



**Universidade do Porto**  
**Faculdade de Desporto**

# **Funções, Papéis e Desenvolvimento Profissional do Professor Cooperante no Contexto da formação inicial em ensino da Educação Física**

Dissertação apresentada com vista à  
obtenção do grau de Doutor em Ciências do  
Desporto nos termos do Decreto-lei n.º  
74/2006, de 24 de Março

**Orientador:** Professor Doutor Amândio Braga Santos Graça

**Coorientadora:** Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

**Teresa Maria Leandro de Sousa e Silva**

**Porto, 2015**

### **Ficha de Catalogação**

Silva, T. (2015). Funções, Papéis e Desenvolvimento Profissional do Professor Cooperante no Contexto da formação inicial em ensino da Educação Física. Dissertação de Doutoramento em Ciências do Desporto apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

**PALAVRAS-CHAVE:** PROFESSOR COOPERANTE; FORMAÇÃO DE PROFESSORES; SUPERVISÃO; EDUCAÇÃO FÍSICA; DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

À Alexandra e à Maria João



## **Agradecimentos**

Durante a realização deste trabalho, muitas foram as pessoas que colaboraram para o tornar possível. A todas elas não posso deixar de expressar a minha gratidão, pelo importante contributo, pelo estímulo, colaboração e entusiasmo que me transmitiram. No entanto, algumas acabaram por ter uma influência mais direta que outras, e, por isso expresso aqui o meu sincero agradecimento:

Ao Professor Doutor Amândio Graça, pelo seu conhecimento, rigor científico e académico, pela sua orientação e ajuda na procura de novos caminhos, por ter despertado em mim a curiosidade e consciência da necessidade de procurar saber, pelo apoio e disponibilidade permanentes, pela confiança que sempre demonstrou e incentivo para que não desanimasse. Ter como orientador, alguém com mérito sobejamente reconhecido e com quem partilho uma grande amizade, desde o tempo da faculdade em que fizemos o curso de Educação Física no ISEF, foi um fator acrescido de reforço nesta caminhada e um privilégio.

À Professora Doutora Paula Batista, pelo auxílio, pela disponibilidade, pela competência demonstrada e pelo seu conhecimento aprofundado que me conduziu e incentivou a crescer e a evoluir, por forma a desenvolver um trabalho consistente e profícuo merecedor de exposição pública. O privilégio de poder contar com alguém, que além de ser uma profissional excepcional é também uma grande amiga, com quem tenho partilhado muitos momentos de alegria e por vezes de alguma tristeza ao longo dos anos, foi uma ajuda imprescindível e preciosa que não me deixou desanimar nos momentos de maior tensão.

Ao Professor Doutor António Fonseca, pelo aconselhamento dado durante a apresentação do projeto, pelo interesse demonstrado e pela amizade e forma carinhosa com que sempre me brindou.

À Professora Doutora Isabel Mesquita, pelo incentivo no acompanhamento do projeto e pela compreensão em momentos menos bons da sua realização.

À Mariana, à Patrícia, à Inês, à Margarida e ao Tiago, pelos momentos de partilha, pelo incentivo e pela amizade.

Aos meus colegas da escola, em especial ao meu Diretor, Professor Ilídio Sá, pelo carinho, apoio e incentivo que sempre me deu.

Aos meus amigos, que sempre valorizaram, incentivaram e apoiaram o meu trabalho. Em especial à Zu, pela enorme amizade e carinho com que sempre me brindou, pelo incentivo, apoio e cumplicidade de tantos momentos.

Às minhas manas e ao mano, pela confiança, carinho e apoio e por estarem sempre presentes ao longo de toda a minha vida.

À minha Mãe, pela ternura, confiança, compreensão e orgulho silencioso, que sempre demonstrou pelo meu trabalho.

Por último e em primeiro lugar, às minhas “princesas” Alexandra e Maria João, pelo tempo que não lhes dediquei, pelo carinho e orgulho que sempre demonstraram ter pela mãe, dando-me o alento necessário nesta caminhada. Com elas a minha vida ganha mais sentido.

A todos o meu muito obrigada

## Índice

I. Introdução .....	1
II. Estudos concetuais .....	17
Estudo 1 - Como é concebido o estágio e qual o lugar do professor cooperante na formação inicial de professores na perspetiva dos autores portugueses .....	19
Estudo 2 - Desenvolvimento profissional e funções do professor cooperante: um estudo de revisão sistemática .....	51
III. Estudos empíricos .....	89
Estudo 3 - Os programas de formação inicial de professores de Educação Física nas Universidades Públicas Portuguesas: Da estrutura aos fundamentos .....	91
Estudo 4 - O papel do Professor Cooperante no contexto da formação de Professores de Educação Física: A perspetiva dos Professores Cooperantes .....	125
Estudo 5 - A função de supervisão como fator de aprendizagem profissional contínua do professor cooperante de Educação Física .....	165
IV. Conclusões gerais .....	205



## Índice de Quadros

### Introdução

Quadro 1 - Artigos publicados, aceites e submetidos para publicação.... 11

### Estudo 2 - Desenvolvimento profissional e funções do professor cooperante: um estudo de revisão sistemática

Quadro 1 - Fluxograma do processo de pesquisa bibliográfica ..... 59

Quadro 2 - Publicações por tema ..... 62

### Estudo 3 - Os programas de formação inicial de professores de Educação Física nas Universidades Públicas Portuguesas: Da estrutura aos fundamentos

Quadro 1. Sistematização dos Objetivos da Formação por instituição .. 103

Quadro 2. Sistematização do Papel do Professor por instituição ..... 106

Quadro 3. Sistematização de Ensinar e Aprender por instituição ..... 108

Quadro 4. Sistematização do Conhecimento para Ensinar por instituição ..... 112

Quadro 5. Sistematização do Aprender a Ensinar por instituição ..... 115

### Estudo 4 - O papel do Professor Cooperante no contexto da formação de Professores de Educação Física: A perspetiva dos Professores Cooperantes

Quadro 1. Mapa situacional ordenado das perceções dos PC Do tema “Relação do PC com a Faculdade” ..... 136

Quadro 2. Mapa situacional ordenado das perceções dos PC sobre a “Ação do PC na escola” ..... 143

### Estudo 5 - A função de supervisão como fator de aprendizagem profissional contínua do professor cooperante de Educação Física

Quadro 1. Mapa situacional ordenado sobre a “aprendizagem profissional contínua do PC” ..... 179



## Índice de Figuras

Estudo 2 - Desenvolvimento profissional e funções do professor cooperante:  
um estudo de revisão sistemática

Figura 1- Número de publicações entre janeiro de 1999 e julho de 2014 60

Figura 2 - Número de publicações por revista ..... 61

Figura 3 - Número de publicações tendo em conta o País onde se realizou  
a pesquisa ..... 61

Estudo 4 - O papel do Professor Cooperante no contexto da formação de  
Professores de Educação Física: A perspetiva dos Professores Cooperantes

Figura 1. Mapa relacional das perceções dos PC sobre a “Relação do PC  
com Faculdade” ..... 137

Figura 2. Mapa relacional desordenado das perceções dos PC sobre a  
“Ação do PC na escola” ..... 145

Estudo 5 - A função de supervisão como fator de aprendizagem profissional  
contínua do professor cooperante de Educação Física

Figura 1. Mapa situacional desordenado das perceções dos PC sobre a  
sua “aprendizagem profissional contínua” ..... 178

Figura 2. Mapa relacional das perceções dos PC sobre a sua  
“aprendizagem profissional contínua” ..... 180

Figura 3. Contributos do exercício da função de orientação para a  
aprendizagem profissional contínua do professor..... 196



## Resumo

A presente investigação tem como objetivo perceber como é configurado o papel dos Professores Cooperantes e de que forma o exercício da orientação de estágio contribui para o seu desenvolvimento profissional. Os dois primeiros estudos, de natureza concetual, têm como propósitos: 1) considerar o papel do professor cooperante e a evolução do processo de supervisão em Portugal; e 2) perceber como têm sido estudados os papéis e funções do professor cooperante e as implicações que o desempenho da função aporta. Tendo por referência o aprofundamento concetual realizado, os três estudos empíricos propuseram-se examinar: 3) o modo como está delineado o papel do professor cooperante e a importância que os normativos do estágio atribuem a este papel; 4) como é que os professores cooperantes percebem o seu papel e a forma como representam a sua função de orientação; e 5) que experiências os professores cooperantes interpretam como mais significativas para o seu desenvolvimento profissional. Os dados dos estudos empíricos provieram dos programas de formação de professores de Educação Física de quatro universidades públicas portuguesas do continente. Para o efeito foram recolhidos os documentos normativos do estágio profissional de cada uma das instituições e foram entrevistados vinte e seis professores cooperantes que participavam nos referidos programas. A análise qualitativa dos documentos normativos foi realizada através dos procedimentos de análise temática do conteúdo e a análise das entrevistas semiestruturadas aos professores cooperantes recorreu aos procedimentos do método da teoria fundamentada e à construção de mapas situacionais. Os resultados evidenciam que os normativos de estágio configuram, de forma clara, o papel do professor cooperante, sendo a orientação prática a que prevalece. No entanto, a dinâmica relacional estabelecida com o orientador da faculdade determina o modo como a função é exercida pelos professores cooperantes. A centralidade da ação dos professores cooperantes e a necessidade de envolver a escola no desenvolvimento socioprofissional dos estagiários fica igualmente patente. A aprendizagem continuada, resultante do exercício da função de professor cooperante, ocorre tanto sob o ponto de vista profissional, como pessoal, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional.

**PALAVRAS-CHAVE: PROFESSOR COOPERANTE; FORMAÇÃO DE PROFESSORES; SUPERVISÃO; EDUCAÇÃO FÍSICA; DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**



## **Abstract**

The purpose of the present investigation is to understand how the role of cooperating teachers is configured and in what way the initial training exercise contributes to their professional development. The two first studies, of conceptual nature, have the following purposes: 1) to consider the role of the cooperating teacher and the evolution of the supervision process in Portugal; and 2) to understand how the roles and functions of cooperating teachers have been studied, and the implications that the performance of such role provides. Considering the conceptual deepening that was fulfilled, the three empirical studies aimed to examine: 3) to sketch out the roles of the cooperating teacher and the importance awarded to them in the normative documents; 4) to examine how the cooperating teachers perceive and assume their function; and 5) to depict which experiences are considered more significant by cooperating teachers for their professional development. Data for the empirical studies were taken from Physical Education teacher education programs of four mainland public Portuguese Universities. Data included the professional school placement normative documents from each institution, and the interviews of twenty-six cooperating teachers who participated in those programs. The qualitative analysis of the normative documents was performed by means of content thematic analysis, while the examination of semi-structured interviews of cooperating teachers adopted grounded theory method procedures and the construction of situational maps. The results showed that school placement normative documents clearly configure the role of the cooperating teacher, wherein practical orientation was most prevalent. However, the relational dynamics that was established with the faculty supervisor determines the way the role is exercised by the cooperating teachers. The centrality of the action of cooperating teachers and the need to involve schools in the professional development of pre-service teachers were also patent in the study. Continuous learning, as a result of the exercise of the cooperating teacher role, takes place at both professional and personal levels, and contributes to professional development.

**KEYWORDS: COOPERATING TEACHER; TEACHER TRAINING; SUPERVISION; PHYSICAL EDUCATION; PROFESSIONAL DEVELOPMENT**



## **I. Introdução**



A sociedade atual, caracterizada pela globalização e fácil acesso ao conhecimento, tem vindo a colocar desafios distintos às escolas e aos professores. Concomitantemente, as constantes e céleres mudanças sociais, além de afetarem diretamente as funções da escola e dos professores, também influenciam a formação dos professores (Hoffman et al., 2015). À escola são exigidas funções acrescidas, no sentido de dar resposta à grande diversidade e pluralidade que a sociedade encerra. Ao professor, além de se exigir que seja um gestor da aula, requer-se que seja um gestor de relações pessoais e de conflitos, um gestor administrativo, um gestor de interação entre os vários elementos da comunidade escolar e ainda um veículo de interação com a comunidade envolvente (Candau, 2014; Gonçalves, 2009). O professor vê-se, assim, envolto numa multiplicidade de tarefas, papéis e responsabilidades. Já à formação de professores exige-se que prepare professores capacitados para dar resposta a este contexto social de mudança.

A Comissão Europeia e o Conselho da União Europeia<sup>1</sup>, em 2014, sublinharam a importância de se investir nos professores, reiterando a necessidade de aumentar a qualidade da profissão docente. Mais recentemente, a Eurydice<sup>2</sup>, num estudo acerca da profissão docente na Europa, colocou ênfase na necessidade de se investir na formação inicial de professores, como forma de incrementar o desenvolvimento e a excelência no ensino. Neste âmbito, a referida comissão exortou a premência de a aprendizagem para ser professor ocorrer em contexto real de prática profissional, isto independentemente dos modelos adotados, para que o futuro professor, além do domínio da matéria e das teorias pedagógicas para ensinar, experiencie na prática a panóplia de funções que o professor tem que exercer na sua atividade profissional. A ideia advogada por Nóvoa (2009), de que a formação de professores deve ser construída dentro da profissão, tem vindo a ganhar consenso. Neste

---

<sup>1</sup> Council of the European Union. Conclusions on effective teacher education, Education, Youth, Culture and Sport Council meeting Brussels, 20 May 2014.

<sup>2</sup> Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2015). La profesión docente en Europa: Prácticas, percepciones y políticas Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea

## Introdução

entendimento, Alarcão & Canha (2013) referem que o estudante deve aprender a ser professor em contexto real da prática através de um processo de aprendizagem coletivo, de forma a adquirir competências individuais e coletivas.

Paralelamente às mudanças sociais, as políticas educativas têm também sido objeto de alterações sucessivas, contudo nem sempre têm aportado transformações positivas para as escolas. Na verdade, o constante aumento de documentos sobre a educação tem persistido nos mesmos conceitos, nas mesmas ideias e nas mesmas propostas de formação. Face a esta constatação, Nóvoa, já em 2009, alertava para a necessidade de se "fazer um esforço para se construírem propostas educativas que nos façam sair deste círculo vicioso e nos ajudem a definir o futuro da formação de professores" (p.2).

No que concerne à formação de professores em contexto de prática real de ensino, a centralidade atribuída ao professor cooperante (PC) é transversal à generalidade da literatura focada nesta temática, mais especificamente no estágio (Alarcão & Tavares, 2003; Albuquerque et al., 2005; Clarke & Collins, 2007; Clarke et al., 2014; Erbilgin, 2014; Formosinho, 2009; Koç, 2011; O'Brian et al., 2007; Young & MacPhail, 2014). Sinal desta evidência é o crescimento exponencial da pesquisa acerca deste interveniente no processo de orientação de estudantes-estagiários (Batista, Silveira, et al., 2014), que teve início com Levinson et al. (1978), em estudos acerca da importância dos processos de tutoria no desenvolvimento pessoal e profissional em contexto de estágio. Este investimento investigativo alargou-se a outras temáticas e a perspetivas distintas (e. g. psicologia cognitiva, conhecimento pessoal e prático, prática reflexiva). Outra evidência que emergiu da investigação é que, independentemente das perspetivas de abordagem, o processo de orientação aporta benefícios não apenas para os formandos, mas também para os próprios orientadores.

O relatório da Eurydice (2015) refere que na generalidade dos países da Europa, a função de orientação da prática de ensino na escola dos estudantes estagiários (EE) é atribuída a um professor mais experiente (e.g. mentor,

professor associado, professor cooperante – designação por nós adotada). Esta função de orientação, que visa contribuir para a aprendizagem do que é ser professor do EE, reveste-se de grande complexidade e exigência e configura-se numa larga margem de singularidade e de incerteza (Moody, 2009; Schön, 1987; Zeichner, 2010).

O modo como o PC assume a função e orienta os EE, é diversificado (Clarke et al., 2014), dependendo não só das concepções acerca do papel do professor, mas também do tipo de EE e das condições em que o estágio ocorre. Outro dado que emerge é que o PC no exercício da função de orientação transporta para o terreno as suas concepções, crenças e práticas e apoia-se nas normas e orientações do estágio profissional da instituição de formação a que está associado (Hoffman et al., 2015). Nesta ambiência, o PC avoca a missão de orientar os EE a encontrarem o seu caminho na profissão, tendo em conta não somente os papéis que o professor deve desempenhar, mas também o que é pedido pela instituição de formação. Neste processo, a colocação de desafios ao EE é apontada como uma função essencial que o PC deve assumir para que o desenvolvimento do EE enquanto professor possa ocorrer (Alarcão, 2009). Não obstante este reconhecimento, esta é uma função muito exigente que o PC tem dificuldade em dar resposta (Rajuan et al., 2010). Assim, conforme refere Alarcão (Alarcão, 2009, p. 120), o orientador deve ser “alguém 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”. Por conseguinte, o processo de orientação deve decorrer num ambiente colaborativo, materializado por uma relação de paridade e parceria não autoritária com os EE (Ibrahim, 2013; Kim & Danforth, 2012). Neste processo, importa que o PC dote os EE de um elevado grau de autonomia e iniciativa, dentro de determinados limites pré-estabelecidos, no sentido de lhes criar independência e capacidade para a resolução de problemas. Por seu turno, Johnson (2011) considera que as boas relações interpessoais que se estabelecem entre o PC e os EE facilitam o processo de estágio e favorecem a aprendizagem dos EE.

## Introdução

De entre as ferramentas de orientação, o estímulo à reflexão do EE, no sentido de o levar a analisar a sua prática e, assim, adquirir mais autonomia, assumindo a responsabilidade de projetar as suas tarefas e tomar decisões conscientes, sobrepõem (Smith & Avetisian, 2011). O feedback é outra ferramenta apontada como fundamental no apoio e regulação na estratégia de ação do PC (Graham, 2006; Roldão, 2014; Young & MacPhail, 2014).

Por outro lado, o papel que o PC desempenha na escola com os EE depende não apenas de si próprio, mas também das interações que estabelece com o orientador da faculdade (OF) e das orientações que recebe da faculdade. Uma relação estreita entre o PC e o OF é também referida como essencial no processo de estágio (Clarke et al., 2014). Neste âmbito, vários autores (e.g. Bradbury & Koballa Jr, 2008; Bullough & Draper, 2004; Campbell et al., 2010; Graham, 2006) realçam a importância de se manter um diálogo aberto e uma comunicação regular e flexível com todos os responsáveis pela orientação do estágio (PC e OF). O OF pode funcionar como um apoio ao PC, complementando a sua intervenção, contribuindo, assim, inequivocamente para o sucesso do estágio (Graham, 2006; Le Cornu, 2010) e para mudanças na atuação do PC no processo de orientação do estágio (Hoffman et al., 2015).

Assumindo que a supervisão de estágio como um processo de interação entre o PC, o EE e o OF, o estágio assume-se não só como um processo formativo para o EE, mas também para o PC. As relações que se estabelecem entre o PC e o EE influenciam o desenvolvimento profissional do EE e do próprio PC (Bullough & Draper, 2004; Campbell et al., 2010). De facto, atendendo à panóplia de papéis que o PC tem que desempenhar, a forma como ele os interpreta, assume e desempenha, esta função influencia a sua maneira de estar na profissão contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento profissional.

Os EE estagiários chegam à escola não apenas ávidos de aprendizagem, mas também com novas ideias, conhecimentos e estratégias, que levam o PC a repensar os seus conhecimentos e concepções sobre o ensino e o aprender a ensinar (Albuquerque et al., 2005; Nielsen et al., 2010). O confronto com as concepções do EE tende a conduzir o PC à reflexão acerca da sua prática e

sentido que atribui a essa prática (Clarke, 2006). Acresce, que a possibilidade dos PC se atualizarem pela formação especializada em supervisão, como forma de dar resposta às necessidades dos EE (Giebelhaus & Bowman, 2002; Kahan, 2002), e a partilha de experiências com os supervisores da faculdade, contribui para a melhoria das suas competências profissionais e consequentemente para o seu desenvolvimento profissional (Dever et al., 2003; Hastings, 2004; Hoffman et al., 2015; Nguyen, 2009; Nielsen et al., 2010).

Efetivamente, vários estudos realçam a importância que o exercício da função de orientação tem no desenvolvimento profissional do PC (e.g. Clarke, 2006; Hastings, 2004; Minott & Willett, 2011; Nielsen et al., 2010). Pelo que, apesar da diversidade de funções, papéis e tarefas com que os PC se confrontam na prática de orientação, estes consideram o exercício da função benéfica e gratificante para si próprios, porquanto aporta novas aprendizagens e reforça as suas competências tanto ao nível das habilidades de ensino, como de orientação (e.g. Beck & Kosnik, 2000; Dever et al., 2003; Minott & Willett, 2011).

Em Portugal, apenas na última década se assistiu a um investimento em estudos centrados no PC (e.g. Abrantes, 2005; Albuquerque et al., 2005; Batista, Graça, et al., 2014; Caires et al., 2011; Esteves et al., 2010), e as principais evidências, veiculam que o PC é

um dos principais intervenientes no processo formativo, assumindo o acompanhamento da prática pedagógica, orientando-a e refletindo-a, com a finalidade de proporcionar ao futuro professor uma prática docente de qualidade, num contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias a um desempenho consciente, eficaz, responsável e competente” Albuquerque et al. (2005, p. 15).

Partindo desta premissa, e considerando o advogado por Wang & Ha (2013) e Clarke et al. (2014), que é importante continuar a investigar de forma detalhada o trabalho dos PC, inspetando as dinâmicas relacionais entre os elementos intervenientes no processo de orientação (humanos e não humanos), esta pesquisa procurou investir nesta rota que carece de exploração.

## **Introdução**

Adicionalmente, também se teve em consideração a necessidade de contextualizar as áreas de formação, designadamente a de Educação Física. De facto, ser professor de Educação Física é diferente de ser professor de outra área disciplinar, pelo que importa procurar compreender o que é “ser PC de Educação Física”, tendo em conta o contexto e área de intervenção em que a ação se desenvolve.

### *Propósito da investigação*

A presente investigação teve como propósito central procurar compreender como é configurada a função e papel dos Professores Cooperantes e de que forma o exercício da função de orientação de estágio contribui para o seu desenvolvimento profissional. Tendo por referência o enquadramento concetual apresentado e o propósito do estudo enunciado, foram definidos os seguintes objetivos de pesquisa: 1) Perceber quais as orientações concetuais que presidem à estruturação, organização e regulação, dos programas de formação de professores de Educação Física nas universidades públicas portuguesas, bem como o modo como está configurado o papel do PC; 2) Compreender o modo como os professores cooperantes se posicionam no exercício das tarefas de orientação, definidas nos normativos das instituições de formação, e como assumem as tarefas decorrentes da sua ação na escola; 3) Compreender de que forma o exercício da função de professor cooperante contribui para o seu desenvolvimento profissional e perceber quais as experiências, em contexto de estágio, que os professores cooperantes interpretam como mais significativas para o seu desenvolvimento profissional.

### *Estrutura da dissertação*

A opção de organizar a dissertação em estudos partiu do entendimento de que este modelo permitiria aceder de forma progressiva e sustentada a um conhecimento aprofundado sobre os papéis e funções atribuídas e assumidas pelos professores cooperantes e de que forma o exercício da função de

orientação contribui para o seu desenvolvimento profissional. Efetivamente, a sequência adotada na organização dos estudos permitiu, gradualmente, ganhar autonomia e consistência de conhecimento que abriu perspectivas para a realização do estudo seguinte.

Simultaneamente, a elaboração dos estudos, bem como a sua submissão e respetiva publicação contribui para aumentar, de forma mais célere, o espaço crítico e o debate na comunidade científica acerca da temática em foco. Em termos de macro estrutura, a presente dissertação está organizada em três partes, que correspondem às fases da sua elaboração e que permitiram responder às questões de pesquisa.

A primeira parte comporta dois estudos de natureza concetual, onde se especifica o estado da arte, bem como as tendências de evolução da investigação, sem descurar as ilações daí decorrentes para o domínio da prática.

O primeiro estudo intitula-se “Como é concebido o estágio e qual o lugar do professor cooperante na formação inicial de professores na perspectiva dos autores portugueses”. Este estudo procura analisar a evolução do processo de supervisão de estágio profissional de professores em Portugal e o papel do professor cooperante tendo em conta as alterações ocorridas no sistema educativo e na formação inicial de professores.

O segundo estudo, intitulado “Desenvolvimento profissional e funções do professor cooperante: um estudo de revisão sistemática” surge da necessidade de perceber como tem sido estudado os papéis e funções do professor cooperante, bem como as implicações que o desempenho da função aporta. Deste modo, procurou-se mapear a investigação empírica focada no professor cooperante, designadamente no que concerne aos papéis e funções que desempenha, bem como às interações que estabelece com os restantes intervenientes do processo de estágio. Adicionalmente visou compreender de que forma o exercício da função de professor cooperante contribui para o desenvolvimento profissional do próprio professor cooperante.

A segunda parte integra três estudos de natureza empírica que analisam os normativos de estágio de quatro universidades públicas portuguesas do

## Introdução

Continente que formam professores de Educação Física e as percepções de vinte e seis professores cooperantes que colaboram com as respetivas faculdades.

O terceiro estudo (primeiro estudo empírico) intitula-se “Os programas de formação inicial de professores de Educação Física nas Universidades Públicas Portuguesas: Da estrutura aos fundamentos”. O objetivo central deste estudo foi procurar perceber quais as orientações concetuais que presidem aos programas de formação de professores de Educação Física nas universidades públicas portuguesas. Adicionalmente, procurou-se analisar o modo como está delineado o papel do PC e qual a importância que os normativos do estágio atribuem a este papel. Deste modo, foi definido *a priori* um quadro temático que funcionou como instrumento de procura, de descoberta e retenção da informação para posterior análise e interpretação, tendo por base a grelha concetual de Feiman-Nemser (1990, p.221) referente às orientações concetuais dos programas de formação, estruturada em cinco temas fundamentais: a) *Objetivo central da Formação*; b) *Papel do Professor*; c) *Ensinar e Aprender*; d) *Conhecimento para Ensinar*; e) *Aprender a Ensinar*.

O quarto estudo (segundo estudo empírico), intitulado “O papel do Professor Cooperante no contexto da formação de Professores de Educação Física: A perspetiva dos Professores Cooperantes” teve como objetivo captar o modo como os professores cooperantes se posicionam no exercício das tarefas de orientação definidas nos normativos das instituições de formação e como interpretam a sua ação na escola. Neste estudo recorreu-se à análise situacional de Clarke (2003, 2005), mais especificamente aos mapas situacionais, tendo em conta as conceções existentes na literatura, mas sobretudo procurando identificar diferenças, variações, condicionantes, complexidades e vozes silenciosas da situação em estudo, acedendo, assim, à “densidade das situações da vida real” (Clarke & Friese, 2007, p. 368).

O quinto estudo (terceiro estudo empírico), intitulado “A função de supervisão como fator de aprendizagem profissional contínua do professor cooperante de Educação Física” procurou compreender de que forma o exercício da função de professor cooperante contribui para o seu desenvolvimento profissional.

Adicionalmente, procurou-se perceber quais as experiências, em contexto de estágio, que os professores cooperantes interpretam como mais significativas para o seu desenvolvimento profissional. Neste estudo recorreu-se à análise situacional de A. E. Clarke (2003, 2005), de forma a explorar os dados recolhidos e a descobrir caminhos que nos conduzissem a “novas” leituras sobre o assunto em mãos. Nesta busca procurou-se ter em mente as seguintes questões gerais: "Quem e o que se encontra na situação? Quem e o que importa nesta situação? Que elementos ‘fazem a diferença’?" (A. E. Clarke, 2005, p. 87).

A terceira parte apresenta as considerações finais, onde se procura reunir, de uma maneira integrada, multifacetada e evolutiva, o contributo dos diferentes estudos para a compreensão do modo como o professor cooperante entende e assume o seu papel e o modo como a função de orientação de estágio contribui para o seu desenvolvimento profissional.

Embora esta dissertação utilize uma formatação única com o propósito de uniformizar o documento, todos os estudos são apresentados tendo em conta a estrutura exigida pelas normas das revistas em que foram publicados ou submetidos para publicação, designadamente no que concerne às dimensões e referências bibliográficas. No Quadro 1 são apresentados os artigos que compõem esta dissertação, com indicação do seu estado de publicação.

