tem em conta a diversidade de situações e tarefas a realizar, e a consequente riqueza da experiência pessoal e social em causa. Assim, é fundamental levar em conta a clareza de uma proposta eficaz na forma de organizar a experiência do Estudante Estagiário como campo comum para o confronto e a influência que a dinâmica escolar exerce sobre a mediação crítica entre o conhecimento adquirido no percurso da formação inicial e o campo de prática de ensino.

Deste modo, a constatação de que princípios pedagógicos tais como a reflexividade, autodireção, criatividade e autonomia circulam nos discursos emanados pelos Programas de estágio e pelos Supervisores de estágio, colocam a tônica no sentido da criticidade e da autodeterminação, no conjunto das experiências e saberes adquiridos na globalidade da formação, de modo a sustentar uma postura reflexiva da prática profissional que vão observando e/ou desenvolvendo. Face ao exposto, depreende-se que apesar de várias orientações estarem presentes nos discursos dos Supervisores, a mais acentuada é a reflexiva.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2007). A formação de professores no Portugal de hoje. Documento de trabalho do CRUP, [ca. 2007]. Disponível em: www.educ.fc.ul. Acesso em: 18 dez. 2008.
- Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores: Uma nova abrangência [Versão eletrônica]. Sísifo / Revista de Ciências da Educação, 8(09), 119-128.

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica*. (2ª ed). Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I., Leitão, A., & Roldão, M. do C. (2009). *Prática pedagógica supervisionada e feedback formativo co-construtivo* [Versão eletrônica]. *Revista Brasileira Formação de Professor*, 1(3), 02-29.
- Albuquerque, A. (2003). *Caracterização das concepções dos orientadores de estágio pedagógico e a sua influência na formação inicial em educação física*. Porto: A. Albuquerque. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Albuquerque, A., Graça, A., Januário, C. (2005). *A supervisão pedagógica em educação física: A perspectiva do orientador de estágio*. Lisboa, Livros Horizonte.
- Antunes, F. (2004). *Políticas educativas nacionais e globalização: Novas instituições e processos educativos*. Braga: Lusográfica.
- Apple, M. W. (2001). *Reestruturação educativa e curricular e as agendas neoliberais e neoconservadora: Entrevista com Michael Apple*. *Currículo sem Fronteiras*, 1(1), 5-33. Consult. em 11 Nov 2010, disponível em www.curriculosemfronteiras.org.
- Apple, M. W. (1999). *Ideologia e currículo*. (3ª ed). Porto: Porto Editora.
- Assembleia da República. (2000). *Lei nº 26/00, de 23 de Agosto*. *Diário da República*, 1ª Série A, nº 194, 4257-4262.
- Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Batista, P., Graça, A., & Matos, Z. (2008). *Competência: Entre significado y concepto*. *Contextos Educativos*, 10, 7-28.
- Durand, M., Saury, J., & Veyrunes, P. (2005). *Relações fecundas entre pesquisa e formação docente: elementos para um programa* [Versão eletrônica]. *Cadernos de Pesquisa*, 35(125), 37-62.

- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In R. Houston, M. Haberman, & J. Sikula (Eds): Handbook of Research on Teacher Education (pp. 212-233). New York: MacMillan.
- Formosinho, J. A. (2001). A formação prática dos professores: Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1, 37-54.
- Formosinho, J. A., & Ferreira, F. I. (2009). Concepções de professor: Diversificação, avaliação e carreira docente. In: J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 119-140). Porto: Porto Editora.
- Graça, A. (1997). O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebol. Porto: A. Graça. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade do Desporto da Universidade do Porto.
- Giroux, H. A. (1997). Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed.
- Guerra, I. C. (2005). Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso. São João do Estoril: Portugal.
- Instituto Superior da Maia. (2008). Programa da unidade curricular - prática de ensino supervisionada. Maia: Instituto Superior da Maia.
- Leite, C. (2002). O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Leite, C. (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Educação*, XXVIII(57), 371-389.
- Lima, L. C., Azevedo, M. L. N. de., & Catani, A. M. (2008). O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. *Revista Avaliação*, 13(1), 7-36.
- Marcelo García, C. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Col. Ciências da Educação – Século XXI. Porto: Porto Editora.

- Ministério da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2005). Portaria nº 1097/2005, de 25 de Outubro. Diário da República, 1ª Série B, nº 203, 6151-6153.
- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2005). Decreto-Lei nº 42/2005, de 22 de Fevereiro. Diário da República, 1ª Série A, nº 37, 1494-1499.
- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2006). Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de Março. Diário da República, 1ª Série A, nº 60, 2242-2257.
- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2007). Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro. Diário da República, 1ª Série, nº 38, 1320-1328.
- Mizukami, M. das G. (2004). Aprendizagem da docência: Algumas contribuições de L. S. Shulman. *Revista Educação*, 29(02), 29-40.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pacheco, J. A. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2007). *Currículo: teoria e prática*. (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. (3rd ed.). London: Sage.
- Perrenoud, P. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, 12, 5-21.
- Perrenoud, P. (2002). Espaces-temps de formation et organisation du travail. In Post, A. et al. *Espaços de educação-tempos de formação*. (pp. 201-235) Lisboa: Fundação Calouste Gouberkian.
- Perrenoud, P., Altet, M., Charlier, &., Paquay, L. (2001). Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas. In L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, & E. Charlier, (Org.), *Formando professores*

- profissionais: Quais estratégias? quais competências? (pp. 211-233). Porto Alegre: Artmed.
- Pimenta, S. G. (2002). O estágio na formação de professores. São Paulo: Cortez.
- Ponte, J. P. (1992). Concepções dos professores de matemática e processos de formação. In J. P. Ponte (Ed.). Educação matemática: Temas de investigação (pp. 185-239). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ponte, J. P. (2005). O processo de Bolonha e a formação inicial de professores em Portugal. J. P. Serralheiro (Ed.), O processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses (pp. 63-73). Porto: Profedições.
- Roldão, M. do C. (2008). Gestão do currículo e avaliação de competências. (5ª ed.). Queluz de Baixo: Editorial Presença.
- Santos, L. (2003). Avaliar competências: uma tarefa impossível?. Educação e Matemática, 74, 16-21.
- Schön, D. (1983). The reflective practitioner. Londres. Temple Smith.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Coord.). Os professores e a sua formação (pp.77-91). Portugal: Dom Quixote.
- Schön, D. (2000). Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57 (1),1-22.
- Shulman, L. S. (1997). Just in case: Reflections on learning from experience. In J. Colbert, K. Trimble, & P. Desberg (Eds.), The case for education. Contemporary approaches for using case methods (pp.197-217). Needham Height: Allyn Bacon.
- Sousa, A.B. (2005). Investigação em educação. Lisboa: Livros horizonte.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos

- professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-24.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. (7^a ed). Petrópolis: Editora Vozes.
- Therrien, J. & Carvalho, A. D. F. (2009). O professor no trabalho: Epistemologia da prática e ação/cognição situada: Elementos para a análise da práxis pedagógica. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(1),129-147.
- Therrien, J. & Loiola, F. A. (2001). Experiência e competência no ensino: Pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente [Versão eletrônica]. *Revista Educação & Sociedade*, XXII(74), 143-160.
- Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana. (2008). *Guia de Estágio Pedagógico*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Universidade do Porto. Faculdade do Desporto. (2008). *Documento de avaliação do estágio pedagógico*. Porto: Universidade do Porto.
- Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Departamento de Desporto. (2007/08). *Uniformização de critérios para estágio em educação física*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Educação Física e Desporto. (2008). *Regulamento de estágio pedagógico de educação física*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. (3^a ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Zeichner, K. M. (1993). *A Formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K. M. (2008). Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. In *Revista Educação e Sociedade*, 29(103), 535-554. Consult. em 11 Nov 2010, disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

Zeichner, K. M. (2008). Uma agenda de pesquisa para formação docente. *Formação Docente*, 01(01), 13-40, Consult. 25 Jan de 2012, disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>.

Zeichner, K., & Liston, D. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Zeichner, K., & Conklin, H. (2010) Research on teacher education programs. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the Aera panel on research and teacher education*, (pp. 645-736). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

CAPITULO 2: A MOBILIZAÇÃO DO CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR: A RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA EM CONTEXTO DE ESTÁGIO PROFISSIONAL SUPERVISIONADO

Resumo

É evidente que no desenvolvimento da formação, a aquisição de conhecimentos – científicos e pedagógicos - torna-se peça importante para a construção da profissionalidade. Contudo, não se limita apenas a isso, porquanto também reclama uma formação de qualidade cada vez maior e que se amplie para além da aquisição destes conhecimentos. Tardif (2000), ao discutir sobre os saberes dos professores, coloca que a finalidade de uma epistemologia da prática profissional é procurar entender estes saberes em sua essência, procurando integrá-los com a atuação profissional, assim como o papel que desempenham no processo de trabalho docente. Esta investigação, de enfoque qualitativo, assume um carácter descritivo e interpretativo e procura definir um desenho no quadro de paradigmas que sustentam os pensamentos intersubjectivos e reflexivos dos Supervisores de estágio sobre as teorias do conhecimento de base para a formação inicial do professor de educação física, reclamados pelos Programas de estágio pedagógico supervisionado das Instituições Portuguesas de formação inicial. Decorre de duas etapas que se complementam no sentido de: (1) explorar os conteúdos que informam os Programas de estágio, sobre quais os tipos de conhecimentos que devem ser contemplados para o desenvolvimento do Estudante Estagiário no processo de estágio profissional pedagógico; (2) captar as evidências que refletem, a partir nos dados coletados pelas entrevistas aos Supervisores, sobre a operacionalização dos conhecimentos propostos pelos Programas, analisando-os, interpretando-os e discutindo as nuances decorrentes das experiências de campo. Os dados evidenciaram que no plano da estruturação das propostas de formação de professores, a percepção da necessidade de tornar o ensino superior mais próximo das exigências atuais, induz as Instituições formadoras a perspectivarem um modelo de currículo e de programas de formação

pedagógica que valorizem uma qualificação docente compatível com a inserção de conhecimento disciplinar, com a fundamentação da prática de ensino na investigação e com a iniciação à prática profissional.

Palavras-Chave: Conhecimento pedagógico; Supervisão; Currículo; Formação de professores

Introdução

A formação inicial de professores reclama uma estrutura curricular ampla, que vá mais além da aprendizagem dos conhecimentos disciplinares. Com efeito, o pensamento pedagógico em torno da organização curricular para a formação reclama de uma interação recíproca entre o conhecimento para ensinar e a dimensão dinâmica de sua operacionalização, considerando o que “acontece em torno de sua decisão, seleção, ordenação e desenvolvimento prático (Gimeno & Gómez, 2007, p.123).

Embora no processo de formação a aquisição de conhecimentos – científicos e pedagógicos – se assuma como um dos elementos estruturantes do currículo, a formação inicial de professores, precisa ir mais além. Assim, a formação tem que ser capaz de incorporar o contexto de interações sociais, de vivências, de aquisição de novas experiências, de aprendizagens como elementos centrais da formação inicial de professores. (Alarcão et al., 1997; Marcelo García, 1999; Marcelo García, 2002; Pimenta & Anastasiou, 2002; Tardif, 2002; Leite, 2005; Roldão, 2007; Roldão, 2009; Lüdke, 2009).

É credível que a formação inicial deva estar imbuída não só do acúmulo de conhecimentos mas também deve estar alicerçada numa organização que favoreça o contato com os contextos reais de formação para o exercício profissional. Conforme afirma Leite (2005, p. 374), “o entendimento da formação (...) concebe os professores como agentes activos de seu próprio desenvolvimento e os contextos profissionais como espaços potencialmente formativos, por poderem ser espaços de requalificação da competência profissional”.

Neste enquadramento, e na perspectiva de Marcelo García (2009a), o percurso da formação do professor deve caracterizar-se como sendo um processo contínuo de desenvolvimento para a profissionalidade, que combina a formação inicial, ao nível do 1º ciclo de estudos, ao desempenho em contexto de prática de ensino. Por exemplo, a combinação de situações de aquisição de conhecimento de base, com a construção e reconstrução quotidiana do saber e do agir do profissional, no interior do contexto escolar.

Tardif (2000), ao discutir sobre os saberes dos professores, refere que a finalidade de uma epistemologia da prática profissional é procurar entender estes saberes em sua essência, procurando integrá-los com a atuação profissional, assim como o papel que desempenham no processo de trabalho docente. Em seu estudo, sobressai a questão da epistemologia da prática profissional e afirma que a mesma encontra pertinência num contexto duplamente coercitivo onde se encontra a conjuntura da formação de professores. Para ele, existe um paradoxo que põe em crise tanto a profissionalização do trabalho docente quanto o próprio percurso de formação:

De fato, se admitirmos que o movimento de profissionalização é, em grande parte, uma tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, então devemos examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico a respeito de nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores (...). (p.10)

Em defesa da prática, sob o enfoque reflexivo, o mesmo autor afirma que esta não pode desvincular-se do conjunto global da formação, sendo que é necessário considerar o modo em que as práticas reflexivas emergem e como se tornam significativas. A partir desse entendimento, desenvolvem-se outras argumentações no sentido de chamar a atenção para o fato de que “os cursos de formação no âmbito da universidade não têm dado conta adequadamente da formação profissional por estarem centrados no saber acadêmico, teórico, científico” (Duarte, 2003, p. 603).

Por sua vez, Durand, Saury & Veyrunes (2005, p.37), ao refletirem sobre as dificuldades que decorrem no âmbito da articulação entre os resultados obtidos

pelas pesquisas em educação e formação e as práticas de formação docente, tomam como hipótese “que essas dificuldades referem-se a uma oposição entre aquilo que denominamos uma ‘epistemologia dos saberes’ e uma ‘epistemologia da ação’, que se concretiza na concepção, organização e administração” das Instituições de ensino superiores e, sobretudo no planejamento dos Programas de formação de professores. Para os autores, os debates em torno desta questão têm-se intensificado. Essa questão parece ainda mais intensa por serem os professores profissionais detentores de um nível elevado de conhecimento – inclusive acadêmico – logo, próximos da pesquisa: “entretanto, os debates perduram e podem ser esquematizados segundo uma oposição entre abordagem profissional [epistemologia da ação] e uma abordagem acadêmica da formação [epistemologia dos saberes]”. (ibidem, p. 39). Ou seja, essas abordagens são confrontadas no seio da prática docente, a fim de ilustrar as questões que se evidenciam entre o ofício da profissionalidade docente e o processo de formação de professores nas suas relações com a investigação e o seu resultado.

Já Lüdke (1993) discutiu a possibilidade de se considerar a investigação no contexto da prática docente. A mesma autora, em estudos mais recentes, ao resgatar dados de investigações anteriores discorre acerca da problemática da formação de professores e o papel da pesquisa nessa formação. Para isso, toma como foco a observação crítica da experiência do professor em relação aos problemas vividos em contexto de prática de ensino, mais especificamente no estágio supervisionado. A ênfase colocada girou em torno da necessidade de “se romper com o modelo de formação, ancorado, de início, em rígida fundamentação teórica de conteúdos específicos de cada área e das disciplinas pedagógicas, que visam a fundamentar os licenciandos na sua futura atividade docente” (Lüdke, 2009, p. 103). Baseada na ideia do profissional reflexivo, os resultados dessas pesquisas convergiram para “a necessidade de interligar ensino e pesquisa nos cursos de formação de professores, seja inicial ou continuada, atribuindo ao professor o caráter de pesquisador de sua prática num processo contínuo de reflexão-ação-reflexão” (ibidem).

Também Roldão (2009), ao discutir o campo de pesquisa sobre formação de professores em Portugal procurou confrontar uma seleção de revisões de pesquisas publicadas entre os anos de 1990 e 2006¹², cujos enfoques temáticos versavam sobre a formação inicial e continuada, supervisão e identidade, e organização do trabalho docente nas escolas. Em seus estudos, procurou sistematizar linhas de pesquisa sobre a formação, bem como os conceitos associados ao caráter da função e da formação do saber daquele que é sujeito da formação. Desta pesquisa, foi enfatizada ainda a necessidade de superação da dicotomia teoria e prática nas abordagens da temática definidora do campo de formação. Adicionalmente, foram colocadas em relevo as diversas linhas de análise que atravessam as perspectivas teóricas e que incidem sobre a discussão de três eixos de problematização:

a articulação do devir histórico da instituição escolar e da afirmação social do grupo de atores que protagonizam a ação docente, [a] clarificação do estatuto atribuído à docência – mais ou menos próximo de uma profissionalidade plena ou de um funcionalismo técnico – em relação com as lógicas de formação e respectivos conceitos de conhecimento profissional que a sustentam – que saber é ou deve ser o de um professor, tendo em conta a natureza atribuída à função que exerce? O saber de um prático, de um prático reflexivo ou de um intelectual teorizador da sua ação? e encontram reflexo na investigação sobre formação de professores e sua natureza funcional, conteudinal e contextual [e a] procura de uma delimitação, no interior da pesquisa educativa, do campo próprio da formação, tantas vezes esbatido numa ainda persistente indefinição de fronteiras face a outras áreas do saber educacional. (p. 59-60).

Do exposto, percebe-se que a complexidade da realidade educacional deve ser considerada, não sendo olhada de forma simplista e reducionista. A autora considera ainda que os conhecimentos não devem ser reduzidos apenas à prática daqueles que conhecem nem tampouco a uma mera estratégia de posicionamento num campo específico. Na formação inicial de professores, e

¹² Os enfoques das revisões de pesquisa incluem: (1) formação inicial de professores (2003), (2) formação continuada de professores (2004), articulada com formação, supervisão e identidade (2005), (3) organização do trabalho docente nas escolas (2006).

especificamente no campo de estágio, esta noção ampliada também está presente. Na verdade, os conhecimentos devem ser tratados, e investigados, de forma a favorecer um conceito de formação que implique os Estudantes Estagiários na (re)construção de seus saberes e na aquisição e desenvolvimento de competências pedagógicas que permitam novas visões e intervenções nas situações de ensino e de aprendizagem.

Neste itinerário de investigação, vários foram os estudos que contribuíram para a delimitação dos conhecimentos de base para o ensino e para a formação de professores (Shulman, 1987; Shulman & Grossman, 1988; Grossman, 1990; Ponte, 1999). De entre as diferentes perspectivas a noção de que o conhecimento é fundamental aos processos de intervenções pedagógicas que favoreçam ao professor em formação o desenvolvimento de competências para planejar o ensino e a aprendizagem e refletir acerca de suas nuances, é uma preocupação comum.

A mudança de foco que as bases de conhecimento da formação sofreram, inicialmente concentradas no conhecimento do conteúdo de Shulman (1987) trouxe ao campo da formação de professores uma positiva influência da investigação sobre a pedagogia que, de certa forma, passa a dar ênfase a uma formação perspectivada pela valorização tanto do conteúdo quanto dos aspectos pedagógicos para a promoção do ensino.

O quadro desenvolvido por Shulman (1987) relativo à base de conhecimento para a formação de professores introduziu o conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo. Sua essência está numa perspectiva de formação combinada entre os conhecimentos científicos e pedagógicos e compreende um conjunto de conhecimentos necessário à atuação docente, em contexto de promoção do ensino e da aprendizagem, de modo a garantir uma base de conhecimento para melhor preparar os futuros professores.

Para pensar sobre a base de conhecimento, Shulman (1987) propõe sete categorias de conhecimento: conhecimento de conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento dos alunos e de suas características, conhecimentos dos contextos educacionais, conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais. O mesmo autor informa ainda que a base de

conhecimento para o ensino implica uma construção contínua do conhecimento e reporta-se a um repertório de formação profissional composto pelas categorias de conhecimento decorrentes da necessária compreensão do professor para a promoção de novas aprendizagens dos alunos.

Sua reflexão, acerca da formação, aponta para um modelo de formação com perspectiva mais ampla para a compreensão do ensino e da aprendizagem (Shulman & Grossman, 1988). Nesta assertiva, os autores procuraram perceber a forma como os professores em formação adquiriam novas compreensões dos conteúdos aprendidos e como os utilizavam e adequavam às situações de ensino em contexto. Dando ênfase à reflexão sobre a utilização dos conteúdos pedagógicos, denominado por eles como conhecimento pedagógico do conteúdo, na prática inicial de formação de professores, afirmaram que a base de conhecimento para ser professor apoia-se em três pilares: (a) o conhecimento do conteúdo específico; (b) o conhecimento pedagógico geral; e, (c) o conhecimento pedagógico do conteúdo; e (d) conhecimento do contexto.

Ainda mais, Shulman (1987) reflete sobre a forma de como os conhecimentos que o professor possui sobre o conteúdo e sobre as abordagens metodológicas desenvolvidas acerca de um determinado assunto. O modelo de Raciocínio Pedagógico proposto pelo autor é representado no desenvolvimento da prática profissional frente a um determinado conteúdo, decorrente da interação entre diferentes etapas que se articulam entre si e entre diversos conhecimentos e habilidades. Este modelo procura retratar como o conhecimento de base é acionado, como ele se relaciona e como se constitui durante o processo de ensino e de aprendizagem para se alcançar uma nova compreensão a partir de um processo de análise pessoal, e também coletiva, acerca do ensino.

Já para Ponte (1999),

os professores não podem exercer o seu papel com competência e qualidade sem uma formação adequada para leccionar as disciplinas ou saberes de que estão

incumbidos, sem um conjunto básico de conhecimentos e capacidades profissionais orientados para a sua prática lectiva. (p.59)

Ao mesmo tempo, o autor, ao denominar de “conhecimento profissional do professor” como sendo aquele conhecimento cujos fundamentos se prestam a uma efetiva intervenção na prática letiva, considera que o mesmo deve, essencialmente, estar orientado para a ação. Para fundamentar suas argumentações, passa a apresentar um quadro referencial que conduz a um desdobramento do conhecimento profissional do professor em quatro domínios: (1) *o conhecimento dos conteúdos de ensino*, que inclui as interrelações internas e com outras disciplinas considerando as suas formas de raciocínio, de argumentação e de validação; (2) *o conhecimento do currículo*, que inclui os seus princípios, finalidades e objetivos e numa dinâmica de articulação entre as partes; (3) *o conhecimento do aluno* (professor em formação), em seus processos de aprendizagem, dos seus interesses, das suas necessidades e dificuldades mais frequente; (4) *o conhecimento do processo instrucional*, no que se refere à preparação, condição e avaliação da prática letiva do Estudante Estagiário.

Ainda que esses conhecimentos possam ser considerados característicos de cada professor, acredita-se que a partir de um modelo geral de organização dos conhecimentos, é importante procurar entender como ele se institui na prática de ensino e de que modo é utilizado no exercício da função.

Por sua vez, no campo da formação inicial e na esfera da prática de formação, o estágio supervisionado focaliza-se como um dos mais frágeis elos deste processo (Alarcão, 2009). Nele, verifica-se uma maior concentração de problemáticas que se referem à mobilização do conhecimento relativamente à articulação entre a teoria e prática.

Considerando que o conhecimento para a profissão de professor apresenta características temporais, plurais, personalistas e situacionistas decorrentes da interação concreta entre o professor e o aluno, esse conhecimento deveria ocupar um lugar central nos currículos universitários exigidos para a formação de professores (Tardif, 2002):

Ao contrário, os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados. (p. 07).

No percurso de formação existe aí a necessidade de uma relação contínua entre os conhecimentos e uma relação de transversalidade entre teoria e prática. Partimos do pressuposto de que toda formação carece da existência de um repertório de conhecimentos, de modo a que seja possível ao professor em ação, a interpretação de sua própria prática.

Deste modo, importa que não se sobrevalorize apenas o conhecimento prático profissional em detrimento do conhecimento teórico/acadêmico/científico. A sua negação é capaz de conduzir a uma conclusão acerca do caráter irrelevante que o saber científico/teórico/acadêmico poderá assumir no processo de formação inicial de professores, o que levaria a formação a um distanciamento da teoria, colocando a ênfase numa pedagogia centrada no saber prático.

Schön (2000), ao caracterizar este conflito entre o conhecimento prático e o conhecimento teórico/acadêmico/científico situa-os num quadro de diferenciação, que ele considera que acontece na aprendizagem e que denomina de conhecer-na-ação e reflexão-na-ação, respectivamente. O autor acrescenta que o conhecimento na ação é rotineiro, espontâneo e, portanto tácito, enquanto que o segundo (reflexo-na-ação), que resulta de situações inesperadas em contexto de ensino e de aprendizagem, solicita uma função mais crítica, mais reflexiva de modo a gerar questionamentos sobre as situações decorrentes do conhecer-na-ação.

Esse conflito epistemológico parte de uma crítica anterior formulada por Schön (1997) que defende a ideia de que o conhecimento teórico/acadêmico/científico (denominado por ele de saber escolar) é transmitido como fatos e teorias hegemonicamente aceites: “o saber escolar é tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em

respostas exatas” (p.81). Contudo, o autor também considera que este conhecimento é transmitido de forma categorial, ou seja, a sua sistematização obedece a uma estrutura lógica classificatória que agrupa seus conceitos tanto de acordo com os seus contextos situacionais quanto em categorias individuais. Para Duarte (2003), “a primeira forma de agrupamento [contextual] trabalharia com o que Schön chama de ‘representações figurativas’, ao passo que a segunda forma de agrupamento [individuais] trabalharia com ‘representações formais” (Duarte, 2003, p. 617).

É reconhecido pela literatura que, como campo de formação profissional de professores, o estágio configura-se num espaço comum onde reside um reservatório sócio, político e cultural, que torna possível a integração da diversidade de conhecimento necessário à formação inicial de professores. Com efeito, o contato com este reservatório garante ao Estudante Estagiário o seu desenvolvimento individual, tanto no grupo social da Universidade (formação geral) quanto no grupo ocupacional e situacional da Escola (formação profissional).

Neste ponto, não se torna crucial discutir apenas o modelo de estágio, mas também o seu processo e as suas práticas na formação. O que se define como um professor eficaz ou como um ensino e uma aprendizagem eficientes dependerá do próprio enquadramento teórico e da configuração pessoal atribuída ao tipo de professor que se deseja formar. O enquadramento do professor em formação nesta vertente traz à tona o problema da interrelação teoria-prática, a dificuldade de inserir a prática de ensino e a diversidade dos conhecimentos teóricos e práticos como elementos significativo da formação.

Não diferentemente de outros contextos, em Portugal os cursos de formação de professores alinham-se ao entendimento lato que Sá-Chaves (2007, p. 10) bem o define como:

Centro de criação, transmissão e difusão da cultura, da ciência e da tecnologia, caracterizando-se pelas finalidades que, hoje, se lhe reconhecem no âmbito da relação com a sociedade e das quais se destacam:

(a) A formação humana, cultural, científica e técnica de nível superior;

- (b) A realização de investigação fundamental e aplicada e de desenvolvimento experimental;*
- (c) A promoção e valorização dos resultados da investigação científica e tecnológica, visando especialmente à transferência de tecnologia;*
- (d) A preparação para o exercício de actividades profissionais altamente qualificadas;*
- (e) A prestação de serviço à comunidade, numa perspectiva de valorização recíproca (...);*
- (f) O intercâmbio cultural, científico e técnico com instituições congéneres estrangeiras;*
- (g) A contribuição para a cooperação internacional e para a aproximação dos povos (...).*

Relativamente ao estágio profissional nos cursos de formação de professores, estes decorrem da relação entre o modelo de formação a que se propõe a Universidade e os resultados das ações desenvolvidas em contexto de prática de ensino (estágio). O fundamental dessa relação inscreve-se na qualidade dos objetivos que cada Instituição de formação se propõe e da “qualidade dos processos (conceptuais, metodológicos, operacionais e relacionais) através dos quais a sua consecução é (ou não) conseguida, ou seja, na qualidade das dinâmicas que caracterizam cada Instituição como sistema complexo” (ibidem, p.11).

Para aferir este pensamento às experiências concretas de prática de ensino supervisionada na formação de professores importa partir de um entendimento em que a formação não pode ser vista apenas sob o prisma da matriz tecnológica, mas também como campo de desenvolvimento de outras matrizes, designadamente, cultural, emocional, teórica e pessoal, ligadas ao paradigma da profissão de professor. Isto se revela na busca de equilíbrios que, no contexto da profissionalidade, as componentes pessoal, profissional e social se interrelacionem.

Por sua vez, o Estudante Estagiário, em sua trajetória de formação, vivencia experiências demandadas de dois conjuntos de artifícios resultantes da articulação entre a aquisição de conhecimentos teóricos e a experiência prática desses conhecimentos que se expressam no âmbito da sua formação inicial. Parte-se da ideia de que o Estudante Estagiário começa a sua formação profissional com concepções gerais sobre aquilo que será a sua atividade de professor e quando chega ao estágio está imbuído de uma representação própria e específica.

A respeito desta discussão, Lüdke (2009) denomina de “circularidade dos saberes” a relação existente entre as esferas da Universidade e da Escola. A autora revela que a problemática da formação gravita em torno da distância entre os saberes acadêmicos e o mundo da prática escolar. Com efeito, se por um lado cabe à Universidade a responsabilidade pelo desenvolvimento dos cursos de formação de professores, sobretudo na mobilização do conhecimento para essa finalidade, por outro cabe à Escola a tarefa formativa complementar destes professores em formação, de iniciá-los na ecologia social que envolve o ambiente escolar.

Para que o processo de formação torne-se eficiente é necessário que esta articulação (Universidade-escola) esteja estreitamente ligada com os aspectos à diversidade política e social (da escola, da comunidade e da sociedade) que influenciam na prática pedagógica em contexto de ensino e de aprendizagem.

Para Sá-Chaves (2007, p. 10), em sentido amplo, a Universidade enquanto “centro de criação, transmissão e difusão da cultura, da ciência e da tecnologia”, caracteriza-se por finalidades que se sobressaem deste contexto. Na primeira, assume um papel decisivo na promoção da qualidade dos perfis de formação das pessoas e das suas consequências na gradual melhoria da qualidade de vida e de funcionamento das próprias comunidades. Na segunda, atribui valores de produção e difusão ao conhecimento através da função investigativa, procurando clarificar o entendimento e a inteligibilidade do mundo dentro de um sistema complexo de mudanças que concretizam a sua dupla função que é a de formar cidadãos e produzir conhecimento. Entretanto, o fundamental de cada uma das funções inscreve-se na exata definição dos objetivos propostos por cada Instituição e na qualidade de desenvolvimento de

seus processos quer sejam eles conceptuais, metodológicos, operacionais ou relacionais no contexto da formação e na produção do conhecimento.

Acresce que, por mais ilustrativo que ele seja, o conhecimento adquirido na Universidade, não é traduzível diretamente para a ação em contexto de estágio profissional supervisionado. Sua transposição para a prática requer uma interação complexa com outros tipos de conhecimentos que também devem ser trabalhados durante a formação de professores para o ensino Básico (2º e 3º ciclos) e ensino secundário (Decreto-Lei 43/2007, de 22 de Fevereiro). O choque da ação prática e a percepção da impraticabilidade das teorias adquiridas pelo Estudante Estagiário são refletidos na sobreposição dos acontecimentos para assegurar o funcionamento da aula com a percepção da necessidade de ajustamento de si próprio enquanto professor.

Decorre que a transição do Estudante Estagiário da Universidade para a Escola é conduzida por aparentes dificuldades de articulação entre as perspectivas e prioridades de conhecimento, as orientações para a ação pedagógica transmitidas pela Universidade e aquelas veiculadas pelos Professores cooperantes nas Escolas. Muitas vezes, o conhecimento transmitido na Universidade é avaliado, pelos professores cooperantes, como irrelevante ou desfasado das necessidades da prática. Já para o Estudante Estagiário, as vivências como aluno, servem de fonte de conhecimento acerca do papel do professor no processo de ensino e de aprendizagem.

Neste processo, o papel da supervisão, tanto no nível da Universidade quanto ao nível da Escola, passa a ser um elemento importante e necessário para diminuir as dificuldades enfrentadas pelo Estudante Estagiário durante sua prática de ensino supervisionado. O Supervisor é, assim, um elemento que contribui para o desenvolvimento de competências para lidar com as situações de ensino e de aprendizagem, identificando as insuficiências de ensino e suas causas, assim como a produção de soluções de formação que suportem uma melhoria das competências de ensino do Estudante Estagiário, que previnam o aparecimento dos quadros de insucesso e abandono, promovendo o processo que envolve o ensinar a ensinar. (Albuquerque, 2003).

Para Schön (2000), as situações que o professor em formação enfrenta em certas circunstâncias da prática, são únicas, incertas e conflituosas. Neste

contexto, cabe às Instituições de formação garantir aos futuros professores uma estrutura conceptual sólida, em articulação com as novas aprendizagens decorrentes da prática. Estas novas aprendizagens, são sistematizadas e mediatizadas através das supervisões e orientações no campo de estágio, contribuindo, decididamente, para a melhoria do processo formativo do Estudante Estagiário.

É então, neste panorama que o presente estudo se insere, constituindo-se em um esforço de síntese a respeito da mobilização do conhecimento de base para a formação inicial do professor de educação física e sua relação com a prática de ensino. Mais concretamente, o propósito desta pesquisa é examinar qual a convergência entre os programas de estágio supervisionado e a concepção de formação defendidas pelos Supervisores, no que se refere à organização do conhecimento para a formação inicial do professor Educação Física.