**Quadro 1 - Artigos publicados, aceites e submetidos para publicação**

<b>Artigos publicados</b>	
<b>Estudo 3</b> (empírico)	Silva, T., Batista, P., & Graça, A. (2014). Os programas de formação inicial de professores de Educação Física nas Universidades Públicas Portuguesas: estrutura e fundamentos. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física (pp. 113-141). Porto: FADEUP. ISBN 978-972-8687-65-6
<b>Artigos aceites para publicação</b>	
<b>Estudo 5</b> (empírico)	Silva, T., Batista, P., & Graça, A. A função de supervisão como fator de aprendizagem profissional contínua do professor cooperante de Educação Física Artigo aceite para publicação na Revista Hipótese. ISSN:

	2446-7154 em abril de 2016
<b>Artigos submetidos para publicação</b>	
<b>Estudo 1</b> (conceitual)	Como é concebido o estágio e qual o lugar do professor cooperante na formação inicial de professores na perspetiva dos autores portugueses Artigo submetido à Revista Portuguesa de Educação em março de 2016
<b>Estudo 2</b> (conceitual)	Silva, T., Batista, P., & Graça, A. Desenvolvimento Profissional e Funções do Professor Cooperante: um estudo de revisão sistemática Artigo submetido à Revista Brasileira de Educação em agosto de 2015
<b>Estudo 4</b> (empírico)	Silva, T., Batista, P., & Graça, A. O papel do Professor Cooperante no contexto da formação de Professores de Educação Física: A perspetiva dos Professores Cooperantes Artigo submetido à Revista Arquivos analíticos de políticas educativas em março de 2016

#### Referências

- Abrantes, M. M. C. B. P. (2005). *O desenvolvimento da reflexividade no contexto do discurso supervísivo*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Relatório de Estágio apresentado a
- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores: Uma nova abrangência. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 8, 119-128.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Portugal: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem (2ª ed.)*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). *A supervisão pedagógica em educação física: a perspectiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (2014). *O Estágio na (Re) construção da Identidade Profissional do Professor* Porto: FADEUP.
- Batista, P., Silveira, G., & Pereira, A. L. (2014). Ser professor cooperante em Educação Física: Razões e sentidos. / Being a cooperating teacher in Physical Education: reasons and senses. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto (S1A/S1R)*, 353-375.
- Beck, C., & Kosnik, C. (2000). Associate Teachers in Pre-service Education: Clarifying and enhancing their role. *International research and pedagogy*, 26(3), 207-224.
- Bradbury, L. U., & Koballa Jr, T. R. (2008). Borders to cross: Identifying sources of tension in mentor-intern relationships. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2132-2145.

- Bullough, R. V., & Draper, R. J. (2004). Making sense of a failed triad - Mentors, university supervisors, and positioning theory. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 407-420.
- Caires, S., Moreira, M. A., Esteves, C. H., & Vieira, D. A. (2011). As vivências e percepções dos actores na formação inicial de professores: a figura do supervisor cooperante. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(2), 59-79.
- Campbell, T., Lott, K., & Campbell, T. (2010). Triad dynamics: investigating social forces, roles, and storylines. *Teaching Education*, 21(4), 349-366.
- Candau, V. M. (2014). Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. *Being a teacher today: new confrontations between knowledges, cultures and practices*, 37(1), 33-41.
- Clarke, A. (2006). The nature and substance of cooperating teacher reflection. *Teaching and Teacher Education*, 22(7), 910-921.
- Clarke, A., & Collins, S. (2007). Complexity science and student teacher supervision. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 160-172.
- Clarke, A., Triggs, V., & Nielsen, W. (2014). Cooperating Teacher Participation in Teacher Education: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163-202.
- Clarke, A. E. (2003). Situational analysis: Grounded theory mapping after the postmodern turn. *Symbolic Interaction*, 26, 553 - 576.
- Clarke, A. E. (2005). *Situational analysis: Grounded theory mapping after the postmodern turn*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Council of the European Union. Conclusions on effective teacher education, Education, Youth, Culture and Sport Council meeting Brussels, 20 May 2014 *EN PRESS* Consult. 20 de dezembro de 2015, disponível em [http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/en/educ/142690.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/142690.pdf)
- Dever, M., Hager, K., & Klein, K. (2003). Building the university/public school partnership: A workshop for mentor teachers. *The Teacher Educator*, 38(4), 245-255.
- Erbilgin, E. (2014). Examining a Program Designed to Improve Supervisory Knowledge and Practices of Cooperating Teachers. *Teaching Education*, 25(3), 261-293.
- Esteves, C. H., Caires, S., Moreira, M. A., & Vieira, D. (2010). A vez e a voz dos supervisores cooperantes: vivências e percepções da experiência supervisiiva. *Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"* Consult. 15 outubro 2014, disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/16105/1/Esteves%2c%20Caires%2c%20Moreira%2c%20%26%20Vieira%20%282010%29.pdf>
- Europea/EACEA/Eurydice, C. (2015). *La profesión docente en Europa: Prácticas, percepciones y políticas Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Giebelhaus, C. R., & Bowman, C. L. (2002). Teaching mentors: Is it worth the effort? *Journal of Educational Research*, 95(4), 246-254.

## Introdução

- Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente— Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 23-36.
- Graham, B. (2006). Conditions for successful field experiences: Perceptions of cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1118-1129.
- Hastings, W. (2004). Emotions and the practicum: the cooperating teachers' perspective. *Theory and Practice*, 10(2), 135-148.
- Hoffman, J., Wetzel, M., Maloch, B., Greeter, E., Taylor, L., DeJulio, S., & Vlach, S. (2015). What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers? A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 52(99-112).
- Ibrahim, A. S. (2013). Approaches to supervision of student teachers in one UAE teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 34, 38-45.
- Johnson, I. L. (2011). *Teacher to Mentor: Become a Successful Cooperating Teacher*. Relatório de Estágio apresentado a
- Kahan, D. (2002). Development and evaluation of a screening instrument for cooperating teachers. *The Teacher Educator*, 38(1), 63-77.
- Kim, T., & Danforth, S. (2012). Non-authoritative approach to supervision of student teachers: cooperating teachers' conceptual metaphors. *International research and pedagogy*, 38(1), 67-82.
- Koç, E. M. (2011). Development of mentor teacher role inventory. *European Journal of Teacher Education*, 34(2), 193-208.
- Le Cornu, R. (2010). Changing roles, relationships and responsibilities in changing times. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(3), 195-206.
- Levinson, D., Darrow, C., Klein, E., Levinson, M., & Mckee, B. (1978). *The seasons of a man's life*. New York: Ballantine Books.
- Minott, M. A., & Willett, I. L. (2011). Student-teachers' supervision as a professional development activity: building work-related skills. *Professional Development in Education*, 37(4), 537-550.
- Moody, J. (2009). *Key elements in a positive practicum: Insights from Australian post-primary pre-service teachers*. Relatório de Estágio apresentado a
- Nguyen, H. T. (2009). An inquiry-based practicum model: What knowledge, practices, and relationships typify empowering teaching and learning experiences for student teachers, cooperating teachers and college supervisors? *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 655-662.
- Nielsen, W. S., Triggs, V., Clarke, A., & Collins, J. (2010). The teacher education conversation: A network of cooperating teachers. *Canadian Journal of Education*, 33(4), 837-868.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão [Versão eletrônica]. *Revista Educación*, 350. Consult. 15 setembro 2014, disponível em [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350\\_09.html](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350_09.html)
- O'Brian, M., Stoner, J., Appel, K., & House, J. (2007). The first field experience: Perspectives of preservice and cooperating teachers. *Teacher Education and Special Education*, 30(4), 264-275.

- Rajuan, M., Beijaard, D., & Verloop, N. (2010). The match and mismatch between expectations of student teachers and cooperating teachers: Exploring different opportunities for learning to teach in the mentor relationship. *Research Papers in Education*, 25(2), 201-223.
- Roldão, M. C. (2014). Para que serve a supervisão. In J. Maxado & J. C. Matias Alves (Eds.), *Coordenação, supervisão e liderança -Escola, projetos e aprendizagem* (pp. 36-47). Porto: Universidade Católica Editora.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. New York: Jpssey-Bass.
- Smith, E. R., & Avetisian, V. (2011). Learning to Teach with Two Mentors: Revisiting the 'Two-Worlds Pitfall' in Student Teaching. *Teacher Educator*, 46(4), 335-354.
- Wang, L., & Ha, A. S. (2013). Three groups of teachers' views, learning experiences, and understandings of teaching games for understanding. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(3), 336-350.
- Young, A.-M., & MacPhail, A. (2014). 'Standing on the periphery' Cooperating teachers' perceptions and responses to the role of supervision. *European Physical Education Review*, 1–16.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education. *Journal of teacher education*, 61(1-2), 89-99.



## **II. Estudos conceituais**



## Estudo 1

---

### **Como é concebido o estágio e qual o lugar do professor cooperante na formação inicial de professores na perspetiva dos autores portugueses**

How initial teacher training is conceived and the role of cooperating teachers in the perspective of Portuguese authors

Comment est conçu le stage et quel est le rôle du professeur coopératif dans la formation initiale de professeurs selon la perspective d'auteurs portugais

#### **Teresa Silva**

Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Portugal

#### **Paula Batista**

Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Portugal

Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto (CIFID)

#### **Amândio Graça**

Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Portugal

Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto (CIFID)

Submetido para publicação (em março de 2016)

Revista Portuguesa de Educação



### **Resumo**

Este artigo tem como objetivo analisar a evolução do processo de supervisão de estágio profissional de professores, em especial o papel do professor cooperante, em Portugal tendo em conta as alterações ocorridas no sistema educativo e na formação inicial de professores. Partindo da análise dos estudos realizados por autores portugueses, procurou-se, numa primeira fase, perceber como evoluiu a formação de professores em Portugal. Numa segunda fase, analisou-se o lugar do estágio na formação inicial e o modo como evoluíram as práticas de supervisão. Por último, foi feita uma análise da literatura (conceitual e empírica) reportada à figura do professor cooperante, na qual se vislumbra a importância que este tem na formação inicial de professores, se identifica as funções e papéis que lhe estão atribuídos, assim como as vantagens que a função proporciona tanto aos estudantes estagiários como ao próprio professor cooperante.

Palavras-chave: professor cooperante; supervisão de estágio; formação inicial de professores;

### **Abstract**

The purpose of this study is to analyze the evolution of the supervision process of initial teacher training in Portugal, especially the role of cooperating teachers, taking into account the changes occurred in the education system and in the initial teacher training. Based on the analysis of Portuguese authors, firstly we aimed to understand how initial teacher training evolved in Portugal. Next, we analyzed the importance of the practicum in the initial teacher training program and the evolution of supervision practices. Finally, we examined the (conceptual and empirical) literature focused on the figure of the cooperating teacher, which made apparent the importance he/she has in the initial teacher training process, and allowed to identify the ascribed functions and roles, as well as the advantages that this function provides both to student teachers and to cooperating teachers themselves.

Keywords: cooperating teacher; teacher training supervision; initial teacher training

### Résumé

Cet article a comme objectif analyser l'évolution du processus de la supervision de stage professionnel de professeurs, principalement le rôle du conseiller pédagogique au Portugal, tenant en compte les changements survenus dans le système éducatif et dans la formation initiale de professeurs. Sur la base de l'analyse d'études réalisées par des auteurs portugais, nous avons essayé, premièrement, de comprendre comment a évolué la formation de professeurs au Portugal. Ensuite, nous avons étudié la place du stage à la formation initiale et la façon dont les pratiques de la supervision ont évoluées. Finalement, nous avons fait une analyse de la littérature (conceptuelle et empirique) issue du conseiller pédagogique, dans laquelle nous pouvons identifier l'importance de celui-ci dans la formation initiale de professeurs, les fonctions et les rôles que l'on attribue et les avantages que ce poste donne soit aux stagiaires soit au conseiller pédagogique.

Mots-clés: professeur coopératif ; supervision de stage ; formation initiale de professeurs.

### Introdução

Descontando a experiência efêmera das escolas normais superiores da 1ª República, até aos anos 1970, a implicação das instituições de ensino superior na formação de professores, em Portugal, era pouco mais que residual, afirmando-se esta década como um ponto de referência na história da nossa formação inicial de professores (Nóvoa, 1992). A partir dos meados da década de 1980, atribui-se às instituições do ensino superior a responsabilidade da formação inicial de professores do ensino básico e secundário. Persistem, porém, problemas e dificuldade no âmbito da formação prática, da relação teoria prática e na colaboração entre as escolas e as instituições do ensino superior responsáveis pela formação inicial de professores.

Para melhor perceber a situação presente da formação inicial de professores em Portugal e os desafios que se lhe deparam, importa lançar um olhar retrospectivo sobre a evolução dos modelos de formação, sobre as concepções e

práticas de supervisão de estágio profissional de professores e, em especial, sobre o papel do professor cooperante na formação inicial de professores.

## **1. A formação de professores em Portugal**

### *O modelo de profissionalização do estágio clássico*

Em Portugal, até 1970, apenas existiam cursos de formação específica de professores para o ensino primário (Escolas do Magistério Primário) e para a área de Educação Física (Instituto Nacional de Educação Física – INEF). Os restantes professores obtinham a sua habilitação académica nas universidades, num domínio científico ou ramo disciplinar que lhes conferia a possibilidade de se candidatarem à docência de disciplinas escolares correspondentes, mas sem qualquer base de formação didática ou profissional especialmente orientada para o ensino (Campos, 1995a).

O modelo de profissionalização de professores que vigorou em exclusividade até à última fase da ditadura do Estado Novo foi instituído em 1930, com a criação dos liceus normais de Lisboa e Coimbra (Decreto 18.973). Neste modelo, a formação profissional dos professores era realizada em ambiente profissional, sob controlo estrito da administração escolar, e compreendia um estágio profissionalizante de dois anos, de acesso muito restrito e seletivo, sob orientação de um professor metodólogo do respetivo grupo disciplinar; complementado com uma formação teórica em disciplinas de cultura pedagógica, sem conexão com o estágio, cursadas na faculdade de letras de uma das três universidades públicas então existentes. A formação profissional culminava num Exame de Estado de certificação profissional.

A necessidade de elevar e expandir a escolaridade dos portugueses foi politicamente assumida a partir dos anos finais da ditadura e continuada pelos sucessivos governos pós 25 de Abril de 1974. Em consequência, impôs-se a necessidade de alargar os nós do espartilho que limitava a formação profissional de professores. O modelo anteriormente vigente foi significativamente flexibilizado, à luz do Decreto-lei 48868, de 17 de Fevereiro de 1969, que reduziu o estágio para um ano e abriu a possibilidade de se

## O estágio na formação de professores

designar para realização de estágio outras escolas, para além dos liceus normais, ou das correspondentes escolas técnicas, mantendo-se a realização das disciplinas da secção pedagógica das Faculdades de Letras e o Exame de Estado. Permitia-se a dispensa do ano de estágio aos professores com 5 anos de serviço docente com a classificação de bom. Um figurino bastante semelhante foi adotado para a profissionalização dos professores do ensino preparatório (Decreto Lei 49119, de 14 de Julho de 1969).

Este modelo de profissionalização dos professores tutelado pela administração escolar e centrado na escola (designado de estágio pedagógico clássico) perduraria para além da ditadura, continuando a regular a formação de professores até 1979, mas já não em exclusividade. A seu lado, surgiu, em contraponto, uma nova via de formação inicial de professores, organizada no âmbito do ensino superior. Entre os anos 1970 e 1990, foram criados progressivamente cursos específicos de formação de professores, e renovados os cursos existentes. As faculdades de ciências introduziram, a partir de 1971 (Decreto-Lei 443/71, de 23 de Outubro), cursos do ramo educacional, com estágio integrado para professores de matemática, biologia, física e química. Esse modelo de formação inicial de professores com estágio integrado regulamentado, pós-25 de Abril (Decreto 925/76, de 31 de Dezembro), foi adotado por instituições universitárias criadas nessa década (Aveiro, Minho, Açores e Évora) para os seus cursos de formação inicial de professores. As Escolas Superiores de Educação substituíram as Escolas do Magistério Primário, assumindo também a formação de professores para as diversas áreas disciplinares do 2º ciclo do Ensino Básico, mas ficando impedidas de formar professores para as áreas disciplinares do 3º ciclo e secundário - matéria reservada às universidades (Campos, 1995a). Em contra corrente, com o encerramento do INEF e a criação dos Institutos Superiores de Educação Física, em 1975, integrados no ensino universitário, descontinuou-se a formação profissional dos professores de educação física e os diplomados daquelas instituições só puderam aceder ao estágio profissionalizante a partir de 1979 (Decreto Lei 180/79, de 11 de Junho).

*Os programas de profissionalização dos professores sem formação inicial específica*

Com o aumento exponencial do número de alunos, a expansão da rede escolar e a insuficiência de resposta ou inexistência de cursos de formação inicial de professores, houve a necessidade de recrutar pessoal sem preparação profissional para a docência e, em muitos casos, baixar o limiar de habilitação académica suficiente para níveis manifestamente precários. No sentido de colmatar os desequilíbrios estruturais graves resultantes desta abrupta massificação do ensino (Nóvoa, 1992), a partir dos anos 1980, impôs-se a necessidade de ampliar e acelerar a formação dos professores sem habilitação profissional admitidos pela demanda de serviço docente. Surgem então três vagas sucessivas de programas de formação de professores dos ensinos preparatório e secundário, como resposta às necessidades do sistema educativo e à correlativa pressão política e sindical: (1) a profissionalização em exercício (Decreto Lei 519-T1/79, de 29 de Dezembro); (2) a formação em serviço (Decreto-Lei 150-A/85, de 8 de Maio); e (3) a profissionalização em serviço (Decreto Lei 287/88, de 19 de Agosto), ficando a década de 80 marcada pelo signo da profissionalização do corpo docente das escolas.

O primeiro programa, a profissionalização em exercício, ao contrário dos que se lhe seguiriam, aumentou a implicação da administração escolar e das escolas no processo de profissionalização dos professores. Foram criadas estruturas de coordenação nacional e centros regionais de apoio à formação, equipas de apoio pedagógico constituídas por orientadores pedagógicos recrutados para apoiar as escolas, os conselhos pedagógicos, os delegados à profissionalização e os professores em estágio.

O segundo programa, com o propósito expresso de aplacar a enorme instabilidade do corpo docente nas escolas, aumentar o ritmo de profissionalização e reduzir os custos da formação, já com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86) em perspetiva, transfere para as instituições do ensino superior a direção da formação em serviço, em substituição da pesada máquina tutelada pela administração escolar. As escolas passam a ter um

## O estágio na formação de professores

papel subsidiário, cometendo-se aos conselhos pedagógicos a função, não especificada, de acompanhamento dos professores em formação.

O terceiro programa, já dentro da vigência da Lei de Bases do Sistema Educativo, estabelece um esquema de profissionalização em serviço (assumidamente supletivo e sob a tutela duma instituição do ensino superior) com a duração de dois anos - um 1º ano de formação genérica em ciências da educação e um 2º ano, de projeto de formação e ação pedagógica (PFAP). Este 2º ano, do qual estavam dispensados os professores com 6 ou mais anos de serviço contabilizado, realizava-se nas escolas onde os docentes em profissionalização estavam colocados. O PFAP carecia de aprovação prévia da instituição do ensino superior e do conselho pedagógico da escola do professor em formação. Ambas as instituições designavam um professor para acompanhar o PFAP, que incluía as componentes de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, de atividade de direção de turma e de envolvimento no projeto educativo da escola. A avaliação do PFAP estava atribuída à instituição do ensino superior, baseava-se no relatório do professor acompanhante por si designado e era ratificada pelo conselho pedagógico da escola do professor em formação. O professor acompanhante designado pela escola não tinha, no entanto, quer no desenvolvimento, quer na avaliação do PFAP, funções claramente definidas (Campos, 1995a).

### *O modelo da formação inicial no ensino superior com estágio integrado*

O modelo da formação inicial no ensino superior com estágio integrado surge no início dos anos 70, mas será nas décadas seguintes que ele se irá expandir, especialmente com a criação dos cursos em ensino nas universidades novas e a criação dos cursos de habilitação para o 2º ciclo do ensino básico nas escolas superiores de educação. Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, ele afirma-se como modelo de referência para toda a formação de professores.

I. Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão, e Tavares (1997), num relatório elaborado pelo Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, a propósito da formação de professores em Portugal, referem que as mudanças educativas

requerem um novo perfil de saberes e competências profissionais que muitos dos docentes não tiveram oportunidade de desenvolver na sua totalidade. Como prevê o ordenamento jurídico da formação de professores (Decreto-Lei 344/89) , a formação dos professores deve ter uma vertente científica, tecnológica, humanística ou artística. Deste modo, vários autores (I. Alarcão et al., 1997; Nóvoa, 1992) apontam para a necessidade da formação de professores ir além da formação académica (aprendizagem de conteúdos organizados por disciplinas), procurando integrar uma componente prática e reflexiva. Como refere Nóvoa (1992), a formação constrói-se na reflexão crítica sobre as práticas desenvolvendo-se através de um trabalho de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. A prática pedagógica deve ser integrada no próprio curso “como o momento da integração de saberes e a ponte entre dois mundos que, no seu conjunto e nas suas inter-relações, constituem o seu enquadramento formativo institucional: o mundo da escola e o mundo da instituição de formação inicial” (I. Alarcão et al., 1997, p. 9).

A relevância desta componente pode ler-se no Decreto-Lei 344/89 (no seu Art.º 17º), quando recomenda uma prática pedagógica progressiva, sem prejuízo de poder assumir, na sua fase final, a natureza de um estágio. O referido Decreto-Lei e a portaria 336/88 enquadram o estágio na escola como a fase da formação inicial em que o estagiário assume a “responsabilização pela docência”. Assim, o estágio, visto como a fase final da formação inicial, realiza-se na lecionação de uma ou mais turmas num sistema de corresponsabilização dos formandos com o orientador da escola e a supervisão da instituição formadora e, de forma diferenciada, de acordo com a especificidade de cada nível de educação e ensino

No entanto, com o tempo algumas fragilidades começaram a tornar-se evidentes. Já no início dos anos 90, Nóvoa (1992) introduziu a crítica à excessiva centração da formação de professores nas dimensões académicas, apontando para necessidade de uma formação mais centrada no terreno profissional e na construção da profissão docente, tendo em conta as mudanças e necessidades da sociedade. Concordando com o diagnóstico e sugerindo soluções, Campos (1995b) alertou para a pouca articulação entre a

## O estágio na formação de professores

formação para uma ou mais disciplinas e a formação pedagógica necessária para ensinar. O autor assume que a formação de professores deve ter em conta não apenas uma formação científica específica mas responder às novas exigências de uma sociedade em constante mudança. Assim, a formação de professores só é possível ser adquirida a partir da ação e dos problemas nela encontrados (Campos, 1995b) em contexto real da prática.

Também Roldão (2004) refere que a formação inicial deve ir além da formação académica de professores para uma área específica do saber. Ao entender o professor como um profissional da cultura, deve-se ter presente que a ação de ensinar deve ser o eixo central da formação e que esta deve ser entendida não como uma soma das partes, mas como um projeto coerente que procure desenvolver nos futuros profissionais a capacidade de conhecer, de pensar sobre e de agir fundamentadamente. Todavia, como nos lembra Nóvoa (2009), “o domínio científico de uma determinada área do conhecimento é absolutamente imprescindível” (p. 4).

Visando não apenas melhor articulação, mas sobretudo maior integração, Canário (2001) defende que os “professores aprendem a sua profissão nas escolas e que o mais importante na formação inicial consiste em aprender a aprender com a experiência” (p. 32), existindo a necessidade de se ultrapassar o pensamento até então vigente de uma formação inicial assente num paradigma de racionalidade técnica, por justaposição de saberes científicos mais saberes pedagógicos, mais momentos de prática. Também Formosinho (2009) chama a atenção para a desarticulação que existe entre a formação académica (que acontece tanto nas universidades como nos politécnicos) e a prática nas escolas. O mesmo autor critica as práticas de formação inicial “considerando que a *academização* da formação não promove a construção adequada da escola para todos, que é uma peça essencial na construção das sociedades contemporâneas” (2009, p. 74). Neste sentido, Nóvoa (1992) defende a necessidade de se valorizarem paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, autónomos e responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento profissional. No entanto, no início do século XXI, ainda que o discurso da formação do profissional reflexivo se tenha

tornado omnipresente, o consenso nas palavras tem sido incapaz de se traduzir em práticas enriquecedoras.

É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão” – soa de modo estranho. Ao recorrer a esta expressão, quero sublinhar a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus pares. Não haverá nenhuma mudança significativa se a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricadas. (Nóvoa, 2007, p. 5).

No entanto, as constantes e rápidas mudanças sociais, que afetam diretamente a função da escola e dos professores, afetam também a formação dos professores. Neste campo, segundo Nóvoa (2009), a grande inflação de documentos e estudos tem repetido muitas vezes os mesmos conceitos, as mesmas ideias e as mesmas propostas de formação, pelo que é preciso "fazer um esforço para se construírem propostas educativas que nos façam sair deste círculo vicioso e nos ajudem a definir o futuro da formação de professores" (Nóvoa, 2009, p. 2).

Em suma, a formação de professores tem sofrido grandes desenvolvimentos, nomeadamente no que diz respeito à importância dada à componente prática e à articulação desta com a teoria. Esta tem-se pautado por um nível de formação cada vez mais elevado, como por exemplo a integração da formação de todos os professores no ensino superior universitário ou politécnico e a progressiva elevação dos níveis de certificação necessária para o exercício da profissão de professor (Mestrado).

Com a publicação do Decreto-Lei n.º43/2007, que define a composição curricular dos mestrados de ensino, verifica-se que pelo menos 40% da carga curricular deve ser dedicada à prática profissional. Esta legislação veio criar, pela primeira vez, uma maior uniformização na formação profissional dos professores, estabelecendo características comuns para o estágio pedagógico na formação de professores. Estipula-se que o professor deve desenvolver a sua atividade tendo em conta as dimensões profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e a dimensão de

## **O estágio na formação de professores**

desenvolvimento profissional ao longo da vida, de acordo com o Perfil Geral de Desempenho profissional do professor. Neste quadro normativo valoriza-se a iniciação à prática profissional com destaque para a prática de ensino supervisionada, considerando-se um momento privilegiado de aprendizagem para ser professor. Neste contexto, quer as escolas cooperantes, quer os Professores Cooperantes (PC) podem assumir uma especial relevância, no pressuposto de que a concretização dos protocolos de cooperação entre universidade e escolas cooperantes se consubstancie em relações de proximidade e interação entre os intervenientes no processo de formação, de maneira a proporcionar aos estudantes estagiários (EE) uma formação de qualidade (Silva, Batista, & Graça, 2014).

## **2. O estágio e a supervisão na formação inicial de professores**

### *O lugar do estágio na formação inicial*

O estágio profissional assume-se como uma das fases mais importantes da formação inicial de professores. Trata-se do momento em que o EE se confronta pessoalmente com a realidade da prática, com o exercício de funções nucleares da sua aprendizagem profissional para a docência. I. Alarcão (2002) realça o valor da epistemologia da prática e refere que é através da prática que os profissionais constroem e reconstróem o seu conhecimento no campo de ação. Para Flores (2010), as teorias aprendidas na universidade não são diretamente aplicáveis ao contexto sala de aula. E se a formação tem por finalidade preparar os futuros professores para trabalharem em escolas em contextos de mudança, tal implica reinventar formas de socialização profissional que tenham em conta os contextos onde se realiza a formação e que permitam desenvolver “uma dinâmica simultaneamente formativa e de construção identitária que torne possível essa reinvenção” (Canário, 2001, p. 40). Neste sentido, a passagem de estudante a professor encontra-se “marcada pelo reconhecimento crescente de um novo papel institucional e pela interação complexa entre perspetivas, crenças e práticas distintas e, por vezes,

conflituais, com implicações ao nível (trans)formação da identidade profissional” (Flores, 2010, p. 183).

Canário (2001) advoga, ao contrário do que tem sido corrente, uma aproximação mais precoce da formação inicial aos espaços da escola, não ficando a prática pedagógica apenas circunscrita a uma etapa final de estágio. A necessidade de estender e aprofundar esta aproximação à realidade escolar é decisiva, uma vez que “as situações vividas pelos professores ocorrem no quadro de sistemas coletivos de ação (organizações escolares) cujas regras são, ao mesmo tempo, produzidas e aprendidas pelos atores sociais em presença” (p. 39). Assim, o estudante aprende a ser professor em contexto real da prática através de um processo de aprendizagem coletivo, adquirindo competências individuais e coletivas (I. Alarcão & Canha, 2013), conforme o apelo de Nóvoa (2009) Nóvoa para “uma formação de professores construída dentro da profissão” (p. 2).

Sendo o estágio um período fértil em novas experiências pessoais e pedagógicas, é também um momento de grandes expectativas e confrontos com a realidade (Flores, 1999). A maneira como é vivido o estágio e as aprendizagens realizadas poderão influenciar o futuro professor quanto à forma como irá encarar a sua profissão (Caires & Almeida, 2000), ou mesmo a sua permanência na profissão (Caires, 2003; Queirós, 2014).

### *Evolução das perspetivas e das práticas de supervisão*

A equação da supervisão é, como sublinham I. Alarcão e Canha (2013, p. 24), de natureza dilemática, ou seja, debate-se permanentemente com a tensão e entre o polo das necessidades e possibilidades do estagiário como pessoa e o polo da exigência de rigor e qualidade nas atividades que desempenha. Qual o referente a considerar em primeira prioridade: a pessoa e aquilo de que ela é capaz, ou a atividade e o nível de qualidade com que deve ser realizada?

Num olhar retrospectivo sobre a supervisão pedagógica no âmbito da formação inicial de professores, podemos identificar uma fase mais tradicional, assente num paradigma funcionalista que atribui ao supervisor o papel de transmissor de conhecimentos e ao formando, o de recetor passivo da informação e das

## O estágio na formação de professores

orientações emanadas do supervisor. Gradualmente, a supervisão vai passar a ser entendida como um processo mais aberto, mais focado no formando, ele próprio sujeito da sua própria formação. Esta evolução do entendimento da supervisão está relacionada com as mudanças nos objetivos da formação de professores, bem como com as alterações ocorridas na educação, em particular, e na sociedade, em geral. Concretizando, I. Alarcão e Canha (2013) referem que a evolução do pensamento sobre a dimensão formativa da supervisão traduz mudanças nas concepções sobre questões educativas, tais como a relação entre a teoria e a prática, a investigação e a formação, a aplicação do saber - numa perspetiva de racionalidade técnica -, ou a capitalização do saber experiencial - numa perspetiva de racionalidade prática -, entre outras.

Neste trajeto de mudança, I. Alarcão e Tavares (2003) identificaram várias práticas de supervisão, agrupando-as em nove cenários que não se excluem entre si, pelo contrário, interpenetram-se no processo de supervisão: Cenário de imitação artesanal; Cenário da aprendizagem pela descoberta guiada; Cenário behaviorista; Cenário clínico; Cenário psicopedagógico; Cenário pessoalista; Cenário reflexivo; Cenário ecológico; Cenário dialógico. Os autores consideram estes cenários mais virtuais do que reais, assumindo que neles subsistem diversas diferenças de conceção relativas à formação tais como:

Relação entre a teoria e a prática, formação e investigação, noção de conhecimento como saber construído e transmissível ou construção pessoal de saberes, papéis do supervisor e do professor, noções de educação e de formação de professores, assunção da escola como centro de formação ou como mera estação telecomandada de serviço à formação. (I. Alarcão & Tavares, 2003, p. 16)

Com base nestes nove cenários, Sá-Chaves (2002) propõe um novo cenário, o cenário integrador, o único que, segundo ela, “permite respeitar o direito à diferença em cada professor e o número infinito de variações que ocorrem na atividade profissional dos professores” (p. 43) e que ficou conhecido como “supervisão não *standard*”. Para Sá-Chaves (2002, p. 163), o processo

supervisivo tem presente a ideia de ensinar e apoiar, enquadrando a supervisão como um “processo de sustentação”.

I. Alarcão e Tavares (1987) assinalam que o termo supervisão, a partir dos anos 80, começou a ser usado em alternativa ao termo “orientação da prática pedagógica”, todavia este termo veiculava conotações controversas de desigualdade de poder no relacionamento socioprofissional. No seu livro “Supervisão da prática pedagógica - uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem”, I. Alarcão e Tavares (1987, 2003) colocam o professor, o seu ensino e o desenvolvimento profissional no centro da atividade supervisiva. Para os autores, a prática pedagógica do professor em formação, ao incidir sobretudo no processo de ensino-aprendizagem, promove não apenas o desenvolvimento profissional do EE mas também do supervisor, pois “também o supervisor ou orientador da prática pedagógica se encontra, ele próprio num processo de desenvolvimento e aprendizagem” (I. Alarcão & Tavares, 2003, p. 45). Deste modo, os autores enfatizaram o desenvolvimento humano e profissional como objeto da supervisão, valorizando a interligação da pessoa à sua atividade, ao mesmo tempo que salientam a importância de um ambiente relacional positivo, interativo e suscetível de criar uma dinâmica crescente no desenvolvimento dos futuros professores.

Com a introdução do conceito de “supervisão clínica”, em 1982, Alarcão (I. Alarcão & Canha, 2013), lançou às instituições do ensino superior um desafio a respeito da formação dos supervisores. Nas palavras de I. Alarcão (2001), “Com a abordagem clínica abre-se caminho à dimensão contextualizada do saber” (p. 24) e procura-se uma relação de confiança, em que o supervisor seja “o colega, o colaborador, aquele que orienta, apoiando, questionando e disponibilizando-se para ajudar o outro colega” (I. Alarcão, 2001, p. 20).

A partir dos anos 90, no âmbito da problemática da formação e da supervisão, vários autores portugueses (Nóvoa, 1992, 1993; Sá-Chaves, 2002; Vieira, 1993) assumem a importância da abordagem reflexiva das práticas educativas, considerando que estas se “constituem como perspetiva alternativa ao paradigma de formação de racionalidade tecnicista e instrumental” (Sá-Chaves, 2011, p. 74), até então a mais vigente no processo de formação inicial. A

## O estágio na formação de professores

supervisão passa, então, a ser encarada como uma “prática acompanhada, interativa, colaborativa e reflexiva” (I. Alarcão & Sá-Chaves, 1994, p. 150), tendo em conta uma “atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo, através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (Vieira, 1993, p. 28). Neste sentido, Nóvoa (1993) defende que a formação reflexiva dos professores conduz à alteração das práticas educativas que, por sua vez, levam à melhoria da qualidade do ensino.

Tendo em conta a importância do papel da prática na formação, I. Alarcão (1996, p. 19) salienta-a como:

Fonte de conhecimento através da experimentação e reflexão, como momento privilegiado de integração de competências, como oportunidade para representar mentalmente a qualidade do produto final e apreciar a própria capacidade de agir, como tempo de clarificação do sentido das mensagens entre o formador e o formando, de diálogo da própria ação e de aceitação dos desafios que esta provoca.

A noção de profissional reflexivo de Schön, perfilhada em Portugal por I. Alarcão (1996), teve implicações ao nível da formação inicial, tanto nos conceitos de supervisão, como nas práticas supervisivas. A autora analisou o pensamento de Schön sobre a natureza dos problemas que se colocam na prática e a forma como um profissional é chamado a resolver esses problemas. Dar resposta adequada a esses problemas passa pela assunção da natureza incerta e complexa do ensino e reclama uma intervenção contextualizada e reflexiva por parte do professor. I. Alarcão e Canha (2013) referem que a “dimensão reflexiva, já presente nos processos de indagação característicos da supervisão clínica, ganha em amplitude e em profundidade com a introdução da ideia de profissional reflexivo” (p. 30), o que, por seu turno, torna fundamental que os futuros professores possam investigar a sua própria atividade e desenvolver uma compreensão mais aprofundada do seu ensino. Em resumo, “a reflexão e investigação devem assumir-se como elementos estruturantes de um programa de formação inicial de professores” (Flores, 2010, p. 184).

Em finais do séc. XX e inícios do séc. XXI, a supervisão na formação de professores deixou de circunscrever o seu campo de ação à sala de aula. Emerge um novo paradigma da supervisão que alarga o âmbito da formação à escola como um todo (I. Alarcão, 2000; Oliveira-Formosinho, 2002; Oliveira, 2000). Concretamente, passa a considerar-se que aquilo que se passa na sala de aula é condicionado pelo que se passa fora dela, o que vai ao encontro de uma perspetiva ecológica de supervisão explorada por I. Alarcão e Sá-Chaves (1994) e Oliveira-Formosinho (1997, 2002).

Sá-Chaves (2000) realça a importância da dimensão horizontal da supervisão, sugerindo como estratégia supervisiva uma supervisão amigável e recíproca entre pares (estagiários), de forma a favorecer o desenvolvimento de cada um. Com isso, a autora abre caminho à supervisão colaborativa (I. Alarcão & Canha, 2013). Ao criticar a relação desequilibrada de poder muitas vezes associada à supervisão, as autoras defendem a noção de colaboração na supervisão, valorizando sobretudo uma prática de construção individual e partilhada. Em sintonia, M. A. Moreira (2005) assume que a “supervisão pedagógica assenta num conceito de democracia participada, com finalidades reflexivas, colaborativas e críticas, orientando-se para a transformação e emancipação do sujeito em formação e para a crítica alargada dos micro, meso e macro contextos da sua atuação” (p. 130).

Assumindo uma supervisão emancipatória, Vieira (2010) defende o desenvolvimento da reflexividade dos professores de forma a melhorar a qualidade das aprendizagens dos seus alunos. A autora advoga uma pedagogia para a autonomia como um caminho possível, no qual “a reflexividade do professor e autonomização do aluno podem funcionar como duas faces de uma mesma realidade, potencialmente emancipatória para todos os participantes envolvidos” (Vieira, 2010, p. 18). No entanto, no contexto da supervisão de estágio, a autora reconhece constrangimentos ao desenvolvimento da reflexão e da ação crítica e transformadora, devido à falta de experiência dos estagiários e à pressão da avaliação a que estão sujeitos. Daí que, para viabilizar uma prática de supervisão transformadora, Vieira e Moreira (2011) requeiram a observância de um conjunto de princípios, tais

## O estágio na formação de professores

como: “Indagação crítica; Intervenção crítica; Democraticidade; Dialogicidade; Participação; Emancipação” (p. 27). Então, numa perspectiva emancipatória, a supervisão procura estimular e desenvolver nos futuros professores a capacidade de análise crítica da sua prática e dos constrangimentos que ela lhes coloca, de forma a encontrarem soluções adequadas, quer na sua atuação como professores, quer no que diz respeito às aprendizagens dos seus alunos. Moreira (2001; 2005) evidenciou empiricamente as vantagens de associar a supervisão colaborativa a um projeto de investigação-ação no âmbito da formação inicial. A autora identificou um enorme potencial emancipatório da colaboração que se estabelece nos contextos de atuação no que diz respeito à colaboração inter e intra institucional, à colaboração entre supervisores (da escola e da faculdade) e à colaboração entre supervisores e estagiários. Todos os intervenientes no processo de formação envolvidos do estudo reconheceram ganhos elevados para cada um, tais como promoção do posicionamento mais pró-ativo no seu desenvolvimento profissional e no seu processo de tomada de decisões, por parte dos estagiários, e um maior envolvimento por parte dos supervisores.

Ao explorarem a supervisão como processo colaborativo para o desenvolvimento e para a qualidade, I. Alarcão e Canha (2013) procuraram estabelecer a relação entre a atividade de supervisão e a atividade supervisionada, destacando as pessoas, os contextos, os processos e o tempo. A supervisão (pedagógica e institucional)

emerge-nos assim como um processo que visa acompanhar e regular uma atividade, atividade que é realizada por pessoas em desenvolvimento e que ocorre num contexto específico a ter em consideração. Este processo, que é multimodal, implica aspetos de monitorização, regulação, avaliação, gestão, coordenação e liderança. E, todo este processo, que deve ocorrer num ambiente formativo, estimulante, centrado nas possibilidades de desenvolvimento, tem uma intencionalidade: a qualidade, o desenvolvimento, a transformação.” (I. Alarcão, 2014, p. 31).

Tendo em conta que a atividade de supervisão é uma atividade de acompanhamento e monitorização orientada no sentido da qualidade, do

desenvolvimento e da transformação, numa perspetiva colaborativa, para I. Alarcão e Canha (2013), a observação, o diálogo, o questionamento, a reflexão e a experimentação, entre outros, são os recursos do processo de desenvolvimento e crescimento profissional e pessoal dos intervenientes, que sustentam a “interação com a atividade e com os outros, mas também a interação no interior de cada um” (p.83).

### **3. A figura do Professor Cooperante: Relações e papéis.**

#### *A importância do PC*

A literatura existente acerca da formação inicial de professores, e em especial do estágio profissional e da supervisão pedagógica, é diversa. A atenção tem recaído, sobretudo, nas temáticas da supervisão, em geral, e não tanto sobre as funções e papéis do PC (entendido aqui como o orientador ou supervisor responsável pelo acompanhamento diário dos EE nas escolas). Apenas na última década se demarcam estudos em que o Professor Cooperante aparece como elemento central e nos quais se procura analisar e sistematizar as características mais específicas da sua função, bem como examinar a relação do Professor Cooperante com os demais intervenientes no processo (e.g. Abrantes, 2005; Albuquerque, Graça, & Januário, 2005; Caires, Moreira, Esteves, & Vieira, 2011; Esteves, Caires, Moreira, & Vieira, 2010).

Neste estudo, assumimos a designação de Professor Cooperante (PC) para referir o professor que acompanha a formação inicial dos estudantes estagiários na escola (estágio). No entanto, muitas vezes, este professor surge na literatura designado como orientador de estágio, supervisor da escola, mentor, entre outras.

Ao analisar a formação inicial anterior ao processo de Bolonha, Formosinho (2009) verificou que esta se processava de forma distinta, em função da natureza da instituição de formação inicial (Escolas Superiores de Educação vs. Universidades), mas preservava um elemento comum - a figura de um professor do terreno (escola) que recebe na sua sala de aula, no seu espaço de trabalho, um estagiário, ou grupo de estagiários, para acompanhar e

## O estágio na formação de professores

orientar na etapa fundamental da sua formação inicial. I. Alarcão (2001, p. 19) e I. Alarcão e Tavares (2003) perspetivam este professor como um “líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros”.

Efetivamente, a importância que o PC assume no processo de formação inicial é amplamente corroborada por vários autores (e.g. I. Alarcão, 2009; I. Alarcão & Tavares, 2003; Caires et al., 2011; M. A. Moreira, 2005; Sá-Chaves, 2000), chegando inclusive a ser apontado como figura central no desenvolvimento socioprofissional dos estagiários (e.g. I. Alarcão & Sá-Chaves, 1994; I. Alarcão & Tavares, 2003; Caires & Almeida, 2005). Formosinho (2009) realça a importância atribuída pelos EE ao PC na formação prática dos professores, reiteradamente expressa nas recordações que guardam da realização do seu estágio profissional.

### *As perspetivas de supervisão e as funções do PC*

As transformações registadas no conceito de supervisão ao longo dos últimos anos não poderiam deixar de ter consequências nas práticas de formação e no quadro legal que as superintende. Neste caso, entre as medidas de diferenciação sistémica na organização do trabalho docente surge a regulamentação da especialização em supervisão pedagógica, ao nível de um curso de pós-graduação. Com efeito, o Regime Jurídico da Formação Especializada de Educadores de Infância e de Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto Lei 95/97, de 23 de Abril) institui, entre outras áreas, a formação especializada em *supervisão pedagógica e formação de formadores*, a qual visa “qualificar para ao exercício de funções de orientação e supervisão da formação inicial e contínua de educadores e professores”. Neste contexto, M. A. Moreira (2005) justifica que o exercício das funções de supervisão requer um perfil profissional exigente, congruente com uma orientação transformadora com vista ao desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade social, da reflexão crítica e de uma participação democrática que as escolas, hoje em dia, necessitam. No quadro destas exigências, afigura-se que os “formadores de professores precisam repensar o seu papel (e o

modo como trabalham) à luz dos desafios da sociedade do conhecimento e da aprendizagem em que os professores têm agora que trabalhar” (Flores, 2010, p. 186).

Ainda assim, apesar das alterações do conceito de supervisão e das funções do supervisor (da escola e da faculdade), I. Alarcão (2009) refere que ao longo dos anos o PC é visto sempre como um professor mais experiente e um professor que apoia, que ajuda e que acompanha. A função de apoio, de ajuda, de atenção ao outro, às circunstâncias e às necessidades dos EE surge também associada ao desafio. Com efeito, “a ação do supervisor destina-se essencialmente a ajudar o professor a crescer e a ensinar os seus alunos para que eles aprendam e se desenvolvam” (I. Alarcão & Tavares, 2003, p. 58).

Deste modo, I. Alarcão (2009, p. 120) defende que o supervisor

não é aquele que faz, nem é aquele que manda fazer; 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.

Assim, o feedback surge, neste quadro, como uma ferramenta essencial de apoio e regulação na estratégia de ação do PC (Roldão, 2014).

No sentido procurar definir a função do supervisor que acompanha a formação inicial dos EE na escola, Alarcão e Tavares (2003) elencaram um conjunto de tarefas “todas elas (...) subordinadas ao verbo ajudar” (p. 56) o EE a desenvolver-se como professor: Ajudar a estabelecer e manter um bom clima afetivo-relacional, exigente e estimulante; a criar condições de trabalho e interação que possibilitem o desenvolvimento humano e profissional dos professores; a desenvolver o espírito de reflexão, autoconhecimento, inovação e colaboração; a criar condições para que os professores desenvolvam e mantenham o gosto pelo ensino e pela formação em contínuo; a analisar criticamente os programas, os textos de apoio, os contextos educativos, etc.; a planificar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e do próprio professor; a identificar problemas e dificuldades que vão surgindo; a determinar os aspetos a observar e sobre quais refletir e estabelecer estratégias adequadas; a analisar e interpretar os dados observados; a avaliar os

## O estágio na formação de professores

processos de ensino-aprendizagem; a definir os planos de ação a seguir; a criar espírito profissional, baseado nas dimensões do conhecimento profissional (I. Alarcão & Tavares, 2003, pp. 56-57).

Sá-Chaves (2000) acrescenta a necessidade do supervisor ter um olhar atento e abrangente a tudo o que rodeia de forma a desenvolver capacidade para “para avaliar, para dirigir, para orientar, para aconselhar e para conceptualizar e implementar hipóteses de solução de problemas que, coletivamente se enfrentam” (p. 126). No entanto, a avaliação, sendo uma tarefa importante a realizar no processo de formação inicial, pelo PC assim como pelo supervisor da faculdade, é também um dos campos que mais constrangimentos causa na fase final do estágio (Caires & Almeida, 2000), quer pelas suas características de decisão sobre um percurso realizado, quer muitas vezes pelas diferenças de opinião que os dois responsáveis têm sobre a mesma. Neste sentido as autoras referem que uma das formas de contornar as dificuldades passa por reuniões entre os envolvidos de forma a definir métodos e padrões claros de avaliação e/ou promover cursos de treino formal para os supervisores.

Face a tamanha diversidade de tarefas e papéis atribuídos aos PC, vários autores chamam a atenção para os constrangimentos de gestão, o desgaste físico e emocional que as tarefas de supervisão acarretam ao PC (e.g. I. Alarcão & Tavares, 2003; Esteves, 2006; Esteves, Caires, Martins, & Moreira, 2008).

Um elemento que sobressai quer na evolução sofrida na formação inicial, quer na evolução já descrita anteriormente ao nível da supervisão é a importância que a reflexão assume no processo de autoformação e crescimento profissional do EE. Assim sendo, não se pode deixar de lado a própria promoção da reflexão por parte do PC, uma vez que este é:

um dos principais intervenientes no processo formativo, assumindo o acompanhamento da prática pedagógica, orientando-a e refletindo-a, com a finalidade de proporcionar ao futuro professor uma prática docente de qualidade, num contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias a um desempenho consciente, eficaz, responsável e competente (Albuquerque et al., 2005, p. 15).

Efetivamente, Roldão (2014) refere a importância da “natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho supervisory, assente num acompanhamento e discussão permanente de processo e de ação e seus resultados” (p. 38) no sentido de proporcionar ao EE um desenvolvimento e crescimento profissional que se espera no ano de formação.

Abrantes (2005) defende ainda que o estilo adotado pelo PC (diretivo, não-diretivo ou colaborativo) poderá estar dependente não apenas do momento em que este realiza a supervisão mas também do tipo de estagiário que tem pela frente. De igual modo, I. Alarcão e Tavares (2003) referem que “os professores não podem ser tratados todos da mesma maneira e que uns podem necessitar de um tratamento mais diretivo do que outros ou de um tratamento mais diretivo numa determinada fase do seu desenvolvimento profissional” (p. 78). Para Sá-Chaves (2000), as formas de relação e comunicação que se estabelecem entre o PC e os EE dependem dos estilos supervisory adotados pelo PC, criando laços de convergência ou divergência entre eles. Canário (2001) enfatiza, em particular, a necessidade de o supervisor adotar uma “atitude de escuta” na relação que estabelece com os estagiários, possibilitando que estes se façam ouvir e possam colocar em prática os seus próprios conhecimentos e modos de ensinar. O autor argumenta que só “uma atitude de escuta permite ao formador ter em conta os saberes “tácitos” dos formandos, construídos de modo intuitivo na ação quotidiana” (Canário, 2001, p. 42).

#### *A investigação empírica sobre PC*

Das conclusões dos vários estudos empíricos sobre o PC realizados na última década em Portugal, poderão ser extraídas um conjunto de ideias e linhas de orientação para a ação do PC, nomeadamente no que diz respeito à especificação dos vários papéis, benefícios e constrangimentos no exercício da função, bem como à influência das várias relações que se estabelecem entre o PC, EE e orientador da faculdade.

Albuquerque et al. (2005) reportam que, do ponto de vista dos EE, os PC são uma referência fundamental em todo o processo de estágio, pois são vistos

## O estágio na formação de professores

como práticos conhecedores da realidade do que se passa no terreno e aqueles que melhor conseguem potenciar as experiências pessoais dos EE, tornando a sua adaptação a uma nova realidade mais fácil e gratificante.

Assim, do mesmo modo que foi identificado pela literatura teórica, a investigação empírica corrobora que, do ponto de vista dos EE, o PC é um professor da escola que ajuda, que apoia e desafia, estimula a reflexão emitindo os FB necessários ao crescimento profissional do EE (e.g. I. Alarcão & Roldão, 2008; Albuquerque et al., 2005; Caires, 2001). Caires (2001), no seu estudo com EE, identificou como aspetos positivos na relação que se estabelece entre o EE e o PC, o apoio emocional, bibliográfico e formativo do PC. Os EE referiram ainda o apoio prestado na sua integração na escola, bem como a ajuda em todas as tarefas inerentes ao processo de ensino e aprendizagem. Salientaram a disponibilidade dos seus PC, a compreensão, a amizade e o companheirismo no desenvolvimento de uma relação cordial e estimuladora do seu crescimento profissional. Por outro lado, nesse mesmo estudo, os EE também identificaram algumas dificuldades derivadas da forma como o PC desempenhava a sua função. Assim, o excesso de controlo, a imposição de ideias, a pouca autonomia dada aos EE e alguma falta de apoio em determinadas tarefas foram alguns dos constrangimentos sentidos por alguns estagiários (Caires, 2001).

A investigação centrada sobre os PC constatou que do seu ponto de vista, o desempenho da função de orientação de EE lhes aporta vários benefícios para si próprios (e.g. Albuquerque, 2003; Caires et al., 2011; Esteves et al., 2010). Canário (2001) documenta que os PC, ao serem confrontados com as perspetivas dos EE, com formas de pensar e de agir, muitas vezes divergentes das suas, os leva a sentir a necessidade de refletir e questionar as suas próprias práticas e de desenvolver novos conhecimentos e competências. É deste modo que o desempenho da função de PC contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional do PC, para o desenvolvimento de competências reflexivas, pedagógicas e didáticas (Caires, Almeida, & Vieira, 2010; Esteves et al., 2008).

Vários estudos identificam que o exercício das funções supervisivas aporta ganhos no trabalho desenvolvido bem como ganhos na relação do PC com os EE, na colaboração estabelecida com a instituição de Ensino Superior e até ganhos para a própria escola (Esteves, 2006; Esteves et al., 2008; Esteves et al., 2010). Por outro lado, foram também identificadas algumas dificuldades por parte dos PC durante o exercício da função de supervisão, nomeadamente, o desgaste físico e emocional, a gestão da multiplicidade de tarefas e avaliação dos EE (Caires et al., 2010; Esteves et al., 2008). No entanto, importa referir que, na maioria dos estudos empíricos (Albuquerque, 2003; Esteves, 2006; Esteves et al., 2008; Esteves et al., 2010), o balanço que os PC fazem do seu envolvimento com as funções inerentes ao seu papel é globalmente positivo e as contrapartidas da experiência de supervisão são avaliadas como maiores e mais significativas do que as dificuldades vivenciadas.

## Referências

- Abrantes, M. M. C. B. P. (2005). *O desenvolvimento da reflexividade no contexto do discurso supervisivo*. (Doutoramento), Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (P. Editora Ed.). Porto.
- Alarcão, I. (2000). Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em desenvolvimento e Aprendizagem. In I. Alarcão (Ed.), *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 11-23). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Do Olhar Supervisivo ao Olhar sobre a Supervisão. In M. O. Rangel (Ed.), *Supervisão Pedagógica - Princípios e Práticas* (pp. 15-56). Brasil: Papyrus Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas? In J. Freire & J. Oliveira-Formosinho (Eds.), *A Supervisão na Formação de Professores I: da Sala à Escola* (pp. 218-238). Porto: Porto Editora.

## O estágio na formação de professores

- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores: Uma nova abrangência. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 8, 119-128.
- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In J. Maxado & J. C. Alves (Eds.), *Coordenação, Supervisão e Liderança - Escola, projetos e aprendizagens* (pp. 22-35). Porto: Universidade Católica Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Portugal: Porto Editora.
- Alarcão, I., Freitas, C., Ponte, J. P., Alarcão, J., & Tavares, M. j. (1997). A formação de professores no Portugal de hoje. *Documento de trabalho do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas*. Retrieved 13 de setembro de 2014, from [www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte\(CRUP\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte(CRUP).rtf)
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão um contexto de desenvolvimento profissional de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In J. T. (ed.) (Ed.), *Para Intervir em Educação* (pp. 201-232). Aveiro: CIDInE.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem (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: 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.
- Caires, S. (2001). *Vivências e percepções do estágio no Ensino Superior*. Universidade do Minho, Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/Aprendizagem. Braga.
- Caires, S. (2003). *Vivências e percepções do estágio pedagógico: A perspectiva dos estagiários da Universidade do Minho*. (Doutoramento), Universidade do Minho, Braga.
- Caires, S., & Almeida, L. (2000). Os estágios na formação dos estudantes do ensino superior: tópicos para um debate em aberto. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(2), 219-241.
- Caires, S., & Almeida, L. S. (2005). Teaching practice in Initial Teacher Education: its impact on student teachers' professional skills and development. *Journal of Education for Teaching*, 31(2), 111-120.
- Caires, S., Almeida, L. S., & Vieira, D. (2010). O Estágio na formação de professores: Validação da versão reduzida do Inventário de Vivências e Percepções do Estágio. *Avaliação Psicológica*, 9(1), 1-12.
- Caires, S., Moreira, M. A., Esteves, C. H., & Vieira, D. A. (2011). As vivências e percepções dos actores na formação inicial de professores: a figura do supervisor cooperante. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(2), 59-79.
- Campos, B. (1995a). *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Campos, B. (1995b). Necessidades de mudança na formação de professores e futuro das escolas superiores de educação. *Aprender*, 19, 52-60.
- Canário, R. (2001). O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. *ARTICULAÇÃO ENTRE AS FORMAÇÕES INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES*. Retrieved 19 setembro 2014, from <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1c.pdf>

## O estágio na formação de professores

- Esteves, C. H. (2006). *Vivências e percepções do estágio pedagógico pelo supervisor da escola - Um estudo na Universidade do Minho*. (Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação, especialização em Formação Psicológica de Professores), Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia., Braga.
- Esteves, C. H., Caires, S., Martins, C., & Moreira, M. A. (2008). Vivências da supervisão de estágios pedagógicos dos supervisores de escola: Factores diferenciadores. *Revista Galego-Portuguesa de Psicopedagogia e Educación*, 16(1), 153-168.
- Esteves, C. H., Caires, S., Moreira, M. A., & Vieira, D. (2010). A vez e a voz dos supervisores cooperantes: vivências e percepções da experiência supervisiva. *Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"*. Retrieved 15 outubro 2014, from <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/16105/1/Esteves%2c%20Caires%2c%20Moreira%2c%20%26%20Vieira%20%282010%29.pdf>
- Flores, M. A. (1999). (Des)ilusões e paradoxos: a entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(1), 171-204.
- Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, 33(3), 182-188.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da ciência e tecnologia e ensino superior (1989). Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de outubro. *Diário da República*, 1ª série A, nº 234, 4426-4431
- Moreira, M. A. (2001). *A investigação-Ação na formação reflexiva em supervisão no ensino do Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Moreira, M. A. (2005). *A Investigação-Ação em Supervisão no Ensino do Inglês: Processos de (co-)Construção do Conhecimento Profissional*. Braga: Centro de Investigação em Educação.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e Profissão Docente. Retrieved 01 junho 2014, from [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)
- Nóvoa, A. (1993). Nota de apresentação. In K. Zeichner (Ed.), *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas* (pp. 9-12). Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2007). O regresso dos professores. *Comunicações. Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida. Portugal 2007. Presidência portuguesa do Conselho da União Europeia*. <http://hdl.handle.net/10451/687>
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educación*, 350. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350\\_09.html](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350_09.html)
- Oliveira-Formosinho, J. (1997). Em Direção a um Modelo Ecológico de Formação de Educadores. *Inovação*, 10(1), 89-110.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola. *Colecção Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. In I. o. Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 43-54). Porto: Porto Editora.
- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In P. Batista, A. Graça & P. E. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 67-83). Porto: FADEUP.
- Roldão, M. C. (2004). Professores para quê? : para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. *Discursos: perspectivas em educação*, 2 95-120.

## O estágio na formação de professores

- Roldão, M. C. (2014). Para que serve a supervisão. In J. Maxado & J. C. Matias Alves (Eds.), *Coordenação, supervisão e liderança -Escola, projetos e aprendizagem* (pp. 36-47). Porto: Universidade Católica Editora.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfólios Reflexivos, Estratégias de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Sá-Chaves, I. (2011). *Formação, Conhecimento e supervisão: Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais* (3ª ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silva, T., Batista, P., & Graça, A. (2014). Os programas de formação inicial de professores de Educação Física nas Universidades Públicas Portuguesas: Da estrutura aos fundamentos In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O Estágio na (Re) construção da Identidade Profissional do Professor* (pp. 113-141). Porto: FADEUP.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma prática Reflexiva de Formação de Professores*. Porto: ASA.
- Vieira, F. (2010). Formação Reflexiva de Professores e Pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e concetual da supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. S. Fernandes (Eds.), *No Caleidoscópio da Supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (2ª ed., pp. 15-45). Mangualde: Edições Pedago.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação.