Descrição Metodológica do Estudo

Características do estudo

O presente estudo é de enfoque qualitativo, de natureza descritiva e interpretativa. Segundo Guerra (2005), este tipo de pesquisa fundamenta-se na discussão acerca da ligação e da correlação de dados interpessoais, na coparticipação das situações dos informantes, analisados a partir da significação que estes dão aos seus propósitos. Deste modo, procura-se definir um desenho no quadro de paradigmas que sustentam os pensamentos intersubjectivos e reflexivos dos Supervisores de estágio sobre as teorias do conhecimento de base para a formação inicial do professor de Educação Física, reclamados pelos Programas de estágio pedagógico supervisionado das Instituições Portuguesas de formação inicial.

Em termos estruturais é constituído por duas etapas que se complementam no sentido de: (1) explorar os conteúdos que informam os Programas de estágio, sobre quais os tipos de conhecimentos que devem ser

contemplados para o desenvolvimento do Estudante Estagiário no processo de estágio profissional pedagógico; (2) captar as evidências que refletem, a partir dos dados coletados pelas entrevistas aos Supervisores, sobre a operacionalização dos conhecimentos propostos pelos Programas, analisando-os, interpretando-os e discutindo as nuances de curso das experiências de campo.

Corpus do estudo

O corpus do estudo resultou de dois extratos diferenciados. O primeiro reporta-se aos documentos que configuraram o enquadramento normativo que orienta o processo de estágio profissional de cinco Instituições Portuguesas de Formação Inicial em Educação Física. Para o efeito, as fontes documentais incluídas foram as que se reportavam à dimensão do conhecimento disciplinar, sendo que numa instituição foram os regulamentos de estágio, noutros os programas e noutros ainda o documento de avaliação. O segundo é composto pela transcrição das entrevistas a Supervisores de estágio ligados diretamente ao contexto superviso e de acompanhamento do Estudante Estagiário em contexto de estágio. Participaram no estudo dez Supervisores de estágio de cinco Instituições de formação inicial em Educação Física Portuguesas, sendo dois Supervisores de cada Instituição. A seleção dos participantes tomou como critério de inclusão a escolha de um Coordenador e um Supervisor de estágio responsáveis pela supervisão de estágio em cada uma das Instituições inseridas no estudo. Especificamente aos Supervisores de estágio, os mesmos foram intencionalmente indicados pelos Coordenadores de estágio, durante o primeiro contato com estes, tendo em vista a necessidade de garantia de participação daqueles Supervisores que, a partir de seus pontos de vistas acumulam considerável experiência na área da supervisão de estágio.

No que concerne à componente documental os documentos considerados foram: Regulamento de estágio pedagógico de educação física da Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias/ULHT (2008); *programa da unidade curricular - prática de ensino supervisionada* do Instituto Superior da Maia/ISMAI (2008); *guia de estágio pedagógico* da Faculdade de Motricidade Humana/Universidade Técnica de

Lisboa FMH/UTL (2008); *documento de avaliação do estágio pedagógico* da Faculdade do Desporto da Universidade do Porto /FADE-UP (2008); documento de *Uniformização de critérios para estágio em educação física* do Departamento de Desporto da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro/UTAD (2007/2008).

Instrumentos de recolha de dados

O instrumento de pesquisa para a captação do discurso dos Supervisores foi a entrevista semiestruturada de resposta aberta: a opção por este formato de entrevista se deu pelo fato desta possibilitar ao pesquisador conduzir de forma flexível o questionamento com vista a obter um aprofundamento do tema. A estruturação da entrevista foi a do tipo centrada no problema que, de acordo com Flick (2005), se caracteriza por dois critérios centrais: a centralização no problema e a orientação processual.

No geral, a entrevista buscou captar o modo como o conhecimento pedagógico do conteúdo se situa no contexto de estágio e a sua relação com a forma de sistematizar o ensino a partir da definição de três eixos temáticos, sobre os quais se estruturou o guião da entrevista, elaborado com o cuidado de facilitar a exposição livre e sem constrangimentos das concepções dos participantes (Quadro 6):

Quadro 6 - Eixos temáticos inerentes à sistematização do ensino

Eixos Temáticos	O que representa
Tipo de Concepção	Visão de orientação conceptual para a formação inicial de professores tendo em conta a definição conceitual e a abordagem das tarefas que incidem na ação prática do Estudante Estagiário em contexto de estágio profissional supervisionado.
Tipo de Conhecimento	Centra-se no entendimento sobre o tipo de conhecimento produzido para a mobilização da prática de ensino supervisionada dos Estudantes Estagiários.
Concepção de Formação vs Conhecimento Formativo	Enquadra-se nas relações mútuas estabelecidas entre a produção do conhecimento pedagógico do conteúdo para ensinar e o tipo de concepção que credita, em termos de formação, fundamentos para a definição de uma prática de ensino concreta.

Procedimentos de recolha de dados

Para a recolha dos documentos, o percurso e organização dos dados procurou por conteúdos importantes acerca dos fatores que são evidenciados

no estudo, induzido por uma comparação constante entre aqueles que são essenciais, ou não, para levar a um melhor conhecimento do contexto estrutural e social em que decorrem as problemáticas relativas ao presente objeto de estudo. Os documentos foram metodologicamente adequados à observação interpretativa através de uma leitura seletiva para o registro de notas. (Sousa, 2005).

Para os Supervisores, os dados recolhidos permitiu uma condução flexível ao admitir a alteração da ordem das questões e procurar mais informação com a introdução de questões subsidiárias. Os entrevistados responderam às questões colocadas de forma exaustiva, na tentativa de obter-se melhor identificação, compreensão e interpretação das suas opiniões a respeito dos três eixos temáticos definidos como pontos de referências para dar respostas à investigação. As entrevistas que decorreram em período compreendido entre os anos de 2010 e 2011, aconteceram em ambiente reservado na tentativa de obter maior completude informativa.

Procedimentos de Categorização e Análise dos Dados

Em termos de categorização dos documentos normativos optou-se pelas temáticas que dessem respostas aos critérios de inclusão, designadamente as regras de homogeneidade, pertinência e comparabilidade entre os documentos analisados e que coadunassem com os propósitos de formação vislumbrados pelos Programas de formação de professores e em consonância com os marcos legais¹³, que normatizam, fundamentam e definem as questões relacionadas com a ideia de local para a preparação de professores.

¹³ Lei nº 46/86 de 14 de Outubro/MEC (Lei de Bases do Sistema Educativo); – *Regula o quadro geral do sistema educativo português*; Lei 49/2005 de 30 de Agosto – 2ª alteração da Lei de Bases (especificamente art. 34º que trata sobre a formação inicial de professores); Decreto-Lei nº 42/2005 de 30 de Agosto/MCTES – *Define os princípios que fundamentam a mudança nos paradigmas de formação*; Lei nº 121/2005 - *Enuncia alguns princípios orientadores da realização dos estágios pedagógicos, reenquadrando a posição funcional do aluno estagiário no decurso da fase formativa desenvolvida ao nível do estabelecimento escolar*; Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro/MEC - *Define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência num determinado domínio e determina que a posse deste título constitui condição indispensável para o desempenho docente*. Portaria nº 1097/2005 de 21 de Outubro/MCTES - *regulariza a realização da unidade curricular estágio profissional e regulamenta os aspectos relativos à realização da unidade curricular estágio profissional dos cursos de formação inicial de professores do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário*; Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de Março - *Regulamenta as alterações introduzidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo relativas ao novo modelo de organização do ensino superior no que respeita aos ciclos de*

Para o tratamento do conteúdo resultante das entrevistas dos Supervisores de estágio procurou-se por indicações que levassem à compreensão de como ele se institui na prática de ensino e qual o modo como é utilizado no exercício da função.

Os dados colhidos durante a pesquisa foram analisados através da técnica de análise do conteúdo descrita por Bardin (1977), onde os dados recolhidos dos Programas de estágio e das entrevistas e passaram por uma análise indutiva seguindo o esquema seguinte: (a) leitura dos documentos e das transcrições das entrevistas; (b) demarcação e identificação das unidades temáticas que se relacionam ao estudo; e, (c) análise propriamente dita. Em extensão ao processo de análise, as categorias escolhidas de forma indutiva, tanto para a análise dos Programas quanto para a análise das entrevistas, surgiram a partir de referenciais identificadores do tipo de concepção e da base de conhecimento, mencionados pela amostra investigada, para a formação inicial de professores.

O foco de identificação das temáticas direcionou-se para três aspectos contextuais: (1) a formulação de questões problematizadoras para a definição da direção que a investigação deveria tomar nas discussões às respostas encontradas; (2) a definição do percurso a ser decorrido durante o desenvolvimento da análise e discussão dos dados; e, (3) a identificação e seleção das temáticas que foquem diretamente o objeto de estudo. (Vala, 1999; Sousa, 2005).

Deste processo, resultaram os seguintes temas a considerar na análise e interpretação dos dados: (1) Da concepção para a formação; (2) Da mobilização do conhecimento para a da prática de ensino supervisionada; e (3) Das relações mútuas estabelecidas entre o conhecimento e as concepções.

As distintas fontes de informação foram introduzidas no programa de análise qualitativa de dados NVivo9, sendo as análises guiadas pelas orientações da

estudos; Programa do XVII Governo Constitucional (2005/2007) - Define eixos balizares para enquadramento da política externa que visa dar a Portugal um rumo para a sua modernização e desenvolvimento, com coesão social.

análise de conteúdo privilegiando os procedimentos da análise temática (Bardin, 1977).

Resultados e Discussão

Neste processo de interpretação dos resultados procuramos recorrer ao pensamento crítico em torno da realidade estudada. Trata-se de assumir uma postura interpretativa e compreensiva fundamentada na reconstrução dos papéis e valores sociais que envolvem o contexto. Para Pacheco (2001), a análise da realidade circundante mantém uma atitude de prática reflexiva no sentido de desempenhar um papel fundamental na reconstrução da educação. Considera que é “uma ciência crítica que persegue um interesse educativo de desenvolvimento da autonomia racional e de formas democráticas da vida social”. (p.51).

Considerando que os Programas de estágio refletem o modo como os cursos de formação de professores delineiam os fundamentos teóricos, técnicos e práticos que orientam a trajetória da formação, sua constituição aparece consubstanciada de intenções feitas a partir de um universo de interações refletidas pelas perspectivas e crenças decorrentes dos princípios sociais disponíveis (Apple, 2006). Ao mesmo tempo, suas intenções devem preterir saberes ou conhecimentos legitimados pela sua base epistemológica que na prática pedagógica é constituído pela sua natureza social, “entendendo-os como constructos sociais produzidos pela reflexão, sendo, deste modo, constitutivos e construtores da racionalidade pedagógica (Therrien & Carvalho, 2009, p. 130).

De evidenciar que as propostas de estágio definidas pelas Universidades, independentemente da estruturação cuidada, até uma ulterior avaliação positiva, não passam de um instrumento concebido para reunir elementos que permita ao professor em formação inicial o seu ingresso num processo contínuo de socialização capaz de fornecer condições de desenvolvimento para a profissionalidade.

Reconhecemos, portanto, que o desenvolvimento profissional no percurso da formação inicial de professores exige do Estudante Estagiário uma

participação ativa, no andamento de sua formação e comprometida, assumindo-se sujeitos de sua própria formação.

É neste percurso que procuramos, na convergência dos Programas de estágio e dos discursos intersubjetivos dos Supervisores de estágio no trato à organização do conhecimento para a formação inicial do professor de educação física, observar o modo como o conhecimento pedagógico do conteúdo se situa no contexto de estágio e a sua relação com a forma de sistematizar o ensino; as nuances da relação Universidade-escola na mobilização do conhecimento de base para o ensino; e interpretar a relação dos intervenientes do processo com a superação da dicotomia teoria-prática nas abordagens para a supervisão na formação inicial de professor.

Neste panorama, tomamos como eixos categoriais de análise elementos que tratem: (1) do tipo de concepção para a formação; (2) do tipo de conhecimento produzido para a mobilização da prática de ensino supervisionada; (3) das relações mútuas estabelecidas entre o conhecimento e as concepções.

Da concepção para a formação

Na extensão das propostas dos Programas de Estágio analisados, as suas proposições de sistematização do conhecimento adquirido pelo Estudante Estagiário para a ação docente recaem, em sua totalidade, para uma visão construtivista de orientação conceptual. Para Ponte (1992), as concepções podem servir como pano de fundo para a organização dos conceitos e, portanto, poderá dar contributos positivos em domínios específicos da prática de ensino. Acresce que condicionam as abordagens das tarefas, pois estão estreitamente ligadas à compreensão e atitudes que cada um dos atores tem acerca do seu papel no campo da formação inicial de professores e na ação prática de ensino (estágio profissional supervisionado).

As formulações giram principalmente em torno da superação de um modelo de formação que predominou, durante algumas décadas, nas esferas escolares, com sua hegemonia ancorada em rígida fundamentação teórica e no rigor técnico dos conteúdos das disciplinas pedagógicas. Na sua essência, e sem desconsiderar a observância do desempenho nas ações de prática de

ensino, as propostas de formação em campo de estágio consideram importante a ação do sujeito no processo de aprendizagem, de ensino, de investigação e de tomada de decisão para a formulação de novas proposições:

Por outro lado, a aprendizagem, numa perspectiva construtivista, tanto se pode entender como uma consequência do ensino, como um processo de construção individual e social, fruto da interacção entre as ideias de quem aprende e a realidade contextual do processo em que essa aprendizagem se realiza. (ISMAI, 2008, p. 02).

Assim, alguns descritores, tais como: reflexão, aprendizagem significativa, observação, decisão, colaboração, nova compreensão, entre outros, passam a ser referência de base para a concepção de ensino proposto tanto pelos Programas, como pelos Supervisores de Estágio:

*É diferente o aluno-estagiário que se limita a **descrever** acontecimentos, daquele que já adquiriu **destrezas analíticas** (interpreta), daquele que além das destrezas analíticas já adquiriu **destrezas avaliativas** (emite juízos). No grau mais elevado de desempenho surge aquele, que além das destrezas anteriores revela **destrezas estratégicas** (capaz de propor alternativas pedagógicas, que encontram reflexos na prática, para solucionar problemas). (FADEUP, 2008, p.07).*

A reflexão é fundamental para a criação do conhecimento estratégico construído e resultante de uma relação teoria/prática sempre presente. (ibidem).

A docência, ao contrário de outras actividades, é uma profissão que se aprende desde que se entra na escola pela observação do comportamento dos professores. Os professores, e por consequência, os formadores de professores, estão todo o tempo do seu desempenho sob avaliação pela confrontação da prática docente com a prática experienciada. (ISMAI, 2008, p. 03).

Assim, as actividades de estágio devem ser sustentadas numa atitude de reflexão crítica sobre, por um lado, as necessidades, as condicionantes e as mudanças na organização escolar e, por outro lado, sobre as opções, as práticas e as capacidades. Deve valorizar-se, em particular, o potencial de inovação inerente à

colaboração entre os professores, no quadro da organização escolar. (ULHT, 2008, p. 03).

O que se percebe é que os Programas de estágio evidenciam que o estágio profissional deve ser inclusivo de práticas docentes reflexivas que contribuam diretamente para a construção de base em que a legitimidade profissional ocorre. Ainda neste contexto, o Supervisor de estágio é também referenciado pela literatura especializada, como um dos principais intervenientes no processo formativo. Se por um lado os documentos que regulam e orientam o estágio profissional responde aos pressupostos conceptuais definidos e normatizados pelas Universidades, por outro, o Supervisor assume-se como sendo a peça chave na comunicação entre esta ferramenta de regulação e orientação, entre o Estudante Estagiário e o contexto social onde se localiza a prática de ensino supervisionada:

Ele assume, ou deve assumir, o acompanhamento da prática pedagógica, orientando-a e reflectindo-a, com a finalidade de proporcionar ao futuro professor uma prática docente global no contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias a um desempenho consciente, responsável, eficaz e competente. (ISMAI, 2008, p. 04)

Não diferentemente, os discursos dos Supervisores giram em torno de uma formação reflexiva, investigadora e autônoma do ponto de vista da preparação do Estudante Estagiário para o exercício eficaz da profissionalidade:

Ao nível do ensino-aprendizagem, a experiência que eu tenho tido é, portanto, eu valorizo imenso as idas à escola, as minhas idas à escola de forma a ver as aulas do estagiário e, posteriormente, fazemos uma reflexão crítica dessa mesma aula e de todo o processo que envolve essa aula ao nível do planeamento, portanto, a condução de ensino que acabamos de observar e da própria avaliação deste caso, a nível formativo ou nos finais do período a nível sumativo. (Ref. 03, Sup. 02, UTL/FMH).

Um bom profissional, para mim, ele não é bom num momento único, ele consegue adequar-se e adaptar as estratégias, os seus objectivos em função dos seus alunos

ou dos seus clientes dos contextos em que se insere, dos objectivos dos alunos, dos objectivos da escola e da educação que no momento estiver a ser mais exigente e portanto eu diria que um bom profissional é aquele que consegue adaptar-se sempre em função daquilo que lhe está a ser pedido e ao ambiente de ensino e, portanto, não é estanque. (Ref. 03, Sup. 01, UTAD).

O estagiário tem que se tornar num profissional que coopera, num profissional que trabalha com projectos, portanto, que faz (...), é um profissional que fundamenta as suas opiniões na matéria científica publicada ou que estuda as condições, cientificamente as condições que está a trabalhar, numa pedagogia baseada na evidência, num estudo das evidências próprias que acontecem, não é? É um profissional que faz avaliação formativa, que analisa, acompanha e corrige tudo que vai fazendo para ajudar e é um profissional com um desempenho e uma atitude pessoal que pode ser considerada exemplar. (Ref. 05, Sup. 01, ULHT)

Como parece ficar evidente, e em consonância com o referido por Alarcão e Tavares (2003), o foco da reflexão sobre a formação e sobre o ensino corresponde a tudo o que se relaciona com a atuação do professor durante o processo de ensino e de aprendizagem. Neste sentido, o nível de reflexão deve abranger uma reflexibilidade contínua que coadune com uma representação consciente das crenças que o professor tem numa atitude de investigação sobre e na ação (Schön, 2000):

*A construção da competência profissional numa perspectiva do seu desenvolvimento deve caminhar no reforço da competência profissional, do sentido de pertença e identidade profissionais, da colaboração e abertura à inovação. Na análise dos comportamentos sociais demonstrados pelo Estudante Estagiário, deve considerar-se a capacidade de **colaboração** (atitude adoptada no trabalho em grupo – saber negociar, estar disponível, ser empático), a capacidade de **comunicação** (forma de estruturar e gerir as interacções – o **que** dizer, **quando** dizer e **como** dizer), o **empenhamento** (o estagiário empenhado é aquele que quer resolver os seus problemas). É diferente o Estudante Estagiário que se limita a **cumprir** as tarefas, daquele que **quer resolver** os seus problemas (dos alunos, do núcleo de estágio, da escola,...) **identificando-os, modificando-os e melhorando-os**. (FADE-UP, 2008,p.08)*

Conforme destaca Leite (2005), esta concepção de formação implica os professores no processo de (re)construção dos seus saberes e no desenvolvimento de competências que permitam alcançar novos enquadramentos das situações de prática de ensino. Sustenta-se aqui um sentido de formação intencionado para a criação de processos positivos de mudança.

Neste contexto, é inegável que o pensamento conceptual que gira em torno da formação inicial de professores e em campo de estágio profissional, ancora-se numa concepção crítico reflexiva para a formação onde se assume que, para a construção e dinamização dos saberes, é necessário a sua desconstrução em apelo à sua recomposição para uma consequente ação pedagógica consciente, contextualizada e fundamentada. Em suma, aceitamos a premissa de que o professor só altera suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre sua formação (Zeichner, 1993).

Importa ainda destacar que cada programa de estágio apresenta-se de acordo com suas especificidades e em função de sua realidade circundante. A esta observação associa-se ao fato de que os programas tendem a aproximarem-se mais de uma ou de outra concepção de formação e, dependendo de seus propósitos, pode mesclar diferentes características de várias concepções.

Da mobilização do conhecimento para a prática de ensino supervisionada

A linha de interpretação para este tema centra-se no entendimento sobre o conhecimento prático dos professores em formação. Com efeito, considera o conhecimento que o professor pensa sobre as situações de relações de ensino e de aprendizagem em contexto de aula (conhecimento prático). Considera também os dilemas decorrentes de sua ação em prática de ensino para levar a cabo suas pretensões pedagógicas.

No entendimento de Shulman (2005), o professor é capaz de transformar, compreender e definir habilidades para lidar com atitudes e valores desejados, representações e ações pedagógicas. Esta maneira de agir é defendida tanto

nas proposições dos Programas quanto no pensamento dos Supervisores em contexto de orientação supervisionada:

O processo de ensino começa necessariamente em uma circunstância em que o professor compreenda o que tem de ser aprendido e como deve ser ensinado. Em seguida, prossegue através de uma série de atividades durante o qual aos alunos são ensinadas habilidades específicas e oferecem oportunidades para aprender (p.09).

Nestas conferências pós-aula a prioridade dada é ao professor estagiário que leccionou, portanto para ele fazer uma análise crítica relativamente à sua aula tendo em conta não só os objectivos propostos para os alunos, e às vezes isto tem de ser um bocadinho forçado porque é muito mais fácil. Penso que para todos nós que estamos no processo de estágio, falarem dos outros do que falarem deles próprios, e portanto aí há um processo de forçar a falar deles próprios, ou seja, reflectirem acerca do grau de concretização, e não só do grau mas o porquê e explicarem se os objectivos para os alunos forma ou não cumpridos, o que eu tinha planeado para os alunos e o que ele tinha planeado para ele próprio, inclusivamente ao nível do planeamento eles planeiam para eles, e aí temos o projecto individual de formação (...). (Ref. 02, Sup. 02, UTL/FMH).

Igualmente, às definições conceptuais reclamadas pelos Programas e evidenciadas nos discursos dos Supervisores de estágio, a *reflexão crítica em contexto de prática* de ensino aparece em oposição à institucionalização e à hegemonia do conhecimento teórico/acadêmico/científico no decurso da formação inicial de professores, acontece. Entretanto, a rejeição a este repertório de conhecimento situa-se apenas nas abordagens para referir a mobilização do conhecimento adquirido no processo de formação e para sua eficiente utilização em situações de prática de ensino. Exigência esta tão necessária para a efetiva ação docente. De todo modo, para o desempenho prático da docência e a diversidade de conhecimento almejada pelos cursos de formação de professores sugerem a base para o desempenho da atividade docente.

Com efeito, as características técnicas e científicas subjacentes à formação e ao trabalho do professor definem o tipo de conhecimento e de competências

que o Estudante Estagiário deve desenvolver e mobilizar na sua prática pedagógica, de modo a poder superar as dificuldades decorrentes das fragilidades teórico-científicas, assim como das resistências profissionais. Esta ligação evidencia-se na relação teoria-prática e Universidade-escola:

Nessa conjugação, importa encontrar os compromissos que satisfaçam os critérios próprios de cada um desses requisitos da formação – de cooperação entre professores e entre órgãos e cargos de gestão; e de cientificidade nas escolhas e práticas dos estagiários – pois são eles que permitem balizar a profissionalidade docente. (ULHT, 2008, p. 04).

*Além da quantidade de conhecimentos é importante a sua qualidade, nomeadamente a determinada pela compreensão crítica de uma relação adequada entre a teoria e a prática. Só nesta perspectiva o conhecimento se apresenta como uma **construção pessoal** (valorização da experiência do formando no sentido de a transformar) baseada na conexão entre o conhecimento pedagógico com as compreensões e experiências do Estudante Estagiário. (FADE-UP, 2008, p. 03)*

O Estágio Pedagógico em Educação Física da Licenciatura em Educação Física e Desporto da ULHT inspira-se numa orientação de Projecto, de acordo, por um lado, com as políticas e normas de organização do Sistema Educativo (Currículo e Gestão Escolar) e, por outro, em conformidade com os princípios de formação e as finalidades do nosso Curso. (ULHT, 2008, p. 03).

Os conhecimentos próprios da profissão docente situam-se no cruzamento da teoria com a prática, da técnica com a arte. Trata-se de um conhecimento complexo e prático, de um “saber” e de um “saber fazer”. Se queremos um ensino de qualidade, que não dependa da abnegação individual de pessoas excepcionais, necessitamos de transformar a cultura profissional dos docentes numa nova cultura que permita a reflexão e a discussão dos princípios que norteiam a acção. (ISMAI, 2008, p. 03).

Relativamente ao pensamento do Supervisor de estágio houve, em seus discursos, uma assertiva hegemônica no trato às preocupações acerca da relação daquilo que o Estudante Estagiário aprende na Universidade e aquilo

que é colocado em prática na Escola, designadamente a partir da própria gestão do conhecimento:

Digo em relação às especificidades de cada uma das pessoas envolvidas nessas áreas, quer o orientador, quer o Supervisor, quer o próprio estagiário, tem que ter conhecimento destas grandes áreas e em função de... e tem que saber adequar esses conhecimentos destas grandes áreas à especificidade do seu terreno, porque... mas cada um deles, estou consciente disso, adquirindo as capacidades para adequar esses conhecimentos a essa ... à realidade que naquele momento está a viver, ele aprenda a adequar esses conhecimentos às várias realidades que lhes vão acontecer durante o resto da vida (...). (Ref. 06, Sup. 01, ISMAI)

E quando essa aprendizagem é o mais precoce possível, portanto, desde o primeiro ano na faculdade, se houver uma aproximação à realidade, obviamente progressiva e bem estudada, para que não surjam problemas de más experiências que levem a uma redução do sentimento de autoeficácia do estagiário irreversível, o próprio estagiário durante o todo o processo de formação, desde o primeiro ano até ao culminar do seu curso, tem de passar por diversas experiências para ter a capacidade de lidar com situações de sucesso e com situações de insucesso, e ter a capacidade de reagir positivamente perante situações de insucesso, ou seja, não desistir mas perceber que esse insucesso por ele diagnosticado faz parte de um processo de crescimento, não é? (Ref. 02, Sup. 02, UTL/FMH).

Nós não nascemos ensinados e o erro é um processo fundamental à aprendizagem e, nesse sentido todas as questões, todas as experiências de prática devidamente supervisionadas que possam ocorrer desde o início da formação contribuam efectivamente para isso, para o estagiário se confrontar com situações práticas simplificadas, no sentido de ir lidando com variáveis progressivamente mais complexas que o ajudem, portanto, isto numa forma de funil, partindo de experiências mais simplificadas, na Universidade, ir complexificando a experiência até se chegar à experiência, aquilo que se chama o estágio final, o mais próximo possível da realidade para que efectivamente esse choque de realidade não ocorra. Porque, aquilo que se verifica quando não há uma aproximação à prática é que o grau de significado que os estudantes dão a uma determinada disciplina que não tem uma ligação à prática, é um significado muito reduzido. (Ref. 04, Sup. 02, UTAD).

Nós como coordenadores da Universidade temos mais de uma escola, mas procuramos fazer esta ligação entre a Universidade e a escola. Entre a coordenação do estágio e o próprio estágio. E de tudo que eu conheço e do, do, da experiência que eu tenho aqui dentro de facto essas equipas funcionam, funcionam bem. Funcionam, geralmente, bem. Porque nós, também, é... ao contrário do que acontece nos estágios, vamos muitas vezes à escola. (Ref. 05, Sup. 02, ULHT).

Pode-se, assim, afirmar que os saberes ligados ao trabalho docente são temporais na medida em que se considera que estes saberes são construídos e assimilados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada contexto. Neste âmbito, e de acordo com Tardif & Raymond (2000), a dimensão temporal decorre em consequência das exigências que as situações de trabalho imprimem aos trabalhadores. Estas exigências, traduzidas em competências, atitudes e aptidões específicas sugerem à prática de ensino características de irredutibilidade do ponto de vista da racionalidade técnica do saber (Schön, 1983).

É imperioso valorizar o conhecimento adquirido durante todo o percurso, e em etapas distintas da formação, uma vez que eles são planeados tendo em vista uma formação contínua e contextualizada. Não obstante este entendimento, este aspeto é algo que não se evidencia em algumas situações apesar dos programas adotarem um modelo de formação que vai de encontro com a “definição de um programa de formação sistemático e que se amplie à divulgação e à partilha de ‘boas práticas’ e a questões da organização e do desenvolvimento do currículo” (Leite, 2005, p.385). Na verdade, o contexto da prática de ensino quase nunca é concebido como um espaço de aplicação direta dos conhecimentos teórico/acadêmico/científico e conhecimentos de vertente pedagógica.

Das relações mútuas estabelecidas entre o conhecimento e as concepções

Os Programas de formação constituídos e adotados pelos cursos de formação de professores tendem a assumir aquilo o que as Instituições de

ensino (através de seus currículos) acreditam em termos de formação e procura fundamentar, por meio desta crença, uma prática pedagógica concreta. Para isso, precisa pensar na cronologia e na organização do conhecimento que caracteriza este tipo de formação, considerando que a formação de professores deve abarcar toda a trajetória de formação inicial.

Não ignoramos que a ideia de formação estabelecida pelos Programas de estágio esteja assente numa concepção ecológica e crítica de currículo. Também não ignoramos que este paradigma de formação esteja associado à ideia de projeto, tendo em conta os elementos contextuais onde se constrói e se desenvolve e, sobretudo, reconhecendo o papel dos atores envolvidos nos processos de dinâmica social (Leite, 2002).

Tratar sobre esta premissa não é, portanto, mais que reconhecer que os Estudantes Estagiários, do ponto de vista da aprendizagem para a docência, passam por diferentes etapas que correspondem a diferentes fases de formação. É na base desta ideia que procuramos encontrar convergências no intercâmbio entre a concepção de formação de professores, que está implícita nas formulações de ordem didáticas, e os seus conhecimentos, correspondentes nas suas mobilizações com vistas ao fazer pedagógico do Estudante Estagiário e ao estabelecimento da aproximação entre os dois lugares principais de formação prática dos futuros professores (Universidade e Escola).

Tanto nas formulações dos Programas quanto no discurso dos Supervisores de estágio evidenciaram-se algumas componentes da concepção e desenvolvimento curricular, que autores como Pacheco (1996), Leite (2002) e Apple (2006), os caracterizam como projeto interativo e dinâmico tendo em conta que:

1. Suas intenções são flexíveis, tal como os critérios previstos para a sua operacionalização aceitando-se a premissa de que as propostas evoluem no decurso de sua aplicação;
2. Consideram os “lugares de formação prática” como espaços sociais de relações e estratégias plurais;

3. Solicitam, dos atores em causa, uma postura teórica, crítica e investigativa tendo em vista a necessidade de posicionamentos também críticos em função da busca constante de melhores atuações;
4. Suas formulações de ordem proposicionais aproximam-se da realidade concreta onde se desenvolve a formação;
5. Sugerem a um trabalho conjunto e ao mesmo tempo individualizado na medida em que consideram que os atores sujeitos plurais e, porquanto, imbuídos de valores, propósitos e representações sociais e culturais.

Nesta ótica, a dinamização das ações atribuídas a um conjunto de proposições didáticas, amplia-se a aspectos de desenvolvimento pessoal e social “que apostam não apenas no ‘saber’ e no ‘saber-fazer’, mas também (e principalmente) no ‘saber-ser’ para ‘saber-tornar-se’ que lhe permitam intervir” (Leite, 2002, p. 89):

*[Ao Estudante Estagiário cabe as tarefas e competências de]: participar na **VIDA DA ESCOLA**, integrando-se e colaborando activamente nos projectos e actividades que o grupo de Educação Física da Escola onde lecciona ou o Orientador da Escola considerem adequadas; Concretizar o **ESTUDO DE TURMA** numa das turmas do Orientador da Escola e na qual vai fazer a prática pedagógica supervisionada; Desenvolvendo (sic) actividades que proporcionem o conhecimento dos alunos, sua origem e biografia escolar, através de inquéritos e outros meios, de modo a poder melhorar a sua intervenção pedagógica direccionando-a mais especificamente para a sua população alvo, (...). (UTAD, 2008, p. 04).*

O Estudante Estagiário demonstra domínio nos parâmetros que balizam a profissão de professor: sistematiza as necessidades da formação de um professor, nomeadamente nos aspectos institucionais (escola), nos aspectos teóricos (fundamentação de toda a sua intervenção) e também nos pessoais (limitações e potencialidades) que encontram expressão no Projecto de Formação Individual (...). Sistematiza da (sic) reflexão organizando de forma crítica a actividade desenvolvida ao longo do ano do estágio pedagógico que encontra expressão no relatório crítico. (FADE-UP, 2008, p. 04).

O orientador de estágio surge aqui, também referenciado pela literatura especializada, como um dos principais intervenientes no processo formativo, ele assume, ou deve assumir, o acompanhamento da prática pedagógica, orientando-a e reflectindo-a, com a finalidade de proporcionar ao futuro professor uma prática docente global no contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias a um desempenho consciente, responsável, eficaz e competente. (ISMAI, 2008, p. 04).

Quanto à sua orientação e organização o Estágio desenvolve-se de acordo com os seguintes princípios: (...) Promove o desenvolvimento da capacidade aplicativa e reflexiva sobre o conhecimento do estagiário; (...) Perspectiva-se na base de uma avaliação formativa, considerando o contexto e a dinâmica da evolução do estagiário no domínio das competências específicas estabelecidas no seu Plano Individual de Formação (...). (ULT/FMH, 2008, p. 03)

A nossa acção de formação, ou as acções de formação, também visam criar uma actividade na escola que não seja só as actividades de ensino-aprendizagem. Eles no fundo são professores da escola, estão numa comunidade escolar, e a comunidade escolar não é só em relação a eles e os alunos... eles e os colegas, eles e a própria estrutura, os professores e a comunidade exterior e os funcionários. (Ref. 09, Sup. 02, UTAD)

Os seminários são todos feitos na escola e normalmente são 2 seminários de educação física e um de escola. Os dois seminários de educação física justificam-se pelo seguinte: a nossa filosofia de formação e da ideia do que deve ser o profissional de educação física é uma ideia de trabalho colaborativo e responsabilidade partilhada. Isso implica que todos os professores devem participar numa equipa pedagógica que é a equipa dos professores de educação física que têm responsabilidades definidas até na lei ao nível dos programas de educação física. (Ref. 03, Sup. 01, ULHT).

Portanto, resumindo, uma formação em que há uma associação entre a teoria e a prática ao longo de todo o período formativo e em que é sempre acompanhada, esse prático ao longo do período formativo é acompanhada por alguém da faculdade que regula e que leva o professor estagiário, o professor estagiário ou o grupo de professores estagiários a ter uma reflexão crítica relativamente à sua prática sempre numa perspectiva clínica de resolução de problemas, e que esse

prático se vá complexificando, ou seja, que se vá aproximando à realidade à medida que os alunos vão evoluindo no curso. (Ref. 04, Sup. 02, FMH)

De fato, a forma como os Programas se organizam e se desenvolvem não é uma questão neutra ao nível: da sua associação ao meio circundante onde ele se origina; da sua ligação com as propostas curriculares dos cursos de formação de professores abrangidos pelas Instituições de ensino superior (Universidades) e da forma como o conhecimento é concebido e orientado (pelos Supervisores de estágio) para a formação e para a sua utilização no campo da docência (Escolas). Sem prerrogativas, pensa-se numa formação de perspectiva ampla e resultante de interações sociais e culturais (Universidade-escola) que englobem elementos que configurem a educação como um todo.

O que se percebe é que, no plano da estruturação das propostas de formação de professores, a percepção da necessidade de tornar o ensino superior mais próximo das exigências atuais, induz as Instituições formadoras a perspectivarem um modelo de currículo e de programas de formação pedagógica que valorizem uma qualificação docente compatível com a inserção de conhecimento disciplinar, com a fundamentação da prática de ensino na investigação e com a iniciação à prática profissional. Este modelo deve, assim, responder adequadamente aos anseios sociais mais diversificados (Pacheco, 2007; Young, 1998). Pois, a proposta de reforma educacional emergente prevê não só a consideração dos perfis de desempenho docente e dos planos curriculares da educação como a sua referência principal, mas também a consideração, por parte das Instituições de ensino superior, de uma diversidade de atores sociais que ponham em prática os desafios colocados pela educação escolar ao desempenho do professor.

Entender o percurso da formação como particularizado, refere à importância de que os programas de estágio (e seu desenvolvimento) devem direcionar seus propósitos educacionais e suas representações sociais e culturais às diferenças e necessidades expressas pelo Estudante Estagiário, numa dimensão individual; pelos seus Supervisores do ensino superior e Professores cooperantes da escola, numa dimensão coletiva; e pelos lugares próprios para a formação de professores, numa dimensão institucional.

Como a formação de professores é uma questão central nos projetos de ensino das Universidades que agregam cursos de formação de professores, podemos considerar este estudo como exploratório e, portanto, inacabado tendo em conta a diversidade dos saberes quer teóricos, quer culturais, quer sociais, que estruturam o decurso da formação. Assim, torna-se imperioso o desenvolvimento de novas reflexões e ideias em torno da diversidade de formas de como se organizam, estruturam e mobilizam o conhecimento para a formação de professores, bem como acerca de como este conhecimento coexiste no processo de construção de novos saberes para a prática docente eficaz.

Referências Bibliográficas

Capítulo II Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores: Uma nova abrangência [Versão eletrônica]. *Sísifo / Revista de Ciências da Educação*, 8(09), 119-128.
- Alarcão, I., Freitas, C. V., Ponte, J. P., Alarcão, J., & Tavares, M. J. F. (1997). A formação de professores no Portugal de hoje (Documento de um grupo de trabalho do CRUP, consultado em Novembro de 2011 em <http://correio.cc.fc.ul.pt/jponte>).
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica*. (2ª ed). Coimbra: Livraria Almedina.
- Albuquerque, A. (2003). *Caracterização das concepções dos orientadores de estágio pedagógico e a sua influência na formação inicial em educação física*. Porto: A. Albuquerque. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Apple, M. W. (2006). *Ideologia e currículo*. 3 ed. Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- Blanco Fernandez, E., & Pacheco, J. A. (1990). A problemática de práticas na formação inicial integrada de professores. *Revista Portuguesa de Educação* 3(1), 63-71.
- Calderhead, J. (1991). The nature and growth of knowledge in student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7(5/6), 531-536.
- Duarte, N. (2003). Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação e Sociedade*, 24(83), 601-623. Consult. Jan 2012, disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Durand, M., Saury, J., & Veyrunes, P. (2005). Relações fecundas entre pesquisa e formação docente: elementos para um programa [Versão eletrônica]. *Cadernos de Pesquisa*, 35(125), 37-62.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Gimeno, J. S., & Gómez, A. I. P. (2007). *Compreender e transformar o ensino*. (4ª ed). Porto Alegre: Artmed.
- Guerra, I. C. (2005). Pesquisa qualitativa e análise do conteúdo: Sentidos e formas de uso. São João do Estoril: Portugal.
- Instituto Superior da Maia. (2008). *Programa da unidade curricular - prática de ensino supervisionada*. Maia: Instituto Superior da Maia.
- Leite, C. (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Educação.*, XXVIII(57), 371-389.
- Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Caloutre Gulbenkian; Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Lüdke, M. (1993). Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores. *Revista da ANDES*, 12(19), 31-37.
- Lüdke, M. (2009). Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores [Versão eletrônica]. *Formação Docente*, 01(01), 95-108.

- Marcelo García, C. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Col. Ciências da Educação – Século XXI. Porto: Porto Editora.
- Marcelo García. (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Educational Policy Analysis Archives*, 10(35), 531-593. Consult. Mar 2011, disponível em <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n35>
- Marcelo García. (2009a). A identidade do docente: constantes desafios [Versão eletrônica]. *Formação Docente*, 01(01), 109-131.
- Marcelo García. (2009b). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Sísifo-Revista de Ciências da Educação*, 8, 2009, 7-21.
- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2007). Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro. *Diário da República*, 1ª Série, nº 38, 1320-1328.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e prática*. 3. Ed. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (Org.). (2000). *Políticas de integração curricular*. (3ª ed). Col. Ciência da Educação. Porto: Porto Editora.
- Pimenta, S. G. & Anastasiou, L. D. G. C. (2002). *Docência no Ensino Superior*. Col. Docência em Formação v. 1. São Paulo: Cortez.
- Ponte, J. P. (1992). Concepções dos professores de matemática e processos de formação. In J. P. Ponte (Ed.). *Educação matemática: Temas de investigação* (pp. 185-239). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ponte, J. P. (1999). Didáticas específicas e construção do conhecimento profissional. In J. Tavares, A. Pereira, A. P. Pedro, & H. A. Sá (Eds.). *Investigar e formar em educação: Actas do IV Congresso da SPCE*. Porto: SPCE, 1999, pp. 59-72.
- Roldão, M.C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 34, 94-103.
- Roldão, M. do C. (2009). Formação de professores na investigação portuguesa: Um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional [Versão eletrônica]. *Formação Docente*. 01(1), 57-70.
- Roldão, M. do C., Figueiredo, M., Campos, J., & Luís, H. (2009). O conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e

- uso. Da formação ao reconhecimento social [Versão eletrônica]. *Revista Brasileira Formação de Professor*, 1(2), 138-177.
- Sá-Chaves, I. (2007). Cultura, conhecimento e identidade: Universidade e contemporaneidade [Versão eletrônica]. *Saber (e) Educar*, 12, 09-28.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. Londres. Temple Smith.
- Schön, D. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e a sua formação* (3ª. Ed), (pp. 79-91). Lisboa: Dom Quixote.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Shulman, I. S. (1987). knowledge and teaching: foundations of the new reform. *harvard educational review*, 57 (1),1-22.
- Shulman, L., & Grossman, P. (1988). *The Intern Teacher Casebook*. San Francisco, CA: Far Wets Laboratory for Educational Research and Development.;
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, (2), 1-31. Consult. Janeiro 2012, disponível em <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>
- Sousa, A.B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros horizonte.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-24.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Tardif, M. & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo de aprendizagem do trabalho magistério. *Educação e Sociedade*, 21(73), 209-244.
- Therrien, J. & Carvalho, A. D. F. (2009). O professor no trabalho: Epistemologia da prática e ação/cognição situada: Elementos para a análise da práxis pedagógica. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(1),129-147.

- Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana. (2008). *Guia de Estágio Pedagógico*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Universidade do Porto. Faculdade do Desporto. (2008). *Documento de avaliação do estágio pedagógico*. Porto: Universidade do Porto.
- Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Departamento de Desporto. (2007/08). *Uniformização de critérios para estágio em educação física*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Educação Física e Desporto. (2008). *Regulamento de estágio pedagógico de educação física*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Vala, J. (1999). *Metodologia das ciências Sociais*. Lisboa: Edições Afrontamentos.
- Young, M. F. D. (1998). *The Curriculum of the future: from the 'new sociology of education' to acritical theory of learning*. London: Falmer Press, 1998.
- Zeichner, K. M. (1993). *A Formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

CAPÍTULO 3: PERCEPÇÕES, VIVÊNCIAS E REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO EM CONTEXTO DE ESTÁGIO: A PERSPETIVA DO ESTUDANTE ESTAGIÁRIO E DO SUPERVISOR DA FACULDADE

Resumo

O estágio pedagógico reveste-se de características muito diferenciadas no coopto geral da Formação Inicial de Professores. Em uma visão comum, espera-se que os futuros professores sejam capazes de aplicar suas reflexões e deduções críticas conforme o modelo de educação, de ensino, de aprendizagem e do papel dos professores, que está por trás dos Programas de Práticas Pedagógicas Supervisionadas almejados pelas Instituições de Formação Inicial. Jurasaitė-Harbison (2005) sugere que o impacto da prática real do ensino no contexto escolar é uma questão crítica na construção da identidade do futuro professor. A este modelo de formação, relacionam-se os princípios e as orientações conceituais que fundamentam os currículos dos cursos de formação de professores e as dinâmicas experienciais que decorrem do campo de estágio. Atendendo ao fato de se procurar captar o valor formativo do estágio sob o ponto de vista do Estudante Estagiário e do Supervisor de estágio nas vertentes científica, organizacional, pedagógica e didática, este estudo privilegiou 08 Estudantes Estagiários de Educação Física da FADEUP, do ano letivo 2008/2009 e 01 Supervisor de Estágio também da FADEUP, responsável pela supervisão de estágio destes estudantes. Em função das especificidades de cada um dos grupos entrevistados o estudo procurou integrar a análise de duas perspectivas: a dos Estudantes Estagiários, em que se procurou identificar os significados atribuídos à vivência em contexto de estágio, materializados nas suas opiniões acerca das expectativas e no modo como perceberam terem aplicado os seus conhecimentos em contexto de prática (facilidades e dificuldades), na forma como confrontaram suas expectativas com a realidade percebida em contexto de estágio, nos contributos que reconheceram no estágio e na noção adquirida acerca do que

é ser professor e na sua competência percebida no término deste processo; e dos Supervisores de Estágio, procurando compreender como é que estes percebem a organização do estágio e quais os contributos que eles reconhecem que este aporta para os Estudantes Estagiários no que concerne ao aprender a ser professor. Para a recolha dos dados utilizou-se a entrevista semiestruturada. A fiabilidade da transcrição foi garantida pela audição e confirmação de extractos de texto ou palavras, com a ajuda do programa *digital voice 2*, que permite recuar e repetir extractos de texto específicos. As entrevistas foram transcritas na íntegra e inseridos no programa de análise de dados qualitativos *NVivo7*, sendo posteriormente sujeitas a uma análise temática (Bardin, 1977). Para os dois estudos, optou-se pelo procedimento semiaberto nas escolhas das categorias de análise (Sousa, 2005). Assim, a análise interpretativa das mensagens agrupadas nas categorias foi o ponto de partida para a inspeção dos dados e para estudar o seu conteúdo e os seus significados em torno das dimensões pedagógicas de formação. Os resultados definidos no âmbito do pensamento supervisivo salientam o modo como é entendida a supervisão. O que se observou neste itinerário é que nas argumentações do Supervisor, a relação que se estabelece entre o acompanhamento e o apoio que é dispensado ao Estudante Estagiário em seu processo de desenvolvimento de estágio profissional se manifesta com configurações distintas, a depender do processo de dinamização das tarefas que são desempenhadas e da reflexão que se estabelece acerca da organização da escola e dos que nela realizam seu trabalho (Alarcão & Tavares, 2003). Relativo aos Estudantes Estagiários verificou-se que há, portanto, um corpo de atitudes, valores e instrumentos que os conduzem a “aprender a ensinar” dentro de uma dinâmica progressiva de responsabilidade, exame crítico, criatividade e compromissos nas formas de atuar em que a (auto) formação participada surge como conceito central.

Palavras-Chave: Estudante Estagiário. Supervisão. Prática Profissional.

Introdução

O estágio pedagógico reveste-se de características muito diferenciadas no coopto geral da Formação Inicial de Professores. Contudo, na generalidade, espera-se que os futuros professores sejam capazes de aplicar suas reflexões e deduções críticas conforme o modelo de educação, de ensino, de aprendizagem e do papel dos professores, que é preconizado pelos Programas de Práticas Pedagógicas Supervisionadas almejados pelas Instituições de Formação Inicial (Tigchelaar & Korthagen, 2004).

Com efeito, como referem Nóvoa (1992) e Antunes (2004), aos modelos de formação, relacionam-se os princípios e as orientações conceptuais que fundamentam os currículos dos cursos de formação de professores e as dinâmicas experienciais que decorrem do campo de estágio.

No que concerne especificamente ao estágio, Jurasaitė-Harbison (2005) sugere que o impacto da prática real do ensino no contexto escolar é uma questão crítica na construção da identidade do futuro professor, considerando que ele arrasta consigo a criação de expectativas em relação a situações problematizadoras e imprevistas que conduzem a uma constante exigência de respostas adequadas e imediatas. O mesmo autor advoga ainda que o confronto com a prática de ensino real permite ao Estudante Estagiário deparar-se com as suas próprias dificuldades ou facilidades.

Neste âmbito, Pimenta (2001) atesta que no processo de formação inicial existe um distanciamento com a realidade encontrada nas escolas, refletido das relações Universidade-Escola e da formação inicial-trabalho. Para a autora na formação inicial deve-se levar em conta não somente os acúmulos de conhecimentos ou de técnicas, mas também o trabalho de reflexão crítica sobre as práticas, assim como a (re)construção permanente da identidade pessoal do Estudante Estagiário. Este cenário de mobilidade carrega consigo mudanças significativas de concepções, ideias e experiências, provocando novos desafios na construção de aprendizagens, tanto para o Estudante Estagiário quanto para o professor formador (Canário, 2001).

Já Antunes (2004) considera a escola um campo de ação socializador e relevante na formação de subjetividades. Afirma que estas subjetividades se estruturam através da experiência e da apropriação do mundo do trabalho, ainda que marcadas por “identidades diferenciadas e diferenciadoras, congruentes com pertencas (referências) de classe, gênero, etnia ou grupo profissional” (p. 341).

Considerando que uma das grandes preocupações na formação de professores é a passagem do conhecimento acadêmico ao conhecimento profissional, presume-se que tanto os cursos quanto as experiências adquiridas pelo Estudante Estagiário nas escolas, têm um papel complementar no desenvolvimento acadêmico-profissional no processo de aprender a ser professor (Beeth & Adadan, 2006).

Neste processo, o papel do Supervisor de estágio (professor da Instituição de formação inicial designado para coordenar a prática pedagógica dos Estudantes Estagiários) e a sua relação direta com o professor-cooperante (professor da escola que supervisiona as ações de estágio dos Estudantes Estagiários na escola) põe em evidência a manutenção de um olhar teórico que visa a mobilização da prática pedagógica, ajudando-a a interpretar e qualificar o discurso assente numa prática reflexiva (Alarcão & Tavares, 2003). Assim, a noção de reflexão no processo de formação ganha ênfase. Nesse sentido, e segundo Zeichner (1994), a reflexão no contexto da prática pedagógica deve visar uma aproximação das condições sociais da prática e das implicações políticas dessa mesma prática, considerando que a ideia de utilização de níveis de reflexão implica que refletir ao nível da ação deve ser de alguma forma transcendida, de maneira que o futuro professor possa entrar no “nirvana da reflexão crítica” (p. 03).

Tomando como referência este enquadramento, aceita-se que a reflexão é um quesito fundamental da formação, porquanto possibilita ao Estudante Estagiário analisar, pensar, refletir e discutir criticamente seus desejos, valores e realizações, a partir dos conhecimentos adquiridos, confrontando-o com a construção do conhecimento profissional almejado.

Schön (2000) vem reforçar a ideia da importância do acompanhamento no processo de formação profissional, este advoga que esta situação favorece a aquisição de novas experiências advindas de orientações supervisivas. Ainda segundo o mesmo autor, as experiências que o professor em formação enfrenta nas situações da prática são únicas e, muitas vezes, conflituosas, surgindo em diferentes situações da realidade de trabalho com as quais o professor em formação tem que lidar. Cabe, então, às instituições de ensino de formação inicial o papel de garantir aos professores em formação, uma sólida estrutura conceitual e de articulação prática decorrentes de novas aprendizagens sistematizadas e mediatizadas através das supervisões e orientações no campo de estágio, contribuindo assim para a melhoria de sua formação.

Nesta perspectiva, a formação do professor assenta no pensamento de que a construção da formação do professor se relaciona com um processo de criação e de construção do conhecimento que tem em conta o contexto em que a prática se situa. Além disso, essa perspectiva procura combinar a reflexão com a ação numa aposta de formação de professores enquanto sujeitos socialmente conscientes, autônomos e críticos. Nesse processo, a reflexão busca estabelecer relações sociais, políticas, econômicas e culturais mais amplas conduzindo a uma maior compreensão dos problemas escolares surgidos no contexto da prática. (Alarcão & Tavares, 2003; Leite, 2005).

Depreende-se, assim, que é através da prática pedagógica que o Estudante Estagiário torna a sua ação docente mais clara, precisa, eficiente e direcionada. O ato de ensinar exige consciência, liberdade e comprometimento. Sugere abertura, oportunidade, intencionalidade e responsabilidade frente aos saberes adquiridos. Exige um agir do modo indicado pelas pessoas que atuam na Instituição educacional (Supervisores e Professores cooperantes, por exemplo), exige também um processo de construção da realidade com as características que se deseja para a mesma e exige interferir na realidade para transformá-la numa direção claramente indicada.

No plano institucional (Universidade-Escola), as múltiplas articulações entre a prática pedagógica de formação do professor e os saberes transmitidos exigem que o Estudante Estagiário recorra às suas capacidades de articulação, integração e mobilização dos saberes enquanto condições necessárias para a sua ação prática. A ênfase crescente é o reconhecimento das dimensões de valorização dessa ação prática que, na vertente reconcetualista, a percebe como uma ferramenta de uma formação que dê relevo a um conhecimento e a um agir profissional que advogue uma interação positiva entre a prática, a análise da prática e a reflexão sobre a prática (Antunes, 2004; Leite, 2002; Zeichner, 1993).

Neste entendimento, pode afirmar-se que a experiência prática do bem-sucedido, favorece o reforço de sua formação, melhora a sua motivação profissional e garante a reflexão da prática profissional em confronto com novas experiências. Trata-se da diversidade dos saberes que pode ocorrer no campo das orientações para as intervenções que supõem a aplicação, pelo Estudante Estagiário, dos conhecimentos técnico-profissionais experienciados e adquiridos por eles. Para isso, torna-se relevante o desenvolvimento de práticas mais reflexivas que possam provocar uma mudança qualitativa na formação do futuro professor de Educação Física e, conseqüentemente, na futura prática profissional desse professor em formação inicial. (Schön, 2000; Alarcão & Tavares, 2003).

O conjunto de orientações e práticas pedagógicas reconfiguram-se em novas significações às reflexões das experiências decorridas em contexto de estágio e procuram clarificar seus próprios valores acerca de práticas pedagógicas mais críticas, centradas nos interesses do professor em formação que permitam gerir e conviver com as demandas de ensino e de aprendizagem que privilegiem o contexto social em que a escola está inserida. (Leite, 2002; Antunes, 2004; Leite 2005).

Com efeito, é legítimo considerar que cada representação construída pelo Estudante Estagiário influencia no seu processo de construção da sua concepção acerca do como agir como professor e das referências tomadas por

ele para a definição de um professor eficaz. Mais além, o captar do balanço entre o expectável e a vivência percebida, em contexto de estágio, é também um dado que importa obter para sua caracterização do processo de formação mais aprofundada, isto é, tendo em conta as interpretações e reflexões do Estudante Estagiário e do Supervisor de estágio, no sentido de compreender como estes sujeitos apreendem as formas de pensar o ensino e a aprendizagem para a docência levando em conta os condicionantes que envolvem a forma e o processo em que são concebidos.

Partindo deste pressuposto, neste estudo procurou-se estabelecer uma comparação entre o pensamento subjetivo do Estudante Estagiário e do Supervisor de Estágio. Ao primeiro, toma-se como referência as suas reflexões acerca das razões ou justificações dos significados atribuídos à vivência em contexto de estágio, materializados nas suas opiniões críticas e reflexivas. Ao segundo, orientam-se as percepções e o reconhecimento sobre a organização do estágio e sobre o que este aporta para os Estudantes Estagiários no que concerne ao aprender a ser professor.

Deste modo, o propósito deste estudo foi, através dos discursos dos sujeitos entrevistados, captar o valor formativo atribuído ao estágio no coopto geral da formação inicial, no que respeita ao aprender a ser professor.

Descrição Metodológica do Estudo

Atendendo ao fato de se procurar captar o valor formativo do estágio sob o ponto de vista do Estudante Estagiário e do Supervisor de estágio nas vertentes científica, organizacional, pedagógica e didática, este estudo privilegiou 08 Estudantes Estagiários de Educação Física da FADEUP, do ano letivo 2008/2009 e 01 Supervisor de Estágio também da FADEUP, responsável pela supervisão de estágio destes estudantes. Relativamente ao primeiro grupo de participantes, estes realizaram estágio em escolas distintas na área do Grande Porto/Portugal inseridos em núcleos de estágio constituídos por 03 elementos, sob a supervisão de um Professor Cooperante, da escola residente e um orientador da Faculdade. Assumindo-se como um trabalho

eminentemente exploratório e interpretativo a seleção dos participantes recaiu nos Estudantes Estagiários que obtiveram a classificação mais elevada no relatório de estágio, classificação esta dissemelhante da obtida no estágio, contudo face ao fato do que estava em causa era a possível riqueza do discurso, optou-se por aqueles que apresentaram um discurso escrito mais rico no seu relato acerca da vivência de estágio. Quanto ao Supervisor de Estágio, foi aquele entre os seis que exerciam a função mais se relacionava diretamente nas orientações dos Estudantes Estagiários selecionados.

Em função das especificidades de cada um dos grupos entrevistados o estudo contemplou duas perspectivas: a dos Estudantes Estagiários, em que se procurou identificar os significados atribuídos à vivência em contexto de estágio, materializados nas suas opiniões acerca das expectativas e no modo como perceberam terem aplicado os seus conhecimentos em contexto de prática (facilidades e dificuldades), na forma como confrontaram suas expectativas com a realidade percebida em contexto de estágio, nos contributos que reconheceram no estágio e na noção adquirida acerca do que é ser professor e na sua competência percebida no término deste processo; a dos Supervisores de Estágio, em que se procurou compreender como é que estes percebem a organização do estágio e quais os contributos que eles reconhecem que este aporta para os Estudantes Estagiários no que concerne ao aprender a ser professor.

Procedimentos de recolha de dados

Para a recolha dos dados utilizou-se a entrevista, face ao fato de esta se assumir como a técnica mais adequada ao propósito do estudo. De entre os tipos de entrevistas, foi selecionada a semiestruturada em virtude de proporcionar consistência necessária nos temas abordados e ao mesmo tempo, permitir uma condução flexível ao admitir a alteração da ordem das questões e procurar mais informação com a introdução de questões subsidiárias. Os entrevistados responderam às questões colocadas de forma exaustiva, utilizando as suas próprias palavras e quadros de referência pela

estratégia de colocar “questões menores” na tentativa de obter maior completude informativa.

Assim, para o Estudante Estagiário, a entrevista contemplou-se na identificação, compreensão e interpretação das suas vivências de estágio nas quatro áreas de intervenção previstas nas normativas da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto - FADEUP (organizacional, pedagógica, didática e científica) ancoradas em ideias emergentes nas principais áreas temáticas abrangidas na entrevista semiestruturada aplicada: (a) expectativas; (b) dificuldades, (c) facilidades, (d) as expectativas vs percepção da realidade, (e) contributo do estágio, e (f) o que é ser professor.

Para o Supervisor de Estágio, procurou-se, de igual modo, captar o valor formativo atribuído ao estágio para a formação dos Estudantes Estagiários, tendo como referência dimensões organizacional, pedagógica, didática e científica inseridas nas propostas de estágio pedagógico supervisionado da FADEUP, emergentes do guião de entrevista semiestruturado com as seguintes áreas temáticas: (a) expectativas, (b) dificuldades, (c) facilidades, (d) contributos do estágio, e, (e) o que é ser professor.

Em termos mais específicos, os guiões das entrevistas semiestruturadas foram constituídos por questões de resposta aberta (Quadros 7 e 8). A validação do conteúdo, no sentido de identificar se as questões consideradas respondiam à totalidade dos problemas em estudo, foi efetuada por três doutorados em Ciências do Desporto, dois na área de Pedagogia do Desporto e outro em Sociologia do Desporto. Foi ainda efetuado um estudo piloto com quatro participantes com o objetivo de aferir acerca da compreensão, inteligibilidade e clareza das questões.

As entrevistas foram realizadas entre Setembro de 2008 e Setembro de 2009. Estas foram realizadas num ambiente calmo e reservado, sendo fixado um horário da conveniência do entrevistado. A condução da entrevista foi orientada por um guião, que permitiu sua complementaridade por questões para esclarecer dúvidas ou solicitar aprofundamentos. Ao entrevistado foi disponibilizado a atenção e o tempo que entendeu, sem colocar qualquer

constrangimento. Os respondentes deram o seu consentimento voluntário e o anonimato foi garantido.

Em ambos os grupos de participantes, as entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas *verbatim* para computador. A fiabilidade da transcrição foi garantida pela audição e confirmação de extractos de texto ou palavras, com a ajuda do programa *digital voice 2*, que permite recuar e repetir extractos de texto específicos. As entrevistas foram transcritas na íntegra e inseridos no programa de análise de dados qualitativos *NVivo7*, sendo posteriormente sujeitas a uma análise temática (Bardin, 1977).

Quadro 7 - Síntese do guião da entrevista – Estudantes Estagiários

Bloco	Indicativos para formulações das questões
Expectativas iniciais	Expectativas sobre o processo de estágio em relação: aos alunos; ao grupo de Educação Física; ao grupo de estágio; a comunidade educativa; ao orientador ou orientadora e Supervisor ou Supervisora.
O processo de estágio	Episódios que mais marcaram o ano de estágio, em termos de expectativas, dificuldades e facilidades e em relação: aos alunos; ao grupo de Educação Física; ao grupo de estágio; à comunidade educativa; ao orientador ou orientadora e ao Supervisor ou Supervisora.
Expectativas vs Realidade	Comparação entre o que se esperava do estágio e as ações concretas decorridas em contexto de estágio.
Valor atribuído ao estágio	Indagação do contributo do estágio no contexto da formação inicial.
Avaliação global do estágio	Balanço da experiência de estágio, em termos de resultados alcançados tendo como referência os aspectos formativos.
O que é que o estágio deixou sobre o ser professor	Entendimento acerca do que é um professor. Autorreflexão sobre as competências adquiridas e desenvolvidas necessárias para poder exercer a profissão. Nível de conforto no exercício da função de professor, durante o estágio.
Influência de experiências anteriores no processo de estágio	Valor das experiências prévias para o processo de estágio.

Quadro 8 - Síntese do guião da entrevista – Supervisor de Estágio

Bloco	Indicativos para formulações das questões
Concepção metodológica atribuída à formação do Estudante Estagiário	Considerações acerca das diferentes metodologias sugeridas pelos programas de estágio visando o desenvolvimento do estágio.
Conceptualização do processo de formação	Conceção do modelo formativo no âmbito da formação inicial de professores.
Caracterização do processo de avaliação da aprendizagem	Entendimento dos modelos de avaliação da aprendizagem propostos pelos programas de estágio e sua conceção acerca destes modelos.
Definição dos tipos de planos utilizados e desenvolvidos no decorrer do estágio	Considerações sobre os diferentes planos de trabalhos norteadores do processo de ensino e de aprendizagem adotados no decorrer do estágio.
Caracterização do perfil global do Estudante Estagiário	Análise das competências adquiridas pelos Estudantes Estagiários no processo de estágio dentro das potencialidades relacionais e éticas para o desempenho adequado, responsável e autónomo da profissão.

Procedimentos de análise

Na análise dos dados das duas componentes do estudo efetuou-se uma análise temática, sendo que em cada um dos temas definidos se optou pelo procedimento semiaberto nas escolhas das categorias de análise (Sousa, 2005). Este procedimento justifica-se pela necessidade de ajustar o pensamento investigativo às condições estruturais do contexto do estágio pedagógico supervisionado. A análise temática dos dados do primeiro grupo de participantes (os Estudantes Estagiários) procurou por ideias emergentes nas principais áreas temáticas abrangidas na entrevista semiestruturada: (a) expectativas, (b) dificuldades, (c) facilidades, (d) expectativas vs percepção da realidade, (e) contributo do estágio, e (f) o que é ser professor. (Quadro 9). Para o segundo grupo, o procedimento utilizado foi similar, sendo que as temáticas definidas foram: (a) expectativas do estagiário, (b) dificuldades do estagiário, (c) facilidades dos estagiários, (d) contributos do estágio, e (e) o que é ser professor. (Quadro 10).

Quadro 9 - Grelha de Análise Estudantes Estagiários

TEMAS	DESCRIÇÃO
Expectativas	Perspectivas acerca do processo de estágio em relação: aos alunos; ao grupo de Educação Física; ao grupo de estágio; a comunidade educativa; ao orientador ou orientadora e ao Supervisor ou Supervisora.
Dificuldades	Constrangimentos surgidos e decorrentes das ações atribuídas ao Estudante Estagiário durante o processo de estágio.
Facilidades	Aptidões encontradas nos cumprimentos das tarefas solicitadas, em contexto de estágio, decorrentes de competências já adquiridas e melhoradas em momentos correspondentes a todo o processo de formação inicial do Estudante Estagiário.
Expectativas vs percepção da realidade	Comparação entre o que era expectável encontrar no estágio e as ações concretas decorridas em contexto de estágio.
Vivências, Dificuldades, Facilidades e Contributos do estágio para a formação	Episódios que marcaram o ano de estágio, em termos de expectativas, dificuldades e facilidades e em relação: aos alunos; ao grupo de Educação Física; ao grupo de estágio; à comunidade educativa; ao orientador ou orientadora e ao Supervisor ou Supervisora e que contribuíram positivamente no processo de formação.
O que é ser professor	Autorreflexão sobre as competências adquiridas e desenvolvidas necessárias para poder exercer a profissão.

Quadro 10 - Grelha de Análise Supervisor de Estágio

TEMAS	DESCRIÇÃO
Expectativas	Perspectivas acerca do processo de estágio em relação ao grupo de estágio; ao orientador ou orientadora e ao Supervisor ou Supervisora.
Dificuldades	Constrangimentos surgidos e decorrentes das ações atribuídas ao Estudante Estagiário durante o processo de estágio.
Facilidades	Aptidões encontradas nos cumprimentos das tarefas solicitadas, em contexto de estágio, decorrentes de competências já adquiridas e melhoradas em momentos correspondentes a todo o processo de formação inicial do Estudante Estagiário.
Contributos do estágio para a formação	Avaliação dos resultados das ações do Estudante Estagiário no trato ao cumprimento das normativas que caracterizam as 4 áreas de intervenção (organizacional, pedagógica, didática e científica) previstas pelo programa de estágio.
O que é ser professor	Reflexão sobre as competências adquiridas e desenvolvidas pelo Estudante Estagiário necessárias ao exercício da profissão.

Como critério de análise, todas as categorias passaram por um processo de cruzamento indutivo vislumbrados pelas opiniões reflexivas dos dois grupos numa comparação constante aos resultados obtidos.

Deste modo, colocamos os grupos amostrais nos seus contextos históricos, nos seus cotidianos e em contato com suas aspirações, como centro da investigação. Tomamos assim, o Supervisor de estágio e o Estudante

Estagiário como marcos referenciais para compreender, desejos e valores em torno da formação inicial e em que medida essas suas reflexões levam à compreensão da problematização de situações pedagógicas que decorrem nos contextos sociais e institucionais em que se insere o estágio, em suas dimensões organizacional, pedagógica, didática e científica inseridas nas propostas de estágio profissional supervisionado em educação física das instituições portuguesas de formação inicial.

Assim, a análise interpretativa das mensagens agrupadas nas categorias, dentro de cada um dos temas, foi o ponto de partida para a inspeção dos dados e para estudar o seu conteúdo e os seus significados em torno das dimensões pedagógicas de formação. Neste processo passou-se da descrição à interpretação. A partir daí e, durante a interpretação dos dados, foram tidos em conta os marcos teóricos, pertinentes à investigação, considerando que estes foram a base das fundamentações e perspectivas significativas para o estudo. Assim, foi na relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica, que se procurou dar sentido à interpretação.