Referências legislativas

- Assembleia da República (1986). Lei 46/86, de 14 de Outubro. *Diário da República*, n.º 237, Série I
- Ministérios da Administração Interna, das Finanças e da Educação e Investigação Científica (1976). Decreto 925/76, de 31 de Dezembro. *Diário da República*, n.º 303, 3º Suplemento, Série I
- Ministério da Educação (1979). Decreto-lei 519-T1/79, de 29 de Dezembro. *Diário da República*, n.º 299, 7º Suplemento, Série I
- Ministério da Educação (1985). Decreto-lei 150-A/85, de 8 de Maio. *Diário da República*, n.º 105, 1º Suplemento, Série I
- Ministério da Educação (1988). Decreto-lei 287/88, de 19 de Agosto. *Diário da República*, n.º 191, Série I
- Ministério da Educação (1989). Decreto-lei 344/89, de 11 de Outubro. *Diário da República*, n.º 234, Série I
- Ministério da Educação (1997). Decreto-Lei n.º 95/97 de 23 de abril. *Diário da República*, n.º 95, Série I-A.
- Ministério da Educação e Investigação Científica (1979). Decreto-lei 180/79, de 11 de Junho. *Diário da República*, n.º 134, Série I
- Ministério da Educação Nacional - Direcção-Geral do Ensino Superior e das Belas-Artes (1971). Decreto 443/71, de 23 de Outubro. *Diário do Governo*, n.º 250, Série I.
- Ministério da Instrução Pública - Secretaria Geral(1930). Decreto n.º 18973, de 16 de Outubro. *Diário do Governo*, n.º 251/1930, Série I
- Ministérios das Finanças e da Educação (1988). Portaria 336/88, de 28 de Maio. *Diário da República*, n.º 124, Série I.
- Ministérios do Ultramar e da Educação Nacional - Gabinete do Ministro (1969). Decreto-lei 49119, de 14 de Julho. *Diário do Governo*, n.º 163/, Série I
- Ministérios do Ultramar e da Educação Nacional - Gabinete do Ministro (1969) Decreto-lei 48868, de 17 de Fevereiro. *Diário do Governo*, n.º 40, Série I



## Estudo 2

---

### **Desenvolvimento profissional e funções do professor cooperante: um estudo de revisão sistemática**

Professional development and functions of the cooperating teacher: a  
systematic review

Desarrollo profesional y funciones de lo profesor cooperante: una revisión  
sistemática

#### **Teresa Silva**

Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Portugal

#### **Paula Batista**

Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Portugal  
Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto  
(CIFID)

#### **Amândio Graça**

Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Portugal  
Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto  
(CIFID)

Submetido para publicação (em agosto de 2015)  
REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO



### RESUMO

O presente estudo é uma revisão sistemática da literatura cujo objetivo foi cartografar a tipologia de estudos empíricos realizados acerca dos papéis, funções, interações e desenvolvimento profissional do Professor Cooperante. A pesquisa foi efetuada nas bases de dados eletrônicas EBSCO, SCOPUS, bOn e Web Knowledge em revistas *peer review* entre 1999 e 2014. A equação de pesquisa utilizada foi: “Cooperating Teacher” OR “mentors” OR “Mentoring”, nos campos “abstract”, “topic” ou “title”. Depois de aplicados os critérios de inclusão foram incorporados 50 artigos. Utilizou-se a análise de conteúdo, por recurso a métodos dedutivo-indutivos. Os resultados evidenciam que os professores cooperantes desempenham uma grande diversidade de funções e papéis, que as relações que estabelecem com os restante intervenientes no processo (estagiários e orientadores da faculdade) são de colaboração e/ou de diretividade e que o exercício da função influencia grandemente o seu desenvolvimento profissional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Professor Cooperante; Orientação de estágio; Revisão sistemática da literatura.

### ABSTRACT

The present study is a systematic review of the literature that aimed to map the empirical studies about the roles, functions, interactions and professional development of the Cooperating Teacher. The research used electronic databases (EBSCO, SCOPUS, bOn and Web Knowledge) in peer review articles published between 1999 and 2014. The research equation used was "Cooperating Teacher" OR "mentors" OR "Mentoring", in the field "abstract", "topic " or "title". After applied the inclusion criteria's 50 articles were integrated. Content analysis was used to analyse data. The results show that the cooperating teachers play a wide variety of functions and roles, the relationships that they establish with others remaining participants in the process (pre-service teachers and faculty supervisors) are collaborative or hierarchical and the function influences greatly their professional development.

**KEY WORDS:** Cooperating Teacher; Practicum Supervision; Systematic literature review.

### RESUMEN

Este estudio es una revisión sistemática de la literatura con el objetivo de mapear la tipología de los estudios empíricos sobre los roles, funciones, interacciones y desarrollo profesional del profesor cooperante. La investigación se llevó a cabo en bases de datos electrónicas (EBSCO, SCOPUS, bOn y Web of Knowledge) en revistas científicas entre los años 1999 y 2014. La ecuación de pesquisa fue: "Cooperating Teacher" OR "mentors" OR "Mentoring" en los campos "abstract", "topic " o "title. Después de aplicar los criterios de inclusión se incluyeron 50 artículos. Se utilizó el análisis de contenido, mediante el uso de métodos deductivo-inductivos. Los resultados muestran que los profesores cooperantes desempeñan una amplia variedad de funciones y roles, las relaciones que establecen con los demás participantes en el proceso (estudiantes y tutores de la universidad) son de colaboración y/o directividad y el ejercicio de la función influye en gran medida en su desarrollo profesional.

**PALABRAS CLAVE:** Profesor Cooperante; Orientación de estagio; Revisión sistemática de la literatura

## Introdução

A iniciação da prática de ensino supervisionada (PES) é considerada a componente culminante da formação inicial, e o professor cooperante (PC) surge, neste contexto, como um elemento decisivo no sucesso do processo de estágio de futuros professores (e.g. CLARKE, A.; COLLINS, 2007; CLARKE, A.; TRIGGS; NIELSEN, 2014; FARRELL, 2008; ZABALZA; CID, 2005). A investigação sobre o ponto de vista dos estudantes estagiários (EE) evidencia que estes veem o PC como fundamental para o seu sucesso no estágio (KIRK; MACDONALD; O'SULLIVAN, 2006; WEISS; WEISS, 2001), como um elemento de referência profissional e afetiva (FORMOSINHO, 2001) e essencial para a sua entrada na profissão (GLICKMAN; BEY, 1990; GUYTON; MCINTYRE, 1990; MCINTYRE; BYRD; FOXX, 1996).

Enquanto responsável pela organização das experiências da prática pedagógica, o PC assume uma função complexa e exigente, com larga margem de singularidade e incerteza (LOUGHRAN, 1996; SCHÖN, 1987; ZEICHNER, 2010). As características estruturais do estágio e os modelos e os estilos de supervisão adotados pelo PC condicionam as experiências formativas e conseqüentemente as possibilidades de desenvolvimento profissional dos futuros professores. Neste âmbito, CLARKE, A. (2007) identificou três concepções de participação do PC: (1) titular da classe; (2) supervisor da prática; e (3) formador de professores<sup>1</sup>. A redução do PC a titular da classe reflete o nível mínimo de participação. Nesta concepção, o PC cede a sua sala de aula ao EE, não sendo requerida qualquer intervenção no trabalho que este desenvolve. Na segunda concepção, como supervisor da prática, o nível de participação e interação do PC com o EE é mais elevado, mas pressupostamente unidirecional (do PC para o EE). Ao PC cabe o papel de monitorizar e administrar o trabalho do EE, observando, registando e orientando a aplicação do que o EE aprendeu na faculdade. Já na terceira concepção, visto como um formador de professores, no sentido cooperativo, o

---

<sup>1</sup> Nossa tradução

envolvimento do PC é superior e espera-se que assuma um papel de treinador/conselheiro (*coach*), estimulando e despertando no EE o significado da sua prática, fornecendo orientações para o seu desenvolvimento. Perfilhando desta última concepção, ALBUQUERQUE; GRAÇA; JANUÁRIO (2005) consideram o PC como um dos principais intervenientes no processo formativo, na medida em que assume o acompanhamento da prática pedagógica num contexto real, orientando-a e refletindo-a, com a finalidade de proporcionar ao futuro professor uma experiência formativa enriquecedora, propícia ao desenvolvimento de competências e atitudes necessárias a um desempenho consciente, eficaz, e responsável.

As diferentes concepções sobre o papel do PC e as diferenças de interpretação dos modelos que delas emergem carecem de aprofundamento, tanto no que diz respeito ao desempenho de papéis e funções do PC, quanto na sua relação quer com os EE, quer com os orientadores da faculdade. Que significado tem, por exemplo, dizer que o PC emerge como parceiro do orientador da faculdade? Em que se consubstanciam as diferenças de responsabilidades e papéis destes dois atores? (CLARKE, A. et al., 2014)

De igual modo, no tocante à configuração das relações do PC com os estagiários, importa indagar de que maneira a experiência formativa é influenciada pelas diferentes concepções de aprender a ensinar. Neste âmbito, WEISS; WEISS (2001, p.134) argumentam que os PC "são a mais poderosa influência sobre a qualidade da experiência de ensinar e muitas vezes moldam a aprendizagem do EE pela forma como orientam ". Já TANG (2003) considera que aprender a ensinar a partir da dissonância de opiniões entre EE e PC, ao invés de manter relações mais confortáveis e opiniões semelhantes, desafia os EE a desenvolverem a sua aprendizagem e cria oportunidades de se envolverem e refletirem de forma produtiva na resolução de problemas e na busca de novas soluções. Para além disso, vários autores (DEWEY, 1933; FEIMAN-NEMSER, 1998; TICKLE, 2000; ZEICHNER, 1995) reforçam a ideia de que a orientação também deve incluir experiências que preparem os EE para o futuro em vez de somente criar oportunidades para resolver problemas imediatos. Por sua vez, HALE (2000) advoga que tanto as funções de apoio

como de desafio são necessárias ao longo de todo o processo de orientação e supervisão dos EE. Mas cabe perguntar de que modo e com que resultados tem a investigação empírica dado conta destas linhas de ação. Por outro lado, o exercício da função contribui não só para a formação da identidade profissional dos EE como para a (re)construção da própria identidade do PC enquanto professor (CLARKE, A. et al., 2014; KWAN; LOPEZ-REAL, 2005). No decurso do processo de orientação da prática pedagógica do EE, o PC dispõe de espaço e oportunidade para refletir e compreender melhor a sua própria prática docente. Segundo DAY (1999), as experiências práticas beneficiam o desenvolvimento profissional do professor, definido pelo autor como:

(...) um processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes (DAY, 1999, p.4).

ALARCÃO; CANHA (2013, p.51) defendem que o desenvolvimento profissional “assenta num processo sistemático de aprofundamento e reconstrução do conhecimento com vista à melhoria da prática”. Estas noções remetem-nos para a ação do PC como aprendente que, ao investir pessoal e profissionalmente na sua função, está a investir no seu próprio desenvolvimento profissional.

Face ao exposto, é dado unânime que o exercício da função de PC é fundamental para o processo de construção do conhecimento e competências do EE, mas também para o próprio desenvolvimento profissional do PC. Neste sentido, e segundo CLARKE, A. et al. (2014) num recente estudo de revisão, importa ainda investigar esta temática de forma a procurar compreender mais aprofundadamente como é que os PC participam, ou é esperado que participem, no processo de formação de professores.

Partindo deste entendimento, neste estudo pretende-se mapear a investigação empírica focada no PC, designadamente no que concerne aos papéis e funções que desempenha, bem como às interações que estabelece com os restantes intervenientes do processo de estágio. Adicionalmente, este estudo visa ainda compreender melhor de que forma o exercício da função de PC contribui para o desenvolvimento profissional do próprio PC.

## 2. Metodologia

A revisão sistemática é um meio rigoroso de sintetizar o conhecimento da literatura relevante (BRINER; DENYER, 2012), de clarificar temas, indicar tópicos para pesquisas futuras, sinalizando os que carecem de maior investimento (MAJOR; SAVIN-BADEN, 2010; PETTICREW; ROBERTS, 2006). Segundo BRINER; DENYER (2012), os objetivos da pesquisa são o elemento central que orienta a seleção e identificação dos estudos relevantes para a pesquisa, bem como dos dados a serem extraídos de cada estudo. Assim sendo, são objetivos específicos deste estudo:

- (i) mapear a investigação empírica focada nos papéis, funções e tarefas do PC;
- (ii) analisar as interações estabelecidas pelo PC no exercício da função;
- iii) analisar o contributo do exercício da função para o desenvolvimento profissional do próprio PC.

Para responder aos objetivos enunciados, foi elaborado um protocolo de pesquisa (BRINER; DENYER, 2012; KOFINAS; SAUR-AMARAL, 2008; PETTICREW; ROBERTS, 2006), tendo por referência a transparência e a replicabilidade do processo de procura e seleção dos estudos a incorporar na revisão (BRINER; DENYER, 2012). O *Âmbito* da pesquisa foi restringido ao material acessível em quatro bases de dados eletrónicas (EBSCO, SCOPUS, bOn e Web Knowledge), utilizando a seguinte equação de pesquisa: “*Cooperating Teacher*” or “*mentors*” or “*Mentoring*”. Numa primeira fase foram selecionados todos os estudos que apresentavam uma das palavras nos campos “abstract”, “topic” or “title”, publicados no período compreendido entre janeiro de 1999 e dezembro de 2014.

## Estudo de revisão

Na seleção posterior do material acedido, foram aplicados os *critérios de inclusão* – reter os artigos de investigação empírica publicados em revistas com revisão de pares, em língua inglesa, com texto completo, que incluíam os PC como participantes, que se reportavam às funções, papéis e/ou tarefas dos PC ou ao desenvolvimento profissional do PC; e os *critérios de exclusão*: rejeitar os artigos sem acesso a texto integral; os publicados em livros ou livros de atas; os de revisão de literatura; os que, apesar de centrados no processo de estágio, abordassem de forma periférica as funções e papéis do PC. Rejeitar também os artigos que não estivessem relacionados com a formação de professores dos ensinos básico e secundário.

O escopo do estudo e os respetivos critérios de inclusão e exclusão, se permitem avaliar a qualidade do material recolhido e a objetividade e transparência do processo de seleção, não deixam de apresentar limitações que devem ser tidas em conta na generalização dos seus resultados e conclusões. A circunscrição do âmbito do estudo à investigação empírica, deixa de lado estudos teóricos e de revisão, entre os quais se podem encontrar contributos da maior importância para a compreensão do tema, para o enquadramento conceptual dos próprios estudos empíricos e para a apreciação crítica dos respetivos procedimentos e resultados. A exclusão de material publicado em livros desconsidera, porventura, a maior parte dos estudos empíricos produzidos na área. Seria no entanto uma tarefa ciclópica fazer o levantamento exaustivo deste material e avaliar criteriosamente a sua qualidade científica. A limitação do material às publicações de língua inglesa introduz um viés tendente a favorecer a produção dos países de língua materna anglo-saxónica, ou pelo menos com tradição estabelecida no uso da língua inglesa.

Atendendo a que uma parte fundamental da revisão sistemática consiste na avaliação crítica de cada estudo tendo em conta os critérios de qualidade elaborados como parte integrante do protocolo de revisão sistemática (BRINER; DENYER, 2012), de maneira a garantir a consistência da aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, seguiu-se o enunciado por BRINER; DENYER (2012), como *critérios de qualidade e validade metodológica*. Isto é,

as divergências foram sempre resolvidas por consenso, num grupo de três investigadores. De referir ainda que sempre que um resumo não continha informação suficientemente esclarecedora, recorreu-se ao texto integral antes da tomada de decisão de inclusão ou exclusão desse artigo.

O processo de gestão e seleção do material recolhido foi efetuado com o auxílio do programa de gestão bibliográfica EndNote X6, conforme se pode observar no Quadro 1.

Quadro 1 - Fluxograma do processo de pesquisa bibliográfica

Primeira pesquisa
<i>“Cooperating Teacher” or “mentors” or Mentoring”</i> by article
Fontes de pesquisa
<i>ISI web of Knowledge</i> (n=103); <i>EBSCO</i> (n=104); <i>SCOPUS</i> (n=213) and <i>B-On</i> ( n=171) Total=591
Remoção de duplicados
Removidos 99 Total = 492
Aplicação dos critérios de inclusão e de exclusão
Eliminados 218 Total = 274
Seleção final
Artigos rejeitados após análise da relevância dos estudos por três investigadores (artigos que não estavam relacionados com a formação de professores no campo da educação) 227 Total = <b>50</b>

Fonte: Adaptado de BRINER; DENYER, (2012)

Na apresentação e discussão dos resultados utilizou-se a síntese descritiva, um dos procedimentos mais utilizados nas revisões sistemáticas da literatura (DENYER; TRANFIELD, 2006).

A estruturação e sistematização da informação para análise posterior dos estudos foram efetuadas por recurso a um quadro categorial estabelecido *a priori*: a) dados referenciais (publicações por ano, revista onde foram publicados e locais onde foram realizadas as pesquisas); b) propósito do estudo; c) participantes e instrumentos; d) resultados e conclusões. Após esta síntese descritiva dos estudos passou-se à segunda etapa em que foi efetuada uma análise de conteúdo da informação presente nas categorias *propósito do estudo* e *resultados e conclusões*, recorrendo a procedimentos dedutivo-indutivos. Tendo como base os objetivos específicos do estudo e o conteúdo

## Estudo de revisão

informativo destas categorias, os temas que se destacaram foram: i) Funções, papéis e tarefas do PC; ii) Interação entre os agentes formativos iii) Modelos de orientação e de supervisão; iv) Desenvolvimento profissional do PC.

Na análise e discussão dos resultados importa referir que os estudos recorrem a diferentes termos usados para o papel do PC, designadamente conselheiro escolar, professor associado, professor supervisor, formador de professores na escola, ou mentor; contudo, no sentido de uniformizar, a opção foi utilizar o termo PC, independentemente da terminologia que os autores utilizavam.

### 3. Resultados e discussão

#### 3.1. Mapeamento dos estudos

O número de publicações entre os anos de 1999 e 2005 oscilou entre um e quatro artigos por ano. A partir de 2005 é notório um aumento progressivo das publicações acerca desta temática, atingindo um pico em 2010 (Figura 1).

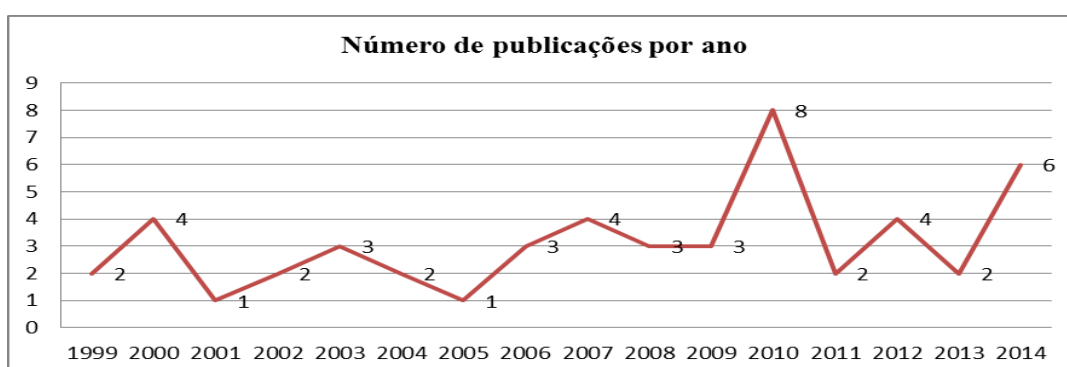


Figura 1- Número de publicações entre janeiro de 1999 e julho de 2014  
Fonte: Dados da pesquisa, dos autores

No que concerne às revistas de publicação, verificou-se que o investimento nesta temática é transversal a muitas publicações (24). Contudo, a revista “*Teaching and Teacher Education*”, destacou-se com cerca de 36% do total de publicações. As restantes oscilam entre uma e três publicações, com maior incidência em um artigo apenas (Figura 2).

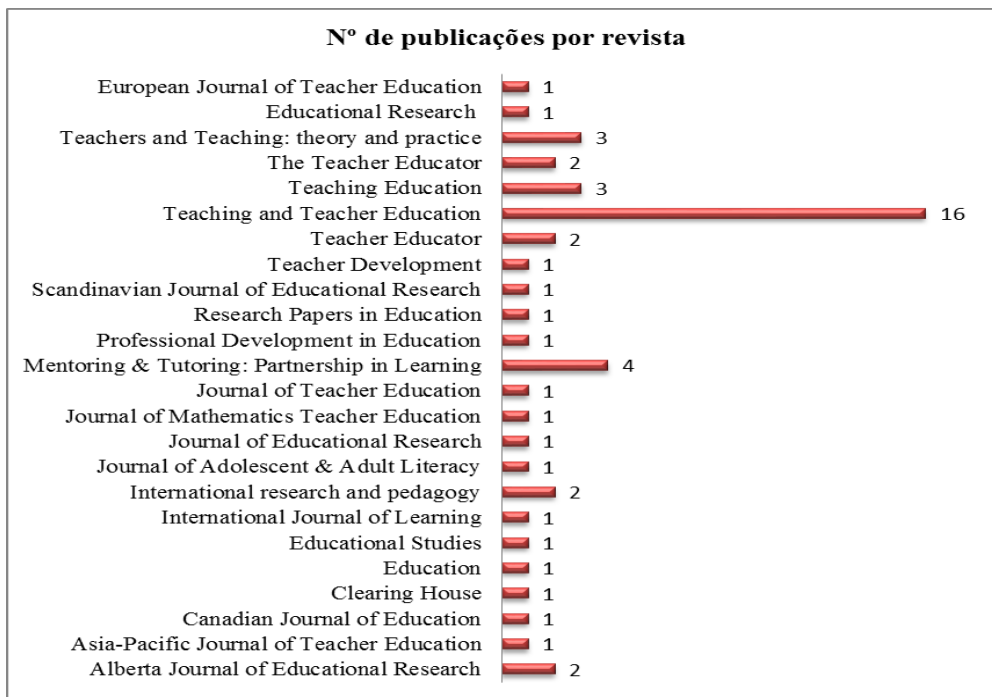


Figura 2 - Número de publicações por revista  
 Fonte: Dados da pesquisa, dos autores

No que diz respeito ao local/país onde os estudos foram realizados (Figura 3), apesar de estes atravessarem 4 dos 5 continentes, destacam-se os efetuados nos Estados Unidos (23), seguido do Austrália e o Canadá, com sete e cinco estudos respetivamente. Nos restantes países apenas foram realizados um (seis países) a três estudos. De salientar ainda que no continente europeu apenas foram efetuados 8 estudos.

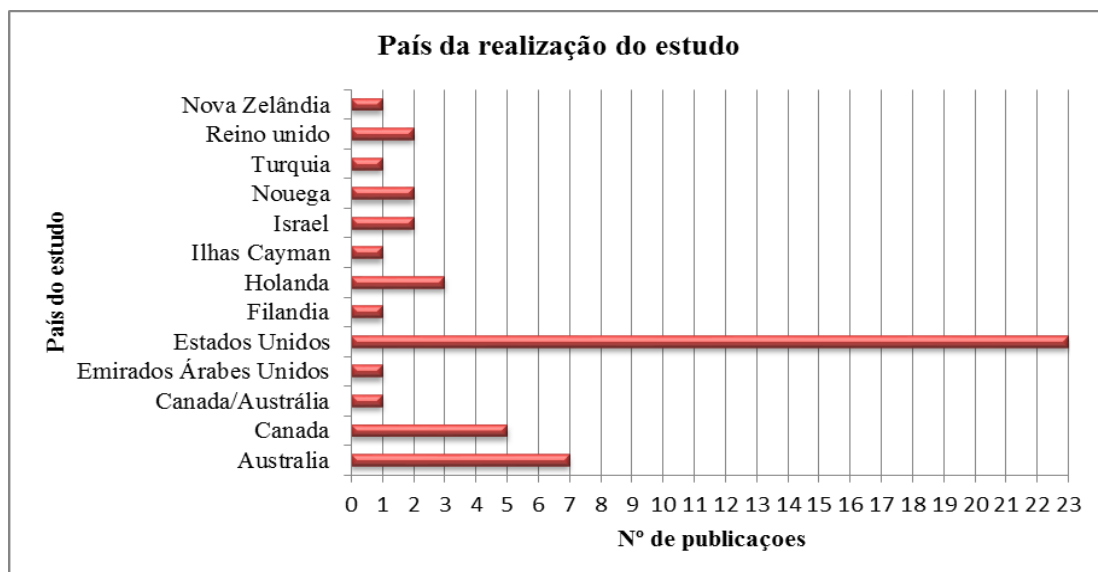


Figura 3 - Número de publicações tendo em conta o País onde se realizou a pesquisa  
 Fonte: Dados da pesquisa, dos autores

## Estudo de revisão

Em termos de instrumentos constata-se uma grande variedade, tais como a entrevista, os questionários, a observação participante, os diários, os grupos focais e as notas de campo. Em termos de destaque, a entrevista (25) e o questionário (13) são os instrumentos mais representativos. Outro dado que sobressai é que quase dois terços dos estudos (31) utilizam mais do que um instrumento de recolha de dados, denunciando a tentativa de estudar a temática do PC em profundidade e em várias vertentes recorrendo à triangulação de fontes, na procura de procurar obter um entendimento mais profundo acerca da temática do professor cooperante (COX; HASSARD, 2005). Quanto aos participantes nos estudos verifica-se uma grande diversidade quanto ao nível de ensino em que os professores lecionam (desde os 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico ao ensino secundário), bem como grande diversidade nas disciplinas que lecionam. No entanto, mais de 50% dos estudos não têm como foco os PC de determinada área disciplinar, mas sim os PC em geral. Realça-se ainda o facto de apenas um estudo se reportar ao PC de Educação Física, denunciando, desde já, exiguidade de estudos nesta área disciplinar. Este estudo teve como objetivo identificar as variáveis que permitam conhecer o comportamento que o PC deve ter no processo de supervisão, bem como a sua perceção relativamente ao efeito da sua função.

No que concerne às temáticas que emergiram dos resultados e conclusões, o tema relativo às funções, papéis e tarefas do PC marcou presença em 40% dos estudos analisados (20 estudos), seguido dos temas desenvolvimento profissional (12 estudos), modelos de orientação (11 estudos) e interação entre os agentes formativos (7 estudos) (Quadro 2).

Quadro 2 - Publicações por tema

Temas	Nº de artigos	Autor(es)/Ano
Funções, papéis e tarefas do PC	20	JUSTEN; MCJUNKIN; STRICKLAND (1999), GIEBELHAUS; BOWMAN (2002). KAHAN (2002), WEASMER; WOODS (2003), GRAHAM (2006), HALL et al. (2008), TÉLLEZ (2008), ANDERSON (2009), AKCAN; TATAR (2010), LEATHAM; PETERSON (2010), NILSSEN (2010a), NILSSEN (2010b), RAJUAN; BEIJAARD; VERLOOP (2010), GORDON (2012), KIM; DANFORTH (2012), IBRAHIM (2013), GUT et al. (2014), HAIGH; ELL (2014), HUDSON

		(2014), JASPERS et al. (2014).
Interação entre os agentes formativos	7	GRAHAM (1999), BOREEN; NIDAY (2000), BULLOUGH; DRAPER (2004), ANDERSON (2007), RAJUAN; BEIJAARD; VERLOOP (2007), BRADBURY; KOBALLA (2008), CAMPBELL; LOTT; CAMPBELL (2010).
Modelos de orientação e supervisão	11	RALPH (2000), SANFORD; HOPPER (2000), VEENMAN et al (2001), AWAYA et al. (2003), YOUNG et al. (2005), RODGERS; KEIL (2007), GOODNOUGH et al. (2009), SMITH; AVETISIAN (2011), VAN VELZEN et al. (2012), HUDSON (2013), MTIKA et al. (2014).
Desenvolvimento profissional PC	12	BECK; KOSNIK (2000), DEVER; HAGER; KLEIN (2003), HASTINGS (2004), CLARKE (2006), SINCLAIR; DOWSON; THISTLETON-MARTIN (2006), SIMPSON; HASTINGS; HILL (2007), NGUYEN (2009), LE CORNU (2010), NIELSEN et al. (2010), MINOTT; WILLETT (2011), CLARKE et al. (2012), ERBILGIN (2014).

Fonte: Dados da pesquisa, dos autores

### 3.2. Papéis e funções do professor cooperante

A temática relativa às funções, papéis e tarefas dos PC é a mais representativa entre as 4 temáticas identificadas, englobando um total de 20 estudos. A abordagem a esta temática é efetuada sob diferentes ângulos, designadamente por recurso às perceções e crenças dos PC, às práticas de orientação e à formação especializada que o exercício da função exige.

#### *Perceções e crenças*

Na perspetiva dos PC, os papéis que desempenham no processo de orientação do estágio materializam-se no serem guias, modelos e mentores (LEATHAM; PETERSON, 2010; WEASMER; WOODS, 2003) e também orientadores genéricos (LEATHAM; PETERSON, 2010).

Tomando como referência os objetivos da formação dos EE, LEATHAM; PETERSON (2010) identificaram diversos elementos que os PC percecionam como relevantes para que os EE possam vivenciar as diversas funções e responsabilidades de um professor, tais como: conceber, planear e realizar as atividades de ensino-aprendizagem, diferentes tipos de reuniões de trabalho e partilhar conhecimentos com outros professores. NILSSEN, V. (2010aa) acrescenta que os PC consideram que é sua função não apenas incentivar os

EE a ouvir mas também a ter em conta os currículos e a formação académica na preparação do seu ensino.

O papel do PC foi sempre considerado importante para a formação docente, sendo que, tanto a literatura, como os EE consideram o PC importante para a sua entrada na profissão e para “aprender a ensinar”. Neste contexto, NILSSEN, V. (2010a) e JASPERS et al. (2014) referem que um PC tem como preocupação inicial que os EE olhem os seus alunos de forma a compreendê-los para os poderem ensinar e interagir com eles enquanto aprendizes. Neste sentido, um papel importante do PC é inspirar e apoiar os professores em formação para ensinarem, aprendendo a desenvolver o conhecimento pedagógico do conteúdo (NILSSEN, V. , 2010b). Nesta pesquisa, que foi um estudo de caso, a PC refere que o seu papel implica ter em conta dois aspetos interligados: conceção, de forma a permitir aos EE experiências de aprendizagem e estabelecer um campo de prática, enquanto lugar de aprendizagem. Noutro estudo, RAJUAN; BEIJAARD; VERLOOP (2010) veiculam que expectativas semelhantes dos EE e dos PC acerca do papel que o PC deve desempenhar resulta num elevado nível de apoio aos EE, enquanto a discrepância de expectativas conduz a desafios enormes que os EE têm dificuldade em superar. Contudo, não obstante a identificação deste dois polos, o estudo evidenciou que a maior parte dos pares de PC e EE revelaram expectativas mistas (situado entre expectativas semelhantes e distintas), manifestando-se tanto sob a forma de orientação de apoio como de desafio, materializadas em formas distintas de orientar o EE no processo de aprender a ensinar.

Outro dado relevante para o exercício da função de PC é o esforço que os PC procuram fazer no sentido de se tornarem modelos eficazes para os seus EE, que os conduza a refletirem mais acerca das suas práticas, bem como a percepção que têm acerca dos seus papéis, que serve de orientação para a forma como organizam a sua experiência (WEASMER; WOODS, 2003). Assim, o modo como o PC se vê em relação ao papel a desempenhar, aquando da orientação do EE, influencia o modo como operacionaliza a sua ação.

Outro elemento que sobressai da literatura é que os formadores de professores referem que ser mentor é diferente de simplesmente ser PC. Em concordância com as suas perceções, o processo de mentoria assenta numa construção da aprendizagem dos EE a partir da reflexão, observação e prática numa perspetiva crítica. No entanto, o conceito normativo de mentoria percecionado raramente foi avocado pelos professores na prática que, muitas vezes, o encaram como sinónimo de PC, ou seja, o seu papel é proporcionar um lugar para o estágio de professores, onde realizam a prática de ensino, oferecendo o seu apoio (HALL et al., 2008).

Paralelamente às perceções, o modo como o PC atua depende das suas crenças acerca do processo de orientação dos EE, designadamente no que concerne ao estilo de supervisão. Neste âmbito, JUSTEN; MCJUNKIN; STRICKLAND (1999) referem que os PC possuem várias crenças sobre os estilos de supervisão, especificamente os diretivo, colaborativo e não diretivo, sendo os estilos não diretivos que tendem a prevalecer no entendimento dos PC. Com efeito, os estudos apontam no sentido de que os PC devem dar aos EE um elevado grau de autonomia e iniciativa dentro de determinados limites pré estabelecidos, no sentido de criar nos EE independência e capacidade para a resolução de problemas (JUSTEN et al., 1999). Também NILSSEN, V. (2010b), KIM; DANFORTH (2012) e IBRAHIM (2013) apontam vantagens às abordagens abertas e colaborativas que sustentam o processo de formação numa relação de paridade e em parceria não autoritária com os EE.

Para GRAHAM, B. (2006) os PC que se assumem como “maestros” possuem crenças diferentes relativamente ao modo como deve ser estruturado e conduzido o processo de estágio, comparativamente aos PC que se veem como “mentores”. Os PC que se assumem como maestros consideram que tarefa de orientação é transmitir a sua experiência. Neste modo de conceber a orientação, fica evidente a ênfase do papel da experiência no processo de aprender a ensinar e da necessidade dos EE adquirirem as habilidades técnicas e de gestão necessárias aos professores iniciantes. Neste entendimento, os PC acreditam que os EE precisam de tempo na sala de aula para refinar estratégias de ensino, gerir ambientes de aprendizagem eficazes e

## Estudo de revisão

estabelecer relações profissionais com os alunos e os pais. Já os PC que se assumem como mentores consideram o processo de aprender a ensinar um fenómeno multidimensional e não de transações lineares entre professores e alunos. Deste modo, numa primeira fase orientam os estagiários no sentido de estes serem capazes de identificar as suas áreas fortes e fracas para depois as explorarem em conjunto.

### *Práticas de orientação*

A valorização de práticas colaborativas pelos PC, espelham-se no modo como exercem a função de orientadores. Com efeito, os PC procuram desenvolver uma relação de igualdade e de parceria não autoritária com os EE, isto no pressuposto de que tal relação é promotora da aprendizagem profissional dos EE (IBRAHIM, 2013; KIM; DANFORTH, 2012; NILSSEN, V. , 2010b). IBRAHIM (2013) refere que este tipo de supervisão colaborativa é também o preferido dos EE. Por sua vez, NILSSEN, V. (2010a) acresce defendendo que a supervisão reflexiva leva os EE a experienciarem diferentes atividades com os alunos e ao mesmo tempo a estarem abertos para observarem e ouvirem os alunos para procurarem perceber como estes realizam as suas aprendizagens. O mesmo autor advoga que apesar de numa fase inicial os EE se centrarem mais num tipo de ensino tradicional, o PC deve procurar, desde o início, desenvolver nos EE uma abordagem de ensino construtivista e reflexiva, ajudando-os a enquadrar as atividades sugeridas em abordagens construtivistas que incorporem os objetivos que se pretendem alcançar com os alunos. Contudo, GUT et al. (2014) referem que os PC variam o tipo de estratégias utilizadas tendo em conta o nível de desenvolvimento dos seus EE e tendem a utilizar uma orientação mais diretiva quando trabalham com EE de baixo desempenho.

Outro aspeto que sobressai da análise dos estudos é a importância que as práticas instrucionais do PC têm na formação do EE, designadamente a utilização de estratégias específicas para desenvolver no EE o conhecimento pedagógico do conteúdo (GORDON, 2012) e emissão de Feedbacks (FB), (AKCAN; TATAR, 2010; GIEBELHAUS; BOWMAN, 2002; HUDSON, 2014;

KAHAN, 2002; LEATHAM; PETERSON, 2010). AKCAN; TATAR (2010), ao analisarem a tipologia de FB emitidos pelos PC e pelos supervisores da faculdade, verificaram que os FB emitidos pelos PC eram mais diretivos e prescritivos, muito relacionados com as situações específicas da sala de aula (atividades realizadas e gestão da aula), e os emitidos pelos supervisores da faculdade eram de natureza mais reflexiva. Neste âmbito, especificamente no que concerne aos FB emitidos pelos PC, ANDERSON, D. (2009) e NILSSEN, V. (2010a) constataram que os PC além dos FB sobre as situações específicas da aula, procuravam criar empatia com os EE, elogiando as atividades e tarefas que estes realizavam com os seus alunos, tecendo críticas, colocando-lhes desafios, dando conselhos e procurando desenvolver nos EE a sua própria linguagem, influenciando, assim, de forma positiva o seu desenvolvimento profissional. Já HUDSON (2014) verificou que o contexto e a pessoa que é o EE condicionam a tipologia de FB emitidos pelo PC, que vão desde reforços positivos a críticas construtivas. Por sua vez, TÉLLEZ (2008) refere que os PC recorrem de estratégias, como conversas e desafios para levar os EE a encontrar o equilíbrio entre as expectativas sobre o que ensinar, o cuidar dos alunos e desenvolver um currículo adequado aos alunos, imbuído de uma cultura específica.

A avaliação dos EE é outro papel importante que o PC assume. De facto, em última instância é a avaliação que define a entrada ou não do EE na profissão. Neste âmbito, HAIGH; ELL (2014) verificaram ausência de consenso no modo de avaliar os EE, designadamente pelas diferentes valorações aos conhecimentos e competências requeridas para ser professor. De forma a tentar colmatar estas divergências, o autor propõe que a avaliação dos EE possa ser feita em processos colaborativos com outros professores.

#### *Formação especializada*

A formação especializada em supervisão surge, muitas vezes, como forma de dar resposta às necessidades dos PC. GIEBELHAUS; BOWMAN (2002) e KAHAN (2002) veiculam a importância desta formação específica nas práticas de orientação e de supervisão do PC. KAHAN (2002), num estudo com dois

grupos PC de Educação Física (um grupo piloto com pós-graduação específica de supervisão e outro grupo sem formação especializada), verificou que os professores com formação especializada demonstravam atitudes mais favoráveis na forma como se relacionam com a supervisão e estavam mais alinhados com os objetivos dos programas de formação de professores de Educação Física. Noutros sectores, designadamente nas questões instrucionais, a formação especializada é apontada como um elemento que influencia favoravelmente a emissão de FB. Com efeito, os PC com formação especializada revelam ser mais eficazes e abrangentes na emissão de FB, potenciando o desenvolvimento profissional dos EE (GIEBELHAUS; BOWMAN, 2002; KAHAN, 2002).

Se o exercício da função de PC parece influenciar o modo como os PC exercem o papel de orientação, ao nível das crenças sobre os estilos de supervisão não foram encontradas diferenças relevantes entre os PC que tinham cursos de supervisão e os que não tinham. Ambos os grupos revelaram a prevalência do estilo diretivo (JUSTEN et al., 1999).

### **3.3. Interação entre os agentes formativos**

#### *Relações de poder*

As relações que se estabelecem entre o PC e o EE, em resultado dos papéis distintos que cada elemento tem no espaço formativo, são configuradas pelas relações de poder. Neste processo relacional, e face ao estatuto do PC, o modo como este desempenha o papel de orientador define a configuração das relações de poder, as quais, por sua vez, influenciam o desenvolvimento profissional do EE e do próprio PC - bem visível nas histórias de vida que se reportam à construção das relações de poder entre o PC e o EE (CAMPBELL; LOTT; CAMPBELL, 2010; GRAHAM, P., 1999). De facto, a tipologia das relações de poder entre o PC e o EE conduz a processos formativos distintos (ANDERSON, D. , 2007; GRAHAM, P., 1999), que influenciam o desenvolvimento do EE de forma significativa e multifacetada, designadamente no “aprender a ensinar”, logo na forma como o EE aprende a ser professor.

Uma relação genuína entre o PC e o EE, no respeito pela diferença de papéis, assume-se como fator positivo e produtivo para todos os intervenientes em processos formativos. Efetivamente, GRAHAM, P. (1999) defende que este equilíbrio estimula o diálogo do PC com o EE, designadamente sobre as crenças e valores, levando ambos a refletir de forma continuada. Outro elemento que se associa de forma favorável a um clima relacional positivo é a emissão de FB construtivos, que tendem a aumentar os níveis de confiança dos EE. ANDERSON, D. (2007) refere que os EE com experiências favoráveis e com relações construtivas com os seus PC - que se posicionaram como elementos de suporte, sem pressionar - são positivamente influenciados por estes. A partilha de ideias (BOREEN; NIDAY, 2000; GRAHAM, B., 2006), de materiais de instrução (GRAHAM, B., 2006), de projetos de diferentes locais (BOREEN; NIDAY, 2000), são algumas das vantagens enunciadas em resultado de processos colaborativos entre EE e PC. Neste contexto, GRAHAM, B. (2006) realça a importância do diálogo sobre a prática e da responsabilidade compartilhada para a aprendizagem, isto no sentido de prestar ajuda e colaboração ao EE para que este consiga abranger todo o currículo e tornar a matéria compreensível para os seus alunos. Mencione-se a título de exemplo o estudo de BOREEN; NIDAY (2000), em que ficou evidente que a troca de ideias entre o PC e o EE sobre a avaliação, a gestão da classe e a diversidade dos alunos, levou os EE a procurarem encontrar novas soluções. Já as diferentes necessidades do EE levaram o PC a recorrer a diferentes estratégias de orientação, nomeadamente de modelação, ilustração, questionamento, aceitação reforço e reflexão. Por último, os dados indicaram que esta tipologia de abordagem construtivista reforçou nos EE o sentido de ser professor e encorajou-os a explorar múltiplas perspetivas na modelação do seu processo contínuo de aprendizagem.

No que concerne ao OF e ao PC, quando a comunicação é escassa conduz a atuações divergentes, em que cada um reclama o poder. Esta situação cria incertezas no EE, designadamente nas opções ao nível da intervenção pedagógica.

Importa que os elementos da tríade – PC, OF e EE – partilhem perspetivas, num ambiente aberto, honesto e colaborativo, permitindo ao EE aprender. Neste âmbito, vários estudos (BRADBURY; KOBALLA JR, 2008; BULLOUGH; DRAPER, 2004; CAMPBELL et al., 2010; GRAHAM, B., 2006) destacam a importância de uma comunicação aberta e flexível entre todos os intervenientes para o sucesso do estágio. BULLOUGH; DRAPER (2004) veiculam que relações tensas entre EE, PC e supervisor, influenciam negativamente a aprendizagem, o sentido da ação e o controlo da situação de cada elemento da tríade.

### *Expetativas acerca da interação*

A temática das interações entre os dois intervenientes centrais do processo de estágio - PC e EE – também tem sido abordada sob o prisma das expetativas. Neste âmbito, RAJUAN; BEIJAARD; VERLOOP (2007) analisaram as expetativas dos EE e PC acerca das orientações concetuais que devem presidir o processo formativo em contexto de estágio. Os autores constataram, em ambos, um equilíbrio entre a orientação técnica (utilização de técnicas, estratégias e metodologias oriundas da investigação) e a orientação prática (realização do estágio através de experiencias reais de ensino). No que concerne à expetativa dos EE de desenvolvimento pessoal, que lhes permita adquirirem a confiança necessária para encontrarem a sua própria expressão na sala de aula (orientação pessoal), os EE espectam mais esta orientação que os PC.

Ainda no âmbito das expetativas, BRADBURY; KOBALLA JR (2008) verificaram que a expectativa dos PC é que os EE assumam de forma gradual a responsabilidade pelas tarefas na sala de aula, tornando-se progressivamente autónomos. Já os EE expectam que os PC sejam peritos e que tenham uma intervenção mais diretiva, dando mais FB e maior apoio na planificação do ensino. Segundo os mesmos autores, esta divergência de expectativas tende a gerar algumas tensões entre o PC e o EE. GRAHAM, P. (1999) aponta no mesmo sentido referindo que a incerteza nas expectativas de cada um (PC e EE) em relação ao outro pode atuar como uma força social

inibidora à colaboração. Contudo, também veiculam que as tensões entre PC e EE podem funcionar como elementos impulsionadores de aprendizagem para ambos.

Outro elemento que sobrevém é que a dupla responsabilidade dos PC - para com os EE e para com os alunos das turmas - geram conflitos acerca da configuração da relação a estabelecer com os EE: de liberdade e apoio incondicional, para que o EE possa experimentar e errar; ou direcionada, para garantir um ensino de qualidade aos alunos (RAJUAN et al., 2007).

### **3.4. Modelos de orientação**

Os dados oriundos dos estudos que focam os processos orientação colocam em evidência a coexistência de vários modelos. RALPH (2000) reporta um processo de orientação em que o PC, tendo como referência o contexto, adota diferentes formas de liderança – modelo de supervisão contextualizada<sup>2</sup>. Este modo de orientar é reconhecido como um veículo que contribui para a melhoria das competências profissionais dos supervisores e dos supervisionados. SANFORD; HOPPER (2000) referem-se a um modelo baseado na teoria construtivista de aprender a ensinar de Vygotsky. Neste modo de orientar o OF assume o papel de facilitador na resolução de problemas, estabelecendo contactos mais regulares, formais e informais, com o contexto de estágio. Já o PC consolida o seu papel como perito no contexto da sala de aula. Segundo os autores, o aumento do contacto do OF, funcionando como mediador da formação (entre a faculdade e a escola), revelou-se mais produtivo em comparação ao modelo de supervisão clínica tradicional – poucos contactos do OF e orientação à distância.

O modelo de orientação apresentado por YOUNG et al. (2005), que tem por base o quadro teórico do interacionismo simbólico, estrutura-se em três premissas: (i) caminhar sozinho – no sentido de o PC, a partir de determinada altura, permitir que o EE encontre o seu próprio caminho e o percorra sozinho; (ii) criar uma comunidade de investigação – apesar do EE se sentir confortável

---

<sup>2</sup> Nossa tradução de Contextual Supervision

com o apoio técnico dos orientadores necessita de realizar as suas pesquisas de forma crítica e contribuir para a comunidade; e (iii) preparar professores reflexivos – no reconhecimento que é uma meta inatingível num ano. Os autores acreditam que este modelo é uma ferramenta útil à reflexão sobre as práticas de orientação na formação de professores, abrindo possibilidades para se analisar criticamente o que os PC fazem, porque o fazem e que alternativas podem ser exploradas.

AWAYA et al. (2003) apontam para processos de orientação baseados na ideia de parceria construtiva entre pessoas. Para os autores cada EE tem necessidades e estilos de aprendizagem distintos, pelo que procura uma parceria com um mentor que funcione sem se centrar num manual que liste o como fazer. Neste entendimento, os autores destacam cinco formas de apoiar o processo formativo do EE: (i) relação professor/mentor como uma viagem; (ii) natureza igualitária do relacionamento; (iii) mentor como fonte de conhecimento prático; (iv) mentor como fonte de apoio moral; (v) habilidade do mestre em permitir que o protegido “mostre as suas coisas”. Este modo de olhar a supervisão afasta-se de modelos preconcebidos do papel do orientador, apontando para uma relação simples de companheirismo ao longo da árdua jornada do EE. Neste âmbito, VAN VELZEN et al. (2012) e MTIKA; ROBSON; FITZPATRICK (2014) apontam a pertinência da utilização de modelos de orientação colaborativa entre todos os intervenientes no processo - PC, EE e OF - por forma a dar resposta às necessidades de aprendizagem do EE. Esta abordagem colaborativa e de observação conjunta (PC e OF) dos EE, materializada no diálogo estabelecido entre os elementos da tríade, permitiram identificar os problemas mais cedo e encontrar soluções mais adequadas.

SMITH; AVETISIAN (2011) referem que a utilização de um modelo de orientação reflexivo em contraposição ao modelo tradicional<sup>3</sup> permite que o EE sinta liberdade em projetar as suas próprias aulas e tome decisões sobre como as gerir. Neste processo os autores destacaram que importa que o PC suporte

---

<sup>3</sup> No modelo tradicional a aprendizagem do novato faz-se pela observação e imitação das práticas do mestre (SMITH; AVETISIAN, 2011)

o EE nas suas ideias, promovendo, assim, o seu sucesso e confiança. Já a adoção de um estilo de orientação mais tradicional marcada pelo autoritarismo e reduzida liberdade de ação revelou ter um impacto negativo no EE, porquanto o tenta reproduzir o veiculado pelo PC.

Tendo em conta a necessidade e a importância do conhecimento pedagógico do conteúdo na prática de ensino, HUDSON (2013) desenvolveu o programa “Mentoria para um ensino eficaz”<sup>4</sup>. Neste modelo foram abordadas estratégias diversificadas, associadas ao planeamento e à reflexão, a que os PC deveriam recorrer nos processos de orientação em contexto escolar para que os EE adquirissem o referido conhecimento.

Paralelamente, a estes olhares sobre os processos de orientação, a formação e as experiências com modelos de orientação distintos, independentemente da sua tipologia, são apontadas como fatores promotores do modo como os PC exercem a função de orientação e os EE aprendem a ser professores. Neste âmbito, VEENMAN et al. (2001), reportam que o treino de habilidades de *coaching* afeta de forma positiva os PC, designadamente nas componentes da avaliação, gestão da disciplina e monitorização das aulas. Por sua vez, RODGERS; KEIL (2007), recorrendo a um modelo piloto de supervisão alternativo a uma visão mais tradicional da função, verificaram que a reestruturação da orientação implicava não apenas mudanças nas práticas, funções ou tarefas, mas também na maneira de pensar a orientação. Contudo, a adoção de novos modelos de supervisão nem sempre é pacífica, para que possa ter sucesso é necessário envolver os PC que trabalham com os EE no terreno. Neste sentido, os modelos não devem ser impostos, devendo os PC comprometer-se e gostar do que fazem (RALPH, 2000). No reconhecimento que a mudança imposta, designadamente pelas instituições de formação, coloca muita pressão nos intervenientes e é pouco eficaz, importa visitar práticas passadas recorrendo a reformas colaborativas (RODGERS; KEIL, 2007), capazes de criar novas e renovadas parcerias entre o PC e o EE, que concorram para o desenvolvimento e melhoria da prática de supervisão e de orientação.

---

<sup>4</sup> Nossa tradução de Mentoring for Effective Teaching

Independentemente dos impulsionadores, a aplicação de novos modelos de orientação e de supervisão são reconhecidos como potenciadores das interações e parcerias estabelecidas entre os intervenientes no processo de formação (AWAYA et al., 2003; RODGERS; KEIL, 2007; SANFORD; HOPPER, 2000), do incentivo à autorreflexão e de mais apoio moral (VEENMAN et al., 2001), do aperfeiçoamento da utilização do FB (GOODNOUGH et al., 2009; VEENMAN et al., 2001), da comunicação mais eficaz (SANFORD; HOPPER, 2000) e, conseqüentemente, do desenvolvimento da autonomia dos EE. Neste âmbito, SMITH; AVETISIAN (2011) referem que a utilização de um modelo de orientação reflexivo em contraposição ao modelo tradicional permite que o EE sinta liberdade em projetar as suas próprias aulas e tome decisões sobre como as gerir. Neste processo os autores destacaram que importa que o PC suporte o EE nas suas ideias, promovendo, assim, o seu sucesso e confiança. Já a adoção de um estilo de orientação mais tradicional marcada pelo autoritarismo e reduzida liberdade de ação revelou ter um impacto negativo no EE. Neste processo de orientação o EE tenta reproduzir o veiculado pelo PC.

### **3.5. Desenvolvimento profissional do Professor Cooperante**

A pesquisa no contexto da supervisão tem procurado não apenas compreender como é que o PC desempenha o seu papel e interage com os atores da formação inicial, mas também como é que o desempenho da função influencia o desenvolvimento profissional do PC.

Conforme ilustra a temática relativa às funções, papéis e tarefas do PC, estas são múltiplas e diversas. Efetivamente, ser PC é uma tarefa complexa e exigente, mas face às aprendizagens que a experiência aporta, tende a revelar-se benéfica e gratificante (BECK; KOSNIK, 2000; DEVER; HAGER; KLEIN, 2003; MINOTT; WILLETT, 2011). Neste âmbito, MINOTT; WILLETT (2011), referem que os PC no processo de orientação tendem a demonstrar sentimentos de satisfação e de realização pessoal. Já HASTINGS (2004) coloca em evidência que os PC experimentam uma grande variedade de emoções - positivas e negativas - diretamente relacionadas com o seu papel no

estágio e que as emoções sociais positivas têm um menor impacto sobre si mesmos que as negativas. De entre os sentimentos experienciados, o autor refere os sentimentos de culpa, de responsabilidade, de desapontamento, de alívio, de frustração, de simpatia/empatia, de ansiedade e de satisfação.

MINOTT; WILLETT (2011) referem que os PC consideram ter desenvolvido ou reforçado competências ao nível das suas habilidades de ensino (reforço da sua prática no que diz respeito à planificação, instrução, adequação de estilos de ensino em função dos alunos, avaliação e desenvolvimento do uso das novas tecnologias), das competências de orientação e acompanhamento dos EE (melhoria na forma como se envolviam com os EE em diálogos e reflexões, emitiam FB, davam apoio e conselhos para a instrução), das habilidades colaborativas e estratégicas (saber quais as decisões a tomar ou não para ajudar o EE a alcançar as suas metas). Face a estas considerações, aceita-se que as experiências práticas, decorrentes do exercício da função de orientação, aportam vantagens para o desenvolvimento pessoal e profissional do PC (CLARKE, A., 2006; HASTINGS, 2004; MINOTT; WILLETT, 2011; NIELSEN et al., 2010; SIMPSON; HASTINGS; HILL, 2007; SINCLAIR; DOWSON; THISTLETON-MARTIN, 2006), revelando-se uma oportunidade de aprendizagem (BECK; KOSNIK, 2000; NGUYEN, 2009; SIMPSON et al., 2007; SINCLAIR et al., 2006). No processo de orientação, é na partilha e troca de ideias com os restantes intervenientes - PC, EE e OF - que os PC encontram oportunidades para ampliar a sua visão do mundo e das relações de trabalho (NGUYEN, 2009), bem como novas perspetivas para assegurar o seu trabalho como formadores de professores na escola (CLARKE, A., 2006) .

NIELSEN et al. (2010) constataram que o conhecimento dos EE e as suas conceções levam os PC a repensar os seus conhecimentos e conceções sobre o ensino e o aprender a ensinar. Efetivamente, as conversas em profundidade estabelecidas nas reuniões geram nos PC renovados modos de estruturar o pensamento, ampliando entendimentos não apenas sobre o seu trabalho como professor na sala de aula e na orientação dos EE, mas também em termos de responsabilidades pessoais e profissionais. Outra ideia que emerge é que as interações entre os PC e os EE promovem a reflexão dos PC sobre a prática

de orientação e o sentido que estes atribuem a essa prática. CLARKE, A. (2006) considera que embora a reflexão esteja presente nem sempre ocorre tão facilmente como seria expectável. SIMPSON et al. (2007) referem que os PC, oriundos de áreas rurais isoladas, quando têm oportunidade, fazem uso da sua "voz" na procura de encontrar respostas às suas necessidades de desenvolvimento profissional e envolvem-se na prática reflexiva. A oportunidade de participar em processos de pesquisa colaborativa, que o exercício da função de orientador aporta, conduz a aprendizagens recíprocas promotoras de desenvolvimento profissional.

A possibilidade dos PC se atualizarem e partilharem experiências com a Universidade e supervisores da faculdade também contribui para o seu desenvolvimento profissional e melhoria das suas competências profissionais (DEVER et al., 2003; HASTINGS, 2004; NGUYEN, 2009; NIELSEN et al., 2010). DEVER et al. (2003) e ERBILGIN (2014) referem que a participação dos PC em programas de formação, promovidos pela universidade, contribuiu para a melhoria da comunicação com os EE (passaram a compreender melhor as perspetivas dos EE), para aprenderem a recolher dados mais objetivos e para se sentirem mais capazes de fornecer FB específicos com base no comportamento dos EE. CLARKE, A. et al. (2012) reportam a construção de um inventário do perfil do PC (Mentoring Perfil Inventory - MPI), que visava perceber as várias dimensões que envolvem o trabalho dos PC na prática e na sua articulação com ela. Esta metodologia de construção do inventário deu voz aos PC, envolvendo-os no processo e possibilitou-lhes obter um FB do trabalho que realizavam, bem como refletir sobre as motivação e desafios da prática, ajudando-os a problematizá-la. Segundos estes autores o MPI poderá ser uma ferramenta que proporcionará oportunidades adicionais de desenvolvimento profissional para PC dentro e entre contextos de estágio.

Concomitantemente, alguns estudos identificaram que a falta de tempo e a pressão que a função de PC coloca são fatores de constrangimento (HASTINGS, 2004), que muitas vezes levam ao abandono da função (BECK; KOSNIK, 2000; MINOTT; WILLETT, 2011; SINCLAIR et al., 2006). No entanto, MINOTT; WILLETT (2011) referem que a falta de tempo também pode

ser considerada um desafio promotor do desenvolvimento profissional. Com efeito, a necessidade de rentabilizar o menor tempo disponível para a função leva os PC a procurarem novas estratégias de orientação. Já a responsabilidade de orientar com qualidade leva os PC a investirem na sua formação.

### **Considerações finais**

Os dados oriundos desta revisão sistemática acerca do PC no contexto supervisoivo, entre 1999 e 2014, coloca em evidência que após o ano de 2005 houve um número substancial de publicações na temática, tendo o pico ocorrido em 2010. Em termos da tipologia de estudos, os estudos qualitativos predominam, recorrendo maioritariamente a entrevistas e questionários. Outra marca identificadora é a utilização de várias fontes de dados num mesmo estudo, de forma a melhor compreender e interpretar, em profundidade, os contornos da atuação do PC.

No que concerne às temáticas em foco nos estudos, materializaram-se em 4 grandes áreas: funções, papéis e tarefas do PC; interação entre os agentes formativos; modelos de orientação; e desenvolvimento profissional. A temática das funções, papéis e tarefas do PC destacou-se, marcando presença em 40% dos estudos. As perspetivas de abordagem situaram-se nas perceções e crenças dos PC, nas práticas de orientação e na influência da formação especializada ao exercício da função. Na perspetiva dos PC, estes assumem diversos papéis, considerando-se guias, modelos, mentores ou orientadores genéricos. Dos vários papéis que desempenham, os PC salientaram a importância de incentivar, inspirar e apoiar os EE para aprenderem a ensinar. A assunção dos diversos papéis levou os PC a refletirem sobre a sua atuação, materializando-se em formas distintas de orientar e organizar a sua prática. Os estudos evidenciam ainda uma valorização das práticas colaborativas, sendo que este tipo de supervisão é também o preferido pelos EE. Já a formação especializada em supervisão foi considerada pelos PC como uma forma de dar resposta às suas necessidades, refletindo-se em atitudes mais favoráveis na

forma como se relacionaram com a supervisão, designadamente na emissão de FB mais consentâneos com a formação dos EE.

A interação entre os agentes formativos, presente em 14% dos estudos, configura-se pelas relações de poder que se estabelecem entre o PC e o EE. A tipologia das relações e os papéis distintos de cada um conduzem a processos de formação distintos e influenciam quer o desenvolvimento profissional do EE, quer o do PC. De salientar que um clima relacional positivo favorece a emissão de FB construtivos aumentando, assim, a confiança dos EE. A importância das relações de poder entre PC-EE-OF, também ficou patente, no desenvolvimento dos EE. As divergências acerca das interações que se podem estabelecer entre os EE e PC tanto podem funcionar como forças sociais inibidoras, como, em sentido contrário, como forças impulsionadoras da aprendizagem e desenvolvimento de ambos.