Resultados e Discussão

Tomando como referência a análise das respostas dos Estudantes Estagiários e do Supervisor de estágio, partiu-se para a interpretação das ideias que emergiram nas diferentes áreas temáticas abrangidas pela entrevista semiestruturada. Numa primeira fase foram abordadas as perspetivas dos Estudantes Estagiários para de seguida se passar a analisar as do Supervisor. Deste modo, tomando como referência as reflexões acerca do capital experiencial vivenciados pelos dois grupos de participantes, procurou-se destacar as principais especificidades e os contornos que foram sendo construídos pelos Estudantes Estagiários, futuros professores, em resultado das interações com os restantes intervenientes do contexto de estágio profissional supervisionado bem como a percepção que o Supervisor de estágio considera que o Estudante Estagiário aprende. Deste modo,

apresenta-se a frequência em cada uma das categorias e um excerto ilustrativo do conteúdo informativo nela codificado.

Começando por descrever as expectativas dos Estudantes Estagiários em relação à sua formação para a profissionalidade, reconhece-se que este momento é marcado pela percepção inicial de como ele vive a transição do papel de aluno para o de professor. As suas expectativas e representações acerca da profissão aparecem, por um lado, ancoradas em suas motivações, valores e, de certa forma, na crença que detém sobre, a escola, o aluno, o grupo de estágio, as estratégias e o domínio do conhecimento pedagógico para o ensino e para a aprendizagem e por outro, influenciadas pelos múltiplos fatores externos que condicionam este processo (Quadro 11).

Quadro 11– Frequência da tipologia de expectativas encontradas pelo Estudante Estagiário no processo de estágio supervisionado

Categorias	Freq	Excertos (exemplo)
Relação com o grupo de estágio	05	"Oh é um bocado, como que eu hei de dizer, todos estamos à espera de um bocado de consideração, não é, das pessoas, dos pares ou das pessoas com quem trabalhamos, das pessoas com quem lidamos no dia-a-dia, não é, pelo menos eu sinto isso". (EE05)
Excesso de trabalho	03	"E pronto inicialmente, já tinha referido, eu quando comecei o estágio, não sabia o que é que ia acontecer. Aliás tinha ideia de que ia ser um ano trabalhoso devido ao volume de tarefas exigidas, e que tinha de ter algum espírito de sacrifício mas, as minhas expectativas eram um bocado vazias, não sabia muito bem o que é que ia encontrar, o que é que ia acontecer naqueles primeiros dias de estágio". (EE03)
Contato direto com os alunos	03	"As expectativas que eu tinha eram essencialmente, era o contacto directo com os alunos, era a experiência que eu podia ter, a experiência não, era ver até que ponto, é que eu em outras modalidades que não estava tão à vontade conseguia (...) vá, conseguia sobrepor essas dificuldades, nomeadamente ginástica e badmington que era uma modalidade que embora tivesse praticado nas aulas, eu não tinha conhecimentos". (EE01)
Planejamento das atividades	03	O estágio (...) a par do gosto que eu tinha e que queria, que era o contacto com os alunos e dar as aulas, porque eu tenho que, independentemente de ser orientado ou supervisionado, é ser muito autónomo naquilo que nós vamos fazer e essa capacidade de levarmos a iniciativa e de (...), pronto, propor um certo tipo de actividade e de fugir um bocado ao que está planeado, isso foi até um bocado que (...) foi o facto de, embora tivesse aquele planeamento todo por trás.
Insegurança	01	"Eu sempre tive um bocado de medo do estágio, se quer que lhe diga, eu uma semana antes, para aí um mês antes, estava muito nervoso para o estágio, estava inseguro, quando a gente não sabe, quer dizer quando não se domina as coisas, o que sobressai mais é a insegurança, não é? E era isso que eu sentia". (EE04)
Relação Universidade vs Escola	01	"As expectativas [pausa] eram elevadas mas também não ia exigir demais de mim porque já conhecia a escola. E se calhar, aquilo que nós tivemos, a experiência prática que nós tivemos ao longo da didáctica I e didáctica II, em nada teve a ver com o processo. Não é que não tenha servido, serviu para uma primeira aproximação, mas em nada se compara com as aulas, sete ou oito que tínhamos dantes na didáctica". (EE08)
Crescimento pessoal	02	"De certa forma as expectativas que eu tinha do ponto de vista do meu crescimento profissional e pessoal foram positivas". (EE03)
Melhoria do conhecimento pedagógico	01	"Mas eu quando fui para o estágio eu tinha a expectativa de aprender e sabia que era um ano que tinha tanta...que influenciava o meu futuro e que podia ficar ali com a minha vida definida, não só pela capacidade que nós demonstramos a trabalhar mas também pelo aquilo que nós mesmos temíamos que nos escapa". (EE07)
Papel do professor	02	"Também parte um pouco da expectativa, que o professor estagiário revela ou está enquadrado numa condição do que é ser aluno e do que é ser professor logo revela-se aos alunos e tê-los um pouco à distância relativamente a nós porque é professor, apesar de que ele estabelece que é professor". (EE07)

Das nove expectativas concedidas pelos Estudantes Estagiários a relação com o grupo de estágio surgiu como a mais relevante. Seus discursos revelaram uma preocupação imediata com aspectos relacionados com a dinâmica de trabalho coletivo, necessária no processo de aprendizagem formativa no qual a atitude colaborativa é imprescindível ao desenvolvimento das tarefas de estágio. Foi notório também que o volume de tarefas que eles atribuíram ao processo de estágio pressupõe uma relação assente na organização das atividades de ensino e de formação como um todo.

Quanto as expectativas reveladas acerca dos contatos com os alunos em contexto de aula, apontaram a boa relação interpessoal entre Estudante Estagiário vs Aluno como sendo um fator determinante na melhoria da sua eficácia no ensino. Acresceram ainda os planos de trabalho que ganharam relevo ao bom desempenho de suas tarefas cotidianas. Para Tardif (2000; 2006), o professor, ao desempenhar suas tarefas cotidianas de aula revela diferentes saberes. Estes saberes são definidos pelo autor como temporais, plurais e heterogêneos que vão sendo construídos no tempo, na socialização familiar, escolar, profissional, numa integração cognitiva-afetiva entre os conhecimentos, as crenças, as concepções e os valores decorrentes do processo de ensino e de aprendizagem.

Outro aspecto evidenciado pelos Estudantes Estagiários foi a insegurança sentida no processo de transição entre a Universidade e a Escola. Nos seus entendimentos, este processo põe à prova o exercício dos conhecimentos de base adquiridos por eles durante seus percursos na formação inicial. Infere-se que os Estudantes Estagiários consideram o lugar de estágio (a escola) como um espaço específico de produção, transformação e mobilização desses conhecimentos previamente adquiridos. Revelaram ainda que no contexto real de ensino se exige certa indissociabilidade entre a teoria e a prática e que essa relação necessita de criticidade, reflexividade e criatividade por parte de seus intervenientes e no lócus de suas atuações enquanto professores. Percebe-se que as indagações surgidas no decorrer dos seus discursos são direcionadas por um pensamento relacional e contínuo e que todas as suas ideias acerca do

ofício da profissão professor passam a desenvolver uma atitude reflexiva por necessidade (Perrenoud, 1999).

No nosso ponto de vista, as expectativas que os Estudantes Estagiários transportam para o campo de estágio decorrem das suas experiências tidas durante o processo de formação anterior. Estas experiências, nas palavras de Caires e Almeida (2003, p. 73) passam a ser projetadas em função de um “processo contínuo de adaptação dinâmica, no qual tem lugar uma constante negociação entre as expectativas e necessidades do indivíduo e as exigências ambientais”. Acresce que as suas reflexões também se projetam para uma busca possível na melhoria de conhecimento visando o seu crescimento pessoal e ao mesmo tempo profissional.

Quanto às dificuldades sentidas pelos Estudantes Estagiários, os resultados apontam quatro tipologias distintas: i) capacidades e competências que o Estudante Estagiário precisa saber para ensinar; ii) capacidade do Estudante Estagiário em projetar a sua atividade de ensino; iii) principais dificuldades encontradas na organização didático-metodológica para a promoção do ensino e da aprendizagem; e por último iv) interação entre o Estudante Estagiário e o aluno da escola no trato ao desenvolvimento das atividades pedagógicas vivenciadas em contexto de estágio que são refletidas nos temas descritos no Quadro 12.

Quadro 12 - Frequência da tipologia de dificuldades encontradas pelo Estudante Estagiário no processo de estágio supervisionado

Temas	Categorias	Freq	Excertos (exemplo)
	Insegurança nas tarefas didáticas	05	“Muitas dificuldades. Critérios, eu até já me esqueci. (...) Em termos organizacionais da turma, por exemplo, para fazer um exercício para determinadas pessoas, como é que é... Quer dizer, ao fim e ao cabo, era a didáctica que me faltava, não vamos assim lá com histórias, a gente pode, ter uma ideia mas tem que estudar”. (EE04) “Acho que toda a gente quando não tem experiência começa inseguro. Andei um bocado indeciso, [pausa] pronto, saber como é que havia de me colocar em aula, como é que devia de falar aos alunos, se falava de uma maneira correcta, ou não, se as minhas palavras eram... se faziam sentido, se fazia um discurso, com princípio meio e fim, que às vezes eu perco-me no meio”. (EE04)

	Capacidade de tomada de decisões para a resolução de problemas	01	“Pronto para mim foi um período crítico, foi aquele período em que eles viram que eu era capaz também de assumir a liderança nos momentos mais, momentos mais de dificuldade, até para mim. Eu se não estou à vontade na dança, poderia, o facto de ter que estar à vontade, poderia retirar a minha atenção dos aspectos comportamentais, e até descorá-los, e não foi isso que aconteceu”. (EE03)
	Relação com a comunidade escolar	01	“Em relação aos outros professores, também senti alguma resistência, da parte de alguns professores na escola, em relação a nós os 4 que éramos estagiários e, esses momentos não foram fáceis”. (EE07)
Gestão do ensino	Utilização racional do material didático	02	“Possivelmente, embora possa não parecer uma normal, o mais complicado era, acho que tínhamos muitos materiais didáticos, muitos materiais que tínhamos que utilizar e às vezes não dava conta disso”. (EE03)
	Organização dos alunos em contexto de prática	03	“(…) depois, foi uma questão, foi, foi [pausa] ainda por cima a minha turma era uma turma algo problemática, e logo no primeiro dia, eles fizeram questão de serem problemáticos, no sentido de, na falta de organização, que não estavam a entrar na aula, a atitude com que estavam sentados a olhar para mim, uns deitados, outros em cima do trampolim, e pronto, foi um primeiro impacto, que eu quando saí de lá eu disse (...) isto vai ser complicado”. (EE03).
	Controle dos alunos na atividade	01	“Agora onde eu tive mais dificuldades foi, naquilo que eu pensava que era uma coisa quase, não é secundária, mas que se ia construindo, que era o controlo da turma, não tinha ideia que havia tantas, tantos parâmetros”. (EE01)
	Excesso de Burocracia	07	“Depois, há outro plano das dificuldades, que é o, se calhar, comum a todos os estagiários que é a grande densidade e volume de tarefas que nós temos que realizar, que tornam por vezes o nosso dia-a-dia algo difícil de dar resposta a tudo com qualidade” (EE03)
Aspectos didáticos-metodológicos	Organização das tarefas	02	“(…) acho que a maior dificuldade do estagiário é aquela consciencialização de quem tem que fazer as tarefas, e o melhor possível. E então, tem que se organizar, tem que desenvolver as estratégias pessoais, na gestão do dia-a-dia para fazer essas tarefas”. (EE03)
	Planejamento das atividades	02	“Eu sei que tive algumas dificuldades no início, [pausa] eu vou revelar aqui uma coisa, eu acho que nunca fiz um plano de aula, durante o ano, durante, desculpe, os quatro anos que eu estive aqui. Eu senti muitas dificuldades por exemplo, na elaboração de um plano de aula, eu acho que o meu maior problema era ali, porque ali é que está tudo, ali é que é a aula, ali é que é que se fazem as estratégias, ali é que se cria tudo não é? (EE04)
Relação Estudante-estagiário Vs Aluno	Interação com os alunos	04	“Também não referi ao bocado, mas lembrei-me agora, mas uma turma de 31 alunos é um número muito excessivo não há uma pessoalidade de tratamento para com os alunos”. (EE02)

As revelações acerca das dificuldades surgem em decorrência do confronto que é concebido entre os resultados da formação de base e a realidade em contexto de prática pedagógica. Neste nível de reflexão, os Estudantes Estagiários são levados a interagir com a situação de ensino numa referente dialética entre a gestão dos saberes, da turma e dos alunos. A adaptação de suas experiências às rotinas de ensino leva-os a um redimensionamento do exercício para a profissionalidade. Neste cenário, os Estudantes Estagiários tendem a exprimir hábitos, valores e maneiras de sentir. Assim, o contexto da ação, mais influenciado pelos aspectos pessoais dos agentes envolvidos, passa a ser palco de criações e recriações mediatizadas pelas circunstâncias que o seu empenho faz ressaltar (Shulman, 1987).

É de observar que, conforme o apresentado no Quadro 12, as principais preocupações abrangem, na sua maioria, questões relacionadas com a gestão, quer do ensino, quer do estágio no seu global. Pode afirmar-se que a interação ação/situação em contexto é a mais relevante. É neste panorama que os Estudantes Estagiários conformam suas proposições e indagações, muitas vezes inquietantes e conflituosas, a um conjunto de ferramentas necessárias à adoção de uma postura crítica e reflexiva onde permitam ao estabelecimento de permanentes conexões entre o pensar e o agir numa situação mais ampla em termos de prática pedagógica (Schön; 1997; Zeichner, 1994; Perrenoud, 1999).

As dificuldades muitas vezes são reveladas em contextos de “ação situada” (Shulman, 1987). De acordo com Durand (1999) este tipo de abordagem postula um primado da situação sobre o contexto e da interação entre os agentes envolvidos sobre suas identidades e estratégias utilizadas em contexto. Ao mesmo tempo considera que existe, neste cenário, uma unidade de interação entre a ação e a situação em contexto sobre os dispositivos e os conhecimentos já adquiridos pelos agentes.

Por conseguinte, as facilidades enunciadas pelos Estudantes Estagiários (Quadro 13) decorrem no enfrentamento com a realidade de ação prática situada que, ao mesmo tempo, põe à prova as suas capacidades em termos operacionais para o ensino. Refletir sobre si e sobre o contexto em que se situa

leva-os a um estado de autorreflexão acerca de suas habilidades e capacidades adquiridas no processo de formação de base. Alguns dos entrevistados admitem que, mesmo encontrando facilidades no trato ao conhecimento acadêmico, o confronto com a ação prática situada exige algo mais do que aquilo que já dispõem resultante de experiências anteriores.

Quadro 13 - Frequência da tipologia de facilidades encontradas pelo Estudante Estagiário no processo de estágio supervisionado

Temas	Categorias	Freq	Excertos (exemplos)
Variáveis do papel de Professor no contexto de estágio	Adaptação ao contexto de prática	02	“Portanto, não tive qualquer problema em me adaptar ao tipo de trabalho da professora, é normal, que tivesse de ter algum tempo de adaptação, porque o nível de exigência era muito maior, mas não estou em nada arrependido e mesmo a ser avaliado, não senti mesmo qualquer problema”. (EE01)
	Conhecimento da matéria de ensino	06	“Se calhar essa minha polivalência, de ter passado por várias coisas deu-me essa ajuda, ter a facilidade de fazer qualquer coisa seja no futebol, no basquetebol ou voleibol, sei que tenho jeito, não é?” (EE06)
	Tarefas no processo de organização do processo de ensino/aprendizagem	02	“E acho que se inicialmente eu tive essas dificuldades, depois a meio do ano já tinha aquelas rotinas, chego da aula, faço a reflexão, etc. etc. E pronto, depois até acabou por ser fácil, mais simples de dar resposta às tarefas de estágio” (EE03) “No fundo, na prática eu sentia-me melhor e foi onde eu senti menos dificuldades, acho eu”. (EE05)
Relação Estudante Estagiário vs Aluno	Comunicação com o aluno	02	“Já poderia falar à turma de uma forma que já sabia como falar” (EE06)
Relação Estudante Estagiário vs Supervisão	Avaliação da aprendizagem	01	“Mesmo notava-se quando a professora nos ia observar que supostamente é um momento de tensão, eu sinceramente, mesmo que a professora disse que eu parecia estar intranquilo, eu não estava. Acredite, nunca estive intranquilo, nem na primeira, nem na segunda, nem na terceira observação”. (EE05)

Fundamentalmente, qualquer situação de confronto com a realidade tende a desenvolver, no Estudante Estagiário, uma atitude reflexiva por necessidade. Os resultados acima apresentados demonstram que as variáveis que

conformam com o papel do professor estão presentes no discurso dos entrevistados. Este primeiro tema, reportado às tarefas quotidianas de estágio, foi aquele em que os Estudantes Estagiários evidenciaram um maior número de referências.

Para eles, a qualidade do conhecimento adquirido na formação inicial assume um papel preponderante na mobilização dos conhecimentos em contexto de ação situada, porquanto é gerador de segurança, além de melhorar a autoconfiança nas suas capacidades de lidar com contextos diferenciados. Neste sentido, e segundo Tardif e Raymond (2000, p. 31), é aí onde “entram em jogo elementos emocionais, de relação e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como professor e assuma assim, subjetiva e objetivamente, o fato de realizar uma carreira no ensino”.

A importância ao nível das relações interpessoais parece ser fonte de aproximação relacional entre os Estudantes Estagiários e os Alunos e para com o Supervisor de estágio. É neste aspecto que transita uma tendência de convivência baseada na socialização onde o importante é considerar que a boa convivência se desenvolve no quadro de uma lógica de reflexividade crítica e no interior que a singularidade de cada situação manifesta.

Ao se colocar à tónica os aspectos relacionados com a organização e o desenvolvimento das práticas de ensino, desvelam-se aspectos positivos e negativos do ponto de vista de suas percepções pessoais. Os aspectos positivos prendem-se com fatores de autodescoberta de suas potencialidades em termos de domínio para com as tarefas exigidas para o exercício da docência. Já os sentimentos de partida negativos estão centralizados no modo de avaliação imposto pela Instituição formadora, pelos normativos do estágio profissional supervisionado e pela ação de orientação supervisiva dos Supervisores de estágio (Quadro 14).

Quadro 14 - Frequência da tipologia de expectativas vs percepção da realidade encontradas pelo Estudante Estagiário no processo de estágio supervisionado

Temas	Categorias	Freq	Excertos (exemplos)
Variáveis do papel de Professor no contexto de estágio	Reflexão sobre a prática situada	08	"Foi o primeiro momento da observação. Apesar de sermos observados várias vezes pelo orientador, a supervisão é sempre aquele dispar entre áspers não é. É o que vale mais. E a "ansiedade e aqueles nervosismos dos receios estão sempre presente, não ?. Mesmo depois, depois de ouvir aquelas críticas, o ter de melhorar mediante. Depois da observação isso é ótimo, porque a gente pensa nisso e tenta trabalhar para ultrapassar aquilo que ouviu e ter os orientadores como ajuda". (EE05)
Relação Estudante Estagiário vs Supervisão	Avaliação da aprendizagem	07	"Penso que tanto a orientação, como a supervisão de um professor estagiário, são pontos fundamentais quando estamos na escola. Quando a orientação e a supervisão não são eficientes, o professor estagiário fica um bocado (...) pode estar a repetir erros, e não é isso que se pretende. Pretende-se que o professor estagiário erre, mas que tenha depois por trás uma orientação e uma supervisão que lhe suscite... que lhe diga quais são os seus erros para que ele possa reflectir e adequar". (EE06)
Relação Universidade vs Escola	Mobilização dos conhecimentos	05	Mas o que eu sinto é que, algumas coisas que eu aprendi não têm uma transferência tão linear como inicialmente parece para a escola. Mais concretamente, eu não tive uma formação muito sólida do ponto de vista do que é a realidade escolar. Eu acho que faltou-me na minha formação mais tempo de contacto com o que é a escola, o que é uma turma, como é que funciona uma turma, como é que funcionam os alunos da escola. Penso que nós aqui na nossa faculdade aprendemos muito, e bem, como é que se faz um treino, como é que se faz uma aula, mas não aprendemos muito bem o que é que é a escola". (EE03)

No que respeita à reflexão acerca da ação prática contextualizada, os Estudantes Estagiários, referenciaram que, na avaliação de suas aprendizagens os dados proporcionados pela observação de seus resultados satisfatórios servem de referência para a tomada de decisões. Por outro lado, foi notório em seus discursos que o momento de observação, e conseqüentemente de avaliação, promove estados de insegurança e ansiedade em função das exigências, com base na qualidade e na excelência dos resultados, impostos pelo sistema de formação de professores.

Na verdade, e de acordo com este paradigma, pretende-se que o professor deve ser formado para alcançar diariamente um desempenho eficaz no contexto da sala de aula. Outro aspecto que ficou evidenciado foi que, para além desta prerrogativa, o processo de avaliação remete aos Estudantes Estagiários a um processo de autorreflexão, de síntese e de crítica, levando-o reaprender o aprendido mais ativamente para um melhor desenvolvimento de suas atividades de prática profissional pedagógica.

É de referir que a figura do Supervisor de estágio transita entre os grupos, cuja representação se manifesta no estabelecimento de relações orientadoras e facilitadoras do desenvolvimento das tarefas de ensino dos futuros professores. Embora sua principal tarefa apareça em contextos de avaliação e observação do desempenho dos Estudantes Estagiários, verificou-se aí a existência de um processo sistemático de relações facilitadoras, baseadas em “em atitudes de ajuda, disponibilidade, autenticidade, encorajamento e empatia dos Supervisores, as quais se constituem, afinal, como factores de promoção do crescimento e da aprendizagem dos formandos” (Gonçalves, 2009, p. 31).

Não obstante, a relação Universidade-Escola induza, de acordo com os discursos dos Estudantes Estagiários, a uma reflexão sobre o papel de cada uma destas instituições durante o percurso da formação. Para eles, na Universidade as prioridades estão concentradas nas funções de transmissão de conhecimentos e no desenvolvimento da pesquisa em detrimento a uma articulação mais direta com a prática real de ensino, a escola. À Escola, são reservadas opiniões em que o confronto com a realidade imprime uma tensão entre aquilo que quer ser e o modo como o contexto escolar de formação está organizado. Este confronto, segundo Lüdke (2009), envolve um processo heurístico, que passa a ser desenvolvido, não somente pela estrutura geral da escola, mas, pelas pessoas que a constituem. Este é um processo que é, simultaneamente, avaliativo do ponto de vista do funcionamento da escola e formativo das pessoas que nele estão envolvidas no confronto do desenrolar de suas atividades (Lüdke, 2009; Alarcão 2001; Tardif, 2006).

Relativamente à percepção dos Estudantes Estagiários acerca dos contributos do estágio e do que é ser professor, os seus discursos informam que existe uma relação mútua entre estas duas categorias no sentido em que ambas categorias se perfilam na reflexão sobre a prática contextualizada e vivida. O Quadro 15 especifica cada um dos temas e aponta os diferentes níveis de reflexões surgidos no decorrer de suas práticas profissionais de formação inicial:

Quadro 15 - Frequência dos níveis de reflexões sobre ‘os contributos do estágio’ e ‘o que é ser professor’ percebidas pelo Estudante Estagiário no processo de estágio profissional supervisionado

Temas	Categorias	Freq	Excertos (exemplos)
Contributos do estágio para a formação	Experiência pessoal	06	“Sim, por exemplo, de facto estiveram [as experiências anteriores], não tanto para me ajudar mas inicialmente para me dificultar. Como eu fui atleta muitos anos, a minha visão era do rendimento, era... os meus alunos fazem aquilo tal como no clube, e eu faço aquilo do ponto de vista de tudo que é certinho, o treinador manda, eu faço. E na escola não é assim. Na escola os alunos são 32 individualidades diferentes e nós chegamos lá com as ideias de rendimento “olha vocês vão fazer 20 flexões, 20 abdominais” e eles fazem. E eu precisei mudar”. (EE03)
	Reflexão sobre a ação situada	07	“A prática dá-nos muito, enriquece-nos muito porque é pondo em prática que nós aprendemos e é com essa prática que a gente aprende e que as coisas ficam mais intrínsecas (...) E é essencial e para mim foi fantástico porque era aquilo que eu sempre quis, ter a minha turma, estar na escola, viver aquelas reuniões, um bocadinho chatas às vezes mas pronto. Viver o ambiente escola como professor e ver o lado do professor que era o que eu queria enquanto aluno (...). (EE04)
	Reflexão sobre os resultados do estágio	05	“Eu acho que não é o que nós aprendemos mas, sim como nós aprendemos as coisas, acho que é bom não nos darem as coisas e sim termos que ir à procura das coisas, sentirmo-nos um agente activo na nossa formação. Desse ponto de vista acho que tivemos uma boa formação. No entanto, as práticas pedagógicas que tivemos cá, não correspondem em tudo à realidade que é a escola”. (EE02)
	Reflexão com a leção na escola	03	“Por exemplo, há uma das coisas que o estágio nos exige e que é constante ao longo do estágio, que é a reflexão, que é a reflexão crítica das aulas. E eu acho que por exemplo nós aqui não temos essa componente muito, não nos deram, por exemplo, no desenrolar do ano, do curso, muitas vezes, solicitava o aspecto crítico”. (EE04)
	Vivências com o grupo de estágio	03	“A minha experiência com o grupo de estágio pode-se resumir ao desenvolvimento da minha capacidade de relação interpessoal com o grupo de trabalho que foi muito gratificante para mim, mais importante de que se calhar do que eu ter tido, tarefas mais ou menos bem conseguidas”. (EE03)
O que é ser professor	Domínio na gestão do Ensino	07	“Para mim ser professor é, (...) pouco mensurável o que é ser um professor. É uma pessoa que tem que gerir individualidades, tem que transmitir conhecimentos, (tem que gerir espaços, gerir recursos materiais, penso que um professor terá que ser multifacetado, multidimensional, isto é, posso dizer que um professor tem que conseguir dar resposta a várias áreas e a várias dimensões”. (EE05)
Autopercepção de competência	Competência na função de ser professor	05	“Comecei com alguns medos e muitas dificuldades e terminei o estágio com mais autoconfiança que não tinha. Tinha e não tinha, de certa forma, quando começamos mas quando começou foi toda abaixo e acho que sinto que tenho algum valor, não é. Que sou, que posso ser um professor competente porque aprendi a receber as críticas a olhar para elas e a pensar nelas e a ultrapassá-las”. (EE07)

Ao final do estágio profissional, os sentimentos positivos, revelados pelos Estudantes Estagiários, foram contabilizados em número superior relativamente aos negativos. Os sentimentos positivos manifestaram-se em expressões do desenvolvimento pessoal e no qual se evidenciaram um aumento da tomada de decisão e melhoria da autoestima. Conforme se pode verificar quando os Estudantes Estagiários referenciaram que nas experiências pessoais - adquiridas anteriormente ao tempo de acesso ao curso universitário, é latente que a prática, por ser um campo de construção e reconstrução do conhecimento, conduz o futuro professor a refletir sobre ela e, ao mesmo

tempo, a utilizar os resultados da reflexão como instrumento de novas construções.

É imperativo entender que estas nuances não podem ser tomadas como referências isoladas ou descontextualizadas do processo mais global de formação inicial. É impossível referenciar os contributos que o estágio proporciona ao futuro professor sem levar em conta a realidade precisa do sistema de formação em que o mesmo esteja inserido. O contato direto com as tarefas de lecionação provoca, e ao mesmo tempo facilita a reconstrução dos conhecimentos, atitudes e formas de condutas que os Estudantes Estagiários assimilam e interiorizam (Gimeno & Gómez, 2007).

Refletir sobre a ação situada levou os Estudantes Estagiários a se autos perceberem numa atitude de pleno desenvolvimento da sua profissionalidade como professores. Fica assim caracterizado, em termos de percepções sobre 'os contributos do estágio' e 'o que é ser professor', um quadro de referências expressas em sentidos de satisfação, autoconfiança, autoconhecimento e autogestão de suas práticas profissionais iniciais, precisando para isso apenas de contextos favoráveis, de apoios e de desafios constantes.

Perspetiva do Supervisor sobre a ação prática dos Estudantes Estagiários em contexto de Estágio Profissional

Na análise e discussão das variáveis associadas à percepção do Supervisor sobre o processo de desenvolvimento dos Estudantes Estagiários, que tem lugar no campo de estágio profissional supervisionado, tomou-se como referência o sentido e significado atribuído pelo Supervisor ao envolvimento dos Estudantes Estagiários, bem como a percepção que tem acerca da qualidade do apoio que prestou aos Estudantes Estagiários. Nesta lógica, optou-se por agrupar as categorias de análise em três temas: 1) as expectativas, as dificuldades e as facilidades reveladas pelos Estudantes Estagiários; 2) o contributo do estágio para a formação; e, 3) o que é ser professor.

As expectativas, as dificuldades e as facilidades reveladas pelos Estudantes Estagiários no contexto de estágio

O Supervisor percebe que o processo de transição dos Estudantes Estagiários do espaço formativo Universitário, em que a formação de base tem lugar e a escola, onde a formação específica para a docência acontece (estágio profissional), é um período marcado por um conflito de papéis, o de estudante e o de professor. Este percurso, caracterizado pelo iniciar de uma nova etapa, implica adaptação a um novo ambiente, com normas e regras culturalmente instituídas, de modificação nas relações interpessoais, de questionamentos pessoais gerados a partir das exigências instituídas no processo de estágio (Caires & Almeida, 2003; Caires, 2006; Alarcão, 2009).

Neste panorama, o papel do Supervisor de Estágio materializa-se no modo como a relação estabelecida entre ele e os Estudantes Estagiários é vivenciada e percebida. A satisfação no processo depende, em muito, do investimento de ambos na procura de atingir “alguns dos objectivos pessoais, sociais e profissionais inerentes a experiência de estágio - desenvolver competências técnicas e práticas, alargar de competências de comunicação, relacionamento interpessoal” (Caires & Almeida, 1997, p. 40).

No que se refere ao grau de expectativas, numa fase inicial, consubstanciam-se no estabelecimento dos primeiros contatos dos Estudantes Estagiários com o campo de estágio e na determinação das relações instituídas no contexto. No seu discurso, o Supervisor de estágio destacou como principais expectativas que os Estudantes Estagiários evidenciam em relação ao processo de estágio profissional: (a) Estrutura da escola, (b) função da universidade, e (c) relação Supervisor de Estágio/Estudantes Estagiários no processo de orientação.

O Supervisor de Estágio parece confirmar o papel determinante que desempenha na interligação entre a Universidade e o campo de estágio. No tocante às preocupações iniciais dos Estudantes Estagiários relativas à adaptação ao contexto de estágio, a escola, o Supervisor demonstra ter consciência do choque que o processo de transição provoca nos futuros

professores. A integração nestes espaços, mesmo sendo apoiada pelo professor cooperante, não é linear, nem rápida.

Na escola em si (...) já há muitas diferenças e muitas nuances, não é? Na questão de mover-se na escola como sendo um professor, aí já há muitas restrições e alguns contextos são muito mais inibitórios do que outros e muitos deles não conseguem. Não conseguem fazer isso mesmo que haja muito boa vontade do professor cooperante, por vezes, os próprios órgãos de gestão e a própria dinâmica da escola acaba por demarcar sempre aquela posição entre o ser estagiário e o ser professor. (Supervisor)

As exigências sentidas pelos Estudantes Estagiários, resultantes do enfrentamento com novas situações, acarreta um maior empenho do Supervisor ao nível do processo de acompanhamento no sentido de ajudá-los a responder eficazmente aos desafios que a prática coloca. O supervisor refere que o seu papel é de estimular a reflexão para que o Estudante Estagiário seja capaz de encontrar respostas para os problemas que a prática lhe coloca.

É evidente a valorização dada pelo Supervisor à relação entre a teoria e a prática situada no processo de aprendizagem. Neste âmbito, Tardif (2000) advoga que a prática pedagógica no estágio profissional, por tratar-se de um conjunto de saberes utilizado pelos futuros professores para o desempenho de suas tarefas, atinge um patamar que vai além da relação de ensino e de aprendizagem.

Neste entendimento, pode considerar-se que a visão de uma formação mais ampliada depende da interpretação que a própria Universidade, por meio de seu Supervisor, tem acerca da valorização dos saberes adquiridos numa visão macrossocial e, portanto, não é possível desconsiderar a associação progressiva entre os saberes adquiridos e os novos saberes decorrentes do fazer docente.

Outro aspeto que fica latente é que o Supervisor reconhece a importância do seu papel no trabalho de acompanhamento e orientação da prática pedagógica. Alarcão (2002) delega ao Supervisor de estágio o compromisso

com a qualidade da formação e do ensino que os Estudantes Estagiários praticam, sendo que a ação supervisiva deve ser vista para além da sala de aula, “mas num contexto mais abrangente da escola, como um lugar e um tempo de aprendizagem para todos (...)” (p. 218). Esta ideia também é consolidada pelo pensamento do Supervisor, mas com a atenuante de um modelo de orientação conjunta e colaborativa entre ele e o professor cooperante:

Obviamente que isso não se deve só a mim. Deve-se muito mais ao professor cooperante que está no terreno mas, é o processo como um todo que marca a diferença. Consigo, eu e o professor cooperante, arranjar uma articulação que eu acho que funciona para os dois lados porque eu dou o melhor dentro de um contexto, de determinada coisa e ele dá também. Conseguimos fazer que essa articulação aconteça por não andarmos estar fazendo os dois o mesmo, não é? E acho que acaba por complementar se eles cresceram mais (...).

Com efeito, o trabalho de supervisão, independentemente de ser o Supervisor da faculdade ou o professor cooperante, é uma peça importante na formação inicial em prática contextualizada. A supervisão é vista como um trabalho conjunto de ações associadas e reflexivas que acontecem no contexto formativo por recurso ao contexto macro da formação através de “*feedbacks* orientadores da ação e do pensamento de um modo interativo, dialógico, o qual ajuda a compreender o que se faz e se observa através do questionamento e da reflexão conjuntas (...)”. (Alarcão, Roldão & Leitão, 2010, p.8).

Por sua vez, os principais destaques acerca das dificuldades percebidas pelo Supervisor versam sobre as questões das relações interpessoais. Nesta dimensão, a tipologia da relação Supervisor/Estudante Estagiário é interpretada na dinâmica das orientações pedagógicas em contexto, é reforçada pelo interrelacionamento do grupo de estágio. De acordo com o Supervisor entrevistado, nas situações de conflitos, estas nuances quando não bem solucionadas tendem a provocar improdutividade e desequilíbrio no processo de desenvolvimento do estágio:

Há estagiários que por vezes têm alguma dificuldade em, digamos, se enquadrar na forma como o orientador actua. Já tive alguns problemas dessa natureza. Outros têm alguma dificuldade, por vezes, em trabalhar em grupo mas, muito raramente, raramente. Mas às vezes aparecem alguns que não se integram minimamente no grupo de estágio e é complicado para gerir porque acaba por ser sempre um, dois mais um, três mais um... e aquilo é complicado pois há sempre, digamos, que de um lado e do outro, atritos sugem, não é? Portanto, sempre há essa incompatibilização e quando os grupos não funcionam como um todo, normalmente, o estágio nunca é tão produtivo. Nunca é tão produtivo! Eu acho, fazem o seu percurso e tudo mas, há sempre muitas coisas que poderiam ser melhores e que não acontecem, não é? Entretanto, isso são problemas que têm muito a ver com a questão relacional aí, não é? (Supervisor)

Para Alarcão (1996), a formação inicial deve comportar situações onde o futuro professor possa praticar sob a orientação do Supervisor, que deve ser simultaneamente conselheiro e companheiro, o exercício da docência. É, assim, papel do Supervisor fazer os Estudantes Estagiários compreenderem a realidade relacional que, pelo seu carácter de novidade tende a gerar conflitos e solicita um estado constante de reflexão dialogante sobre o observado e o vivido.

Os atributos do professor reflexivo foram também evidenciados nas facilidades que o Supervisor considerou que os Estudantes Estagiários demonstraram no desempenho das tarefas de docência:

Portanto, não são coisas que sejam separadas, pelo contrário, ele tem que aprender a estar na disciplina e refletir sobre o contexto global da profissão do que é ser professor. Portanto, parte das competências profissionais facilitam, sob o ponto de vista do ético e dos valores que têm que estar presente, nas tarefas cotidianas. O fazer na formação nunca poderá deixar de estar presente para além da competência de reflexão. (Supervisor)

É patente que a reflexão fornece oportunidades para rever acontecimentos e práticas tidas como insatisfatórias. Trata-se de uma retrospectiva da ação e da

reflexão sobre esta ação, proporcionando oportunidades para um retomar de atitudes e para a superação das dificuldades. (Schön, 1997; Oliveira & Serrazina, 2002).

O contributo do estágio para a formação

Nesta categoria, procurou-se verificar o que pensa o Supervisor sobre o potencial que o estágio profissional supervisionado favorece na construção dos saberes para uma formação que seja efetivamente de qualidade. O discurso evidenciou reflexões que se confrontam com aspectos relacionados ao desenvolvimento do estágio, na seguinte forma: (a) a atuação do Estudante Estagiário nas diferentes áreas de desempenho, (b) a contribuição da avaliação supervisiva na formação inicial, e (c) a relação Universidade-Escola no processo de desenvolvimento do estágio profissional supervisionado.

A atuação do Estudante Estagiário reparte-se por diferentes áreas de desempenho, que reclamam por competências distintas, todas elas importantes ao exercício competente como futuro professor. Outro aspeto que foi evidenciado é que os Estudantes Estagiários, nas várias áreas de desempenho estão, sob avaliação pela confrontação da prática pedagógica profissional com a prática experienciada:

Mas obviamente que a componente mais forte é da função lectiva. A função lectiva... eu costumo dizer - eles dizem que é sempre muito poucas aulas que nós vamos ver – mas eu costumo os dizer assim: eu não vim ver a aula, eu venho ver o estagiário. Eu, quando o vejo actuar e em situação de ensino até é fácil... mas a experiência não, não é aí posta mas obviamente que nos dá algumas ferramentas e somos mais perspicazes cada vez mais a observar as coisas experienciadas. (Supervisor)

Torna-se, assim, incontornável que o estágio profissional supervisionado seja inclusivo das práticas docentes e nas práticas de organização do ensino, constituindo-se de forma direta como a base que desenvolve novas

experiências. Já a relação Universidade-Escola no processo de desenvolvimento do estágio profissional apresentou-se, no pensamento do Supervisor, caracterizado pela mobilidade, não somente pelo espaço físico, mas também pela valorização das ideias, experiências e desafios vivenciados pelos Estudantes Estagiários, nestes dois campos de atuação.

O que é ser professor

O sentido do que é ser professor foi atribuído pelo Supervisor a partir do nível do sucesso dos Estudantes Estagiários no final dos seus percursos formativos: “(...) *avalio, em última análise pelo critério da qualidade do ensino que os alunos [dos estagiários] recebem em contexto de prática*”. (Supervisor). Deste modo, quando se atenta ao processo de ensino e de aprendizagem, assim como das características que envolvem a atividade profissional pedagógica do professor, é necessário contextualizar parâmetros que interliguem as várias áreas e domínios que acompanham o processo de formação do futuro professor. Assim, na visão do Supervisor, definir o perfil do professor e o papel que este deve desempenhar, tem a ver com a multiplicidade e a qualidade de aspectos que a formação inicial de professores pode e deve contemplar. Esta diversidade de aspectos induz o futuro professor a uma constatare renovação de pensamento acerca de suas práticas vividas num ciclo de interações socialmente instituídas e refletidas a partir das circunstâncias presentes no quotidiano de aprendizagem.

Não diferentemente desta ideia, Huberman (2007), desenha uma sequência normativa no ciclo de vida profissional do professor. Diz considerar que no percurso formativo, o professor atravessa a carreira passando por fatos, transições, crises e recuperações destas crises que se se apresentam refletidos nos percursos, em termos profissionais, de estabelecimento, de avanço, de interiorização progressiva e de “desinvestimento” no plano profissional que transitam em suas ações de ensino. Esta visão pressupõe que a ordenação da vida profissional em fases sequenciais, subteme a uma continuidade e que implica numa renovação de fases que remete

essencialmente a um novo estado que pode sugerir a uma nova fase de questionamentos, ou, do contrário, a um estado de conformidade.

Conclusão

É recorrente que o confronto com a prática profissional exige uma aproximação com o meio circundante do sistema de formação e, ao mesmo tempo, um afastamento das influências exteriores em proveito da satisfação pessoal decorrente de uma mudança de valores e de melhoria de competências. A expectativa, a dificuldade e as facilidades relacionadas com a fase em que o Estudante Estagiário é confrontado com a ação situada, centraliza na experiência a fonte de conhecimento e o meio de aprender a ensinar. Ao Supervisor, é exigido o acompanhamento e o controle de todas as nuances surgidas na esfera do ensino e da aprendizagem do Estudante Estagiário. O seu objeto é a qualidade do ensino, contudo, o que se percebe é que os critérios e a apreciação da qualidade não tendem a um estabelecimento acrítico, mas de iteração entre Supervisor/Estudante Estagiário, Universidade/Escola e processo de ensino e de aprendizagem.

Esse reconhecimento incide nas concepções que os intervenientes têm sobre as contribuições do estágio diante da proposta de ser professor. Para o Estudante Estagiário reflete-se na experiência, nos valores e atitudes que impactam os primeiros contatos do Estudante Estagiário com a profissionalidade. Já para o Supervisor de estágio assume-se como protagonista em termos de acompanhamento do processo de formação inicial mediatizado pela condição de criação das condições necessárias à promoção do desenvolvimento da formação. Os resultados definidos no âmbito do pensamento supervisivo salientam o modo de pensar de como fazer a supervisão. O que se observou, neste itinerário é que nas argumentações do Supervisor entrevistado, a relação que se estabelece entre o acompanhamento e o apoio que é dispensado ao Estudante Estagiário, em seu processo de desenvolvimento de estágio profissional, se manifestam com configurações distintas, a depender do processo de dinamização das tarefas que são

desempenhadas e da reflexão que se estabelece acerca da organização da escola e dos que nela realizam seu trabalho.

Para os Estudantes Estagiários, as inúmeras situações de contexto em prática situada enfatizam a utilização de competências em articulação com o conhecimento adquirido. Considerando ser objetivo central da formação de professores, o desenvolvimento de competências. A ênfase é o favorecimento da relação entre a aprendizagem cognitiva e experiencial e, entre a teoria e a prática. O que se verificou é que há, portanto, um corpo de atitudes, valores e instrumentos que conduzem os Estudantes Estagiários a “aprender a ensinar” e o Supervisor de estágio a “ensinar a ensinar” dentro de uma dinâmica progressiva de responsabilidades, exames críticos, criatividade e compromissos nas formas de atuar em que a (auto) formação participada surge como conceito central.

Concluimos, assim com o entendimento de que a formação inicial do professor deve ser submetida a um estado de constante reflexão, considerando que o Estudante Estagiário é um importante elo entre os conhecimentos específicos e pedagógicos adquiridos para a matéria de ensino e o contexto onde o mesmo ocorre e o Supervisor. Repensar a formação inicial dos professores, a partir da análise da prática situada, favorece a aproximação entre o sujeito e o local numa conexão entre a teoria e a prática, que torna possível a (re)significação da primeira colocando o olhar da prática refletida no centro de formação e de atuação do futuro professor. Caso contrário, uma aprendizagem sem o confronto entre a teoria e a prática situada, tenderá a potencializar uma visão reducionista dos saberes e fazeres inerentes ao “saber ser” professor.

Por outro lado, o quadro analítico da investigação favoreceu a um processo de auto e heteropercepção da formação construída ao longo do estágio profissional supervisionado e revelou considerações que refletem na importância de revisitar o percurso desenvolvido com um olhar mais crítico. Ou seja, a constatação de situações de práticas pedagógicas ocorridas no percurso do estágio profissional e as suas repercussões na vivência para o exercício da profissionalidade podem inferir em considerações mais gerais que,

de forma explícita ou implícita, reconduzem a formação inicial a um estado de permanente reconceptualização, essencial ao exercício da docência. Por exemplo, as considerações de que: i) o estágio profissional supervisionado representa um campo privilegiado para investigar o processo de aprender a ensinar; ii) a relação entre a teoria e a prática do ensino é subjacente ao desenvolvimento do ensino e suporta qualquer prática educativa, sendo que, nem sempre os futuros professores estão completamente conscientes dessa realidade; iii) a Universidade, a partir do que determina o Programa de estágio proposto, assume sua própria maneira de compreender e manifestar a teoria assumida e a ação desta a partir de um conjunto de normas e procedimentos que têm funções tanto cognitivas quanto experienciais; iv) na relação Supervisor/Estudantes Estagiários verifica-se a existência de um processo progressivo de descentração pessoal e de sentido contínuo de ajuda, acompanhamento, encorajamento e de relação de empatia entre os intervenientes; e, por fim, v) o estabelecimento de um estado reflexivo dos intervenientes permite-os à condição de sujeitos de seus próprios processos de formação e de supervisão, sendo capazes de se transformarem e de desenvolverem competências investigativas que os elevem a um estado de compreensão e de adoção de uma posição crítica e autônoma relativamente à realidade em que atua.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In M. Rangel (Org.), *Supervisão Pedagógica: Princípios e Práticas* (pp. 11-56). Campinas: Papyrus Editora.

- Alarcão, I. (2002). *A supervisão na formação de professores*. Porto: Editora Porto.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica*. (2ª ed). Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores: Uma nova abrangência [Versão eletrônica]. *Sísifo / Revista de Ciências da Educação*, 8(09), 119-128.
- Alarcão, I., Leitão, A., & Roldão, M. do C. (2009). Prática pedagógica supervisionada e *feedback* formativo co-construtivo [Versão eletrônica]. *Revista Brasileira Formação de Professor*, 1(3), 02-29.
- Antunes, F. (2004). *Políticas educativas nacionais e globalização: Novas instituições e processos educativos*. Braga: Lusográfica.
- Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beeth, M., & Adadan, E. (2006). The Influences of University-Based Coursework on Field Experience. *Journal of Science Teacher Education*, 17, 103-120.
- Caires, S. (2006). Vivências e percepções do estágio pedagógico: Contributos para a compreensão da vertente fenomenológica do "Tornar-se professor". *Análise Psicológica*, 24(1), 87-98.
- Caires, S., & Almeida, L. S. (1997). Vivências e percepções do estágio: dificuldades na adaptação à instituição e variáveis associadas. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación*, 1(1), 33-40.
- Caires, S. & Almeida, L. S. (2003). Vivências e percepções dos estágios pedagógicos: Estudos com alunos de licenciaturas em ensino. *Psico-USF*, 8(2), 145-153.
- Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1, 25-36

- Durand, M. (1999). Développement professionnel et formation des professeurs d'EPS: reflexion sur les conditions d'utilité des recherches. *Equipe ESTEREL*, IUFM Montpllier: France.
- Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente: fases da carreira, currículo e supervisão [Versão eletrônica]. *Sísifo / Revista de Ciências da Educação*, 8(09), 23-36.
- Gimeno, J. S., & Gómez, A. I. P. (2007). *Compreender e transformar o ensino*. (4ª ed). Porto Alegre: Artmed.
- Hubberman, M. (2007). O ciclo de vida humana: Estudos clássicos. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de Professores*, (2ª ed) (pp. 47-61). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Jurasaitė-Harbison, E. (2005). Reconstructing teacher's professional identity in a research discourse: A professional development opportunity in an informal setting. *Trames*, 9(2), 159-176.
- Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Caloutre Gulbenkian; Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Leite, C. (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Educação*, XXVIII(57), 371-389.
- Lüdke, M. (2009). Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores [Versão eletrônica]. *Formação Docente* 01(01), 95-108.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 30-42). Lisboa: APM.

- Perrenoud, P. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança. *Revista Brasileira de Educação*, 12, 5-21.
- Pimenta, S. G. (2001). *O estágio na formação de professores: Unidade teoria e prática?* (4ª ed). São Paulo: Cortez.
- Sousa, A.B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros horizonte.
- Schön, D. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e a sua formação* (3ª. Ed), (pp. 79-91). Lisboa: Dom Quixote.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1),1-22.
- Tardif, M., & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo de aprendizagem do trabalho magistério. *Educação e Sociedade*, 21(73), 209-244.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. (7ª ed). Petrópolis: Vozes.
- Tardif, M. (2006). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-24.
- Tigchelaar, A., & Korthagen, F. (2004). Deepening the exchange of student Teaching experiences: Implications for pedagogy of teacher education of recent insights into teacher behavior. *Teaching and Teacher Education*, 20, 665-679.
- Zeichner, K. M. (1993). *A Formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K. M. (1994). Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. In I. Carlgren, G. Handal, & S. Vaage (Eds.), *Teachers' minds and actions: Research on*

teachers' thinking and practice, (pp. 9-27). Falmer Press, London; Washington, D.C.

CAPÍTULO 4- A LÓGICA ORGANIZATIVA DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM PORTUGAL: CONTRIBUIÇÃO PARA A COMPREENSÃO DO CENÁRIO EM QUE OCORRE A FORMAÇÃO

Introdução

O percurso de formação inicial de professor é atualmente concebido como instância original e autônoma de aprendizagem e de formação para aqueles que praticam o exercício da docência (Tardif, 2002; Formosinho & Niza, 2009). As questões ligadas à formação de professores procuram novas centralidades para este processo, com o intuito de redirecionar a formação das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, agir sobre as instâncias educacionais diretamente envolvidas na formação inicial.

Em síntese, algumas propostas contidas nos trabalhos de investigadores convergem para a dimensão relacional e comunicativa existente entre Universidade-Escola-Processo de Formação (Formosinho & Ferreira, 2009; Formosinho & Niza, 2009; Lüdke, 2009), no pressuposto de que a essência de formação está centrada na natureza das *concepções de formação* (Ponte, 1992; Marcelo García, 1999; Durand, Saury & Veyrunes, 2005; Leite, 2002; Roldão, 2003; Antunes, 2004; Zeichner & Conklin, 2005; Leite, 2005a, 2005b; Formosinho & Ferreira, 2009), dos *saberes* (Shulman, 1987; Marcelo García, 1999; Tardif, 2002; Roldão, 2009) e da *componente prática dos saberes* (Tardif, Lessard & Lahaye, 1991; Zeichner, 1993; Schön, 2000; Therrien e Loiola, 2001; Alarcão & Tavares, 2003; Lüdke, 2009), que devem ser adquiridos no quadro da formação e do exercício para a formação.

Na delimitação do campo teórico aqui referido, procura-se elencar proposições interpretativas no domínio da formação de professores que se apresentam como dotadas de consistência e relevância para contextualizar as questões em discussão. Sem prejuízos, optamos por uma mobilização de diversos autores, com especial inclusão de autores portugueses que se têm destacado neste panorama. Neste sentido, retivemos algumas daquelas proposições que permitem compreender os sentidos assumidos pela natureza

conceptual da formação de professores, em análise. Assim, os eixos problematizadores, e respectivas subtemáticas, refletem o percurso percorrido por nós para dar sentido à caracterização da formação inicial de professores, em Portugal, na sua relação com o cenário em que a formação acontece:

Eixo 1 – *Concepções de Formação*: refere-se ao formato de propostas de formação que se define como base orientadora para a formação de professores em Portugal. Os enfoques das discussões incluem: (1) Conceitos, princípios e orientações conceptuais na formação inicial de professores; e, (2) o currículo e os programas que incidem nas propostas de formação de professores.

Eixo 2 – *Saberes docentes*: corresponde ao percurso epistemológico do conhecimento profissional com base no pensamento crítico. O discurso em torno dos saberes docentes na formação de professores centra-se: (1) nas preocupações em torno da formação; no papel social atribuído à profissão de professor: e, (2) nas interfaces em que hoje é situado o conhecimento a ser transmitido e adquirido pelo futuro professor.

Eixo 3 – *Prática profissional em contexto de estágio supervisionado*: aborda aspectos ligados à ação docente em contexto situado de prática. Constitui a relação do futuro professor com a supervisão pedagógica e profissional, presente no contexto de formação prática (estágio) tendo em conta o papel, os princípios e as atividades decorrentes da supervisão e que, ao mesmo tempo, influencia diretamente a ação pedagógica do futuro professor.

Estes três eixos desdobram-se em simultâneo e transversalmente nas discussões que sistematizam o panorama que configura o campo da formação de professores em Portugal e sua relação com o Processo de Bolonha; contextualiza o processo de formação profissional no âmbito da política educacional do Ensino Superior em Portugal; caracteriza algumas contribuições, no campo da investigação, acerca da formação de professores e à luz do Processo de Bolonha; aponta os reflexos da nova ordem educacional em contexto de estágio profissional, em educação física, discorrendo sobre o processo de formação e tomando como referência a diferenciação curricular.

Concepções de formação: a organização conceptual para formação de professores

Podemos referir que a ideia de professor relaciona-se ao próprio percurso biográfico e às experiências acumuladas em seu trajeto profissional, através do desempenho de situações diversificadas e pertinentes ao ofício da docência. A concepção de professor é muitas vezes implícita, passando, entretanto, a ser explicitada a partir de indicadores, tais como a definição de professor, os modelos de formação inicial de professor, os papéis desempenhados pelo professor, a especialização docente, dentre outros (Formosinho & Ferreira, 2009). Para os autores, a diversificação de situações de desempenho do professor é ampla, quando confrontada com os níveis de ensino em que ele exerce, o tipo de disciplina que leciona, as modalidades diversas de organização do processo de ensino, a sua vinculação funcional à escola, a sua habilitação e nível acadêmico, o tempo de serviço, a localização e dimensão da escola onde trabalha e a sua pertença a associações sindicais e movimentos de mobilizações profissionais. Isto reflete diretamente na definição conceptual do que é ser professor, levando as discussões em torno do pensamento teórico-conceptual da profissionalidade docente a estados de conflitos, “no cerne das quais se insere a questão da indiferenciação *versus* diversificação da função docente” (p. 20).

Por sua vez, Marcelo García (1999), ao tratar sobre concepção de professor, defende que, no exercício da profissão docente, deve-se assegurar que aqueles que a exercem tenham um domínio adequado da “ciência, técnica e arte da mesma, ou seja, possuam competência profissional” (p. 22). Desse modo, considera que a formação de professores situa-se no campo da dimensão do ensino como atividade intencional, “que se desenvolve para contribuir para a profissionalização dos sujeitos encarregados de educar as novas gerações” (idem). Considera ainda que no processo de formação existe um estado relacional entre formador e formando, cujas intenções de mudanças ocorrem em ambientes organizados e em contexto institucional mais ou menos delimitado, onde existe a vontade explícita de ambos de atingir metas conhecidas. Ao parafrasear Ferry (1983; 1991), o autor sistematiza as três

dimensões que diferenciam a formação de professores de outras atividades de formação. A primeira considera a existência de uma formação dupla, combinada pela formação acadêmica e pela formação pedagógica. A segunda define a formação de professores como sendo uma formação profissional, mas que nem sempre se assume enquanto característica da função docente. A terceira informa que a formação de professores corresponde a uma formação de formadores, o que influencia o necessário isomorfismo que deve existir entre a formação e a prática profissional contextualizada.

Ponte (2009) defende que o estudo das concepções na formação inicial de professores deve apoiar-se num quadro teórico respeitante à natureza do conhecimento. Embora afirme que as concepções têm uma natureza essencialmente cognitiva, procura demonstrar a dicotomia existente nesta corrente, quando informa que elas, “(...) por um lado, são indispensáveis, pois estruturam o sentido que damos às coisas; por outro lado, atuam como elemento bloqueador em relação a novas realidades ou a certos problemas, limitando as nossas possibilidades de atuação e compreensão” (p. 185).

Ao considerar que este tipo de concepção abarca tanto a construção dos saberes quanto a dinâmica dos elementos sociais que mobilizam os saberes, poder-se-á dizer que tanto as concepções quanto os saberes apresentam um carácter coletivo e encontram a sua origem “nas estruturas organizativas, nas relações institucionais, e nas dinâmicas funcionais em que estão integrados os seres humanos” (idem, p. 195). Observa-se, assim, que as concepções formam-se num processo simultaneamente social, consequência do confronto das elaborações experienciais com os outros, e individual, enquanto resultado da experiência pessoal e profissional. Contudo, seria ilusório pensar serem as instituições de formação (Universidade e Escola) as únicas vias de definição de concepções epistemológicas no processo de formação de professores. Mais que isso, devemos considerar que as concepções resultam de interações sociais onde os atores conjuntamente envolvidos no processo de formação compartilham, de modo homogêneo e ao mesmo tempo singular, outros tipos de concepções.

Loureiro (2001), em estudos que refletem sobre a docência na escola, defende que o marco organizativo de cada profissão constitui o paradigma

referencial básico para quem quer exercê-la. Especificamente, na profissão docente, considera importante caracterizar duas concepções distintas que, para ele, são dominantes ao ofício do professor: (1) o professor funcionário técnico-competente; e (2) o professor profissional-autônomo. A elas, traduzem-se, respectivamente, duas posições que defendem, por um lado, um maior controle na eficácia da profissão e, por outro, uma maior liberdade e autorresponsabilização na condução do seu trabalho.

No âmbito das Instituições formadoras, os mecanismos específicos de formação de professores reporta-se à dualidade entre “o modelo ideal para a formação” e o “modelo real da formação”. Neste processo, intervém um conjunto de interações que aproximam estes dois modelos ao percurso através do qual se procura operacionalizar não só as representações que são desenvolvidas e incorporadas pelos futuros professores, mas, também, a aprendizagem de comportamentos e atitudes adequadas ao fazer docente.

No entanto, os estudos em torno do processo de transferência da formação inicial de base (Universidade) para a formação inicial profissional (Escola) sugerem que os impactos sofridos pelos futuros professores se acentuam com as primeiras experiências de trabalho, em que passam de uma imagem idealizada para uma visão desiludida da realidade pedagógica. Mesmo quando os processos de transição são planejados pelos intervenientes das Instituições formadoras – os Supervisores, por exemplo, haverá sempre variabilidade de impacto nos futuros professores em decorrência do conjunto de experiências acumuladas e de expectativas criadas em torno da representação do papel que o professor deve assumir nas suas funções docentes. A não superação deste quadro leva, muitas vezes, a uma ruptura na construção da identidade do futuro professor, no processo de profissionalização.

Em educação, a profissionalização pode ser definida, em grande parte, como uma tentativa de reformular e renovar a epistemologia do ofício de professor, assim como da formação para a docência, numa dinâmica de ações socializadoras relevantes que contribuem para a formação de subjetividades marcadas por identidades diferenciadas (Tardif, 2000; Antunes, 2004). A este respeito, Antunes (2004) atribui à escola, enquanto campo educacional, um caráter construtor de identidades que é tacitamente adquirido pela experiência

(cit. Bernstein & Salomon, 1999) e cujos princípios estruturantes dos sistemas de mensagens, que relacionam e integram os significados relevantes, definem as formas de consciência dos indivíduos nos contextos situacionais.

Na mesma direção, Pinto (1991), ao discorrer sobre as teorias subjacentes à formação da identidade, destaca a dinâmica relacional existente entre a capacidade que o indivíduo tem em integrar-se em grupos de pertença e, ao mesmo tempo, em diferenciar-se face aos outros. Esta dinâmica relacional pode fundamentar a retórica de que, na escola, a pluralidade existente no grupo de componentes do processo de prática pedagógica permite desenhar um panorama suficientemente plural para propiciar diferentes perspectivas de se pensar a formação.

Por outro lado, Tardif (2000), ao fazer uma breve descrição da conjuntura social na qual se vem desenvolvendo o movimento de profissionalização do ensino propõe uma definição daquilo que entende por epistemologia da prática profissional: “chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (p. 10). Para o autor, a questão da epistemologia da prática profissional se encontra no cerne do movimento de profissionalização que deve ser valorizado pela completude dos conhecimentos específicos para a profissão, bem como pelos resultados das reformas visando a definir e a fixar padrões de competência para a formação dos professores e para a prática do magistério: “se esses esforços e reformas forem bem-sucedidos, o ensino deixará, então, de ser um ofício para tornar-se uma verdadeira profissão (...)”. (p. 08).

Em crítica, o autor discorre sobre a estrutura organizativa da Universidade no trato às metodologias defendidas para o desenvolvimento de competências dos futuros professores, na prestação de atividades profissionalizantes e no âmbito de suas práticas pedagógicas supervisionadas:

Do ponto de vista metodológico, essa definição exige o que poderíamos chamar de um distanciamento etnográfico em relação aos conhecimentos universitários. Dizendo de maneira polêmica, se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área do ensino, devem sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes na universidade, largar seus computadores, largar seus livros e os

livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis da aprendizagem, e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos, com seus colegas etc. (p. 12).

Entende-se que a Universidade, enquanto agência formadora vem sofrendo consequências da pressão exercida pela necessidade de equilíbrio entre as finalidades teóricas e práticas que estão em jogo na formação inicial do professor. Este equilíbrio colocado em questão denota, por um lado, as influências das políticas normativas para formação e, por outro, as práticas institucionais, e seus intervenientes, na responsabilidade pelo sucesso ou insucesso das propostas de formação.

Já a Escola, assume o papel mobilizador de preparação para a profissionalidade. Esta mobilização manifesta-se mais visivelmente na forma de promover as práticas e experiências de aprendizagem que envolvem os futuros professores em situações reais e simuladas em contextos significativos, intencionalmente construídos a partir de propostas curriculares de formação.

A respeito destas propostas, em Portugal, o repensar na formação de professores tem obrigado as instituições formadoras a permanecerem num quadro complexo de redefinição de sua missão. O Processo de Bolonha veio definir objetivos gerais que visam construir a “Área Europeia do Ensino Superior”, com suporte de um sistema de ensino que refere à adoção de algumas medidas específicas para os atingir. Esta iniciativa veio representar, no plano das instituições de formação, um espaço comum interessado em privilegiar a qualidade, a mobilidade e a comparabilidade de graus académicos e formações (Lourenço & Guedes, 2007; Decreto-Lei nº 74/2006).

As reformas em curso em Portugal se situam no prolongamento desse movimento. Por exemplo, no contexto geral das reformulações, a Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto, que alterou a Lei de Bases do Sistema Educativo Português, atribuiu, dentre outras alterações, aos estabelecimentos de ensino superior a responsabilidade pela seleção e criação de condições favoráveis

para o reconhecimento profissional. Neste cenário, e no tocante à formação, a Portaria nº 1097/2005 de 21 de Outubro¹⁴ passou a regular a unidade curricular estágio pedagógico dos cursos de formação inicial de professores do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. Esta Portaria fundamenta-se, em parte, na necessária regulação e ajustamento do estágio pedagógico com a realidade prática contextualizada. Entretanto, como podemos verificar, pela análise desta documentação legal, algumas fragilidades foram detectadas entre aquilo que rege a Portaria e aquilo que acontece em contexto de prática real. A exemplo, a Portaria determina que, ao estágio pedagógico prevê-se a realização de atividades nas disciplinas do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário que integrem o grupo de docência para o curso que habilita profissionalmente e que a prática pedagógica supervisionada deve realizar-se nas turmas atribuídas ao orientador da escola (Art. 2º). Contudo, ao determinar que as atividades previstas para a realização do estágio pedagógico devem ser definidas a partir de protocolo celebrado entre o órgão de gestão da Instituição formadora e o órgão de gestão da escola (Art. 3º), importa, então, considerar a efetiva flexibilidade existente nas suas determinações e que pode levar a um desvirtuamento das normas em função da dinâmica estrutural e sociocultural presente na escola, peculiar a cada contexto de prática. Outro aspecto que se deve ressaltar é o fato desta Portaria não regular as restantes atividades de estágio pedagógico que, com cariz não letivo, são igualmente desenvolvidas pelos Estudantes Estagiários, na escola.

Com sequência, o Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro, veio definir critérios para obtenção de habilitação profissional para a docência, alargando as normatizações de acesso à docência. Com efeito, a habilitação para a docência passa a ser exclusivamente habilitação profissional e a posse desse título constitui condição indispensável para o desempenho docente. Aqui, entende-se que o desafio da qualificação dos portugueses exige um corpo docente de qualidade, o que implica na articulação com a qualidade da qualificação dos educadores e professores. Neste sentido, a revisão das

¹⁴ Este diploma encontrou-se em vigor, para a maioria dos estágios pedagógicos, até ao ano letivo 2008/2009, ano a partir do qual os estágios passaram a ser realizados ao abrigo do Decreto-Lei 43/2007 de 22 de Fevereiro.

condições de atribuição de habilitação para a docência e, em consequência, de acesso ao exercício da atividade docente na educação básica e no ensino secundário são instrumentos essenciais da política educativa estreitamente articulados com a definição e verificação de cumprimento dos currículos nacionais dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei nº 43/2007, texto introdutório)

Esta situação apresenta-se alterada num contexto em que a prioridade é a melhoria da qualidade no sentido de reforçar as exigências implicadas nos contextos e nas condições de prática de ensino profissional, pertinentes à atribuição de habilitação profissional para a docência.

Além de outras, estas normatizações para a política educativa, no âmbito da educação superior, introduzem no cenário português, não somente um novo parâmetro para a formação de professores, mas, sobretudo, modelos e concepções de formação baseadas na valorização da dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional cujas instituições formadoras, não indiferentemente, procuram se adequar a estas normativas visando a legitimação de suas propostas de formação.

Neste itinerário, os currículos e os programas de formação adotados pelas instituições formadoras parecem refletir a política da especificidade no processo de reforma curricular. Uma das questões com crescente influência nas políticas educativas para a formação de professores decorre de uma lógica com estreita articulação das instituições formadoras e dos sistemas de ensino com a definição conceptual de currículo a ser adotado.

Podemos ainda relacionar esta discussão com alguns discursos especializados sobre *diferenciação curricular* que cruzam o campo das Ciências da Educação baseados na Teoria e Desenvolvimento Curricular. Assim cita-se os discursos sobre currículo e gênero (Louro, 2000), currículo e multiculturalismo (Leite, 2002, 2005b; Gimeno, 1988; Sánchez & Rodríguez, 2004), currículo e sociedade (Goodson, 1997; Giroux, 1999; Apple, 1999) e, de outro mais recente, a desterritorialização do currículo rumo a uma teoria itinerante (Paraskeva, 2011).

Neste sentido, Leite e Silva (1991) desenvolveram um estudo fundamentado na análise da gênese do Desenvolvimento Curricular no quadro das Ciências da Educação. Neste estudo, as autoras procuraram situar a sua origem no campo conceptual da disciplina “Didática Geral”, afirmando que, por adotar o ensino como objeto de estudo, de modo geral, a disciplina desenvolve sua conceptualização de forma fragmentada, “isolando os conteúdos dos métodos, o ensino da aprendizagem, os fenómenos de aula dos contextos em que se produzem, as decisões técnico-pedagógicas das decisões políticas” (p. 330).