As experiências decorrentes de modelos distintos de orientação, abordados em 22% dos estudos, revelaram que a sua implementação influenciou positivamente a ação dos PC e o modo como exercem a sua função. A aplicação de novos modelos foi vista como favorável à melhoria das interações estabelecidas entre o PC e o EE, designadamente por funcionarem como incentivo à reflexão, a um maior apoio moral, a uma comunicação mais eficaz e a um desenvolvimento superior da autonomia dos EE. Contudo, também foi salientado que os modelos não devem ser impostos mas aceites pelos PC.

Os estudos acerca do desenvolvimento profissional dos PC, focado em 24% das pesquisas, revelam que a diversidade de funções, papéis e tarefas com que o PC se confronta na prática de orientação tende a ser por eles encarada como benéfica e gratificante, reforçando as suas competências tanto ao nível das habilidades de ensino, como de orientação. Os PC salientaram que a partilha e troca de ideias com os intervenientes no processo – tríade, constituída pelo PC, EE e OF - promoveram a sua capacidade de reflexão e aumentaram o seu conhecimento acerca do ensino. A possibilidade do PC se atualizar e partilhar experiências também foi referenciado como um elemento que contribuiu para o seu desenvolvimento profissional. Já a falta de tempo e a pressão que a função coloca aporta constrangimentos e, simultaneamente, em

alguns casos, desafios, também eles promotores de desenvolvimento profissional.

A importância da função do PC no contexto da orientação de estágio saiu reforçada desta revisão, tendo igualmente ficado evidente a escassez de estudos na Europa e em especial na disciplina de Educação Física. Tais factos remetem para a necessidade de continuar a investigar esta temática. Efetivamente, apesar das semelhanças, tanto ao nível dos currículos de formação inicial, como dos sistemas de ensino, as dissemelhanças marcam presença. Acresce, que ser professor de Educação Física é diferente de ser professor de outra área disciplinar, pelo que importa investigar o que é “ser professor cooperante” tendo em conta o contexto e área de intervenção em que a sua ação se desenvolve.

### **Referências bibliográficas**

AKCAN, S.; TATAR, S. An Investigation of the Nature of Feedback Given to Pre-Service English Teachers during Their Practice Teaching Experience. *Teacher Development*, v. 14, n. 2, p. 153-172, 2010.

ALARCÃO, I.; CANHA, B. *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Portugal: Porto Editora, 2013.

ALBUQUERQUE, A.; GRAÇA, A.; JANUÁRIO, C. *A supervisão pedagógica em educação física: a perspectiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Horizonte, 2005.

ANDERSON, D. The Role of Cooperating Teachers' Power in Student Teaching. *Education*, v. 128, n. 2, p. 307-323, 2007.

## Estudo de revisão

ANDERSON, D. The impact of cooperating teachers on the teaching perspectives of student teachers. *International Journal of Learning*, v. 16, n. 1, p. 119-133, 2009.

AWAYA, A. et al. Mentoring as a journey. *Teaching and Teacher Education*, v. 19, n. 1, p. 45-56, 2003.

BECK, C.; KOSNIK, C. Associate Teachers in Pre-service Education: Clarifying and enhancing their role. *International research and pedagogy*, v. 26, n. 3, p. 207-224, 2000.

BOREEN, J.; NIDAY, D. Breaking through the isolation: Mentoring beginning teachers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 44, n. 2, p. 152, 2000.

BRADBURY, L. U.; KOBALLA JR, T. R. Borders to cross: Identifying sources of tension in mentor-intern relationships. *Teaching and Teacher Education*, v. 24, n. 8, p. 2132-2145, 2008.

BRINER, R.; DENYER, D. Systematic review and evidence synthesis as a practice and scholarship tool. In: D., R. (Ed.). *The Oxford Handbook of Evidence-based Management*. New York: Oxford University Press, 2012. p.328-374.

BULLOUGH, R. V.; DRAPER, R. J. Making sense of a failed triad - Mentors, university supervisors, and positioning theory. *Journal of Teacher Education*, v. 55, n. 5, p. 407-420, 2004.

CAMPBELL, T.; LOTT, K.; CAMPBELL, T. Triad dynamics: investigating social forces, roles, and storylines. *Teaching Education*, v. 21, n. 4, p. 349-366, 2010.

CLARKE, A. The nature and substance of cooperating teacher reflection. *Teaching and Teacher Education*, v. 22, n. 7, p. 910-921, 2006.

CLARKE, A. Turning the professional development of cooperating teachers on its head: Relocating that responsibility within the profession. *Educational Insights*, v. 2, n. 3, p. 1-10, 2007.

CLARKE, A. et al. The Mentoring Profile Inventory: an online professional development resource for cooperating teachers. *Teaching Education*, v. 23, n. 2, p. 167-194, 2012.

CLARKE, A.; COLLINS, S. Complexity science and student teacher supervision. *Teaching and Teacher Education*, v. 23, n. 2, p. 160-172, 2007.

CLARKE, A.; TRIGGS, V.; NIELSEN, W. Cooperating Teacher Participation in Teacher Education: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, v. 84 n. 2, p. 163-202, 2014.

COX, J.; HASSARD, J. Triangulation in Organizational Research: a Representation. *Organization*, v. 12 (1), p. 109-133, 2005.

DAY, C. *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press, 1999.

DENYER, D.; TRANFIELD, D. Using qualitative research synthesis to build an actionable knowledge base. *Management Decision*, v. 44, n. 2, p. 213 - 227 2006.

DEVER, M.; HAGER, K.; KLEIN, K. Building the university/public school partnership: A workshop for mentor teachers. *The Teacher Educator*, v. 38, n. 4, p. 245-255, 2003.

DEWEY, J. *How we think*. London: Heath, 1933.

## Estudo de revisão

ERBILGIN, E. Examining a Program Designed to Improve Supervisory Knowledge and Practices of Cooperating Teachers. *Teaching Education*, v. 25, n. 3, p. 261-293, 2014.

FARRELL, T. Here is the book, go and teach: ELT Practicum support. *RELCJ Journal*, v. 39, p. 226-241, 2008.

FEIMAN-NEMSER, S. Teachers as teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, v. 21, n. 1, p. 63-74, 1998.

FORMOSINHO, J. A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, v. 1, p. 37-54, 2001.

GIEBELHAUS, C. R.; BOWMAN, C. L. Teaching mentors: Is it worth the effort? *Journal of Educational Research*, v. 95, n. 4, p. 246-254, 2002.

GLICKMAN, C. D.; BEY, T. M. Supervision. In: HOUSTON, W. R.; HABERMAN, M., *et al* (Ed.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 1990. p.549-566.

GOODNOUGH, K. et al. Exploring a triad model of student teaching: Pre-service teacher and cooperating teacher perceptions. *Teaching and Teacher Education*, v. 25, n. 2, p. 285-296, 2009.

GORDON, J. More than canons: teacher knowledge and the literary domain of the secondary English curriculum. *Educational Research*, v. 54, n. 4, p. 375-390, 2012.

GRAHAM, B. Conditions for successful field experiences: Perceptions of cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, v. 22, n. 8, p. 1118-1129, 2006.

GRAHAM, P. Powerful influences: a case of one student teacher renegotiating his perceptions of power relations. *Teaching and Teacher Education*, v. 15, n. 5, p. 523-540, Jul 1999.

GUT, D. M. et al. Teachers' Perceptions of their Mentoring Role in Three Different Clinical Settings: Student Teaching, Early Field Experiences, and Entry Year Teaching. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, v. 22, n. 3, p. 240-263, 2014.

GUYTON, E.; MCINTYRE, D. J. Student teaching and school experience. In: HUSTON, W. R. (Ed.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 1990. p.514-534.

HAIGH, M.; ELL, F. Consensus and dissensus in mentor teachers' judgments of readiness to teach. *Teaching and Teacher Education*, v. 40, p. 10-21, 2014.

HALE, R. To match or mismatch? The dynamics of mentoring as a route to personal and organisational learning. *Career Development International*, v. 5, n. 4/5, p. 223- 234, 2000.

HALL, K. et al. More than a place to teach: exploring the perceptions of the roles and responsibilities of mentor teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, v. 16, n. 3, p. 328-345, 2008.

HASTINGS, W. Emotions and the practicum: the cooperating teachers' perspective. *Theory and Practice*, v. 10, n. 2, p. 135-148, 2004.

HUDSON, P. Strategies for mentoring pedagogical knowledge. *Teachers and Teaching*, v. 19, n. 4, p. 363-381, 2013.

## Estudo de revisão

\_\_\_\_\_. Feedback consistencies and inconsistencies: eight mentors' observations on one preservice teacher's lesson. *European Journal of Teacher Education*, v. 37, n. 1, p. 63-73, 2014.

IBRAHIM, A. S. Approaches to supervision of student teachers in one UAE teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, v. 34, p. 38-45, 2013.

JASPERS, W. M. et al. Mentor teachers: Their perceived possibilities and challenges as mentor and teacher. *Teaching and Teacher Education*, v. 44, p. 106-116, 2014.

JUSTEN, J. E. I.; MCJUNKIN, M.; STRICKLAND, H. Supervisory Beliefs of Cooperating Teachers. *Teacher Educator*, v. 34, n. 3, p. 173-80, 1999.

KAHAN, D. Development and evaluation of a screening instrument for cooperating teachers. *The Teacher Educator*, v. 38, n. 1, p. 63-77, 2002.

KIM, T.; DANFORTH, S. Non-authoritative approach to supervision of student teachers: cooperating teachers' conceptual metaphors. *International research and pedagogy*, v. 38, n. 1, p. 67-82, 2012.

KIRK, D.; MACDONALD, D.; O'SULLIVAN, M. *The handbook of physical education*. London, England: Sage, 2006.

KOFINAS, A.; SAUR-AMARAL, I. 25 years of knowledge creation processes in pharmaceutical contemporary trends. *Comport. Organ. Gest.*, v. 14, n. 2, p. 257-280, 2008.

KWAN, T.; LOPEZ-REAL, F. Mentors' perceptions of their roles in mentoring student teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, v. 33, p. 275-287, 2005.

LEATHAM, K. R.; PETERSON, B. E. Secondary mathematics cooperating teachers' perceptions of the purpose of student teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*, v. 13, n. 2, p. 99-119, 2010.

LOUGHRAN, J. J. *Developing reflective practice: Learning about teaching and learning through modelling*. London, England: Falmer Press, 1996.

MAJOR, C.; SAVIN-BADEN, M. Qualitative research synthesis: the scholarship of integration in practice. In: SAVIN-BADEN, M. e MAJOR, C. (Ed.). *New approaches to qualitative research: wisdom and uncertainty*. Abingdon: Routledge, 2010. p.108-118.

MCINTYRE, D. J.; BYRD, D. M.; FOX, S. M. Field and laboratory experiences. In: J. SIKULA, T. B., & E. GUYTON (EDS.) (Ed.). *Handbook of research on teacher education*. 2nd ed. New York: Simon & Schuster Macmillan, 1996. p.171-193.

MINOTT, M. A.; WILLETT, I. L. Student-teachers' supervision as a professional development activity: building work-related skills. *Professional Development in Education*, v. 37, n. 4, p. 537-550, 2011.

MTIKA, P.; ROBSON, D.; FITZPATRICK, R. Joint observation of student teaching and related tripartite dialogue during field experience: Partner perspectives. *Teaching and Teacher Education*, v. 39, p. 66-76, 2014.

NGUYEN, H. T. An inquiry-based practicum model: What knowledge, practices, and relationships typify empowering teaching and learning experiences for student teachers, cooperating teachers and college supervisors? *Teaching and Teacher Education*, v. 25, n. 5, p. 655-662, 2009.

## Estudo de revisão

NIELSEN, W. S. et al. The teacher education conversation: A network of cooperating teachers. *Canadian Journal of Education*, v. 33, n. 4, p. 837-868, // 2010.

NILSSEN, V. Encouraging the habit of seeing in student teaching. *Teaching and Teacher Education*, v. 26, n. 3, p. 591-598, 2010a.

NILSSEN, V. Guided planning in first-year student teachers' teaching. *Scandinavian Journal of Educational Research*, v. 54, n. 5, p. 431-449, 2010b.

PETTICREW, M.; ROBERTS, H. *Systematic reviews in the social sciences: a practical guide*. Cornwall: Blackwell, 2006.

RAJUAN, M.; BEIJAARD, D.; VERLOOP, N. The role of the cooperating teacher: bridging the gap between the expectations of cooperating teachers and student teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, v. 15, n. 3, p. 223-242, 2007.

\_\_\_\_\_. The match and mismatch between expectations of student teachers and cooperating teachers: Exploring different opportunities for learning to teach in the mentor relationship. *Research Papers in Education*, v. 25, n. 2, p. 201-223, 2010.

RALPH, E. G. Aligning mentorship style with beginning teachers' development: Contextual supervision. *Alberta Journal of Educational Research*, v. 46, n. 4, p. 311-326, 2000.

RODGERS, A.; KEIL, V. L. Restructuring a traditional student teacher supervision model: Fostering enhanced professional development and mentoring within a professional development school context. *Teaching and Teacher Education*, v. 23, n. 1, p. 63-80, 2007.

SANFORD, K.; HOPPER, T. Mentoring, not monitoring: Mediating a whole-school model in supervising preservice teachers. *Alberta Journal of Educational Research*, v. 46, n. 2, p. 149-166, 2000.

SCHÖN, D. *Educating the reflective practitioner*. São Francisco: CA Jossey-Bass, 1987.

SIMPSON, T.; HASTINGS, W.; HILL, B. 'I knew that she was watching me': the professional benefits of mentoring. *Theory and Practice*, v. 13, n. 5, p. 481-498, 2007.

SINCLAIR, C.; DOWSON, M.; THISTLETON-MARTIN, J. Motivations and profiles of cooperating teachers: Who volunteers and why? *Teaching and Teacher Education*, v. 22, n. 3, p. 263-279, 2006.

SMITH, E. R.; AVETISIAN, V. Learning to Teach with Two Mentors: Revisiting the 'Two-Worlds Pitfall' in Student Teaching. *Teacher Educator*, v. 46, n. 4, p. 335-354, 2011.

TANG, S. Y. F. Challenge and support: The dynamics of student teachers' professional learning in the field experience. *Teaching and Teacher Education*, v. 19, p. 483-498, 2003.

TÉLLEZ, K. What student teachers learn about multicultural education from their cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, v. 24, n. 1, p. 43-58, 2008.

TICKLE, L. *Teacher induction: the way ahead* Buckingham, : Open University Press, 2000.

## Estudo de revisão

VAN VELZEN, C. et al. Guided work-based learning: Sharing practical teaching knowledge with student teachers. *Teaching and Teacher Education*, v. 28, n. 2, p. 229-239, 2012.

VEENMAN, S. et al. Evaluation of a Coaching Programme for Cooperating. *Educational Studies*, v. 27, n. 3, p. 317-340, 2001.

WEASMER, J.; WOODS, A. M. The Role of the Host Teacher in the Student Teaching Experience. *Clearing House*, v. 76, n. 4, p. 174, 2003.

WEISS, E. M.; WEISS, S. Doing reflective supervision with student teachers in a professional development school culture. *Reflective Practice*, v. 2, p. 125-154, 2001.

YOUNG, J. R. et al. Novice teacher growth and personal models of mentoring: choosing compassion over inquiry. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, v. 13, n. 2, p. 169-188, 2005.

ZABALZA, M.; CID, A. Elementos nucleares del Practicum. In: IGLESIAS, M. L.; ZABALZA, M. A., *et al* (Ed.). *El Practicum en el nuevo contexto del espacio europeo de educación superior*. Santiago de Compostela: : Imprenta Universitaria., 2005. p.5-22.

ZEICHNER, K. Designing educative practicum experiences for prospective teachers. In: HOZ, R. e SILBERSTEIN, M. (Ed.). *Partnerships of schools and institutions of higher education in teacher development* Be'er Sheva: Ben Gurion University Press, 1995. p.123-144.

\_\_\_\_\_. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, v. 61, p. 89-99, 2010.

### **III. Estudios empíricos**



## Estudo 3

---

### Os programas de formação inicial de professores de Educação Física nas Universidades Públicas Portuguesas: estrutura e fundamentos



#### **Publicado:**

Silva, T., Batista, P., & Graça, A. (2014). Os programas de formação inicial de professores de Educação Física nas Universidades Públicas Portuguesas: estrutura e fundamentos. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 113-141). Porto: FADEUP.



## Introdução

Ao longo das últimas décadas, na tentativa de compreender não só como é realizada a formação inicial de professores mas, sobretudo, como deve ser realizada, a formação inicial de professores tem sido alvo de múltiplas investigações (Alarcão, 2009; Albuquerque, 2003; Cochran-Smith et al., 2008; Darling-Hammond, 2013; Doyle, 1990; Nóvoa, 1992; Zeichner, 1993). Neste âmbito, Doyle (1990) refere que a formação de professores tem como objetivo criar e estabelecer, através de um vasto conjunto de experiências, um corpo docente bem qualificado para as escolas. No entanto, o mesmo autor considera que a simplicidade desta formulação esconde as complexidades e contradições que a formação de professores encerra, pois, tal como a própria profissão, é uma atividade de enorme diversidade.

Esta expansão da investigação tem por pano de fundo uma sociedade em constante mudança, incubadora de crises sociais e económicas, que requer que a escola seja capaz de responder de forma adequada às necessidades formativas dos alunos, preparando-os para um futuro cada vez mais incerto e imprevisível (Furlong et al., 2000). Neste enquadramento, exige-se que as instituições de formação inicial preparem os futuros professores para fazer frente aos desafios desta sociedade em mudança.

Em Portugal, nos últimos dez anos, em resultado do Processo de Bolonha<sup>1</sup>, assistiu-se a alterações profundas na estrutura do Ensino Superior. O desígnio expresso deste processo foi harmonizar a qualidade, a mobilidade e a comparabilidade de graus académicos e de formações entre as instituições formadoras, de modo a criar um espaço comum europeu de Ensino Superior. No quadro do Processo de Bolonha, os cursos de Ensino Superior passaram a organizar-se em ciclos de estudos parametrizados em ECTS (sistema de créditos que estandardiza o volume de trabalho anual necessário para um estudante realizar todas as unidades curriculares desse ano letivo). Dentro deste quadro, a formação de professores passou a ser de dois ciclos de

---

<sup>1</sup> A Declaração de Bolonha define os objetivos gerais que visam construir a Área Europeia do Ensino Superior com suporte de um sistema de ensino que refere a adoção de graus de acessível leitura e comparação baseada em dois ciclos de ensino.

## Programas de formação inicial de professores

ensino. A organização da formação para acesso à profissão docente passou a ter um novo enquadramento legal, materializado no Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Este normativo veio colocar, como habilitação mínima para a docência, o grau de mestre, veiculando 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.”<sup>2</sup>. O referido diploma vem ainda estipular que as regras da formação inicial se devem pautar pelo Perfil Geral de Desempenho profissional do professor que, em conformidade com o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 17 de agosto, define as exigências da formação inicial. A sua finalidade é constituir um quadro de orientação para a organização dos cursos de formação inicial de professores dos ensinos básico e secundário; para a certificação da correspondente qualificação profissional para a docência; bem como para acreditação dos mesmos cursos. Assim, estipula-se que o professor deve desenvolver a sua atividade tendo em conta as dimensões profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida<sup>3</sup>.

Em suma, a nova estruturação da certificação profissional e da acreditação dos cursos de formação para a docência veio requerer que os currículos dos cursos se organizassem de modo a dotarem os estudantes das competências necessárias ao exercício da profissão docente. No contexto português, a formação inicial de professores tem lugar num 2º ciclo de estudos, que confere o grau de mestre e se organiza num curso de dois anos. No 1º ano, paralelamente a unidades curriculares no âmbito das ciências da educação, são lecionadas unidades curriculares relativas à organização didática e pedagógica, visando o desenvolvimento de capacidades de conceção, organização e reflexão necessárias ao exercício da profissão de professor, neste caso específico, da Educação Física. O 2º ano é ocupado principalmente

---

<sup>2</sup> Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro.

<sup>3</sup> Decreto-Lei n.º 240/2001, de 17 de agosto.

com a realização do estágio profissional, que procura desenvolver, essencialmente, competências no campo da ação, através da prática. Assim, os estudantes tornam-se “professores” através da realização de um estágio profissional em contexto real de prática pedagógica supervisionada, assumindo ao mesmo tempo a função de estudante e a de professor.

É neste espaço de prática de ensino em contexto real, a escola, que o estudante tem a oportunidade de mobilizar o que aprendeu com o objetivo de aprender a ser professor. A realidade da escola e a complexidade das múltiplas tarefas que a profissão encerra são elementos com que o estudante estagiário (EE) se debate. Para tal, o processo de estágio tem como bússola um currículo estruturado que fornece tanto ao EE, como ao professor cooperante (PC) e ao orientador da faculdade (OF) objetivos a alcançar, bem como metas sobre o quê, e como deve ser desenvolvido e experienciado o processo de estágio.

De facto, é nos programas de formação, e na forma como estes se organizam, que os intervenientes no processo de estágio se regulam para dar resposta às necessidades de formação do futuro professor. Por outro lado, importa também atender ao facto de que as orientações concetuais presentes nos programas de formação tendem a definir o rumo da formação e influenciam o tipo de aprendizagem que o EE poderá realizar (Calderhead & Shorrock, 1997; Doyle, 1990; Ennis, 1992; Feiman-Nemser, 1990; Wang, 2001; Zeichner, 1983). Atendendo a este panorama, a investigação no âmbito da formação de professores tem-se debruçado não apenas no EE, mas também no modo como os programas de formação se estruturam e como se organizam as políticas e currículos de formação no sentido de formar professores mais capazes e eficazes, ou seja, melhores professores (Allen, 2011; Cochran-Smith, 2006; Volante & Earl, 2004).

Partindo deste entendimento, o objetivo central deste estudo foi procurar perceber quais as orientações concetuais que presidem aos programas de formação de professores de Educação Física nas universidades públicas portuguesas. Adicionalmente, procurou-se analisar o modo como está delineado o papel do PC e qual a importância que os normativos do estágio atribuem a este papel.

### *As orientações conceituais da formação*

Os programas de formação de professores de Educação Física, ao enunciarem aquilo que o estudante deve aprender para se tornar professor, veiculam, de maneira mais ou menos explícita, mais ou menos articulada e mais ou menos consistente, uma determinada orientação para a formação. Por outro lado, as orientações conceituais que presidem à elaboração dos programas também influenciam a forma como o EE aprende a ser professor e as suas próprias concepções do que é ser professor (Albuquerque, 2003; Doyle, 1990; Feiman-Nemser, 1990; Wang, 2001; Zeichner, 1983).

De facto, segundo Zeichner (1983, p. 3), pensar a formação de professores implica ter em conta o conceito de paradigma que, no contexto da formação de professores, “pode ser pensado como uma matriz de crenças e suposições sobre a natureza e os propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação que dá forma às características específicas da prática na formação de professores”. Do mesmo modo, Feiman-Nemser (1990, p. 220), ao estudar as Orientações Conceituais para a formação de professores, afirma que “uma orientação refere-se a um conjunto de ideias acerca das metas da formação de professores e dos meios para as alcançar. Estas concepções deveriam orientar as atividades práticas da formação de professores, tais como a planificação do programa, o desenvolvimento dos cursos, o ensino, supervisão e avaliação [...]”. A mesma autora aponta para uma grelha concetual constituída por cinco tipos de orientação: (a) académica, (b) prática, (c) tecnológica, (d) pessoal e (e) crítica/social. Por sua vez, cada orientação refere-se a um conjunto de ideias sobre as metas da formação de professores e os meios de os alcançar. Contudo, nas palavras da autora, independentemente de cada orientação se revestir de características próprias, nenhum programa adota, de forma pura, determinada orientação.

Na *orientação académica*, o professor é visto como um especialista na matéria e um intelectual (Pérez Gómez, 1992). A nível da formação de professores de Educação Física, esta orientação inclui uma forte componente de aprendizagens relativas a saberes desportivos específicos (Albuquerque et al.,

2000), sendo a principal preocupação do ensino a transmissão de conhecimentos e a compreensão da matéria.

Em contraponto, a *orientação prática* destaca a sabedoria que advém da prática e o aprender com a experiência, colocando em evidência a arte e o talento para lidar com situações únicas e ambíguas dentro da sala de aula. Neste entendimento, as capacidades de adaptação e inovação surgem como qualidades capazes de dar resposta à natureza incerta do ensino. Esta orientação é considerada por vários autores adequada às exigências de ensino, porquanto entendem que a experiência é uma fonte importante de conhecimento sobre o ensino e um meio de aprender a ensinar (Alarcão, 2002; Zeichner & Conklin, 2005).

A *orientação tecnológica* destaca o conhecimento científico e o treino sistemático, em que o professor se assume como um técnico que se especializa na aplicação do conhecimento produzido por outros (Pérez Gómez, 1992), adquirindo competências e destrezas que lhe permitem selecionar e decidir como e em que momento do seu ensino deve utilizar essas competências (Marcelo Garcia, 1999).

A *orientação personalizada* coloca a pessoa do futuro professor como elemento central do processo formativo, advogando que aprender a ensinar é um processo de aprender a conhecer-se a si mesmo. Nesta, o objetivo é orientar os estudantes para a autonomia e os professores são vistos como facilitadores da aprendizagem. Assim, esta perspetiva remete para o entendimento de que o bom professor “é aquele que depois de descobrir a sua maneira pessoal de ensinar, se assume como personalidade única, como facilitador e criador de situações que conduzem à aprendizagem. Para o conseguir, o professor tem, portanto, de conhecer os seus alunos na sua vertente mais pessoal e individual” (Albuquerque, 2003, p. 43).

Finalmente, a *orientação crítica/social* combina uma visão social progressista com um posicionamento de análise crítico face à escolaridade, em que a formação de professores é considerada um contínuo para se criar uma sociedade mais justa e democrática. Nas palavras de Tinning (2006), importa promover práticas que desenvolvam a capacidade de análise crítica e reflexiva

## Programas de formação inicial de professores

dos futuros professores, preparando-os para serem elementos ativos que contribuam para a melhoria das condições da escola e para o desenvolvimento do currículo através de uma participação ativa nas políticas educativas.

Face ao exposto, fica evidente que uma orientação concetual traduz um determinado ideal formativo, remetendo para uma visão de ensino e de aprendizagem e uma teoria de como aprender a ensinar. Contudo, as orientações concetuais não existem no seu estado puro, pelo que os programas de formação de professores devem atender a este aspeto e procurar encontrar o equilíbrio desejável entre os modos de conceber, operacionalizar e mesmo de avaliar a formação. Acresce que, como refere Ennis (1992), uma orientação influencia as prioridades do professor relativamente ao conteúdo do currículo, isto tendo em conta as necessidades e interesses dos alunos, a socialização na escola e a importância do conhecimento.

Especificamente no que concerne ao estágio, é de realçar que a formação se desenvolve num processo de interação entre o EE, o OF e o PC, em que este último desempenha um papel fundamental na orientação e implementação dos programas de formação e desenvolvimento do estudante estagiário.

### *Funções e papéis do Professor Cooperante na formação inicial*

A literatura dá-nos conta de que o PC transporta para o “terreno” as suas conceções, crenças e práticas (Jurasaitė-Harbison, 2005; Wang, 2001). Não obstante este facto, que aponta para o cariz pessoal da intervenção do PC, ele tem como ponto de referência para a sua atuação os normativos legais em vigor e as normas e orientações de estágio profissional da instituição de formação a que está associado.

O PC acrescenta à sua função normal de professor os papéis e funções de apoio e coordenação do trabalho dos estagiários (O’Brian et al., 2007). São apontados como aspetos essenciais para o exercício do cargo a criação de um ambiente de trabalho positivo, a partilha de conhecimentos e ideias (Glenn, 2006), ou mesmo o desempenho do papel de modelo para o EE (Busby & Mupinga, 2007). A “missão” do PC é orientar os EE, ajudá-los a encontrarem o

seu caminho na profissão, tentando articular as perspectivas e exigências da escola com as da faculdade. Albuquerque e outros (2005, p. 15) afirmam que o PC é:

um dos principais intervenientes no processo formativo, assumindo o acompanhamento da prática pedagógica, orientando-a e refletindo-a, com a finalidade de proporcionar ao futuro professor uma prática docente de qualidade, num contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias a um desempenho consciente, eficaz, responsável e competente.

Num estudo recente, Koç (2011) construiu e validou uma escala para examinar os papéis que os EE reconhecem nos PC, tendo identificado como primeiro, e mais importante, fator “fornecer apoio ao ensino”, o que revela que, para os EE, a principal responsabilidade do PC é ajudá-los a desenvolver estratégias de ensino eficazes. A este fator junta-se, entre outros, o papel de integração na comunidade escolar e na respetiva cultura organizacional; o papel de fornecer *feedback*, que se reparte por diversas componentes; o papel, muito apreciado, de fornecer apoio moral, emocional; e o papel, mais discreto, de avaliador. Não obstante, o reconhecimento da relevância das funções e papéis desempenhados pelo PC (Albuquerque et al., 2002), Gursoy e Damar (2011) verificaram que PC turcos tinham uma perceção limitada sobre as suas funções, revelando uma discrepância entre o modo como idealizavam a sua função e o que conseguiam fazer na realidade. Chambers e Armour (2011) dão conta da impreparação e da insuficiência de orientação dos PC de Educação Física irlandeses. Rodgers e Keil (2007) propõem uma reestruturação do acompanhamento do estágio profissional, com base numa mais estreita e efetiva colaboração entre a escola e a universidade e os respetivos atores. Decorrente de uma experiência continuada de colaboração entre a Universidade e os PC, Clarke e colaboradores (2012) construíram e validaram o *Mentoring Profile Inventory* (MPI), um instrumento que permite obter *feedback* sobre os aspetos motivacionais e desafiantes do trabalho do PC, tanto na sua dimensão individual como coletiva.