Em sequência, e tomando como base as reflexões deste estudo, Leite (2002) procurou analisar os discursos e os atos da educação escolar cujo pensamento apoia-se nos ideais da democracia respeitantes às diferenças socioculturais, com enfoque multicultural. A autora pressupõe a Escola como sendo um espaço de desenvolvimento das diversas identidades culturais e enfatiza a análise do Sistema Educativo e da Reforma Curricular enquanto forma de clarificar as intensões a que estas dimensões se destinam. Para isso discorreu, dentre outra atribuição relativa ao estudo, de uma caracterização conceptual no domínio da evolução da teoria do currículo, para justificar as razões que a levam a optar pela adoção da teoria crítica enquanto fundamento que “apoie uma educação orientada para a aceitação activa da diversidade cultural” (p. 56), nas seguintes concepções:

1. *Teoria do racionalismo académico/tradicional* – com ênfase no desenvolvimento dos conteúdos, esta visão tradicional de se pensar a educação associa o currículo apenas ao conjunto de saberes académicos a serem transmitidos no percurso da formação. A escola assume um papel reprodutor e preservador dos conhecimentos, valores e crenças em que assentam as verdades clássicas e os modelos de raciocínios hegemonicamente considerados como únicos (cf. Bobbit, 1918; Bestor, 1958).
2. *Teoria técnica* – influenciada pelas correntes psicológicas e comportamentalistas, esta orientação curricular tecnicista enfatiza a habilidade e a destreza a serem adquiridas e desenvolvidas pelos alunos como fins únicos a serem atingidos. Este entendimento de currículo estimulou práticas de operacionalização dos objetivos de

aprendizagem prescritos pela instrução, baseada na racionalidade instrumental (cf. Tayler, 1949; Johnson, 1967).

3. *Teoria prática* – associa o desenvolvimento do currículo a diversas componentes num todo global permitindo a uma diversidade de alternativa de ações que envolvam todos os intervenientes em uma dinâmica comunicativa e simultaneamente geradora de reflexões, reorganizações e reconstruções em torno do fazer pedagógico (cf. Schwab, 1969; Carr & Kemmis, 1988).
4. *Teoria crítica* – Apoiada numa visão reconstrucionista¹⁵ assume o papel crítico no desenho instituído pelos modelos de currículos tidos como tradicionalistas¹⁶ e avança para a recuperação da visão da pessoa em sua dimensão total. A necessária articulação entre a teoria e a prática induz a formação a uma nova interpretação a partir de uma compreensão radical da ação educativa enquanto prática social. (cf. Giroux, 1999; Apple, 1999)

De certa forma, estas concepções, e suas consequências, operam como um catalisador da maioria das problemáticas que giram em torno dos debates no campo curricular. A questão central é a busca de alternativas que ofereçam uma forma de compreender e resolver problemas existentes na relação entre a teoria e a prática em conjunto com a relação entre a sociedade e a educação (Leite, 2002).

Seguindo na mesma direção analítica, Roldão (2003) trata sobre a relação da Escola com a sociedade sob o enfoque da diferenciação curricular cujos fundamentos se apoiam nas considerações de que a questão da diversidade dos intervenientes que fazem a Escola constitui-se como eixo central da relação e das problemáticas surgidas em torno do confronto existente no seu seio. Neste estudo, o desenvolvimento conceptual baseia-se em quatro eixos de reflexão. O primeiro enquadra-se no conceito e na relevância multidisciplinar

¹⁵ Esta visão denuncia a necessidade de uma alteração das políticas educacionais e a consequente modificação radical na estruturação dos currículos e dos processos de ensino e de aprendizagem, imbricados numa metodologia reconstrutiva que considere a educação como um fim e, ao mesmo tempo, como um meio de se alcançar a democracia.

¹⁶ Os currículos que se aproximam desta concepção tendem a organizar-se em função das necessidades sociais em detrimento às necessidades individuais do aluno em causa.

focada sobre a função do currículo. O segundo apresenta o quadro evolutivo do currículo na sua perspectiva de operacionalização no interior do Sistema Educativo. O terceiro eixo enfatiza a apropriação do conceito de currículo e alguns de seus efeitos que atingem diretamente a prática docente. O quarto e último eixo procura sintetizar a reflexão sobre as perspectivas de diferenciação curricular em cenários de possível evolução da própria lógica da Escola e do currículo.

Entendendo por diferenciação curricular a adaptação do currículo às características individuais dos intervenientes envolvidos no desenvolvimento curricular, a sua finalidade central visa a maximização das suas oportunidades de sucesso tanto no ensino quanto na aprendizagem. Trata-se de um conceito de diferenciação curricular baseado nos princípios da inclusão com os quais o sistema educativo português comprometeu-se desde que passou a entender o currículo como um instrumento primordial de mobilização de saberes para a formação e que permite dar respostas curriculares a uma ampla variedade de dimensões diferenciadas e, ao mesmo tempo, singulares a cada aluno.

A função das instituições formadoras de professores, quanto ao delineamento do perfil de professor que se deseja formar, deve, sobretudo, atender à premente complexidade, mobilidade e diversidade sociocultural presente no seio da sociedade. Caso contrário, as propostas de formação assumidas pelas instituições tendem a sofrer rupturas.

No plano do discurso oficial, o currículo para a formação de professores em Portugal assenta, claramente, em princípios de diferenciação curricular, visto que a referência fundamental da formação para a docência é o efetivo desempenho do professor no início do seu exercício profissional, bem como a necessidade de adaptação do seu desempenho às mudanças decorrentes “das transformações emergentes na sociedade, na escola e no papel do professor, da evolução científica e tecnológica e dos contributos relevantes da investigação educacional” (Decreto Lei nº 43/2007, p. 1321).

Do ponto de vista do desenvolvimento curricular, não é de estranhar que seja ainda possível deparar-se com propostas curriculares de formação que tendem a uma imobilidade conceptualista que pode provocar o impedimento às transformações qualitativas do ensino e da aprendizagem, necessárias para

diferenciar o currículo em função do papel particular que se espera que o futuro professor venha a ocupar na sociedade (Kliebard, 2011).

Uma vez que “a construção histórica da Instituição escolar assentou, no seu início, na clara aceitação de uma estratificação ‘natural’ do acesso à escola” (Roldão, 2003, p. 157), não é de estranhar que o currículo tenda a reproduzir essa aceitação, nem que, desde a emergência dos Estudos Curriculares enquanto campo científico autônomo, a diferenciação curricular tenha sido conceptualizada por muitos autores e correntes num sentido estratificador, se bem que também seja possível encontrar perspectivas mais inclusivas da diferenciação curricular. Contudo, a forma mais recente de se pensar um currículo mais diferenciado, parte do pressuposto de que os elementos que dão origem ao currículo formal vão-se revelando espontaneamente na experiência do futuro professor, tomando-os como oportunidade de aproximação da experiência adquirida com o conhecimento cientificamente organizado.

Com destaque, os programas de formação inicial de professores de educação física adotados pelas instituições portuguesas demonstram explorar questões relacionadas com a ideia de programas de formação de professores como local para a preparação dos professores. O que se deseja são a efetiva preparação e adequação do futuro professor para o exercício eficiente da docência.

Em contribuição a esta discussão, Zeichner e Conklin (2005) investigaram a eficácia de diferentes formas de formação de professores e tomaram como referência os argumentos de alguns estudos que discorreram empiricamente sobre as vantagens e desvantagens de diferentes modelos de programas, com ênfase nas consequências da entrada no campo de ensino através de distintos percursos de formação de professores. Neste contexto, procuraram ampliar o debate em torno da eficácia dos programas para a formação de professores, expondo um quadro conceitual para pensar programas que levem em conta elementos adicionais relativos ao processo e concluíram com uma discussão em torno da defesa de um quadro conceitual que equaciona a utilidade e a possibilidade de renovação dos planos para a formação de professores. Em síntese, os autores afirmam que a maioria dos estudos empíricos analisados concentra-se sobre as diferenças estruturais entre os programas de formação.

Contudo, destacam a importância de examinar o quadro conceptual¹⁷ que sustentam as características substantivas (atributos) dos programas de formação de modo a fornecer um guia para a pesquisa do professor e para os esforços de reforma.

O quadro foi proposto com a finalidade de compreender como as práticas e funções específicas dos programas de formação de professores podem pôr em questão, em termos dos resultados desejados, o entendimento de como os recursos de um programa são implementados, de como é visada a melhoria da sua qualidade e de como é direcionado o foco de sua existência. Vale ressaltar, que este quadro não limita as possibilidades de outras proposições de análise dos programas de formação de professores, tendo em conta de que os atributos para sua análise dependem estreitamente do modelo de educação e de formação que está por trás de um programa, da visão de ensino, do tipo de aprendizagem pretendida e dos papéis previstos para os diferentes intervenientes.

Tendo em vista o modo sistemático e reflexivo adotado nesta investigação acerca dos programas de formação, convém salientar a necessidade de garantir, em termos da relação entre investigação e formação, a coerência das metodologias com os objetivos que se pretendem alcançar, de forma que levem os intervenientes do processo a se tornarem tanto consumidores críticos da investigação, quanto profissionais capazes de participar da sua (re)criação (Zeichner, 1990; Zeichner, 1993).

Os saberes docentes na formação inicial de professores

Para estabelecer conceitos estruturantes no campo teórico do desenvolvimento do conhecimento na formação de professores, a linha de análise aqui delimitada se dá à luz das propostas, da construção e do percurso epistemológico do conhecimento profissional neste campo e com base na teoria educacional crítica (Giroux, 1997; Forquin, 1993; Young, 2010). Entram em evidência as preocupações em torno da formação, do seu papel social, e

¹⁷ Este quadro conceptual pode ser visualizado no capítulo I do estudo.

das interfaces em que hoje é situado o conhecimento a ser transmitido e adquirido pelo futuro professor. Aqui o conhecimento é situado, pelos investigadores, no plano epistemológico, no interior da pesquisa educacional e no campo próprio da formação, visando explicar o funcionamento da realidade prática do ensino. O que se considera é que a intervenção na prática educativa não pode esquivar-se da singularidade subjetiva do professor. Será desejável que os princípios e os discursos que fundamentam as propostas de intervenção garantam, ao máximo, a sua eficácia: “verdadeiramente significativo é a relevância do processo discursivo, a potencialidade do mesmo para penetrar nas circunstâncias concretas que compõem cada realidade educacional” (Gimeno & Gómez, 1998, p. 116).

É neste enfoque que o conhecimento é aqui considerado. Segundo, Gimeno e Gómez (1998), a mobilização do conhecimento na prática profissional do professor deve situar-se no interior de um contexto interpretativo e, ao mesmo tempo, reflexivo. Para eles, não é possível aplicar normas de intervenção apenas de cunho instrumental, elaboradas por investigadores externos, que possam ser aplicadas em qualquer ambiente escolar. Antes de tudo, deve-se pensar que, no ensino, o processo deve estar em constante clima de investigação, orientado para compreender as situações concretas de aula para oferecer conhecimento útil aos que têm a responsabilidade de intervir nela. Nesta esfera, deve ser considerado um processo de cooperação e comparação constantes entre os diferentes intervenientes que desempenham papéis diferentes e complementares na mobilização do conhecimento da realidade investigada.

Para que isso ocorra, entendemos que o conhecimento deve ser originado em processo de colaboração e mobilizado também mediante processos de partilha e participação em situação de igualdade para todos. Assim aproxima-se de uma concepção de educação, de vertente crítica, onde considera-se que o conhecimento, para ser educativo deve propor a transformação democrática dos saberes adquiridos, em função da realidade vivenciada. Contudo, só pode favorecer tal pretensão se o mesmo for produzido, transformado e utilizado na dinâmica do debate aberto e democrático entre os intervenientes da educação e as suas realidades contextuais.

Freire (1997), em discurso sobre questões da formação de professores e a sua relação com a prática “educativo-crítica”, procura alinhar e discutir alguns saberes fundamentais a esta prática e que, ao mesmo tempo, devem ser considerados conteúdos obrigatórios à organização programática da formação de professores. Deixa patente que é necessário considerar que pensar a construção dos saberes necessários à prática docente de educadores tidos críticos aponta três para polos de reflexão acerca deste campo de investigação:

1. *De que não há docência sem discência* e por isso, deve-se considerar que o futuro professor, desde o princípio de sua experiência prática, assume-se como sujeito da produção e da mobilização do saber e que, por isso, ensinar a ser professor exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos futuros professores, criticidade, estética e ética, corporificação das palavras através do exemplo, reflexão crítica e, sobretudo, exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação.
2. *De que ensinar não é transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua própria construção e mobilização e que sua apreensão deva acontecer em seus contextos ontológico, político, ético, epistemológico e pedagógico, para ser constantemente testemunhado e vivido. Neste sentido, ensinar o conhecimento ao futuro professor exige-se consciência do inacabado, respeito à autonomia, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos formandos, apreensão da realidade e a convicção de que a mudança é possível.
3. *De que ensinar é uma especificidade humana*, considerando que uma das qualidades que o formador deve revelar em suas relações com as liberdades e autonomia do futuro professor é a segurança em si mesmo e, portanto, para ensinar democraticamente, ao futuro professor exige-se segurança, competência profissional,

comprometimento, compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade e autoridade, tomada de consciência de decisões, saber escutar, reconhecimento de que a educação é ideológica, disponibilidade para o diálogo e franqueza para a afetividade.

Ainda, segundo Freire (1997), não importa a natureza com que trabalhe o formador. Independentemente de seu discurso ideológico, deve-se considerar que o processo de educação para a formação incide em situações contextuais em constante transformação e afeta a necessária responsabilidade ética, tanto do formador quanto do formando, enquadrada na manifestação da pedagogia das diferenças (Perrenoud, 1996).

Na mesma direção de análise crítica, Tardif (2002) discorre sobre os saberes na aprendizagem para a docência, com ênfase nos fatores “tempo” e “identidade”, considerando que, se uma pessoa ensina durante um certo período de tempo, “ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma (...)” (p.56). O que reitera é que a identidade que o futuro professor carrega é consequência das marcas de sua própria atividade ao longo da experiência profissional. Ou seja, “se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu ‘saber trabalhar’” (p. 67). Na sua concepção, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes do professor e para reforçar a sua identidade no campo do trabalho. Este percurso de formação é melhor caracterizado como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que combina a formação básica prévia ao desempenho, tal como a que resulta de outras situações formais de aquisição de conhecimento específico, com a construção e reconstrução quotidiana do saber e do agir do profissional, no interior do contexto socializador primário de um professor – a escola, esse lugar onde se aprende a ser professor (...). (Roldão, 2009, p. 60).

Ainda nesta direção, Tardif (2002) destaca que os saberes docentes estão condicionados ao processo de aprendizagem em contexto situado e fundamentalmente relacionados à função de fornecer, aos futuros professores, conhecimentos teóricos e técnicos que os preparem para o exercício

profissional. Embora admita que muitas das vezes a formação teórica não seja desdobrada, nem complementada pela formação prática, defende que no âmbito do campo de ação prática, a aprendizagem deva apresentar-se sempre subordinada a uma constante relação entre um profissional formador experiente e o futuro professor em processo de formação.

Em outra linha de pensamento, Young (2010) debruçou-se sobre a natureza do conhecimento profissional na educação. No seu trabalho, designa ao conhecimento, uma abordagem sociorrealista, na medida em que, na vertente social, reconhece o papel dos agentes na produção do conhecimento, e na realidade situada, enfatiza a independência do conhecimento relativamente ao contexto em que é concebido, em função da descontinuidade entre este conhecimento e o senso comum, na relação com o campo da especialidade do conhecimento profissional. A sua ideia assenta em reconhecer que o conhecimento é socialmente produzido, mas ao mesmo tempo, requer garantias que sejam independentes dos interesses sociais e das dinâmicas de poder a eles associadas. Para isso, procura aproximar a ideia de conhecimento profissional à questão da identidade que, em sua análise, discute *status quo* que é referido ao conhecimento profissional no processo de formação. Para o autor, atualmente tem-se ampliado a ligação entre o conhecimento e os desenvolvimentos sociopolíticos à ideia de que as profissões têm uma base de conhecimento específica enquanto garantia de manutenção do lugar de cada profissão, perante a sociedade. Isto decorre em paralelo nas discussões travadas entre investigadores académicos que, nas suas análises, procuram questionar as assunções tradicionais (de cunho ideológico) relativas à base do conhecimento profissional com as noções de “verdade” que ainda influenciam a definição do conhecimento profissional.

A Prática profissional em contexto de estágio supervisionado

Os professores em formação defrontam-se na sua prática com inúmeros problemas, muitos dos quais ditos por eles, como complexos e de difícil readequação às situações geradas pelo percurso do sistema político educacional (coletivos institucionais que conduzem as próprias políticas), pelos contextos onde ocorre o ensino (modos de trabalho), pela heterogeneidade dos

alunos (individual e sociocultural), e pelas estratégias (interações didáticas para o ensino e a aprendizagem). O que se observa, contudo, é que existe sempre uma vontade intrínseca destes futuros professores em resolvê-los a partir da tomada de decisões, da mobilização de recursos e da ativação de seus esquemas (revendo ou atualizando hábitos), no cotidiano da aula. Isso significa dizer que, na prática, o futuro professor depara-se com a necessidade de tomar decisões num processo amplo que se configura em:

(...) fazer escolhas, julgar, avaliar o que é melhor (em termos de nossas referências ou valores), correr riscos, utilizar conhecimentos ou informações como elementos importantes nesse processo, saber argumentar, enfrentar situações-problemas, elaborar propostas, compreender fenômenos, enfim, participar como sujeito ativo em um sistema complexo (Perrenoud, 2008a, p. vii).¹⁸

Para Ponte (2002, 2004), o professor, em vez de esperar soluções externas (dos órgãos consultivos, dos órgãos de gestão, de grupos acadêmicos, por exemplo) tem vindo cada vez mais a pesquisar diretamente os problemas que lhes surgem. A perspectiva de discutir o exercício da prática profissional em contexto de estágio configura-se no desdobramento das discussões, já elaboradas em capítulos anteriores, que versam sobre a aprendizagem do futuro professor em contexto de prática profissional supervisionada (Capítulo I), sobre o conhecimento que o futuro professor necessita para aprender a ensinar (Capítulo II) e sobre as diferentes formas de se procurar captar o valor formativo do estágio sob o ponto de vista do futuro professor e do Supervisor de estágio nas vertentes científica, organizacional, pedagógica e didática (Capítulo III). Portanto, na tentativa de ampliar as discussões sobre a prática profissional no campo da formação inicial de professores, delimitaremos nossas reflexões à clarificação do conceito de *ensinar* no conjunto de evidências que a investigação proporciona nos diferentes níveis do sistema educativo e de formação (Roldão, 2009; Alarcão, Leitão & Roldão, 2009; Perrenoud, 2008a, 2008b, Gimeno & Gómez, 2007). Assim, estaremos partindo de algumas considerações acerca do ensino que melhor nos parecem

¹⁸ Prefácio à edição brasileira formulado por Lino de Macedo (Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo).

responder às necessidades do professor reflexivo e em formação que, envolvido nesta nova ordem educacional, se obriga a alterações de ordem atitudinal e conceitual, a partir: (1) do plano da organização dos contextos onde ocorre o ensino, ou seja, do modo como o futuro professor deve situar o seu ensino no mesmo sentido em que o discurso educacional e o discurso político o vêm situando (Roldão, 2000; Ponte, 2002; Perrenuod, 2008b); (2) do plano da organização do trabalho, ou seja, como o futuro professor se situa no contexto de ensino de modo a refletir sobre a sua própria prática (Schön, 1983; Ponte, 2004; Perrenoud, 2008b; Gimeno & Gómez, 2007; Alarcão e Roldão, 2008); e (3) do plano de sua relação com a supervisão pedagógica, ou seja, como é percebida a relação entre a supervisão e o professor em formação tendo em conta o papel, os princípios e as atividades decorrentes da supervisão, relação essa que influencia diretamente a ação pedagógica do futuro professor (Marcelo García, 1999; Tardif, 2002; Alarcão e Tavares, 2003).

Na operacionalização de sua ação docente, o professor em formação atua em diferentes níveis, defrontando-se constantemente com situações-problemas que surgem no decorrer de sua intervenção pedagógica. De modo geral, estas situações são enfrentadas tendo por base a experiência adquirida já em contexto de formação, pelo que, muitas das vezes, as situações não são resolvidas a contento, pondo em causa a continuidade de novas aprendizagens. Para Ponte (2002), o ensino é mais do que uma atividade rotineira onde se aplicam simplesmente metodologias pré-determinadas. Trata-se, simultaneamente, “de uma atividade intelectual, política e de gestão de pessoas e recursos [e, contudo], torna-se necessária a exploração constante da prática e a sua permanente avaliação e reformulação” (p.05).

Segundo o autor, ao professor em contexto de ação docente, faz-se necessária a experimentação de diferentes formas de trabalho que conduzam a aprendizagem aos resultados desejados. Para isso, é preciso a compreensão do contexto educacional onde o ensino se situa, bem como a capacidade de argumentação das suas propostas. Daí, a necessidade de o professor se envolver em investigação que o ajude a lidar com os problemas da sua prática: “a base natural para essa actuação tanto na sala de aula como na escola, é a

actividade investigativa, no sentido de actividade inquiridora, questionante e fundamentada” (idem, p. 06).

Perrenoud (2008b) afirma que, para investigar o ensino no plano da organização e do discurso educacional e político, o professor depara-se com situações paradoxais que devem ser bem analisadas, por um lado, em respeito às definições de competências de um estado regional ou nacional, aplicadas no âmbito do sistema educativo, e por outro, em respeito de que parte das soluções para os problemas do sistema educativo é necessariamente local, “inventada e reinventada pelos professores no âmbito das classes, das equipas pedagógicas e dos estabelecimentos” (p. 156-57). O autor defende o princípio da *individualização dos percursos da formação*, para uma possível identificação das variáveis mutáveis, assim como as resistências, que situam-se nos diferentes planos de educação e de ensino, simultaneamente.

Roldão (2000) fundamenta as discussões sobre o ensino, no plano dos discursos educacional e político, na dimensão da *estruturação e flexibilização curricular*, tendo em vista a emergência das tensões decorrentes do acesso massificado à escola. O conjunto de diferenças atribuídas aos alunos que estão inseridos na escola está na ordem diferenciada de pertenças socioeconômicas e socioculturais, e toma corpo no cenário de miscigenação presente nas relações educacionais e de diferenciação de códigos de comunicação que aparece em oposição ao código da cultura escolar dominante. Neste cenário, destacam os autores, “estão todos na escola, mas esses *todos* são sociais e culturalmente, cada vez mais diferentes” (p. 125).

No plano da organização do trabalho, têm-se como considerações que o professor em formação, no âmbito do desenvolvimento do ensino, deve estar alicerçado em ações reflexivas que o levem à compreensão da correlação presente na articulação teoria-prática. Em nível de formação, aposta-se na mudança, decorrente desta correlação, como processo interno, gerado pela reflexão e autorreflexão dos futuros professores em função de seu pensamento e de sua experiência.

O problema da relação teoria-prática é abordado por Gimeno e Gómez (2007) numa vertente correlacional entre o conhecimento experiencial e o conhecimento acadêmico. Na visão dos autores, é preciso evitar a justaposição

conceitual entre duas estruturas semânticas paralelas: a *memória semântica experiencial* – aquela que o aprendiz utiliza para resolver seus problemas do cotidiano, e a *memória semântica acadêmica* – aquela que é utilizada para interpretar e responder às demandas da vida acadêmica.

De outra maneira, Schön (1983) aborda o mesmo problema da relação teoria-prática na aprendizagem profissional. O autor questiona os meios que são utilizados no ensino dos conceitos que se elaboram nas diferentes teorias, durante a formação, de modo a favorecer suas incorporações ao pensamento do futuro professor, para que o mesmo os utilize como ferramentas de conhecimento e de resolução de problemas no percurso do ensino.

Em outra visão, Ponte (2004) procura delimitar o conceito da investigação sobre a prática, reforçando a ideia da auto-observação. Para ele, os professores têm-se vindo a interessar cada vez mais por investigar os problemas com que se deparam:

Por isso, é natural que se interroguem: porque olhar apenas para os problemas e as práticas dos outros? Porque não olhar também para a sua própria prática? Se existem dificuldades, porque não usar a sua competência como investigadores para tentar compreendê-los melhor? (p. 155).

Para o autor, a investigação começa com a identificação de um problema relevante, seja ele teórico ou prático, para o qual se procura uma resposta convincente. Considera que a investigação só está concluída quando se torna metodologicamente vinculada a um contexto para o qual ela faz sentido, quando é discutida e validada no seu seio. Deste modo, conclui o autor, a existência de uma metodologia é uma “condição necessária, mas não suficiente para caracterizar uma actividade como sendo uma investigação e, em particular, uma investigação sobre a nossa prática” (p. 156).

Este contato privilegiado nos domínios da teoria e da prática suscita questionamentos e investigações que mobilizam saberes e atribui sentidos a saberes anteriormente assimilados. Para Alarcão e Roldão (2008), esta forma de aprendizagem “é tanto mais rica quanto mais diversificados forem os contextos em que se realiza, pelo efeito de amplificação proporcionado pela

reflexão comparada” (p. 28). Neste cenário, a realização de atividades, a experiencição de diferentes papéis, a sistematicidade nas observações críticas, a problematização das situações, a pesquisa e a colaboração não podem ser desconsiderados.

Esta diversidade de aspectos, inerentes à mobilização prática dos saberes docentes, encontra seu cerne no processo de adequação à diversidade dos professores em formação, tendo em conta a flexibilização das propostas de ensino às diversas alterações e problemáticas surgidas a partir dele.

Do mesmo modo, todos nós sabemos que, no processo de ensino, o desenvolvimento teórico na aprendizagem obriga a uma concepção sobre a sua funcionalidade prática. Para Gimeno e Gómez (2007), o conceito de aprendizagem é um conceito prévio e é visto como referência indispensável para qualquer elaboração teórica sobre o ensino. No mesmo viés, o percurso de aprendizagem que o professor em formação percorre requer uma orientação conceptual que inclua uma visão de ensino e de aprendizagem e um suporte teórico de como aprender a ensinar. Reconhecendo o impacto socializador da supervisão neste processo, importa discorrer sobre as contribuições da supervisão no tocante à definição do papel do professor e ao modo como se adquire o conhecimento para aprender a ensinar.

Para Alarcão e Roldão (2008), “as tendências supervisivas da actualidade enquadram-se no pensamento actual sobre o ensino, a aprendizagem, a formação e o desenvolvimento profissional (...)” (p. 16). Mas, também incide sobre a definição da identidade do professor e sobre as relações do exercício da profissionalidade com o contexto das organizações onde a formação acontece. Para o desenvolvimento desta ideia, Marcelo García (1999) apresenta seis princípios a considerar no processo da supervisão para a formação de professores. O primeiro considera a formação de professores como um processo contínuo, ou seja, implica na existência de uma forte interligação entre a formação inicial e a formação contínua do professor. O segundo reforça o permanente enfrentamento do processo de formação com os processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular. O terceiro apresenta-se como um contínuo do anterior, mas, acrescenta a necessidade de ligação do processo de formação com o desenvolvimento organizacional da

escola. O quarto princípio decorre da exigência em se articular, sistematicamente, o processo de formação com as disciplinas de ordem didática-pedagógicas (conteúdos acadêmicos). O quinto refere à necessária articulação teoria-prática. O sexto princípio baseia-se na congruência entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido, tendo em conta a forma como este conhecimento é transmitido.

Na relação do Supervisor com o processo de formação do futuro professor, sugere-se que as atividades do professor formador (Supervisor) no campo do desenvolvimento profissional da docência, para obterem resultados mais consistentes, devem considerar: (1) o ensino como prática contextualizada; (2) os contextos sociais e políticos no qual o ensino está inserido; (3) as diferenciações individuais presentes no contexto de ensino; (4) o domínio do conhecimento específico do professor; (5) a clareza dos quadros conceptuais com que se identificam; (6) a competência e capacidade para uma efetiva orientação de modo a contribuir no desenvolvimento profissional dos futuros professores (Liston & Zeichner, 1993).

Não menos importante, é a reflexão que deva ser feita para repensar a natureza da pedagogia e, conseqüentemente, do ensino no âmbito do processo de formação de professores. Tardif (2002) procurou mostrar como a análise do trabalho dos professores permite compreender a prática pedagógica na escola. Para isso, propõe, inicialmente, uma definição de pedagogia fundamentada na análise do trabalho docente baseada nos processos de trabalho dos professores, tendo em conta as finalidades, o objeto e o produto do trabalho. Neste sentido, tenta definir a natureza das tecnologias do ensino e o seu impacto sobre ele. Estas reflexões caminham para um possível estabelecimento do papel do professor e suas implicações no exercício da docência.

É evidente que, na formação dos futuros professores, a figura e a função do Supervisor tornam-se indispensáveis. Contudo, conforme refere Alarcão e Tavares (2003), o Supervisor não deve desconsiderar que o seu objetivo vai mais além de sua ação sobre os professores, para “atingir em última análise e através destes o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos dos referidos professores”. (p. 42).

Breve panorama que configura o campo da formação de professores em Portugal e sua relação com o Processo de Bolonha

As questões de estrutura curricular e política organizacional do Ensino Superior são, desde algum tempo, uma problemática que vem sendo ponderada no sentido de busca de soluções, através de análises de informações acerca da política educativa em transformação e por referência à designada Declaração de Bolonha.

Uma discussão cuidada sobre a Declaração de Bolonha permitiu a criação de espaço para se proceder a uma reflexão global e de sentido estratégico sobre o Ensino Superior em Portugal. Em função da delimitação deste estudo, e sem perder a capacidade de refletir sobre a dinâmica global do processo, procuraremos enquadrar este espaço em três planos. O primeiro, mais geral, pretende contextualizar o processo de formação profissional na esfera dos princípios da Declaração de Bolonha e do modo como estes princípios fundamentam a organização da política educacional para o Ensino Superior em Portugal. O segundo, mais específico, procura destacar algumas das principais colaborações de investigadores portugueses no cenário das principais discussões que caracterizam as problemáticas da formação de professores no horizonte do Processo de Bolonha. O terceiro, também específico, procura contextualizar o campo de estágio profissional em educação física, buscando entender o enquadramento dos programas de estágio profissional supervisionado¹⁹ das instituições portuguesas de formação inicial, com especial

¹⁹ Nesta análise, incluem-se os programas de estágio das seguintes instituições formadoras de professores de educação física e que serviram de referenciais para os três estudos anteriormente apresentados neste trabalho: *Regulamento de estágio pedagógico de educação física* da Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias/ULHT (2008); *programa da unidade curricular - prática de ensino supervisionada* do Instituto Superior da Maia/ISMAI (2008); *regulamento de estágio pedagógico da licenciatura de educação física e desporto de educação* do Instituto Superior da Maia/ISMAI (2008); *guia de estágio pedagógico* da Faculdade de Motricidade Humana/Universidade Técnica de Lisboa FMH/UTL (2008); *documento de avaliação do estágio pedagógico* da Faculdade do Desporto da Universidade do Porto /FADEUP (2008);

atenção para as mudanças em curso decorrentes da configuração do novo quadro regulatório induzido pelo Processo de Bolonha. Ambos os planos estarão sublinhados numa perspectiva reflexiva, para entender o atual processo de formação de professores, quer na dimensão político-econômica, quer na dimensão sociopolítica, quer na dimensão técnico-pedagógica. Não há aqui a intenção de discutir as determinações normativas surgidas ao longo do processo, mas sim as consequências decorrentes deste processo e subjacentes às decisões da Instituição formadora quanto ao seu desenvolvimento numa cultura de exigência, de convergência e de qualidade - que é o que configura a conclusão deste presente estudo.

A contextualização do processo de formação profissional e a Declaração de Bolonha: fundamentos para a política educacional do Ensino Superior em Portugal

É certo que a inserção de Portugal no processo de unificação do Ensino Superior europeu veio colocar o país na mira do percurso socio-político-cultural com vistas às transformações necessárias à sua consolidação no espaço europeu do Ensino Superior. Este percurso, que tem como base o empenhamento na construção de um espaço europeu de ensino superior e que prima pela qualidade, mobilidade e a comparabilidade dos graus académicos e formações, gerou, desde o seu início, uma mobilização em torno das adequações necessárias ao chamado Processo de Bolonha e fez emergir como princípio metodológico a defesa de um posicionamento de abertura e flexibilidade relativamente aos fundamentos daquele Processo no quadro de um pensamento estratégico sobre as mudanças que se pretende introduzir no Ensino Superior nacional (Ponte, 2006). Por exemplo, segundo Ponte (2006), a reorganização dos estudos superiores em ciclos de formação tem em vista

regulamento do estágio pedagógico da Faculdade do Desporto da Universidade do Porto /FADEUP (2008); documento de Uniformização de critérios para estágio em educação física do Departamento de Desporto da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro/UTAD (2007/2008).

“aumentar a flexibilidade dos percursos académicos, dando aos alunos um maior leque de opções profissionais, facilitando a sua reconversão profissional e estimulando a formação ao longo da vida” (p. 02).

Neste sentido, vale recordar, ainda que de maneira concisa, os patamares da evolução do conceito de Bolonha, que decorreram dos Países signatários da Declaração de Bolonha²⁰, colocando em evidência um quadro de pensamento estratégico sobre as mudanças que se pretendeu introduzir no Ensino Superior em cada um de seus Estados. Destacamos alguns destes patamares e respetivas decisões estratégicas com o objetivo de se fazer entender a origem e o percurso deste Processo. Com efeito, o itinerário de reuniões bienais ilustra que a Declaração de Bolonha não se esgota no seu significado político, mas que também assume um compromisso para o desenvolvimento de um programa de ação que, a fazer fé nas intenções, não se pretende imposto, mas sim construído:

- Convenção de Sorbonne – Realizada na França em 1998, foi ali que nasceu o termo “Europa do conhecimento”, através da institucionalização da Declaração de Sorbonne, criada pelos Estados que moldaram a ideia das “cooperações reforçadas” (França, Alemanha, Itália e Inglaterra), cuja intencionalidade foi o de reforçar a urgência de um método de reconhecimento das classificações do ensino superior (Lisboa) e o de apelar ao empenhamento dos governos no tocante para: (1) adoção do sistema de *dois ciclos principais*; (2) flexibilização dos reconhecimentos adotando o *sistema de créditos* (ECTS) e de *semestres*; (3) *Mobilidade dos estudantes* na aquisição dos títulos, quer temporalmente quer institucionalmente, *variando as universidades*.
- Convenção de Bolonha – Realizada em Junho de 1999, a Declaração de Bolonha, assinada já por 29 países signatários, avança para o conceito de *Europa do conhecimento* de vertente transnacional e

²⁰ O processo político e de reformas institucionais que procurou conduzir ao estabelecimento efetivo do novo sistema europeu de educação superior, até 2010, inclui atualmente quarenta e cinco países no seguinte modo: 30 da União Europeia (UE) e, ainda, dezoito países europeus não pertencentes à UE.

transfronteiriça. Apela à urgência de enfrentar as exigências da competitividade internacional do sistema do ensino e conclama a cooperação das universidades no sentido de organizarem-se em rede de modo a atender, coerentemente, às novas exigências do *conhecimento científico*. Outro destaque é a insistência no modelo de organização do Ensino Superior (dois ciclos), tendo em vista o *mercado de trabalho*, a valorização do *sistema de créditos*, e o apoio à *aprendizagem ao longo da vida* para a promoção de uma *avaliação de qualidade* no espaço europeu.

- Convenção de Praga – Realizada em 2001, o comunicado de Praga desenvolveu os programas anteriores, defendeu a *mobilidade* (já apoiada pelo Plano Nacional Europeu), insistiu na *avaliação, na definição de graus académicos circuláveis, na necessidade de participação efetiva dos estudantes no processo e na capacidade de o sistema europeu atrair estudantes de outras áreas culturais e políticas*. Deu também relevância ao *serviço de mercado de trabalho* que denota da aposta na curta duração do 1º Ciclo e na efetiva permanência do sistema de crédito (180 a 240 unidades de crédito). Este comunicado veio gerar debates, por toda a Europa, *sobre o sistema de créditos, a dimensão social do processo, a participação dos estudantes, a acreditação e a avaliação*.
- Comunicado de Bruxelas - Realizado em Fevereiro de 2003, culminou com a emissão do comunicado da Comissão das Comunidades Europeias, tendo por tema “O papel das universidades na Europa do conhecimento”²¹. O comunicado pretendeu lançar um debate sobre o papel das universidades na *sociedade* e na *economia do conhecimento na Europa*, estabelecendo o seguinte panorama: que o crescimento da sociedade do conhecimento depende da produção de maiores conhecimentos, da sua transmissão através da educação e

²¹ Convém considerar que este comunicado usa o termo “universidades” para todos os estabelecimentos do Ensino Superior, incluindo, por exemplo, as *Fachhochschulen*, as *Polytechnics* e as *Grandes écoles*, definição que interessa ao sistema binário português. (Cf. Parecer nº 06/2004 de 25 de Agosto que trata sobre a temática *Implementação do Processo de Bolonha* — Parecer do Conselho Nacional de Educação).

da formação, da sua divulgação pelas tecnologias da informação e comunicação e da sua utilização em novos serviços ou processos industriais.

- Convenção interministerial de Berlim – Realizado em 2003 procurou dar conta de colocar em funcionamento pleno o sistema europeu de créditos (ECTS – *European Credit Transfer and Accumulation System*), obedecendo a regra de contabilização precisa. Esta definição passou também a oferecer aos estudantes o *Suplemento ao Diploma* (documento de grande circulação onde se descreve o programa de estudos bem como se certificam as chamadas *competências transversais* de cada um dos estudantes).
- Conferência de Bergen – Realizada em 2005, decorreu de reunião interministerial que suscitou em definição de agenda, onde os ministros dos Estados-membros envolvidos no processo deveriam dar conta das condições de garantia da qualidade do ensino nos respectivos países, tomando como referência os princípios de Bolonha (mobilidade, convergência/comparabilidade e empregabilidade), da organização do sistema de ensino em dois ciclos e dos processos de reconhecimento dos graus e períodos de estudos.
- Convenção de Londres – Acontecida no ano de 2007, veio afirmar a necessidade de responder eficazmente aos *desafios da globalização* e de construir um espaço europeu de Educação Superior, fundamentado em *autonomia institucional, liberdade académica, igualdade de oportunidades e princípios democráticos*, com vistas ao fortalecimento da competitividade da Europa do conhecimento.

Vale também ressaltar que ao longo deste percurso, Portugal viu-se envolvido numa dinâmica de procedimentos legais - e contextuais -, gerados pela publicação de um conjunto de diplomas legais²² relativos à autonomia das

²² Cf Regulamento nº 504/2009, de 21 de Dezembro - Aprova o regime dos procedimentos de avaliação e de acreditação das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos;

universidades, tendo em particular relevo a definição do perfil de profissionais que se deseja formar em consonância com as exigências do mercado de trabalho – incluindo aí a formação do professor. Trata-se de fazer valer a diversidade de cultura, línguas, etnia e autonomia do sistema nacional de educação, presente no seio da sociedade portuguesa, considerando que a defesa do princípio da *convergência*, assente na Declaração de Bolonha, não pode pôr em risco a pluralidade dos percursos nacionais.

No âmbito das estratégias definidas pelos países signatários ao Processo de Bolonha, Portugal viu-se envolvido diretamente na coordenação, desenvolvimento e estabelecimento de diretrizes de cooperação e interligação entre os diferentes sistemas nacionais que, originando um processo dinâmico de reflexão, defendeu que as propostas de ação passassem a atuar como um catalisador nas reformas nacionais em curso. Com isso, a Estratégia de Lisboa (2000)²³ foi aprovada pela União Europeia, com o argumento de que faz-se necessário assumir a criação de um espaço mais dinâmico e mais competitivo, baseado no conhecimento, cuja estratégia é a de combater os constrangimentos à competitividade e valorizar os fatores de diferenciação positiva - uma criação que, aparentemente, se vem revelando mais difícil de realizar. Em suas definições estratégicas, o reforço à credibilidade, à coesão social, territorial e ambiental, a aposta na confiança e os desafios à competitividade passaram a ser objetivos centrais para a modernização do conhecimento.

Lei nº 62/2007, de 10 de Setembro - Aprova o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior; Lei nº 38/2007, de 16 de Agosto - Aprova o Regime Jurídico da Avaliação do Ensino Superior; Decreto-Lei nº 42/2005, de 22 de Fevereiro - Aprova os princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior; Lei nº 26/00, de 23 de Agosto - Aprova a Organização e Ordenamento do Ensino Superior; Decreto-Lei nº 205/98, de 11 de Julho - Cria o Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior; Lei nº 46/83, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo; Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto - Lei de Bases do Sistema Educativo (versão consolidada)

²³ No âmbito da Estratégia de Lisboa, o Conselho Europeu manifestou-se empenhado na construção de um Espaço Europeu de "Investigação e de Inovação" tendo em vista a uma melhor integração e coordenação das políticas com as atividades de investigação a nível nacional e da União Europeia.

O Plano Tecnológico refletiu-se na agenda de modernização assumida por Portugal. Com o objetivo de levar à prática um conjunto articulado de políticas que visam estimular a criação, difusão e uso do conhecimento e da tecnologia como alavancas para impulsionar o país numa economia dinâmica e mais preparada para enfrentar e se afirmar perante a economia global, este plano de mobilização e ação passou a defender três eixos fundamentais de ação: (1) *conhecimento*, que visa à qualificação dos portugueses para a sociedade do conhecimento; (2) *tecnologia*, que aposta no reforço das competências científicas e tecnológicas para vencer o atraso inerente a este processo; e (3) *inovação*, objetivando imprimir novo impulso a este aspecto, facilitando a adaptação do tecido produtivo aos desafios impostos pela globalização.

Diante deste panorama, Portugal assume assim seu papel dinamizador das propostas emergentes do Processo de Bolonha. As instituições de Ensino Superior passaram a posicionar-se, neste desafio, enquanto fóruns privilegiados de criatividade e de educação que, embora assentes a um desenvolvimento sustentado, não perderam de vista a sua contribuição específica para a diminuição de disparidades sociais por via da construção e transformação do conhecimento.

No âmbito da formação de professores, seu quadro normativo em cadeia²⁴ é revelador dos pensamentos estratégicos para o sistema de formação inicial de professores em Portugal considerando que,

o desafio da qualificação dos Portugueses exige um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade, estando a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e professores (Decreto-Lei 220/2009).

Embora este quadro tenha referência central no Ensino Superior, vale salientar que estes encaminhamentos refletiram positivamente na consecução das propostas do Programa Educação 2015, lançado a partir de 2010-2011. Inicialmente, decorre dos compromissos assumidos por Portugal em participar

²⁴ Cf Decreto-Lei 43/2007, de 22 de Fevereiro; Decreto-Lei 220/2009, de 08 de setembro, conjugado com a Portaria nº 1189/2010, de 17 de Novembro.

ativamente do plano da União Europeia, no sentido de serem desenvolvidas medidas destinadas “a assegurar a eficiência dos sistemas de educação e formação” (Programa Educação 2015, p. 02), razão pela qual foram definidas metas comuns para a próxima década, tendo em conta os objetivos comuns definidos pelo Quadro Estratégico de Cooperação Europeia no domínio da educação e formação (2008): (1) Tornar a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade, uma realidade; (2) melhorar a qualidade e a eficácia da educação e da formação; (3) promover a igualdade, a coesão social e a cidadania ativa; e, (4) incentivar a criatividade e a inovação, incluindo o espírito empreendedor, a todos os níveis da educação e da formação (p.07).

Não podemos ignorar as relações transversais de uma política educacional integrada a todos os sistemas inerentes a ela (escolas, ensino superior, ensino e formação profissional) tendo em vista que a qualidade dos professores e dos formadores constitui um fator importante no ambiente escolar para explicar a eficácia da ação docente e o desempenho favorável dos alunos (Parecer nº 04/2009).

A introdução do processo de acreditação dos cursos de formação de educadores e professores (Decreto-Lei 194/99) visou incentivar a melhoria da qualidade do desempenho daqueles que pretenderem a habilitação para o exercício da docência. Em decorrência da criação do Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP)²⁵, a quem competia, dentre outras atribuições, desenvolver o sistema de acreditação dos cursos superiores que certificam qualificação específica para a docência²⁶. Importa salientar que o referido diploma tomou como referência a proposta apresentada pelo Grupo de Missão para a Acreditação da Formação de Professores (GMAFP, 1998, p. 54-59) que explicitava as dez dimensões do desempenho profissional para o exercício da docência: (1) perspectivar o sistema educativo na escola e na sala de aula; (2) identificar e analisar problemas sociais contemporâneos; (3) procurar e trabalhar a informação em função dos

²⁵ No ano de 2002, o INAFOP foi extinto, no preciso momento em que as instituições de formação inicial de educadores de infância e de professores do primeiro ciclo do ensino básico procediam à entrega dos respectivos dossiers de acreditação.

²⁶ Cf Decreto-Lei nº 290/98, de 17 de Setembro.

diferentes tipos de problemas; (4) conhecer os conteúdos da sua área de docência; (5) organizar os processos de educação e ensino; (6) adotar mecanismos de diferenciação pedagógica adequados à diversidade dos alunos; (7) estimular a participação no processo educativo; (8) utilizar a avaliação nas suas diversas modalidades; (9) participar na construção, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo; e (10) gerir o processo de atualização e aperfeiçoamento numa perspectiva de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional ao longo da vida.

Qualquer que seja a identidade que se solicita de um professor no âmbito de seu exercício profissional, há sempre um código em comum que o identifica e o distingue de outros grupos profissionais. É neste sentido de profissionalidade que se desenha o conjunto de comportamentos, conhecimentos e destrezas que constituem a especificidade de se tornar professor (Gimeno, 1990).

Caracterização da formação de professores à luz do Processo de Bolonha: algumas contribuições

As causas a que Bolonha se propõe dar resposta ainda têm suscitado uma diversificada discussão por parte de investigadores e estudiosos da questão, com especial atenção à busca de identidade e legitimidade da política educativa portuguesa. As interpretações recaem, na maioria das vezes, nas convergências que surgem nos planos organizacional, científico e pedagógico, com ênfase no plano pedagógico e nos problemas ali identificados (Correia & Matos, 2005²⁷). As razões objetivas para a sistematização das discussões em torno deste cenário passam a ser constituídas subjetivamente pelos investigadores portugueses, através de uma convicção comum de que,

compete ao ensino superior, enquanto instância institucional especializada de produção, transmissão e promoção dos conhecimentos e das aprendizagens dos cidadãos europeus, encontrar os meios científicos e as soluções práticas capazes de preservar e fazer progredir a identidade europeia numa fase caracterizada, por

²⁷ Prefácio da obra Serralheiro, J. P. (Org.). (2005). O processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses. Porto, Portugal, Profedições, Lda.

um lado, pela expansão das suas fronteiras geográficas, políticas e culturais e, por outro, pela agudização dos processos de concorrência económica a nível planetário (p. 12).

O estabelecimento da relação causal entre conhecimento e empregabilidade também afetou as preocupações em torno da formação de professores. A necessidade de adequação dos cursos de formação de professores aos princípios e às medidas consideradas básicas e indispensáveis na formatação do Ensino Superior levou as instituições formadoras a um redimensionamento temporal e organizacional de suas propostas de formação que, de modo tendente, passou a dar uma maior centralidade ao modelo de autoformação, ao abrigo de definições de métodos, técnicas e modalidades de trabalho que privilegiem a aprendizagem individualizada e o ensino, num contexto próximo dos fundamentos multiculturais²⁸.

É neste panorama que algumas contribuições, de ordem investigativa e de abordagem analítica, passaram a ser articuladas em torno das questões do processo de Bolonha e da formação de professores. As questões aqui destacadas sublinham, como já referido, nas dimensões *técnico-pedagógica* (Alarcão et al., 2006; Andrade, Alarcão & Santos, 2008; Bianchetti, 2010; Lima, Azevedo & Catani, 2008; Ponte, 2004; Ponte, 2005; Ponte, 2006), *sociopolítica* (Brotas, 2005; Neves, 2005; Teodoro, 2005) e *político-económica* (Lima, Azevedo & Catani, 2008; Moraes, 2006) que constituem em contributos auxiliares para entender e situar a discussão em torno da formação inicial de professores à luz do Processo de Bolonha.

Ponte e colaboradores (2004)²⁹, elaboraram, no âmbito da implementação do Processo de Bolonha, um relatório que aborda a problemática da

²⁸ c.f. Parecer nº 02/2007, de 11 de Julho (CNE), que refere sobre o documento «Orientações para a reforma do sistema de ensino superior em Portugal»

²⁹ Colaboraram na elaboração do documento, L. Sebastião, da Universidade de Évora e M. Miguéns, do conselho Nacional de Educação e Escola Superior de Educação de Portalegre, também integrantes do grupo de coordenação para a implementação do Processo de Bolonha, criado pelo Despacho nº 13 766/2004, publicado na 2ª série do Diário da República de 13 de Julho.

reorganização dos perfis, qualificação e estruturas de formação dos cursos na área de Formação de Professores. Tomando por base a experiência dos subscritores e as posições expressas em documentos – acadêmicos e institucionais - já publicados, o relatório privilegiou, sobretudo, opiniões emitidas pela comunidade acadêmica da área de formação docente. Neste sentido, o documento procurou estudar, identificar e dar parecer acerca das estruturas de formação, para cada área do conhecimento, ao nível dos 1º e 2º ciclos, procurando responder ao interesse de criação de cursos de especialização complementares destes dois ciclos formais de formação.

O relatório salienta que a “docência, qualquer que seja o nível em que é exercida, é marcada por um saber profissional comum, resultante da mobilização, produção e utilização de diversos saberes (científicos, pedagógico-didáticos, organizacionais, técnico-práticos)” (Ponte e col., 2004, p. 03). A estes saberes, cabe a organização e simultaneamente a sua integração em função da ação concreta a desenvolver em cada situação de prática profissional. Deste modo, considera que todo professor tem de possuir uma formação “multifacetada e, por consequência, multidisciplinar” (idem). Esta formação é influenciada por quatro vertentes: (1) pela área *de especialidade* ou pelo *nível de exercício* da sua função de professor generalista; (2) pela dimensão *educacional*, relacionada aos processos educativos mais gerais, aos seus atores e ao seu contexto, em consonância com outros elementos de natureza específica, relativos à sua área de intervenção, com ênfase nas didáticas e metodologias de ensino; (3) pela dimensão *cultural, pessoal, social e ética*, respeitante à diversidade multicultural da sociedade portuguesa; e (4) pela conotação *prática* que solicita do professor um domínio de competências docentes, capacidades e atitudes que correspondam a uma efetiva prestação de análise crítica, inovação e investigação pedagógica e que promovam o seu desenvolvimento profissional.

Em seus avanços, os especialistas procedem de opiniões técnicas que referem os seus pontos de vistas sobre (1) *perfis e competências de formação*, enfatizando os perfis para o exercício profissional, as competências gerais e académicas associadas aos perfis identificados, a estrutura e duração de ciclos de formação e as competências e qualificação profissionais vs. perfil formativo

de cada um dos dois subsistemas do ensino superior; (2) *caracterização geral dos cursos*, que discorre acerca da formatação do currículo nacional mínimo para cada ciclo de formação e para cada área científica, em função das competências a adquirir e acerca da racionalização na designação de cursos; e, (3) *cursos de especialização: objetivo e sua inserção no sistema*, que aporta na “crescente complexificação da acção educativa nos estabelecimentos de ensino e [no] desenvolvimento do sistema educativo, em resposta às necessidades cada vez mais variadas da sociedade e ao desenvolvimento de novas tecnologias” (p.25) que, para os subscritores, requer o concurso de profissionais dotados de diversos tipos de especialização. Em análise conclusiva, elencam as competências necessárias para admissão aos cursos de formação de professores (2º ciclo de estudos superiores) referendado pelas capacidades e atitudes que o candidato deve demonstrar possuir:

- *Um domínio dos conhecimentos e competências na sua área de especialidade indispensáveis ao exercício das respectivas funções docentes.*
- *Uma formação cultural, pessoal, social e ética de base e uma capacidade relacional compatível com o exercício de funções profissionais no âmbito da educação de crianças, jovens e adultos.*
- *Capacidades gerais de pesquisa e análise crítica de informação, bem como de comunicação, utilizando uma variedade de linguagens e suportes, incluindo as tecnologias de informação e comunicação.*
- *Capacidades de trabalhar produtivamente em equipa, enriquecendo a sua formação e contribuindo para a formação dos outros.*
- *Competências ou capacidades de natureza vocacional, de natureza geral (capacidade relacional e equilíbrio emocional) e específica (gosto pelas áreas curriculares a que se candidata e desempenho adequado nessas áreas). (Ponte e col., 2004, p. 28).*

Tomando como referência a subscrição acima, Ponte (2006) desenvolveu uma investigação que procurou apresentar os “aspectos essenciais e os

fundamentos de uma proposta geral para o futuro dos cursos de formação inicial de professores e educadores de infância” (p.02). Seu objetivo assenta na sua reorganização no quadro do Processo de Bolonha que, dentre outros aspectos, procura analisar a *função profissional do professor* que aqui representa em três grandes áreas de atuação:

- *Promover as aprendizagens curriculares, cientificamente correctas e metodologicamente adequadas, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade.*
- *Participar no desenvolvimento do projecto educativo da escola e nas actividades dele decorrentes, incluindo a relação com a comunidade.*
- *Promover a sua própria formação, em função do desenvolvimento científico e tecnológico e das necessidades da sua prática, reflectindo, investigando e colaborando com outros profissionais. (Ponte, 2006, p. 03).*

Segundo o autor, em Portugal, a estrutura dos programas de formação contempla necessariamente as vertentes de (1) formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística; (2) formação educacional (incluindo as didáticas); e (3) prática pedagógica. A admissão aos cursos de formação inicial de professores, sendo regulada pelo que se denomina de *numerus clausus*³⁰, não tem requisitos especiais, excetuando alguns casos pontuais, como por exemplo, a Educação Física. Entretanto, procura-se proporcionar um quadro de referência claro de modo a abranger todas as áreas “eliminando situações ambíguas e transitórias como a profissionalização em exercício” (Ponte, 2006, p. 07). Por exemplo, o modo integrado de exigências presentes no quadro da definição do perfil profissional dos educadores e dos professores nos campos da *competência científica na especialidade, da competência pedagógico-didática e da adequada formação pessoal e social* do professor em formação (Decreto-Lei N.º 344/89). No mesmo modo, enfatiza-se

³⁰ Cf Decreto-Lei N.º 344/89, de 11 de Outubro - Estabelece o ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

a importância de promover um perfil de professor como profissional reflexivo, empenhado em investigar sobre a sua prática profissional, com vistas à melhoria de seu ensino e das instituições educativas, em defender uma cultura de formação mais partilhada pelo conjunto dos formadores, de forma plural e, ao mesmo tempo, científica (Ponte, 2005).

Por outro lado, tomando como objeto de reflexão a reestruturação da Licenciatura em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico à luz do Processo de Bolonha, Alarcão e colaboradores (2006) procuraram verificar como a Universidade de Aveiro, Portugal, se organizou para compreender e dinamizar o Processo de Bolonha, a partir da estruturação de uma proposta curricular contextualizada nos desafios, nas implicações, nas dificuldades e nas potencialidades da implementação do referido Processo de Bolonha. Esta investigação situada desdobrou-se em estudo mais recente (Andrade, Alarcão & Santos 2008) centrado na explicitação do processo de Bolonha e seu relativo impacto na formação de professores em Portugal. Em consequência deste trabalho, os autores relevam as questões definidoras da concepção de currículo presentes nas necessárias configurações curriculares na Universidade de Aveiro/Portugal, fundamentando uma proposta de “aprendizagem por projeto” e as suas potencialidades para a definição do perfil do licenciado em educação básica no quadro da referida Instituição. Deste modo, o estudo considerou que a aprendizagem à “base de projetos tem sido cada vez mais encarada como meio de formar os estudantes para que aprendam pela (e na) complexidade” (Andrade, Alarcão & Santos 2008, p. 213), afirmando que esta metodologia seria uma estratégia de formação adequada aos objetivos perseguidos pelos cursos de formação, com destaque para o desenvolvimento de capacidades de trabalhos em equipe, de identificação, análise, resolução e avaliação de problemas. Em conclusão, as autoras sugerem que este cenário metodológico se constitua como

um espaço que contrarie a tendência das instituições de formação, também eventualmente presente em grande parte do plano de estudos aqui em causa, de segmentação, territorialização, pouca colaboração e enfoque na recepção passiva do conhecimento construído a priori. (p. 215).

Segundo Ponte (2005), a iniciação à investigação educacional apresenta uma lacuna que é preciso preencher no percurso da formação inicial de professores. A sua afirmação questiona a ausência, ou quase inexistência, de disciplinas ou módulos curriculares nas propostas curriculares para formação específica de professor (2º ciclo):

na verdade, como se pode esperar que o professor reflita sobre os problemas da sua prática profissional, se envolva em projectos na escola, e mostre abertura à inovação, se lhe faltam os instrumentos mínimos sobre os processos de construção de conhecimento válido em educação? (p. 70).

A formação prática e reflexiva do professor deve ser perspectivada mediante o estabelecimento de critérios mínimos que garantam que esta formação aconteça a contento. A questão da indissociabilidade do ensino e da pesquisa direcionam os discursos em torno da problemática da prática refletida que, para muitos investigadores, parece não condizer com a necessária associação entre a formação prática e a formação educacional. A formação prática deve, sobretudo, ser perspectivada como uma formação profissional em constante processo de transformação, que inclua, em seus pressupostos, situações de observação, colaboração, intervenção, análise e reflexão sobre a realidade educativa (Ponte, 2005; Andrade, Alarcão & Santos 2008). Contudo, convém destacar que não se defende aqui a formação restrita de um investigador profissional, mas sim a adoção de metodologias que levem o futuro professor a saber tirar proveito da investigação e saber utilizá-la em proveito das necessárias resoluções de problemas em contexto de prática profissional.

Por sua vez, ao analisar a qualidade da formação, Lima, Azevedo e Catani (2008) discutem os desdobramentos do Processo de Bolonha na sua produção política pública de “um meta-Estado para um meta-campo universitário” (p. 07). Neste sentido, destacam que, por incluir um vastíssimo número de subsistemas nacionais e de instituições formadoras, este Processo requer a atribuição de um grande protagonismo às questões da *garantia da qualidade*. Embora a gênese de seus estudos esteja ancorada nas recentes transformações na Educação Superior no Brasil, os autores consideram que os parâmetros de

Bolonha imprimem forte influência neste processo de transformação da Educação Superior Brasileira e apelam pela verificação dos resultados que o princípio da convergência possa atrair para o sistema de ensino em processo de transformação, mas com o cuidado de não vir cair na competitividade perversa que incide na vontade das instituições formadoras de se fazerem atrativas do ponto de vista sociopolítico-econômico:

Estaremos perante uma convergência normativa indispensável à integração das instituições, mas logo orientada para a divergência competitiva e diferenciadora, baseada na rivalidade interinstitucional, dentro e fora de cada país, na busca incessante por vantagens competitivas. Convergir para divergir, ou integrar para diferenciar, seriam os lemas mais adequados, no sentido de estabelecer uma dinâmica onde a rivalidade se torna imediatamente visível e comparável, traduzida na capacidade de atração de mais alunos e de certos tipos de alunos, designadamente estrangeiros, de captação de novos recursos financeiros, de projetos de prestação de serviços ao mercado, de conquista de novos mercados e públicos, de subida de posições nos rankings nacionais e europeus, e tudo isto independentemente das condições contextuais e de partida de cada instituição de educação superior (p. 14).

É por todas essas razões, referem os autores, que a educação superior enquanto bem público assume uma dimensão social e política que muitas das vezes surge negligenciada por qualquer processo que se deseje a uma transformação estritamente normatizada.

O que se percebe é que, desde o início do Processo de Bolonha, há concordância e aceitação da necessidade de uma nova ordem educacional no Ensino Superior. Contudo, algumas discordâncias prendem-se ao modo de como o Processo situa a Universidade nos campos da (1) reatualização desta enquanto *espaço universal* de reflexão de liberdade de pesquisa, de expressão e de cátedra, de crítica, de autonomia com respeito aos poderes econômicos, políticos e ideológicos (...)” (Bianchetti, 2010, p. 270)³¹; (2) pluralidade de

³¹ Trabalho decorrente de entrevista realizada no contexto do projeto de estágio pós-doutoral: “Pesquisadores sob pressão: aproximações entre as exigências e as decorrências do

sentidos impostos pelo processo de *regulação* que se apresentam implícitos na *nova ordem educacional* (Antunes, 2007a); (3) *qualidade da formação* respeitante ao envolvimento minimalista das Instituições formadoras no âmbito das decisões políticas e educacionais que visam as suas *adequações* e o *cumprimento* das linhas de ação definidas pelo Processo de Bolonha³² e dos diplomas nacionais que regulam o domínio da formação de professores em Portugal (Campos, 2002; Antunes, 2004; Antunes, 2007a, 2007b; Bianchetti, 2010).

No âmbito da formação inicial de professores, todas estas preocupações incidem nos objetivos, nas metas e nos procedimentos de controle assumidos pelas Instituições formadoras, no sentido de regular e promover o desenvolvimento da formação. Nessa medida, tornam-se responsáveis pelos padrões e métodos a considerar, pelo acompanhamento e pela operacionalização destes métodos para a promoção dos resultados. A partir deste ângulo, ganham realce os imperativos, exigências, prioridades e expectativas colocados à formação pelos “arranjos” que aparentemente decorreram no interior das instituições e que ainda hoje não se têm revelado processos de ampla discussão em torno dos resultados mais imediatos em função desta nova ordem de reestruturação do Ensino Superior. Apela-se, neste sentido, para um sistemático acompanhamento dos argumentos técnicos delineados pelos programas de formação e das situações surgidas no seu processo de desenvolvimento, de modo a esclarecer os resultados das inovações que têm vindo a ser introduzidas nos programas de formação de professores.

modelo CAPES de avaliação e fomento e o Pacto de Bolonha” (2009-2010), na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (Portugal).

³² As linhas de ação definidas para o Processo de Bolonha são: 1- Adoção de um sistema de graus facilmente legível e comparável; 2- Adoção de um sistema baseado em dois ciclos; 3- Estabelecimento de um sistema de créditos; 4- Promoção de mobilidade; 5- Promoção da cooperação Europeia na garantia de qualidade; 6- Promoção da dimensão Europeia no ensino superior; 7- Aprendizagem ao longo da vida; 8- Reconhecimento das Instituições do Ensino Superior e Estudantes; 9- Promoção da atratividade do Espaço Europeu de Ensino Superior; 10- Estudos de doutoramento e a sinergia entre o Espaço Europeu de Ensino Superior e o Espaço Europeu de Investigação.

A Formação Inicial de Professores de Educação Física em Portugal – os reflexos da nova ordem educacional em contexto de estágio profissional.

Se partirmos do entendimento de que tudo o que se faz ou se vivencia em uma Instituição formadora tem sua origem na concepção de formação e no modelo de currículo adotado para esta finalidade, estamos nos referindo a uma prerrogativa simplista do ponto de vista de que o cerne da formação inicial de professores passa apenas pela eficiente adequação dos programas de formação às determinações normalizadoras, técnicas e administrativas, no campo de sua operacionalização (Marcelo García, 1999). Como propõe Nóvoa (2007), neste domínio, o percurso da formação é eminentemente conteudista, isto é, privilegia-se o desenvolvimento de objetivos através da adoção de determinados meios e instrumentos de caráter predominantemente técnico. Conceber os programas de formação nesta perspectiva é considerá-los apenas como instrumento de articulação Universidade-escola-mercado de trabalho. Precisamos considerar, além destas nuances, a *flexibilização* destas propostas de formação, com vista à necessária indissociabilidade entre a vinculação com o *núcleo epistemológico* do currículo, o perfil *profissional* delineado pelo programa de formação, e com a iniciativa à *individualização*. De certa forma, nesta flexibilização é importante considerar o estado permanente de *reflexão* curricular sobre as grandes questões da educação que, a partir da experiência e dos conhecimentos produzidos e acumulados, favoreçam a *construção* de uma formação compatível com as necessidades nacionais mais atuais. Neste sentido, deve-se pensar num currículo que permita a formatação de um programa de formação de cunho não linear, que garanta a criação de um espaço de produção e que forneça as ferramentas necessárias para novas buscas, novas descobertas e questionamentos críticos, para a condução do professor em formação a um estado de liberdade e autonomia nas suas ações docentes.

É com base nas propostas de formação inicial de professores de educação física em Portugal que pretendemos aqui discorrer sobre as problemáticas decorrentes da configuração do novo quadro regulatório, induzido pelo Processo de Bolonha, para a formação de professores. Visamos, em particular,

o modo como os programas de estágio concebem a formação enquanto processo de socialização e incorporação de todos estes elementos de mudança. Neste sentido, passamos a considerar, como objeto de análise, reflexões acerca da legitimação desses programas do ponto de vista de suas concepções de formação relacionadas com os saberes, a natureza do discurso para a regulação do processo de formação, o modelo de aprendizagem, a supervisão para o ensino e a formação para a diversidade cultural (Leite, 2002; Roldão, 2003; Paraskeva, 2011).

Os programas de estágio profissional constituem-se nas manifestações mais claras do reordenamento do nível de ensino para a profissionalização do professor que, ao seguir os parâmetros de Bolonha, favorece a padronização de tal forma que as instituições formadoras, e suas respectivas propostas de ensino e de aprendizagem, passam a ser percebidas enquanto elementos confiáveis para a diminuição das imperfeições e para o controle das subjetividades.

Entendendo que na formação do professor deve-se perspectivar saberes tanto epistemológico-científicos quanto práticos, as propostas de ações perspectivadas pelos programas de estágio profissional procuram articular estas duas vertentes, por um lado mais geral, em função da evolução do sistema de ensino e da dinâmica escolar e, por outro, mais específico, em função do nível de ensino em que se encontra o professor em formação e do próprio saber fundamentado sobre a formação de professores:

O Estágio Pedagógico em Educação Física da Licenciatura em Educação Física e Desporto da ULHT inspira-se numa orientação de Projecto, de acordo, por um lado, com as políticas e normas de organização do Sistema Educativo (Currículo e Gestão Escolar) e, por outro, em conformidade com os princípios de formação e as finalidades do nosso Curso (Programa de Estágio/ULTH, 2008, p. 01).