## **Programas de formação inicial de professores**

De acordo com o quadro normativo vigente em Portugal, compete às instituições do Ensino Superior organizarem os programas de formação clarificando não só as tarefas e funções a desempenhar pelos EE, mas também as que devem ser cumpridas pelos PC.

Face ao exposto, e tendo em conta os propósitos do presente estudo, pretende-se que a análise dos documentos orientadores do estágio das diferentes faculdades permita perceber quais as orientações concetuais que presidem a sua estruturação, organização e regulação, bem como o modo como está configurado o papel do PC.

## **Metodologia**

Em conformidade com a legislação em vigor, cada instituição de formação inicial possui documentos e regulamentos próprios que definem as “regras” de funcionamento interno do estágio profissional para a docência. Atendendo a este quadro e ao propósito central do estudo, que visa perceber as orientações concetuais que presidem à organização do estágio, recorreu-se à análise dos documentos reguladores do processo de estágio elaborados nas universidades públicas portuguesas do continente que formam professores de Educação Física. Como refere Patton (2002), registos, documentos, artefactos e arquivos são uma importante fonte de informação sobre as organizações e programas. Com efeito, vários são os autores que referem a importância da utilização de documentos numa pesquisa de investigação (e.g. Bell, 2004; Patton, 2002; Quivy & Campenhoudt, 2003).

### *Corpus do estudo*

Para dar resposta aos objetivos do estudo, efetuou-se a recolha dos documentos normativos que regulamentam o estágio profissional das instituições universitárias públicas de formação de professores de Educação Física, em Portugal continental, tendo por referência o ano letivo 2012/2013. O acesso aos documentos foi facultado pelos coordenadores do estágio profissional das diferentes instituições. Do universo de documentos elegíveis,

demarcado *a priori*, foram selecionados documentos que respeitassem os critérios de inclusão, nomeadamente as regras da homogeneidade, da pertinência e da comparabilidade dos documentos (Bardin, 2004). Deste modo, os documentos incluídos comportam informação relativa aos propósitos, estrutura e conteúdo do estágio profissional. Para efeitos de manutenção do anonimato das instituições, optou-se por atribuir um código a cada uma (U1, U2, U3 e U4). Assim, os documentos selecionados foram:

U1 – Regulamento da unidade curricular estágio profissional (RE); Normas orientadoras do estágio profissional (NO); Documento de Avaliação (DA); Protocolo de cooperação (PC); U2 – Regulamento de estágio pedagógico (RE); Guia das unidades curriculares (GUC); Protocolo de cooperação (PC); U3 – Guia de estágio pedagógico (GE); Protocolo de cooperação (PC) e U4 – Normas regulamentares (NR); Uniformização de critérios (UC); Parâmetros e Critérios de Avaliação de Estágio (PCA); Protocolo de colaboração (PC).

#### *Procedimentos de categorização e de análise*

Após a organização de todos os documentos, procedeu-se à sua inserção no programa de análise qualitativa – QSR NVivo 10, para facilitar o processo de análise e interpretação do teor informativo. Os procedimentos de análise de conteúdo utilizados foram de natureza dedutiva tendo por base a grelha concetual de Feiman-Nemser (1990, p. 221) referente às orientações concetuais dos programas de formação, estruturada em cinco temas fundamentais: a) *Objetivo central da Formação* – modo como os programas estão orientados de forma dar resposta à formação de professores, enquanto pessoas, para que consigam compreender a sua responsabilidade no desenvolvimento da escola e que atuem no sentido de adquirir uma atitude reflexiva acerca do ensino que praticam (Estrela, 2002; Marcelo Garcia, 1999); b) *Papel do Professor* – competências e atitudes que os EE devem adotar e desenvolver de forma a se tornarem professores capazes de articular os objetivos de ensino, escolher as estratégias de ensino adequadas, escolher experiências sociais e orientações de busca de conhecimento dos alunos, articulando as suas ações de ensino (Albuquerque, 2003); c) *Ensinar e*

## Programas de formação inicial de professores

*Aprender* – linhas orientadoras relativas à organização do processo de ensino e aprendizagem, no que diz respeito às indicações dadas ao EE no sentido de este orientar a sua prática de forma a transmitir o saber para desenvolver a compreensão e aprendizagem dos seus alunos, possa gerir conflitos e problemas, crie rotinas e adote estratégias; d) *Conhecimento para Ensinar* – conhecimentos exigidos aos EE para que possam realizar as suas aulas e tarefas de estágio no sentido de proporcionar um ensino de qualidade. São de grande relevância os vários tipos de conhecimento que os professores têm de possuir para desempenharem bem a função de ensinar; e) *Aprender a Ensinar* – funções e papéis do PC, o modo como os programas de formação perspetivam as tarefas a desempenhar pelos PC, que conhecimentos estes devem transmitir, que relações devem estabelecer e como devem acompanhar o processo de formação do EE. Neste âmbito, Feiman-Nemser (1990) alerta para o facto de que aprender a ensinar se adquire de forma diferente tendo em conta a orientação concetual que o formador ou programa de formação perfilhem.

Este quadro temático definido *a priori* funcionou como instrumento de procura, de descoberta e retenção da informação para posterior análise e interpretação. De salientar que, como refere Feiman-Nemser (1990), as orientações concetuais não estão vinculadas a formas organizativas particulares de formação e podem referir-se a uma componente da formação ou a todo programa de formação. Ressalva-se ainda o facto de as orientações não serem mutuamente exclusivas, ou seja, de forma implícita ou intencionalmente podem coexistir elementos de orientações diversas no mesmo programa.

A estratégia de análise contemplou, numa primeira fase, numa leitura exaustiva de cada documento, na identificação e codificação do respetivo material nas grandes categorias do modelo concetual. Numa segunda fase, como advoga Bardin (2004), procurou-se ir além da descrição passando à interpretação, atribuindo sentido às características do material. Para tal, procedeu-se à síntese dos traços caraterísticos de cada instituição relativamente a cada uma das categorias. Por recurso a procedimentos de comparação constante (Strauss & Corbin, 1990), procurou-se identificar temas e padrões patentes ou

omissos nos programas. A tabulação dos temas por categoria permitiu visualizar as diferenças e semelhanças entre as instituições no que concerne à estrutura e orientação concetual dos respetivos programas (Feiman-Nemser, 1990).

### Apresentação e discussão dos resultados

A apresentação dos resultados foi organizada pelos temas enunciados na metodologia, que, de acordo com Feiman-Nemser (1990), permitem analisar as orientações concetuais que presidem aos programas de formação de professores; os objetivos da formação; o papel do professor; ensinar e aprender; o conhecimento para ensinar; e aprender a ensinar.

#### *Objetivos da formação*

Tomando como referência as grandes linhas orientadoras da formação, no Quadro 1 podem ser observados os objetivos centrais presentes nos programas das quatro instituições em análise.

Quadro 1. Sistematização dos Objetivos da Formação por instituição

<b>U1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver competências profissionais (didáticas, pedagógicas e científicas) tendo em conta o perfil de competências que se espera do professor, associadas a um desempenho profissional crítico e reflexivo (ética profissional)</li> <li>- Formação do professor profissional promotor de um ensino de qualidade</li> <li>- Integrar o formando na vida profissional</li> </ul>
<b>U2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver competências científicas, pedagógicas e didáticas, visando o desempenho profissional crítico e reflexivo, assente numa forte ética profissional, tendo em conta o perfil de competências que se espera do professor</li> <li>- Aprofundar o conhecimento científico e aplicação em contextos alargados e multidisciplinares (na PES) de forma a habilitar futuros professores com competências para o exercício da profissão relativas ao processo de ensino-aprendizagem</li> <li>- Desenvolver um desempenho autónomo</li> </ul>
<b>U3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver competências profissionais tendo em conta o perfil de competências que se espera do professor</li> <li>- Formação profissional (dimensão pedagógica, organizacional, didática e científica) com vista à integração do conhecimento proposicional e prático dos estagiários</li> <li>- Promover o envolvimento ativo do EE na conceção, implementação e avaliação do seu projeto de formação</li> <li>- Desenvolver a capacidade aplicativa e reflexiva</li> </ul>

## Programas de formação inicial de professores

<b>U4</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Promover o desenvolvimento profissional...postura crítica e reflexiva</li><li>- Desenvolver a formação académica adequada às exigências da docência</li><li>- Proporcionar experiências de planificação, ensino e avaliação tendo em conta as competências e funções pedidas ao docente</li></ul>
-----------	---

Pelo que é dado observar no Quadro 1, depreende-se que o objetivo central da formação, independentemente da instituição de formação, assenta no desenvolvimento de competências profissionais norteados pela legislação em vigor.

Os objetivos 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). (U3, GE, p. 2)

É também evidente que todos os programas reconhecem que é na realização da prática que os objetivos encontram reflexo. Efetivamente os objetivos centrais patenteados nos documentos orientadores reveem-se nas palavras de Formosinho (2009), quando diz que a prática pedagógica é “a componente curricular da formação profissional de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver as competências práticas inerentes a um desempenho adequado e responsável” (p.98).

A capacidade reflexiva e espírito crítico da prática surgem também como aspetos importantes para o desenvolvimento do profissional autónomo em todas as áreas de intervenção do professor, aportando novos conhecimentos que advêm da prática.

Neste panorama, a orientação prática ganha destaque. Com efeito, esta orientação considera que a aprendizagem para ser professor faz-se através da experiência em contexto real da prática. No entanto, importa realçar que existem diferenças no modo de operacionalizar esta ação prática, porquanto uma das instituições (U4) centra a vivência prática em “experiências de tarefas relativas ao processo ensino aprendizagem”, enquanto as restantes preveem

atividades, que vão além de meras experiências, que perfazem o desenvolvimento de competências profissionais relativas a todo o processo de ensino aprendizagem (“desenvolver um desempenho autónomo”, U2).

A orientação académica aparece de uma forma difusa. Ainda assim, as grandes linhas orientadoras da formação presentes nos programas de formação apontam para o desenvolvimento de um perfil de competências baseado, em parte, na transmissão do saber e o desenvolvimento da compreensão da matéria de ensino. De referir que é na U4 que a orientação académica é mais marcante pela primazia que atribui ao conhecimento científico na base das exigências para a docência.

O objetivo de desenvolvimento de competências didáticas, pedagógicas e científicas adequadas à prática profissional, expresso em todos os programas, parece ter subjacente a ideia de uma base de conhecimento para o ensino, como suporte do que é considerado um bom professor. Esta perspetiva de aplicação de conhecimento pedagógico e didático vai de encontro ao que é defendido pela orientação tecnológica.

O Mestrado [...] visa o aprofundamento dos conhecimentos científicos nas ciências básicas da atividade física, desenvolvendo-os no contexto de uma formação educacional especializada, na didática específica da Educação Física e na gestão escolar, aplicando-os em situações de exercício profissional não familiares em que as capacidades de autoaprendizagem e de resolução de problemas se articulem com competências aprofundadas de pesquisa educacional. (U2, GUC, p. 3)

### *Papel do professor*

No Quadro 2 podem ser observados os elementos identificativos que se reportam às principais competências e atitudes que os EE devem adotar e desenvolver de forma a adquirem capacidade de articular as várias tarefas do professor, principalmente as inerentes ao processo de ensino e aprendizagem.

## Programas de formação inicial de professores

Quadro 2. Sistematização do Papel do Professor por instituição

<b>U1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificar a atividade de ensino nos vários níveis de planificação (anual, unidade didática e aula referente a uma turma)</li> <li>- Conduzir com eficácia a realização da aula (gestão dos alunos, das tarefas e do tempo de aula, o clima, a disciplina e a instrução) de uma turma ao longo de todo o ano letivo</li> <li>- Utilizar as diferentes modalidades de avaliação como elemento regulador e promotor da qualidade de ensino e da aprendizagem</li> <li>- Demonstrar um desempenho adequado, responsável e autónomo da profissão</li> <li>- Conhecer potencialidades e necessidades da escola (projeto educativo da escola) e outras áreas de intervenção além da disciplina de EF (DT, DE, etc.)</li> <li>- Intervir na escola e comunidade de forma contextualizada, cooperativa e responsável, valorizando o papel do professor de EF</li> <li>- Refletir para construir conhecimento estratégico</li> <li>- Demonstrar atitudes de colaboração, cooperação e comunicação</li> <li>- Participar nos CT, reuniões de departamento e grupo disciplinar</li> <li>- Promover ação que facilite integração e socialização dos alunos</li> </ul>
<b>U2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar para cada turma o plano anual, das unidades didáticas / temáticas e de aula</li> <li>- Lecionar as aulas de uma turma ao longo de todo o ano letivo</li> <li>- Planificar e realizar a avaliação</li> <li>- Assessorar e acompanhar os trabalhos do DT, coordenador de grupo, de departamento ou projetos e inteirar-se dos cargos e funções que podem ser desempenhados pelo professor de EF</li> <li>- Ter competências de animação socioeducativa</li> <li>- Ter capacidade de trabalho em grupo, de cooperação, sentido crítico, iniciativa e criatividade</li> <li>- Conceber e realizar ações no âmbito socio desportivo</li> <li>- Refletir sobre a sua atuação</li> <li>- Ser assíduo, pontual, mostrar atitudes de cordialidade e respeito</li> <li>- Participar nas reuniões de departamento, grupo e conselhos de turma</li> </ul>
<b>U3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar os diferentes níveis de planeamento (turma, etapa, unidade de ensino) avaliação formativa (inicial e contínua) e sumativa e condução do ensino de uma turma ao longo de todo o ano letivo</li> <li>- Ter capacidade de trabalhar em grupo</li> <li>- Desenvolver projetos de investigação-ação</li> <li>- Conceber e dinamizar atividades de DE ou de enriquecimento do currículo</li> <li>- Conceber, implementar e avaliar atividades de dinamização da escola</li> <li>- Ter conhecimento do PEE, PAA, documentos do departamento e grupo (programas, regimento, etc.)</li> <li>- Realizar o estudo de turma</li> <li>- Acompanhar a direção de turma</li> <li>- Participar em todas as atividades do grupo de EF</li> <li>- Participar nos conselhos de turma</li> </ul>
<b>U4</b>	<p>Nas atividades de ensino e aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar ou adotar a UD</li> <li>- Realizar a avaliação contínua e formativa</li> <li>- Realizar a análise e reflexão de resultados</li> <li>- Elaborar planos de aula em concordância com a UD</li> <li>- Realizar a condução da aula (45 blocos de 45')</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>- Participar em atividades de relação escola-meio e de desenvolvimento da escola</li><li>- Realizar o estudo da turma ou de caso</li><li>- Participar no corta-mato, desporto escolar e outras atividades do grupo de EF</li><li>- Refletir sobre a sua prática</li></ul>
--	---

Legenda: EF – Educação Física; DT – Direção de turma; DE – Desporto escolar; CT – Conselho de turma

No cumprimento dos objetivos centrais preconizados pelos documentos orientadores está patente que as orientações vão no sentido da definição de tarefas concretas a desenvolver pelos EE. Com efeito, as indicações e tarefas previstas vão no sentido do desenvolvimento de competências ao nível do processo de ensino aprendizagem, designadamente pela especificação das tarefas de planificação da atividade de ensino, da condução da aula e avaliação, nas suas diferentes modalidades.

Na perspetiva da orientação tecnológica o professor é visto como um profissional de ensino (Feiman-Nemser, 1990). Efetivamente os programas perspetivam a utilização de conhecimentos académicos, e conhecimentos oriundos da investigação educacional como ponto de partida para a atuação do EE em todas as áreas de intervenção enquanto professor.

Na organização e gestão do ensino e da aprendizagem o estagiário [...] Utiliza na atividade profissional, de forma integrada, saberes próprios da sua especialidade e saberes transversais multidisciplinares e interdisciplinares, mobilizando dados da investigação relacionados com o ensino e com a aprendizagem e considerando os contextos culturais e sociais dos educandos e da escola (U3, GE, p. 2)

A orientação tecnológica assume uma presença marcante em todas as instituições. É visível que o EE no exercício do papel do professor deve recorrer a várias técnicas, suportes teóricos e conhecimentos advindos da própria experiência de forma a responder, cada vez mais, eficazmente à imprevisibilidade do ensino. Como advoga Feiman-Nemser (1990), importa o desenvolver competências de planificação, condução e avaliação do processo de ensino aprendizagem, recorrendo a conhecimentos e técnicas produzidas pelas ciências de educação.

O processo de ensino-aprendizagem será realizado pela utilização de indicadores de qualidade, sobre a eficácia pedagógica e critérios gerais de condução do ensino, recorrendo às técnicas de intervenção pedagógica. (U2, GUC, p. 12)

## Programas de formação inicial de professores

Acresce que as orientações dos programas vão no sentido dos EE orientarem a sua atuação, enquanto professores, no sentido de criarem condições de aprendizagem adequadas a todos os alunos.

O estagiário [...] deverá ser capaz de realizar uma avaliação formativa, através da seleção de técnicas e instrumentos adequados, utilizando a informação daí resultante na revisão da sua planificação do processo ensino-aprendizagem e na definição de estratégias de diferenciação e de ajustamento do ensino de modo adequado aos alunos (U2, GUC, p. 12)

Embora exista uma grande articulação entre o saber que antecede a prática e a sua aplicação em contexto real, neste enquadramento, a orientação prática subsiste em pano de fundo, na medida em que o EE, futuro professor, necessita de adequar o que aprendeu à realidade da escola e dos seus alunos. O EE é levado, através da sua experiência em contexto real com os seus alunos e da reflexão, a procurar soluções para as múltiplas tarefas que se impõe enquanto professor. O objetivo é que se torne capaz de dar resposta à incerteza e contingência que caracterizam o ensino. Assim, ainda de forma pouco explícita, depreende-se que a orientação personalizada também está presente nos documentos analisados.

### *Ensinar e aprender*

As linhas orientadoras relativas à organização do processo de ensino e aprendizagem estão plasmadas no Quadro 3. Nesta sistematização procura-se identificar as indicações relativas ao EE que remetem para a orientação da sua prática, designadamente o desenvolvimento da compreensão e aprendizagem dos alunos, da gestão de conflitos e problemas, da criação de rotinas e adoção de estratégias adequadas.

Quadro 3. Sistematização de Ensinar e Aprender por instituição

<b>U1</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Conceber, planear, realizar e avaliar o processo de ensino e aprendizagem</li><li>- Adotar estratégias de intervenção tendo em conta os objetivos da EF</li><li>- Planificar tendo em conta as necessidades dos alunos</li><li>- Conduzir a aula de forma eficaz tendo em conta as diferentes dimensões da intervenção pedagógica</li></ul>
-----------	---

## Programas de formação inicial de professores

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar mecanismos de diferenciação (diversidade de alunos). Adequar estratégias ao tipo de alunos</li> <li>- Utilizar terminologia adequada aos alunos</li> <li>- Utilizar o FB e otimizar o tempo potencial de aprendizagem</li> <li>- Fazer ajustamentos na aula</li> <li>- Gerir as tarefas, tempo, clima, disciplina e instrução</li> <li>- Refletir para melhorar a sua ação e aprendizagem dos alunos</li> </ul>
<b>U2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planear, conduzir (realizar) e avaliar o processo de ensino-aprendizagem</li> <li>- Selecionar objetivos, conteúdos e metodologias à realidade dos alunos</li> <li>- Elaborar plano anual, unidades didáticas e planos de aula</li> <li>- Utilizar critérios de eficiência pedagógica: gestão, instrução, clima/disciplina e decisões de ajustamento</li> <li>- Utilizar a avaliação diagnóstica e formativa para diferenciação de níveis da prática e necessidades dos alunos</li> <li>- Tomar decisões metodológicas</li> <li>- Elaborar projeto curricular da turma tendo em conta os conteúdos a abordar e o nível dos alunos</li> <li>- Utilizar a reflexão da aula e da UD de forma a tomar decisões de ajustamento para melhorar as aprendizagens dos alunos</li> <li>- Emitir FB aos alunos</li> </ul>
<b>U3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planear, conduzir e avaliar o ensino</li> <li>- Desenvolver competências específicas nos alunos promovendo a aprendizagem da EF</li> <li>- Promover aprendizagem motora e cognitiva</li> <li>- Utilizar informação diversificada em diferentes situações</li> <li>- Planificar a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa e utiliza-la como regulação das aprendizagens tendo em conta as diferentes áreas de extensão de EF</li> <li>- Realizar diferentes níveis de planeamento assegurando a diferenciação das aprendizagens</li> <li>- Fazer adequações à heterogeneidade de cada turma</li> <li>- Utilizar diferentes estratégias de ensino tendo em conta a organização, instrução, disciplina e clima (estilos de ensino, procedimentos de informação, de acompanhamento, de prevenção e remediação, promoção de clima positivo de aprendizagens, gestão de conteúdos)</li> </ul>
<b>U4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificar a UD e aulas</li> <li>- Ajustar as UD à especificidade da turma</li> <li>- Promover o aperfeiçoamento das aprendizagens dos alunos</li> <li>- Ajustar objetivos pedagógicos às capacidades dos alunos</li> <li>- Definir os objetivos de aula de forma clara e rigorosa mas flexível</li> <li>- Ajustar para melhorar o processo ensino aprendizagem</li> <li>- Dar informações claras; intervir em grupo e individualmente, no decorrer da aula</li> <li>- Organizar e gerir a aula com vista ao cumprimento dos objetivos da aula</li> <li>- Maximizar o tempo de empenhamento motor; utilização de demonstrações e materiais auxiliares</li> <li>- Utilizar o FB e linguagem clara.</li> </ul>

Legenda: UD – Unidade didática; FB – *Feedback*

## Programas de formação inicial de professores

Em todos os documentos foi possível verificar a presença de indicações relativas à planificação, realização e avaliação do processo de ensino aprendizagem. As indicações vão no sentido de os EE recorrerem, numa primeira fase, aos conhecimentos adquiridos na faculdade com vista a contextualização da prática. Atendendo a que a imagem do bom ensino assenta no domínio da didática da disciplina, depreende-se que esta configuração remete para a orientação tecnológica.

Organiza o ensino e promove aprendizagens no quadro do conhecimento científico, pedagógico e didático da Educação Física e Desporto Escolar (U3, GE, p. 6)

Efetivamente, sendo o processo de ensino aprendizagem o foco central da formação inicial do professor, a preocupação manifesta nos documentos recai sobre indicações, mais ou menos pormenorizadas, das tarefas a realizar pelo EE no sentido de orientar a sua atuação, visando a aprendizagem efetiva dos alunos, no cumprimento dos objetivos programáticos da disciplina de EF.

As indicações dos programas dão relevo às dimensões de intervenção pedagógica, designadas por Siedentop (1998) de: “Instrução”, “gestão”, “clima” e “disciplina”. Neste quadro, é acrescida a noção de que a eficácia do ensino também depende dos *feedbacks* utilizados pelo professor e da observação atenta da execução do aluno.

Os objetivos da realização do processo ensino-aprendizagem, concretizar-se-ão até ao final do ano letivo, de acordo com critérios de eficiência pedagógica, destacando-se nestas as dimensões: Gestão, Instrução, Clima/Disciplina e Decisões de Ajustamento. A melhor utilização do tempo potencial de aprendizagem nos domínios psicomotor, cognitivo e sócio afetivo, da qualidade da instrução, do clima/disciplina, da gestão ativa da aula, o “feedback pedagógico” e da avaliação serão as variáveis essenciais que deverão ser desenvolvidas pelo estagiário. (U2, GUC, p. 11)

Em congruência com a orientação tecnológica, o EE é levado a realizar tarefas que assentem nos conhecimentos que advêm da literatura, que devem estar na base da organização do processo de ensino e aprendizagem. Pretende-se que

estes tenham em conta não só os programas e os alunos, mas também diferentes modos de ensinar, bem como estratégias e metodologias diversificadas que se adequem aos alunos.

[...] deverá ser capaz de realizar uma avaliação formativa, através da seleção de técnicas e instrumentos adequados, utilizando a informação daí resultante na revisão da sua planificação do processo ensino-aprendizagem e na definição de estratégias de diferenciação e de ajustamento do ensino de modo adequado aos alunos (U2, GUC, p. 12)

Uma marca dos programas é a presença do aluno / turma como elemento central nas preocupações de planificação adequada ao nível de cada, isto na procura de garantir a equidade do processo de ensino aprendizagem. Como refere Marcelo Garcia (2009, p. 8), “[...] ser professor no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados [...]” pelo que é necessário conhecer bem os alunos com que trabalhamos.

A necessidade de aferir resultados face às suas decisões deve levar o EE a fazer os ajustamentos necessários para potenciar a aprendizagem dos alunos. Neste sentido, as indicações dadas na componente de realização da prática do ensino vão no sentido de uma intervenção em contexto de aula pautado por um acompanhamento consciente e próximo dos alunos, visando motivar a sua participação, potenciar as suas aprendizagens e prevenir comportamentos inapropriados.

[...] intervém sistemática e eficazmente na ação dos seus alunos, corrigindo (feedback), estimulando (incentivo) e estruturando o seu comportamento (disciplina/conduita apropriada/socio-afetividade) a fim de os orientar na correta execução dos exercícios e no adequado comportamento, mantendo elevados os níveis de motivação e empenho dos alunos. (U4, PCA, p. 13)

A orientação prática, como referido, considera que o bom ensino assenta na experiência. Efetivamente todos os programas de formação apontam para a realização de tarefas, em que a experiência, a observação e a reflexão são a

## Programas de formação inicial de professores

base do desenvolvimento do EE, isto é, possibilitam a aquisição de novos conhecimentos oriundos da prática e conseqüentemente facilitam a aprendizagem dos alunos.

### *Conhecimento para ensinar*

O Quadro 4 apresenta os aspetos marcantes relativos ao tipo de exigências pedidas aos EE em termos de conhecimentos para que possam realizar as suas aulas e tarefas de estágio com vista a um ensino de qualidade.

Quadro 4. Sistematização do Conhecimento para Ensinar por instituição

<b>U1</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Conhecimento das condições de ensino, matéria de ensino, planos curriculares, programas de EF, saberes próprios da EF e dados da investigação sobre educação e ensino, contexto social e cultural, conteúdos e estratégias adequadas ao ensino, diversas formas de avaliar, diferentes dimensões da intervenção pedagógica, terminologia específica, dos alunos</li><li>- Conhecimento do funcionamento do DE</li><li>- Compreensão do papel do DT</li><li>- Conhecimento das competências gerais e transversais de ciclo</li><li>- Conhecimento do conteúdo</li><li>- Conhecimento pedagógico geral</li><li>- Conhecimento pedagógico do conteúdo</li><li>- Conhecimento curricular do conteúdo</li><li>- Conhecimento das alterações curriculares, do PCE e PCT</li><li>- Conhecimento das questões ligadas à profissão do professor</li></ul>
<b>U2</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Elaboração de um projeto de trabalho a desenvolver no âmbito da organização e gestão escolar</li><li>- Compreensão das funções e atribuições dos cargos desempenhados pelos professores além da sala de aula</li><li>- Reflexão sobre os conhecimentos obtidos anteriormente (normativos, literatura, etc.)</li><li>- Conceção de projetos no âmbito sócio desportivo</li><li>- Conhecimentos de base especializados</li><li>- Produção documentos preparatórios e de decisão para elaborar a planificação anual (conhecimentos do meio, escola, alunos, matéria de ensino, formas de organização metodológica, etc.)</li><li>- Elaboração UD tendo em conta o conhecimento da matéria, da avaliação inicial, dos programas, etc.</li></ul>
<b>U3</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Conhecimento dos saberes próprios da EF e saberes transversais multidisciplinares</li><li>- Conhecimento científico, pedagógico e didático da EF e DE</li><li>- Planificação com critérios de qualidade enunciados na literatura e nos programas de EF tendo em conta as orientações do planeamento do departamento</li><li>- Conhecimento da turma, dos espaços, dos objetivos</li><li>- Conhecimento dos diferentes níveis de planeamento (turma, etapa, unidade de ensino)</li><li>- Conhecimento diferentes formas de avaliação</li><li>- Condução do ensino tendo por base os conhecimentos da literatura científica e pedagógica</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimento das estratégias de ensino e estruturas organizativas</li> <li>- Conhecimento do contexto escolar (PEE, RI, PAA, etc.)</li> </ul>
<b>U4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Domínio de vastos conhecimentos em todas as áreas de atuação (atividades de ensino-aprendizagem tais como planear- UD, planos de aula- lecionar e avaliar, atividades de relação escola-meio)</li> <li>- Conhecimento das diferentes formas de avaliação (inicial, contínua e formativa)</li> <li>- Conhecimento das formas de elaborar o plano de aula tendo em conta a UD</li> <li>- Capacidade de transmissão da informação importante no início da aula</li> <li>- Utilização linguagem clara e acessível aos alunos</li> <li>- Conhecimento dos alunos e da turma</li> </ul>

Legenda: PCE – Projeto currículo de escola; PCT – Projeto currículo de turma; PEE – Projeto educativo de escola; RI – Regulamento interno; PAA – Projeto anual de atividades

Todos os documentos apontam a necessidade dos EE possuírem vários tipos de conhecimento para que possam desempenhar o papel de professor. Assim, a necessidade do conhecimento dos contextos em que se desenvolve a atividade do professor, das condições de ensino dos programas e da matéria de ensino são indicados como pontos iniciais da preparação da atuação do professor.