Esse modelo de formação aparece fortemente centrado na natureza dos saberes que devem ser transmitidos, adquiridos e dominados no quadro da formação e do exercício profissional. Concernem, sobretudo da articulação entre saberes decorrentes da prática profissional e saberes científicos (Durand,

Saury & Veyrunes, 2005). Importa salientar que a operacionalização das propostas de formação, para orientar o processo de estágio profissional no sentido de uma formação profissionalizante, recorre a ferramentas ajustadas “às novas condições de exercício da função docente, considerando a política de autonomia e responsabilidade das escolas e dos professores no quadro da reforma, entretanto iniciada e prosseguida à luz da Lei da Bases do Sistema Educativo, bem como a reorganização da Educação Física - Programas Nacionais” (Programa de Estágio/ULTH, 2008, p. 05).

A complexidade sociopolítica imanente à própria noção de formação, enquanto constructo social (Apple, 1999; Pacheco, 2001), aparece, ainda que de maneira oculta, nas linhas de atuação das Instituições formadoras, associada à busca positivista da regularidade de um modelo de formação objetiva e instrumentalizada para a apropriação de conceitos intencionalmente construídos em nome do consenso cultural e social. Neste contexto, há ainda que considerar as relações de poder que se estabelecem entre os espaços e entre os discursos que configuram todo o contexto de formação, não obstante seja explícita a autonomia reconhecida às instituições formadoras de professores no tocante às suas definições estratégicas no plano do desenvolvimento de suas propostas curriculares.

Afonso, Morais e Neves (2002) consideram que “para caracterizar a formação, em termos de relações entre discursos, “é necessário ter presente que as relações intra-disciplinares e interdisciplinares e as relações entre conhecimentos académico e não-académico devem ser analisadas de acordo com a natureza dos discursos que estão presentes em contextos de formação de professores” (p. 05). O que deve ser levado em consideração são as situações externas, em termos de regulação e proposição para a formação, e as situações internas em torno do contexto situado de formação.

Esta situação evidencia-se nos regulamentos que normatizam os programas de estágio profissional nos seguintes enquadramentos:

Quanto à sua orientação e organização o Estágio desenvolve-se de acordo com os seguintes princípios:

(...)

2. Garante o compromisso entre a qualidade da formação profissional e a qualidade das práticas educativas realizadas pelos estagiários, no seio das escolas onde os núcleos de estágio estão inseridos;

(...)

6. Referencia-se à legislação em vigor sobre os estágios das licenciaturas em ensino no Sistema Universitário, às deliberações dos órgãos de gestão da FMH e da UTL, ao Regulamento de Estágio e às decisões assumidas no âmbito das suas competências pelo Conselho e pela Comissão de Estágio;

(...)

8. Enquadra-se pelas disposições oficiais para o desenvolvimento curricular da disciplina de Educação Física, nomeadamente os programas e as suas normas de avaliação. (Guia de estágio pedagógico/FMH/UTL, 2008, p. 03).

Artigo 4º - Actividades

As Actividades de Estágio:

(...).

2. Enquadramento normativo do planeamento, realização e avaliação das actividades de estágio.

2.1. O presente Regulamento de Estágio enquanto documento que corporiza, para o Estágio, o Projecto Educativo da Faculdade (artigo 20º da Portaria nº 659/88 de 29 de Setembro).

2.2. A Lei de Bases do Sistema Educativo.

2.3. O Decreto-Lei nº 95/91 de 26 de Fevereiro relativo à Educação Física e ao Desporto Escolar.

2.4. O Projecto Educativo e planos de actividades dos estabelecimentos de ensino onde decorre o Estágio.

2.5. Os parâmetros estabelecidos no nº2 do artigo 17º da Portaria nº 659/88 de 29 de Setembro

alíneas a), b), c) e d). (Regulamento do estágio pedagógico da Faculdade do Desporto da Universidade do Porto /FADEUP, 2008, p. 02).

Assim, considera-se que o controle que cada um dos programas imprime sobre o processo de formação liga-se diretamente ao contexto regulador para promover o desenvolvimento das propostas instrucionais.

É evidente também que nas estratégias adotadas para o desenvolvimento dos processos instrucionais para a formação de professores, os programas de estágio perspectivam uma aprendizagem baseada na metodologia de projeto. Para a maioria, a aprendizagem deve ser concebida enquanto processo ativo e cognitivo, cuja construção deve ser mediada e autorregulada pela organização curricular e pelas metodologias em curso.

Para Lourenço e Guedes (2007), uma das principais vantagens das novas metodologias de ensino e de aprendizagem “é, sem dúvida, a de desenvolver capacidades e competências mais voltadas para as necessidades e exigências do mercado de trabalho e da sociedade de conhecimento” (p. 18). Para estes autores, o novo percurso por que transita a Educação Superior em Portugal, constitui um desafio. Apresenta contornos diversos, mas representa uma mudança que permitirá ao Ensino Superior a criação de novas “condições estruturais de adaptação não só às novas exigências de qualificação profissional como também aos imperativos contínuos de mudança e inovação das sociedades actuais” (p.19). Neste panorama, é possível se pensar uma formação profissional que permita o livre arbítrio do futuro professor, tendo presente os seus limites, herdados de sua própria formação, conforme aparecem nos discursos impressos pelos programas de estágio:

Por "orientação de Projecto" queremos significar uma abordagem das práticas em que estas sejam estrategicamente escolhidas, organizadas e justificadas, visando a realização plena das possibilidades educacionais da escola e de

formação pedagógica dos estagiários, no prazo de intervenção do estágio. Eventualmente, a criação de novas possibilidades identificadas através da caracterização da escola e turmas e dos processos de avaliação formativa criterial.

Assim, no nosso Estágio, todas as actividades são organizadas como projectos, centrando-se na formulação e na realização de objectivos de formação pedagógica, organizacional e científica dos estagiários, não isoladamente, mas integrando-se na dinâmica de aperfeiçoamento da pedagogia praticada na escola, na perspectiva do benefício dos alunos e da comunidade educativa. (Programa de Estágio/ULTH, 2008, p. 01).

Assim, a formação do estagiário deve ser assumida como a função estruturante do estágio. Esta formação deve ser orientada tendo por base a concepção, desenvolvimento e controlo/avaliação de um Plano Individual de Formação (PIF), organizado em dois níveis de generalidade:

- Nível geral, onde se estabelecem as orientações mais gerais da formação para todo o período de estágio (o ano lectivo);*
- Nível específico, onde se concretizam de forma mais particular (operacionalizam) as orientações estabelecidas no nível anterior para cada uma das etapas de formação (...). (Guia de estágio pedagógico/FMH/UTL, 2008, p. 06).*

A noção de projecto ganha assim significado, em detrimento dos comportamentos decalcados e acríticos. As noções de autonomia, colaboração, empenhamento e apropriação da sua identidade profissional, ganham uma validade própria, justificada num novo entendimento de formação. Por isto, a definição de um perfil de competências, actuando como referência central na estrutura do Estágio, é uma tarefa que temos de assumir definitivamente. (Programa da unidade curricular - prática de ensino supervisionada do Instituto Superior da Maia/ISMAI, 2008, p. 05);

Conceitos de aprendizagem cooperativa ou colaborativa, de criatividade, de autonomia, de motivação aparecem com mais evidência nos propósitos de formação profissional instituídos pelos programas de estágio. Na formação de professores, é fundamental que o futuro professor adquira competências para ensinar. Para isso, faz-se necessário o desenvolvimento de atividades ao nível do planejamento e da execução de projetos. Este modelo de ensino e de aprendizagem envolve o futuro professor em realização de projetos durante todo o percurso de seu estágio profissional, sendo que estes projetos decorrem da capacidade de assimilação prévia, por parte do futuro professor, do conhecimento necessário ao seu desenvolvimento, ou seja, toda a eficácia do planejamento, desenvolvimento e avaliação do projeto está condicionada ao bom desempenho do Estudante Estagiário na sua formação inicial de base.

Do ponto de vista da eficiência para o enquadramento da formação às exigências do Processo de Bolonha, importa sublinhar a importância conferida à aprendizagem através de novas formas de conceber o ensino, tentando a superação da ênfase que é dada à relação docente peculiar do modelo de formação tradicional (Supervisor de Estágio/ Estudante Estagiário)³³.

A figura do Supervisor de estágio assume particular importância, se considerarmos o modelo acadêmico que se pretende configurar no âmbito do espaço europeu. A modalidade de supervisão de estágio é também uma das formas encontradas pelas instituições formadoras para dar resposta às necessidades de orientação em contexto situado de prática profissional. Devido ao seu âmbito e às suas possibilidades de intervenção, a *supervisão pedagógica*, quer ao nível da Universidade (Supervisor), quer ao nível da escola (Professor Cooperante), vai-se construindo na prática concreta de cada Instituição e de acordo com as características dos Estudantes Estagiários e do contexto. O professor Supervisor converte-se no professor de referência para se criar a cultura da orientação. Sua ação supervisiva, estabelecida no processo de desenvolvimento profissional do Estudante Estagiário, conota de um ambiente que se preocupa

³³ Para enquadrar melhor o sentido dos discursos no âmbito destas argumentações, passaremos a utilizar a terminologia “Estudante Estagiário” e substituição ao termo “futuro professor”.

com os processos (levantamentos de necessidades, participação dos professores na definição da ação), com os conteúdos concretos aprendidos (novos conhecimentos, novas competências), com os contextos de aprendizagem (formação centrada na escola), a aprendizagem de processos (metacognição), a relevância para as práticas (formação centrada nas práticas) e o impacto na aprendizagem dos alunos (Oliveira-Formosinho & Kishimoto, 2002, p. 06).

Sendo assim, entendemos que, no estágio, o desenvolvimento profissional se constitui de ações sistematizadas e ordenadas das situações de trabalho que acontecem em contexto de prática e que, conseqüentemente, influenciam e são influenciadas pelo contexto educacional em que ocorrem. Deste modo, consideramos que nas propostas de atividades sugeridas pelos programas de estágio, adota-se um modelo de supervisão visto como processo de desenvolvimento. O modelo de supervisão como processo de desenvolvimento é definido por Tanner e Tanner (1980) como um processo de solução de problemas para a melhoria do currículo e que segue a premissa de que a educação consiste num processo de crescimento em lugar de um processo que leva a produtos terminais ou finais³⁴. Nesta orientação, pretende-se articular a estrutura micro e macro do contexto de formação com uma visão dinâmica e, ao mesmo tempo, progressiva de todos os intervenientes da educação.

Quanto às ações supervisivas³⁵, o Supervisor “não é um agente de distribuição da instrução, que leva a cabo fins prefixados de um curriculum estabelecido por uma fonte de autoridade externa, mas faz parte, como elemento activo, dos processos de resolução” (Macedo, 2010, p. 02). O Supervisor procura adequar suas ações numa perspectiva prática e

³⁴ Para o desenvolvimento desta ideia, tomamos por base a proposta de Tanner & Tanner (1980) que diferenciam os modelos de supervisão em: *supervisão como inspeção, supervisão como produção, supervisão clínica e supervisão como processo de desenvolvimento*. Em suas proposições, os autores apresentam os quatro modelos descritos de acordo com a sua função: *função de controle, meio de controle, curriculum e método*.

³⁵ Com fins de objetivação do sentido de supervisão, utilizaremos o termo *supervisão*, como referência ao Supervisor de Estágio (professor da Universidade) e ao Professor Cooperante (Professor da escola).

emancipatória de interrelações dos diferentes contextos de orientação e de busca das soluções problemas que surgem no seio da estrutura organizacional do estágio profissional. Neste caso, importa reconhecer a ampla diversidade de atribuições supervisivas delegadas ao Supervisor pelos programas de estágio profissional das instituições portuguesas de formação inicial de professores de educação física:

Artigo 4º

Orientação, Coordenação e Organização do Estágio

(...)

3. A Coordenação do Estágio realiza-se através de:

Coordenador do Estágio Pedagógico

Supervisores do ISMAI

A Orientação do Estágio realiza-se através dos:

Supervisores do ISMAI

Orientadores das escolas

5. O Estágio operacionaliza-se em núcleos que se organizam nas escolas, onde os Estudantes Estagiários são orientados em conjunto pelo orientador da escola e pelo Supervisor do ISMAI (Regulamento de estágio pedagógico da licenciatura de educação física e desporto de educação do Instituto Superior da Maia/ISMAI, 2008, p. 02).

Síntese das principais atribuições dos intervenientes no estágio (...) Orientador de escola:

Planear e coordenar, em colaboração com o orientador universitário, as actividades do núcleo de estágio de acordo com o regulamento e as decisões da Comissão e do Conselho de Estágio.

Participar nas reuniões da Comissão de Estágio e de Agrupamento.

Orientar, em colaboração com o orientador universitário, os estagiários na elaboração dos seus Planos Individuais de Formação. Apoiar e orientar os estagiários no planeamento, condução e avaliação das actividades formativas, nomeadamente:

Reunindo, semanalmente, com os estagiários em actividades de supervisão das tarefas a desenvolver em cada uma das áreas de formação no estágio.

Preparando e avaliando, mensalmente, as actividades de supervisão com o orientador universitário, produzindo um registo formal (acta) sobre as decisões de orientação estabelecidas. (Guia de estágio pedagógico/FMH/UTL, 2008, p. 24).

Artigo 7º - Atribuições dos Supervisores

Os Supervisores são designados por proposta do Gabinete de Pedagogia do Desporto, no quadro normal do funcionamento da FADEUP.

2. São atribuições dos Supervisores:

2.1. Zelar pelo cumprimento do presente Regulamento de Estágio.

2.2. Cooperar com o Orientador da Escola na orientação dos Estudantes Estagiários.

2.2.1. Apoiar a elaboração do plano de formação dos Estudantes Estagiários, garantindo a sua articulação com os Planos de Actividades do estabelecimento de ensino em que se integram.

2.2.2. Supervisionar os Estudantes Estagiários em todas as áreas a que se refere o Artigo 2º deste Regulamento de Estágio, de acordo com as orientações emanadas, pelo Conselho Coordenador do Estágio (...) (Regulamento do estágio pedagógico da Faculdade do Desporto da Universidade do Porto /FADEUP, 2008, p. 04).

Conforme o exposto, no contexto de supervisão de estágio, o Supervisor trabalha de forma efetiva e em estreita relação com os intervenientes que compõem o processo, dentro da estrutura regulamentar dos programas de estágio: Universidade, Escola, Estudante Estagiário e Alunos. Entretanto, para se compreender os pontos de confluência entre aquilo que se propõe e aquilo que se faz, necessita-se recorrer a investigações que seguem precisamente na linha da supervisão de cariz *reflexivo* (Tardif, 2000; Alarcão & Tavares, 2003; Therrien & Loiola, 2001) e na linha da aprendizagem *significativa e socio-construtivista* (Oliveira-Formosinho, 2002; Coll, 2003). Ao mesmo tempo, precisa-se estar em permanente processo interativo de observação investigativa das situações problematizadoras que podem surgir no decurso do processo formativo. E isto não se evidencia nos discursos dos programas de estágio.

A dimensão da formação como atenção à diversidade

A abordagem que nos propõe Paraskeva (2011) se revela preponderante para compreendermos a formação inicial de professores. Para o autor, os programas de formação de professores, na sua maioria, parecem ser profundamente insensíveis perante a diferença. Neste campo, destaca que:

A investigação curricular não pode ser insensível à defesa de uma formação docente que pugne por políticas e práticas de inclusão que procure ininterruptamente desnudar as formas através das quais se vão edificando os processos de identidade e subjectivação da classe docente (...) (p. 73).

Importa considerar que os programas de formação precisam pensar um tipo de formação livre, que trabalhe no seio da teoria e da prática curricular crítica, e em que a relação entre os intervenientes deste processo estejam calcadas na compreensão do termo *diferença*, enquanto aspecto positivo para a formação. A diferença consiste em tratar a todos de forma diferenciada e peculiar, para melhor atingir a verdadeira igualdade de oportunidades.

A defesa pela abertura e flexibilidade dos percursos académicos impressos pelo Processo de Bolonha e reconhecidos pelo quadro legal atual levou Portugal a consagrar que o professor dos diferentes níveis e ciclos de ensino e o educador de infância deveriam ter uma formação ao nível da licenciatura. Deste modo,

O alargamento da formação de todos os professores, para o nível da licenciatura, com uma formação sólida na sua especialidade de docência, uma formação educacional adequada e uma formação prática consistente, decorreu da percepção por parte da sociedade, da complexidade da função profissional que o professor exerce junto dos alunos, nas instituições de ensino e na própria comunidade e, em consequência da necessidade do professor possuir uma formação multifacetada e multidisciplinar bem como capacidades e atitudes de análise crítica, inovação e investigação pedagógica (Ponte, 2005, p. 67-68).

A questão que se coloca é a de se saber se este conjunto de justificativas dispõe a formação do professor em função da necessidade de dar respostas às diretrizes da Declaração de Bolonha. É preciso, antes de tudo, reconhecer o processo de formação como um ato de conscientização, de problematização de situações e de reflexão que permita ao futuro professor a apreensão e captação, de forma crítica, das diversidades daquilo que é pertinente ao exercício da docência.

É neste quadro que Leite (2002) situa o conceito de “escola curricularmente inteligente”, cujo fundamento consiste na ideia de que a escola é uma Instituição que não depende exclusivamente de orientações normativas exteriores, dado que no seu interior ocorrem processos de tomada de decisões coletivas e processos de comunicação real que envolve seus intervenientes na estruturação do ensino e na construção das aprendizagens.

É importante ressaltar que a emergência da transformação curricular induzida pelo Processo de Bolonha aproxima-se da abordagem do conceito de diferenciação curricular centrado na diversidade dos alunos e no quadro da massificação escolar (Roldão, 2003). A autora defende uma focagem situada na estruturação e análise do currículo que

invista na compreensão nuclear de cada situação individual de aprendizagem em contexto (...) para compreender de que modo as condicionantes sociais e culturais, o contexto e os métodos organizativos da situação de ensino em causa, bem como o percurso e as respostas individuais de cada sujeito (...) interagem na construção das aprendizagens (...). (p. 18).

Paraskeva (2011), também comunga de um modelo de currículo que dê voz à diferenciação nas funções educativas que *territorializando-se e desterritorializando-se*, procure dar novas formas de pensar e de sentir a educação. Roldão (2003) afirma que as tendências de territorialização têm como consequência a “deslocação de níveis de decisão educativa do central para o local, assumindo desenvolvimentos variáveis nos contextos particulares dos diferentes sistemas (...)” (p. 11). Com isso, afirma a autora, a educação passa a ter outra vertente de “visibilidade e reconhecimento da nova complexidade dos contextos escolares (...)” (idem).

Na mesma direção, Paraskeva (2011) analisa estas tendências, primando por operar, de forma integrada e crítica, duas vertentes fundamentais para o enquadramento do currículo numa educação que se internacionaliza. A primeira pende por uma análise das políticas curriculares inseridas no mundo globalizado. A segunda destaca os resultados dos impactos promovidos pelas instituições de gestão pública frente às identidades nacionais e locais dos sujeitos. Dessa forma, o autor contribui para operar e construir uma nova ordem na significação do currículo, calcada pelas tendências do projeto de universidade global, que aparece nas propostas de Bolonha e nas lutas por uma nova ordem na significação de mundo.

Cabe então indagar: como seria operar esta ideia nos currículos de formação de professores? Como as instituições portuguesas formadoras de professores têm assimilado o conceito de um *locus* europeu único de educação e de formação? Como os programas de formação profissional de professores conseguem responder, em suas propostas de ação, à perspectiva da mobilidade transnacional induzida pelo Processo de Bolonha, tendo em pauta a afirmação das diferentes culturas? Como o professor da universidade (Supervisor de estágio) define sua avaliação de modo a dirigir-se à

compreensão das situações para servir de base a uma atuação fundamentada? De que modo os programas de formação de professores percebem o modelo de autoformação ao abrigo de definições de métodos, técnicas e modalidades de trabalho que privilegiem a aprendizagem individualizada e o ensino num contexto aproximado dos fundamentos multiculturais?

Estes são questionamentos que poderão suscitar estudos posteriores situados nas preocupações das investigações e que, enquadrados nas diferentes áreas do conhecimento, se possam coadunar com as discussões da Teoria Curricular e da formação de professores.

Referências Bibliográficas

- Afonso, M., Morais, A. M., & Neves, I. (2002). Contextos de formação de professores: Estudo de características sociológicas específicas. *Revista de Educação*, XI(1), 129-146. Consult. 10 Abr 2011, disponível em <http://revista.educ.fc.ul.pt>
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica*. (2ª ed). Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I., Andrade, A., Couceiro, F., Santos, L., & Vieira, R. M. (2006). O processo de Bolonha como oportunidade para renovar o ensino superior: O caso particular da formação de professores do ensino básico na Universidade de Aveiro [Versão eletrônica]. *Revista de Educação*, 14(1), 57-76.
- Alarcão, I., & Roldão, M. do C. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., Leitão, A., & Roldão, M. do C. (2009). Prática pedagógica supervisionada e *feedback* formativo co-construtivo. [Versão eletrônica]. *Revista Brasileira Formação de Professor*, 1(3), 02-29.
- Andrade, A. I., Alarcão, I., & Santos, L. (2008). A aprendizagem por projecto na formação de educadores. [Versão eletrônica]. *Educação*, 31(3), 210-216.

- Antunes, F. (2004). *Políticas educativas nacionais e globalização: Novas instituições e processos educativos*. Braga: Lusográfica.
- Antunes, F. (2007a). O espaço europeu de ensino superior para uma nova ordem educacional? Educação Temática Digital. *Campinas*, 9(nº. esp.),1-28. Consult. 02 Abr 2012, disponível em <http://www.en.scientificcommons.org>.
- Antunes, F. (2007b). A nova ordem educativa mundial e a União Europeia: A formação de professores dos Princípios Comuns ao ângulo Português. *Perspectiva*, Florianópolis, 25(2), 425-468. Consult. 23 Mar 2012, disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>.
- Apple, M. W. (1999). *Ideologia e currículo*. Porto: Porto Editora.
- Assembleia da República (1986). Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, *Diário da República*, Série I, nº 237, 3067-3081.
- Assembleia da República. (2000). Lei nº 26/00, de 23 de Agosto. *Diário da República*, 1ª Série A, nº 194, 4257-4262.
- Assembleia da República. (2005). Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto. *Diário da República*, 1ª Série A, nº 16, 5122-5138.
- Assembleia da República. (2007). Lei nº 38/2007, de 16 de Agosto. *Diário da República*, 1ª Série, nº 157, 5310-5313.
- Bianchetti, L. (2010). O Processo de Bolonha e a intensificação do trabalho na universidade: Entrevista com Josep M. Blanch. *Educ. Soc.* Campinas, v. 31(110), 263-285. Consult. 23 Mar 2012, disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Brotas, A. (2005). A declaração de Bolonha: Continuidade e ruptura. In J. P. Serralheiro (Org.). (2005). *O processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*. Porto: Profedições, Lda.
- Campos, B. P. (2002). *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas*. Porto: Afrontamento.
- Coll, C. (2003). *Psicologia e currículo: Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. (3ª ed). São Paulo: Editora Ática.

- Comissão das Comunidades Europeias. (2008). *Comunicação da comissão ao parlamento europeu, ao conselho, ao comité económico e social europeu e ao comité das regiões: Quadro estratégico actualizado para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias.
- Durand, M., Saury, J., & Veyrunes, P. (2005). Relações fecundas entre pesquisa e formação docente: elementos para um programa [Versão eletrônica]. *Cadernos de Pesquisa*, 35(125), 37-62.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. (2ª ed). Col Leitura. São Paulo: Paz e Terra.
- Formosinho, J. & Ferreira, F. I. (2009). Concepções de professor: Diversificação, avaliação e carreira docente. In: J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 119-140). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Niza, S. (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 19-36). Porto: Porto Editora.
- Forquin, J. C. (1993). *Escola e cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Gimeno, J. S. (1988). *El curriculum: Una Reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. S. (1990). *Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp. 61-88). Porto: Porto Editora.
- Gimeno, J. S. & Gómez, A. I. P. (2007). *Compreender e transformar o ensino*. (4ª ed). Porto Alegre: Artmed.
- Giroux, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Giroux, H. A. (1999). *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: Novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artmed.

- Goodson, I. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.
- INAFOP. (2002). *Recomendação sobre a Componente de Prática Profissional dos Cursos de Formação Inicial de Professores*. Lisboa: ME.
- Instituto Superior da Maia. (2008). *Programa da unidade curricular - prática de ensino supervisionada*. Maia: Instituto Superior da Maia.
- Kliebard, H. M. (2011). Burocracia e teoria de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, 11(2), 5-22. Consult. 12 Mai 2012, disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org>.
- Leite, C. & Silva, D. F. (1991). O desenvolvimento curricular no quadro das ciências da educação: Génese e estatuto. In Sociedade Portuguesa de Ciência da Educação. *Ciências da educação em Portugal: Situação actual e perspectivas* (pp. 325-335). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciência da Educação.
- Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Leite, C. (2005a). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Educação*. XXVIII(57), 371-389.
- Leite, C. (Org.). (2005b). *Mudanças curriculares em Portugal: Transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. C., Azevedo, M. L. N. de., & Catani, A. M. (2008). O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. *Revista Avaliação*, 13(1), 7-36.
- Liston, D., & Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Ediciones Morata.
- Loureiro, C. (2001). *A docência como profissão*. Col. Perspectivas actuais. Porto: ASA Editores S.A.
- Lourenço, J. M., & Guedes, M. G. (Coord.). (2007). *Bolonha: Ensino e aprendizagem por projecto*. Lisboa, Centro Atlântico, Lda.
- Louro, G. L. (2000). *Currículo, gênero e sexualidade*. Porto: Porto Editora.

- Lüdke, M. (2009). Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores [Versão eletrônica]. *Formação Docente* 01(01), 95-108.
- Marcelo García, C. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Col. Ciências da Educação – Século XXI. Porto: Porto Editora.
- Macedo, A. P. (2010). *A supervisão de estágio e a avaliação em contexto de trabalho hospitalar*. Braga: Universidade do Minho. Actas do 2º Congresso Internacional de Avaliação em Educação. Braga, 2010. pp. 1-19. Consult. 10 Fev 2012, disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt>.
- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2005). Decreto-Lei nº 42/2005, de 22 de Fevereiro. *Diário da República*, 1ª Série A, nº 37, 1494-1499.
- Ministério da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2005). Portaria nº 1097/2005, de 25 de Outubro. *Diário da República*, 1ª Série B, nº 203, 6151-6153.
- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2006). Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de Março. *Diário da República*, 1ª Série A, nº 60, 2242-2257.
- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2007). Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro. *Diário da República*, 1ª Série, nº 38, 1320-1328.
- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2007). Lei nº 62/2007, de 10 de Setembro. *Diário da República*, 1ª Série, nº 174, 6358-6389.
- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2009). Decreto-Lei nº 220/2009, de 08 de Setembro. *Diário da República*, 1ª Série, nº 174, 6122-6124.
- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. (2009). Regulamento nº 504/2009, de 21 de Dezembro. *Diário da República*, 2ª Série, nº 244, 51 237-51 241.
- Ministério da Educação. (1989). Decreto-Lei N.º 344/89, de 11 de Outubro. *Diário da República*, 1ª Série, nº 234, 4426-4431.

- Ministério da Educação. (1998). Decreto-Lei nº 205/98, de 11 de Julho. *Diário da República*, 1ª Série A, nº 158, 3276-3281.
- Ministério da Educação. (1998). Decreto-Lei nº 290/98, de 17 de Setembro. *Diário da República*, 1ª Série A, nº 215, 4805-4812.
- Ministério da Educação. (1999). Decreto-Lei nº 194/99, de 07 de Junho. *Diário da República*, 1ª Série A, nº 131, 3159-3163.
- Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2002). Parecer nº 04/2002, de 22 de Março. *Diário da República*, 2ª Série, nº 69, 5609-5611.
- Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2004). Parecer nº 06/2004, de 25 de Agosto. *Diário da República*, 2ª Série, nº 200, 12 899-12 892.
- Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2007). Parecer nº 02/2007, de 11 de Julho. *Diário da República*, 2ª Série, nº 132, 19 819-19 824.
- Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2009). Parecer n.º 04/2009, de 04 de Agosto. *Diário da República*, 2ª Série, nº 149, 31 056-31 058.
- Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2011). Parecer n.º 04/2011, de 07 Janeiro. *Diário da República*, 2ª Série, nº 05, 986-988.
- Ministério da Educação. (2011). *Programa Educação 2015*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moraes, M. C. M. (2006). O processo de Bolonha *vis a vis*: A globalização de um modelo de ensino superior. *Perspectiva*, 24(1),187-203, Consult. 23 Abr 2012, disponível em <http://www.perspectiva.ufsc.br>.
- Oliveira-Formosinho, J., & Kishimoto, T. M. (2002). *Formação em contexto: Uma estratégia de integração*. São Paulo: Thomson.
- Neves, F. dos S. (2005). A declaração de Bolonha, a desanalfabetização da sociedade portuguesa e outros “dês” (até que ponto podem não começar a inicial “D”) que ainda faltam ao programa do “25 de Abril”. In J. P. Serralheiro

- (Org.). (2005). *O processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*. Porto: Profedições, Lda.
- Nóvoa, A. (2007). (Org.). *Vidas de Professores*, (2ª ed) (pp. 47-61). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2002). *A supervisão na formação de professores*. (vol. 1). Col. Infância. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (Org.). (2000). *Políticas de integração curricular*. (3ª ed). Col. Ciência da Educação. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e prática*. (3ª ed). Col. Ciência da Educação. Porto: Porto Editora.
- Paraskeva, J. (2011). *Nova teoria curricular*. Ramada: Edições Pedagogo, LDA.
- Perrenoud, P. (1996). *A pedagogia na escola das diferenças: Fragmentos numa sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2008a). *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza*. (2ª ed.) Porto Alegre, Artmed.
- Perrenoud, P. (2008b). *A pedagogia na escola das diferenças: Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. (2ª ed.) Porto Alegre: Artmed.
- Pinto, J. M. (1991). Considerações sobre a produção social de identidade. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 32, 217-231.
- Ponte, J. P. (1992). Concepções dos professores de matemática e processos de formação In J. P. Ponte (Ed.), *Educação Matemática: Temas de investigação* (pp. 185-239). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI. (Org). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Ponte, J. P. (2004). Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. In E. Castro & E. Torre (Eds.) [Versão eletrônica]. *Investigación en educación matemática* (pp. 61-84). *Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática*, 2(4), 153-180.

- Ponte, J. P. (2005). O processo de Bolonha e a formação inicial de professores em Portugal. In J. P. Serralheiro (Ed.), *O processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses* (pp. 63-73). Porto: Profedições.
- Ponte, J. P. (2006). Os desafios do Processo de Bolonha para a formação inicial de professores. *Revista da Educação*, 14(1), 19-36.
- Ponte, J. P. (2009). Concepções dos professores de matemática e processos de formação. In J. P. Ponte (Ed.), *Educação matemática: Temas de investigação* (pp. 185-239). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ponte, J. P. e Col. (2004). *A Formação de Professores e o Processo de Bolonha*. Consult. 21 Abril 2012, disponível em http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/Bolonha_Formacao_Professores.pdf
- Roldão, M. do C. (2000). A problemática da diferenciação curricular no contexto das políticas educativas actuais. In M. do C. Roldão & R. Marques. (Org.), *Inovação, currículo e formação* (pp. 121-133). Col. Cidine. Porto, Portugal, Porto Editora.
- Roldão, M. do C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada: Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. do C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Col. Desenvolvimento Profissional de Professores. Vila Nova de Gaia: Fundação Manoel Leão.
- Roldão, M. do C. (2009). Formação de professores na investigação portuguesa: Um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional [Versão eletrônica]. *Formação Docente*. 01(1), 57-70.
- Sánchez, P. A & Rodríguez, R. de H. (2004). Ciudadanía e interculturalidad: Claves para la educación del Siglo XXI. *Educatio*, 22, 19-37.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. Londres. Temple Smith.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), p. 1-22.

- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-24.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. (7^a ed). Petrópolis: Editora Vozes.
- Tardif, M., Lessard, C. & Lahaye, L. (1991). Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente [Versão eletrônica]. *Teoria & Educação*, 4, 215-233. Porto Alegre: Pannônica.
- Tanner, D., & Tanner, L. (1980). *Curriculum development: Theory into practice*. 2rd. New York. Macmillan Publishing.
- Teodoro, A. (2005). Bolonha e a reforma universitária: dos riscos potenciais às possibilidades de mudança. In J. P. Serralheiro (Org.). (2005). *O processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses* (pp. 51-58). Porto: Profedições, Lda.
- Therrien, J. & Loiola, F. A. (2001). Experiência e competência no ensino: Pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente [Versão eletrônica]. *Revista Educação & Sociedade*, XXII(74), 143-160.
- Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana. (2008). *Guia de Estágio Pedagógico*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Universidade do Porto. Faculdade do Desporto. (2008). *Documento de avaliação do estágio pedagógico*. Porto: Universidade do Porto.
- Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Departamento de Desporto. (2007/08). *Uniformização de critérios para estágio em educação física*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Educação Física e Desporto. (2008). *Regulamento de estágio pedagógico de educação física*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

- Young, M. F. D. (2010). *Conhecimento e currículo: Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.
- Zeichner, K. M. & Liston, D. (1990). Traditions of reform In. *U.S. teacher education. Journal of Teacher Education*, 41(2), 3-20.
- Zeichner, K. M. (1993). *A Formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K., & Conklin, H. (2005) Research on teacher education programs. In *M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.), Studying teacher education: The report of the Aera panel on research and teacher education*, (pp. 645-736). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.