O conhecimento de destrezas e habilidades técnicas de como ensinar é assumido por Feiman-Nemser (1990) como uma base estruturante para atuar e decidir. Neste sentido, é perceptível que, em todos os programas, são dadas indicações sobre a necessidade de o EE conhecer estratégias e metodologias diversificadas oriundas da investigação científica para que seja capaz de atuar e decidir em função da matéria de ensino e das necessidades dos alunos. Esta enunciação é consistente com a orientação tecnológica.

[...] desenvolver no estagiário competências profissionais relativamente ao planeamento do ensino, fundamentadas nos conhecimentos profissionais e científicos de forma a atender ao enunciado dos programas oficiais, através duma seleção de objetivos, conteúdos, metodologias de ensino e estratégias adaptadas à realidade do contexto, relacionando entre si os dados recolhidos em vários momentos como sejam: caracterização da Escola, da turma e avaliação diagnóstica. (U2, GUC, p. 11)

Concomitantemente, todos os programas apontam para a necessidade dos EE dominarem os conteúdos académicos específicos da sua disciplina, assim

## Programas de formação inicial de professores

como a didática para os ensinar. Estes elementos vão de encontro ao defendido na orientação académica.

Nos programas está ainda patente a necessidade do EE pensar e refletir sobre a sua prática de forma a adequar o conhecimento académico ao contexto real de ensino. Deste modo, a orientação prática assume-se como uma forma capaz de dar resposta à necessidade de transformar os saberes académicos em conhecimento acessível aos alunos (Feiman-Nemser, 1990). De facto, os documentos veiculam a necessidade do EE conhecer não apenas o que vai ensinar, mas também os seus alunos, o contexto, os programas e os espaços, entre outros aspetos. O propósito é conseguir “produzir” conhecimento adequado às aprendizagens dos seus alunos.

A reflexão é fundamental para a criação do conhecimento estratégico construído com elementos que resultam do conhecimento teórico e dos conhecimentos que resultam da prática.” (U1, DA, p. 6)

Ao nível do conhecimento para ensinar a orientação crítica / social não encontra expressão evidente nos documentos analisados. Ainda que existam indicações para a necessidade de o EE procurar conhecer vários aspetos que vão além da matéria de ensino, nomeadamente que conheça e compreenda conceitos relacionados com a sociedade em geral e o contexto social e cultural dos seus alunos em particular, para que, desta forma, possa contextualizar e intervir dando resposta às necessidades de cada um, não há uma marca declarada de orientação para a crítica e transformação social.

O conhecimento está pois mais orientado para a integração do que para a transformação da escola, tal como veiculado nas tarefas prescritas aos EE, designadamente no acompanhamento da direção de turma, na organização de atividades de enriquecimento do currículo e de acompanhamento do DE. Estas tarefas também surgem no intuito de permitir que o EE vivencie o papel de professor em todas as suas vertentes.

A preparação da atividade de participação na escola implica que o estagiário conheça os processos organizacionais que caracterizam o contexto escolar em que está a intervir. Neste domínio deverá assumir particular relevância o conhecimento dos processos de desenvolvimento e/ou produtos finais do

Projeto Educativo, do Regulamento Interno e do Plano Anual de Atividades da Escola, bem como, do Regimento do Departamento de Educação e seu Plano de Atividades.” (U3, GE, p. 13)

### *Aprender a ensinar*

No Quadro 5, procurou-se identificar o modo como os programas perspetivam as tarefas a desenvolver pelos PC no processo de acompanhamento do processo de formação do EE.

Quadro 5. Sistematização do Aprender a Ensinar por instituição

<b>U1</b>	<p>Compete ao PC:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientar os EE de acordo com o RE</li> <li>- Orientar a formação nas várias dimensões da competência profissional</li> <li>- Proporcionar condições para a consecução dos objetivos de estágio (nas diferentes áreas de desempenho)</li> <li>- Supervisionar a atividade letiva</li> <li>- Proporcionar a observação de aulas ao PC ou outros professores</li> <li>- Apoiar e orientar os EE nas atividades a desenvolver na escola</li> <li>- Avaliar os EE</li> <li>- Na avaliação ter em conta o desenvolvimento de competências pedagógicas, didáticas e científicas, espírito crítico e reflexivo e o desempenho profissional</li> <li>- Promover vivências que conduzam ao desenvolvimento da competência profissional</li> <li>- Promover o desenvolvimento de competências de conhecimento, atuação, reflexão e comportamento social</li> </ul>
<b>U2</b>	<p>São competências do PC:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Programar as atividades de estágio</li> <li>- Assistir às aulas dos alunos de estágio</li> <li>- Promover a integração dos EE na escola</li> <li>- Dinamizar atividades de estágio (seminários, reuniões, etc.)</li> <li>- Acompanhar e registar tudo o que diz respeito ao estágio</li> <li>- Avaliar os estagiários</li> <li>- Colaborar com o EE na elaboração do seu plano de formação individual</li> <li>- Apoiar e orientar os alunos estagiários na planificação, condução e avaliação das atividades educativas</li> <li>- Realizar uma conferência de supervisão após a aula</li> <li>- Elaborar relatórios escritos de avaliação</li> <li>- Fazer a ponte entre EE e a escola</li> <li>- Emitir pareceres sobre o trabalho desenvolvido pelos EE na área de gestão e organização da escola e projeto de parcerias educativas</li> <li>- Proporcionar condições para que o EE assista às suas aulas ou de outro professor</li> <li>- Proporcionar condições ao EE para participar em reuniões de grupo, departamento, etc.</li> </ul>
<b>U3</b>	<p>Compete ao PC:</p>

## Programas de formação inicial de professores

	<ul style="list-style-type: none"><li>- Planear e coordenar as atividades do núcleo de estágio de acordo com o regulamento</li><li>- Orientar os estagiários na elaboração dos seus planos de formação</li><li>- Apoiar e orientar os estagiários no planeamento, condução e avaliação das atividades formativas</li><li>- Realizar atividades de supervisão das tarefas desenvolvidas em cada área</li><li>- Participar e apreciar nas ações de intervenção na escola</li><li>- Supervisionar aulas, com conferência pós-aula</li><li>-Elaborar relatórios escritos de avaliação</li><li>- Supervisionar as experiências formativas a desenvolver por cada estagiário</li><li>- Criar condições para que o EE possa observar e analisar as suas aulas ou de outro professor</li></ul>
<b>U4</b>	<p>Compete ao PC:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Acompanhar e orientar a formação e ação pedagógica na escola</li><li>- Orientar, avaliar e classificar a PES, as atividades de participação na escola e atividades de desenvolvimento</li><li>- Realizar debates, tarefas de avaliação e formação</li><li>- Estimular a capacidade de reflexão e promover o desenvolvimento de competências de planeamento nos EE em todas as áreas</li><li>- Estimular a criatividade e empenho dos EE</li><li>- Acompanhar e avaliar o perfil global do estagiário</li></ul>

Em todas as instituições as funções e papéis atribuídos ao PC vão no sentido de acompanhar e orientar o trabalho do EE de estágio que decorrem em contexto real da prática. Esta característica vai de encontro ao que é defendido na orientação prática. De facto, ao PC cabe o papel de ajudar, orientar e acompanhar o EE durante todo o seu processo de estágio e em todas as tarefas previstas no regulamento.

São responsabilidades e competências dos orientadores cooperantes: Acompanhar e orientar o aluno nas vertentes de formação e da ação pedagógicas realizadas na escola, englobando a respetiva preparação, execução e avaliação (U4, PE, p. 2)

As propostas de formação plasmadas nos programas vão de encontro ao pensamento de Alarcão (2002), que realça o valor da epistemologia da prática e refere que é através da prática que os profissionais constroem e reconstróem o seu conhecimento no campo de ação. As relações dinâmicas que resultam da prática, caracterizada não apenas pela incerteza, mas também por decisões contextualizadas, contribuem, através da reflexão, para a aquisição de um conhecimento prático fundamental. Atendendo à indispensabilidade da reflexão

para o desenvolvimento de competências para aprender a ensinar, importa que esta seja estimulada ao longo de todo o processo de estágio, pois esta não se desenvolve de forma espontânea. É aqui que, como refere Zeichner (1993), entra o PC, acompanhando e estimulando o processo reflexivo do EE.

Os Orientadores devem [...] Estimular a capacidade de reflexão e de autoavaliação consciente, acerca das tarefas desenvolvidas pelos estagiários. (U4, NR, p. 1)

Além de apoiar e orientar, o PC tem a árdua função de avaliar. Este processo de orientação e avaliação por parte do PC permite ao EE, por um lado, aferir o seu nível de desenvolvimento e por outro conferir a melhoria das suas competências.

Avaliar é uma condição fundadora de qualquer processo pedagógico [...] a classificação final do estágio, para não perder o seu sentido pedagógico, nem se esgotar na sua dimensão administrativa, deve assentar num processo de avaliação sistemática, coerente e adequado nas suas modalidades, aos objetivos em presença. (U1, DA, p. 2)

Sendo a aprendizagem, a experiência e a observação de modelos o paradigma da orientação prática, a observação de aulas, quer ao PC, quer a outros professores da escola, enquadra-se nesta orientação. Neste âmbito, o EE pode visualizar modelos de prática, permitindo-lhe, através da reflexão, em conjunto com o PC, acerca das observações, encontrar a sua própria forma de atuar, combinando a experiência em primeira mão e a interação com os colegas e mentores acerca das situações problemáticas (Feiman-Nemser, 1990).

Na orientação personalizada a descoberta de um estilo pessoal está na base do processo de aprender a ensinar. Este processo constrói-se a partir da forma como o EE aprende a compreender-se e desenvolver-se tendo em conta as suas aptidões e capacidades. Embora de forma indireta, pode inferir-se que os documentos apontam para uma orientação que também é centrada no desenvolvimento do EE enquanto pessoa. Na verdade, no decurso das várias tarefas que o EE desempenha ao longo do estágio, este é impelido a refletir e a

## Programas de formação inicial de professores

procurar a sua forma de ensinar. O objetivo é alcançar um desempenho autónomo e responsável.

Mais do que avaliar o aspeto exterior da atuação, temos de avaliar o sentido dessas realizações para a formação de quem as realiza – o estudante-estagiário. Assim, a noção de projeto ganha um significado onde 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. (U1, DA, p. 2)

Ao PC também compete estimular nos EE a reflexão sobre a escola, a comunidade e o currículo. O intuito é que este adquira ferramentas que lhe permitam intervir junto dos alunos, isto tendo em conta a realidade de cada um, visando diminuir as assimetrias que possam encontrar. Assim, é lícito considerar que a orientação crítica / social também marca presença.

## Conclusões

Tendo como referência o propósito central do estudo, importa evidenciar que as várias orientações concetuais, embora com acentuações diferentes, coexistem nos normativos de todos os programas de formação das diferentes instituições. De evidenciar que as que mais se destacam são as orientações tecnológica e prática. A orientação prática é aquela que marca presença em todos os temas objeto de análise. Esta evidência vai de encontro ao referido por Albuquerque (2003, p. 150) quando considera que “o estágio é, por excelência, uma situação onde a prática existe por si mesma; onde a prática se ensaia, se expõe e se olha ao espelho.” Não obstante a predominância das similitudes, existem diferenças na forma como os programas são implementados nas diferentes faculdades.

A orientação crítica/social é a que revela ter menor expressão, evidenciando-se apenas de forma ténue no tema *Aprender a Ensinar*. Estes dados são congruentes com um estudo realizado por Crum (1996) sobre a natureza dos programas de formação de professores de Educação Física na Europa. Neste estudo, o autor mostrava a sua preocupação pelo facto de os programas não

estarem orientados para uma perspetiva crítica e social da educação e formação.

Relativamente ao modo como está delineado o papel do PC, este encontra-se bem definido e clarificado em todas as faculdades. Efetivamente é visível em todos os documentos a enunciação de tarefas e funções que os PC devem desempenhar de forma a acompanhar e orientar o trabalho dos EE ao longo de todo o processo de estágio. O PC é tido como elemento fundamental para o desenvolvimento profissional do EE, cuja configuração das funções e papéis remete para uma orientação marcadamente prática, materializada no acompanhamento e orientação do EE na prática de ensino supervisionada nas suas várias componentes.

#### Agradecimentos

Estudo integrado num Projeto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), subordinado à temática “O papel do estágio na (re)construção da Identidade profissional no contexto da Educação Física”, com a referência PTDC/DES/115922/2009.



#### Referências

- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas? In J. Freire & J. Oliveira-Formosinho (Eds.), *A Supervisão na Formação de Professores I: da Sala à Escola* (pp. 218-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores: Uma nova abrangência. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 8, 119-128.
- Albuquerque, A. (2003). *Caracterização das concepções dos orientadores de estágio pedagógico e a sua influência na formação inicial em Educação Física*. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto. Dissertação de Doutoramento apresentada a
- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2000). *Les conceptions des conseillers pédagogiques sur leur influence dans la formation initiale des*

- professeurs d'éducation physique*. Comunicação apresentada em 1999 International AIESEP Congres. IUFM de Franche-Comté.
- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2002). How do student teachers characterize their cooperating teachers. *Avante*, 8(1), 84-95.
- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). *A supervisão pedagógica em educação física: a perspectiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Allen, J. M. (2011). Stakeholders' perspectives of the nature and role of assessment during practicum. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 742-750.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo* (3ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação* (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Busby, J. R., & Mupinga, D. M. (2007). Requirements, benefits, and concerns of technology education cooperating teachers: An exploratory study among nine Midwest Universities. *Journal of Technology Studies*, 33(2), 79-86.
- Calderhead, J., & Shorrock, S. (1997). *Understanding teacher education*. London: Falmer.
- Chambers, F. C., & Armour, K. M. (2011). Do as we do and not as we say: Teacher educators supporting student teachers to learn on teaching practice. *Sport, Education & Society*, 16(4), 527-544.
- Clarke, A., Collins, J., Triggs, V., Nielsen, W., Augustine, A., Coulter, D., Cunningham, J., Grigoriadis, T., Hardman, S., Hunter, L., Kinegal, J., Li, B., Mah, J., Mastin, K., Partridge, D., Pauer, L., Rasoda, S., Salbuvik, K., Ward, M., White, J., & Weil, F. (2012). The Mentoring Profile Inventory: an online professional development resource for cooperating teachers. *Teaching Education*, 23(2), 167-194.
- Cochran-Smith, M. (2006). *Policy, practice and politics in teacher education: Editorials from the Journal of Teacher Education*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, J., & E., D. K. (2008). *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3 ed.). New York: Routledge & ATE.
- Crum, B. (1996). *Conceptual divergences in European PE teacher & sport coach education programmes: A pilot study. Paper presented to the Danish Sport Confederation*. Copenhagen.
- Darling-Hammond, L. (2013). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 3-24). New York: Macmillan.
- Ennis, C. (1992). Curriculum Theory as practiced: Case studies of operationalized value orientations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 358-375.
- Estrela, M. T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceituais. *Revista da Educação*, XI(1), 17-27.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In W. R. Houston, M. Huberman & J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 212-233). New York: Macmillan.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C., & G., W. (2000). *Teacher education in transition: Re-forming professionalism?* Buckingham: Open University Press.
- Glenn, W. J. (2006). Model versus mentor: defining the necessary qualities of the effective cooperating teacher. *Teacher education quarterly*, 33(1), 85-95.
- Gursoy, E., & Damar, E. A. (2011). Cooperating teachers' awareness about their role during the teaching practice course: The Turkish context. *Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 54-65.

## Programas de formação inicial de professores

- Jurasaitė-Harbišon, E. (2005). Reconstructing teacher's professional identity in a research discourse: A professional development opportunity in an informal setting. *Trames*, 9(2), 159-176.
- Koç, E. M. (2011). Development of mentor teacher role inventory. *European Journal of Teacher Education*, 34(2), 193-208.
- Marcelo Garcia, C. (1999). *Formação de professores - Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Marcelo Garcia, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro [Versão eletrónica]. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22. Consult. 22 janeiro 2015, disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Ministério da ciência e tecnologia e ensino superior (2007). Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro. *Diário da República*, 1ª série A, nº 38, 1320-1328.
- Ministério da Ciência e Tecnologia e Ensino Superior. (2005). Decreto-Lei n.º 240/2001 de 17 de agosto. *Diário da República*, 1ª série A, nº 201, 5569-5572.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e Profissão Docente. Consult. 01 junho 2014, disponível em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)
- O'Brian, M., Stoner, J., Appel, K., & House, J. (2007). The first field experience: Perspectives of preservice and cooperating teachers. *Teacher Education and Special Education*, 30(4), 264-275.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3ª ed.). California: Sage Publications.
- Pérez Gómez, A. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. In J. Gimeno & A. Perez (Eds.), *Comprender la enseñanza* (pp. 398 - 429). Madrid: Morata.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Rodgers, A., & Keil, V. L. (2007). Restructuring a traditional student teacher supervision model: Fostering enhanced professional development and

- mentoring within a professional development school context. *Teaching & Teacher Education*, 23(1), 63.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la Educación Física*. Zaragoza: Inde Publicaciones.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. London: Sage.
- Tinning, R. (2006). Theoretical orientations in Physical Education teacher education. In D. Kirk, M. O'Sullivan & D. Macdonald (Eds.), *The handbook of Physical Education* (pp. 369-386). London: Sage Publications.
- Volante, L., & Earl, L. (2004). Assessing conceptual orientations in teacher education programs [Versão eletrónica]. *Essays in Education*, 10(14). Consult. 15 dezembro 2013, disponível em <http://www.usca.edu/essays/vol102004/volante.pdf>
- Wang, J. (2001). Contexts of mentoring and opportunities for learning to teach: A comparative study of mentoring practice. *Teaching and Teacher Education*, 17, 51-73.
- Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, XXXIV(3), 3-9.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K., & Conklin, H. (2005). Teacher education programs. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.), *Studying Teacher Education* (pp. 645-735). New York: Routledge.



## Estudo 4

---

### **O papel do Professor Cooperante no contexto da formação de Professores de Educação Física: A perspetiva dos Professores Cooperantes**

The role of the cooperating teacher in the context of physical education teacher training: the cooperating teachers perspective

**Teresa Silva**

Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Portugal

**Paula Batista**

Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Portugal  
Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto (CIFID)

**Amândio Graça**

Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Portugal  
Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto (CIFID)

Submetido para publicação (em março de 2016)  
Arquivos Analíticos de Políticas Educativas (AAPE)



### **Resumo**

Este estudo teve como objetivo captar o modo como professores cooperantes de Educação Física se posicionam no exercício das tarefas de orientação definidas nos normativos das instituições de formação e como interpretam sua ação na escola. Para o efeito foram entrevistados vinte e seis professores cooperantes envolvidos nos programas de formação inicial de professores de Educação Física de quatro universidades públicas de Portugal Continental. Na análise dos dados recorreu-se à construção de mapas situacionais (Clarke, 2003), alicerçada em dois ciclos de codificação (aberta e focada) para fazer emergir e estabelecer conexões entre os elementos estruturantes da formação (Charmaz, 2006). Os resultados indicam que o modo como os Professores Cooperantes exercem a função de orientação é regulado pelos normativos e configurado pela dinâmica relacional que estabelecem com o Orientador da Faculdade. Os papéis que os Professores Cooperantes assumem são predominantemente instrumentais, de apoio e de gestores da aprendizagem académica e profissional dos estudantes-estagiários. A parceria escola-universidade assente numa relação de colaboração e complementaridade emergiu como base necessária e prioritária para a qualidade do processo formativo.

Palavras-chave: Professor Cooperante; Formação Inicial Professores; Estágio; Supervisão

### **Abstract**

This study aimed to capture how cooperating teachers of physical education are positioned in the exercise of supervision tasks defined in the normative documents of the higher institutions and how they interpret their actions at school. Twenty-six cooperating teachers involved in initial training programs for physical education teachers of four public universities in Portugal were interviewed. For data analysis, the construction of situational maps (Clarke, 2003), based on two coding cycles (open and focused) were used to emerge and establish connections between the structural elements of training (Charmaz, 2006). The results indicate that the way that the cooperating teachers exercise the role of mentors is guided by the normative documents

and configured by the relational dynamics established with the faculty supervisor. The role that cooperating teachers assume are predominantly instrumental, of support and management of the pre-service teachers' academic and professional learning. The partnership school-university based on a collaborative and complementary relationship emerged as necessary and as a priority for the quality of the training process.

Keywords: Cooperating Teachers; Teacher Education; Practicum; Supervision

### Introdução

O estágio assume um papel de destaque no processo formativo de aprender a ser professor. É no estágio que os estudantes acedem ao contexto real de ensino e vivem experiências que os marcam profundamente (Desbiens, Borges, & Spallanzani, 2013; Tardif & Lessard, 2003). Neste âmbito, o Professor Cooperante (PC) é considerado um elemento nuclear na orientação e apoio ao estudante estagiário (EE) (Alarcão & Tavares, 2003; Albuquerque, Graça, & Januário, 2005; A. Clarke & Collins, 2007; A. Clarke, Triggs, & Nielsen, 2014; Formosinho, 2009). Não obstante a diversidade e complexidade de que se reveste, o papel de PC tende a caracterizar-se por um conjunto de funções "(...) subordinadas ao verbo ajudar" (Alarcão & Tavares, 2003, p. 56). Com efeito, conforme veicula Koç (2011), o papel mais importante que os EE reconhecem ao PC é o de "fornecer apoio ao ensino", coadjuvado com o apoio à integração na comunidade escolar e respetiva cultura organizacional. Associada a esta função de ajudar, surge a de desafiar o EE a encontrar as suas próprias soluções (Tickle, 2000). Batista e Borges (2015) salientam que o PC, em coadjuvação com os outros intervenientes no processo, por recurso a um processo gradual de imersão reflexiva na profissão de professor, procura conduzir os EE à autonomia decisional. Complementarmente, os EE mencionam o papel de avaliador do PC.

Recentemente, num estudo de revisão da literatura, A. Clarke et al. (2014) identificaram um conjunto alargado de funções que caracterizam as práticas do PC. Estas funções materializam-se em elementos de suporte às tarefas de

ensino, de apoio moral e de imersão na profissão<sup>1</sup>. Outros estudos, designadamente francófonos (Gervais & Derosiers, 2005; Portelance, 2010), remetem para uma tipologia semelhante de funções do PC.

Na última década, várias pesquisas têm procurado compreender qual o papel do PC e as relações que estabelece com os EE e com os orientadores da faculdade (OF) (Albuquerque et al., 2005; A. Clarke et al., 2014; Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen, & Bergen, 2011). As evidências têm vindo a revelar que o papel desempenhado pelo PC na escola com os EE depende não apenas de si próprio, mas também das normas que regulam o estágio e das interações que estabelece com o OF. Neste âmbito, A. Clarke et al. (2014) salientam a importância de se manter uma relação estreita entre estas duas entidades, a faculdade e a escola e, especialmente, entre os respetivos protagonistas, OF e PC. Outros estudos colocam ênfase na relação que se estabelece entre os elementos da tríade PC - EE - OF (Bradbury & Koballa Jr, 2008; Bullough & Draper, 2004; Campbell, Lott, & Campbell, 2010; Graham, 2006), dando conta da influência desta relação sobre a aprendizagem e o desenvolvimento profissional do EE e, em especial, da importância de manter um diálogo aberto e uma comunicação regular e frutífera durante o processo de estágio. Beck e Kosnik (2002) defendem que a faculdade, em geral, e o OF, em particular, se devem envolver, apoiando o PC no acompanhamento do processo de estágio na escola.

Numa pesquisa com o objetivo de implementar um modelo de orientação baseado na colaboração entre o PC e o OF, Sanford e Hopper (2000) constataram que um OF com um acompanhamento mais próximo do processo de estágio influencia positivamente quer o desenvolvimento do EE, quer a ação do PC. Nesta ambiência, o OF funciona como um apoio ao PC, complementando a sua intervenção, contribuindo de forma manifesta para o

---

<sup>1</sup> As funções dos PC identificadas por Clarke, Triggs e Nielsen (2014, pp. 174-187) foram 11: 1) Emitir feedbacks; 2) Servir de guardião da profissão; 3) Modelador da prática; 4) Estimulador da reflexão; 5) Organizador do contexto; 6) Convocador de interações; 7) Agente de socialização; 8) Defensor da prática; 9) Compilador de conhecimento; 10) Tolerante à mudança<sup>1</sup>; e 11) Docente de crianças/jovens.

sucesso do estágio (Graham, 2006; Le Cornu, 2010), especialmente quando se verificam dificuldades sérias nos EE (Le Cornu, 2010). Face a este panorama, importa estudar o modo como se formam e se desenvolvem as relações entre os atores do processo de estágio, ao longo do tempo; como são entendidas as relações pelos intervenientes envolvidos; como e porque razão essas relações evoluem e se transformam. Importa dar voz ao PC, elemento central do processo de orientação. Bullough e Draper (2004, p. 408) consideram a teoria do posicionamento (*positioning*)<sup>2</sup> uma ferramenta interpretativa fecunda para compreender o modo como alguém se posiciona face aos outros e às situações sociais em que está envolvido, como se constituem as relações entre as pessoas e como os intervenientes entendem e dão conta dessas relações. Esta teoria foi utilizada por Gergen (1999), no contexto da formação inicial, como esquema dinâmico para interpretar a tríade formada pelos PC, OF e EE e obter uma visão sobre a forma como os diferentes intervenientes compreendem as suas funções e responsabilidades.

Outra fonte importante para estudar a função do PC reporta-se aos documentos normativos que enquadram o estágio profissional nas instituições de formação de professores. Neste âmbito, designadamente nas instituições públicas de formação em Portugal, os documentos reguladores definem de forma concreta as tarefas e papéis do professor cooperante (Silva, Batista, & Graça, 2014). Contudo, alguns autores têm vindo a alertar para a discrepância entre o formalmente previsto e o factualmente concretizado, dado que, muitas vezes, o que se pratica não corresponder manifestamente ao que está definido ou preconizado nos normativos (Beck & Kosnik, 2002; Darling-Hammond, 1999; Zeichner, 1996).

---

<sup>2</sup> A teoria do *positioning* revela 'how relationships form and develop over time, how they are understood by the individuals involved, and how and why the relationships shift' (Bullough & Draper, 2004, p. 408). Esta teoria encontra as suas bases na noção de *positioning* de van Langenhove and Harre (1999, p. 17): "One can position oneself or be positioned as powerful or powerless, confident or apologetic, dominant or submissive, definitive or tentative, authorized or unauthorized, and so on. A 'position' can be specified by reference to how a speaker's contributions are hearable with respect to these and other polarities of character, and sometimes even of role (...) Positioned it can easily be seen that the social force of an action and the position of the actor and interactors mutually determine one another (...)."

Tendo em conta o exposto, o propósito central deste estudo foi procurar compreender o modo como os professores cooperantes se posicionam no exercício das tarefas de orientação, definidas nos normativos das instituições de formação, e como assumem as tarefas decorrentes da sua ação na escola.

## **Metodologia**

### **Participantes**

Participaram no estudo, de forma voluntária, vinte e seis PC envolvidos nos programas de formação de professores de EF de quatro universidades públicas portuguesas do continente, designadas de U1, U2, U3 e U4. A seleção decorreu de um processo de amostragem não-probabilística, por quotas, procurando integrar 25% dos PC de cada instituição (Walliman, 2006). A quota dos PC entrevistados foi ajustada em função do número de elementos que se disponibilizaram a participar no estudo, tendo por requisito a suficiência de saturação teórica assegurada pelo volume de dados recolhidos (Glaser & Strauss, 1999). Não obstante, refira-se que este método não garante, nem pretende garantir, a representatividade do universo dos PC das referidas instituições, antes dirige a extrapolação dos resultados e conclusões para a elucidação dos elementos estruturantes do posicionamento do PC (Hill & Hill, 2002). Dos 26 participantes (10 da U1, 5 da U2, 5 da U3 e 6 da U4), 14 são do sexo feminino e 12 do sexo masculino; as idades estão compreendidas entre os 31 e os 53 anos; o tempo de serviço situa-se entre os 8 e 32 anos; e a experiência como PC varia entre 1 e 20 anos. No que concerne à formação inicial, 13 PC realizaram a sua formação inicial<sup>3</sup> na Universidade do Porto, seis na Universidade de Lisboa e seis noutras Universidades ou Institutos Politécnicos (Coimbra, Vila Real e Castelo Branco). De realçar que metade dos PC concluíram estudos de pós-graduação, doze, mestrado, e um, doutorado.

---

<sup>3</sup> Licenciatura de 5 anos, anterior ao processo de Bolonha.

### **Procedimentos de recolha**

A recolha de dados foi efetuada por recurso a uma entrevista, conduzida pela investigadora, e decorreu entre fevereiro de 2012 e maio de 2013. Optou-se pela entrevista semiestruturada (Bryman, 2008), porquanto permite ao entrevistado falar livremente (embora orientado pelos objetivos do estudo, através do guião de perguntas), buscando assim captar de forma aprofundada a perspetiva de cada PC acerca das temáticas objeto de questionamento. Isto, partindo do pressuposto de que a perspetiva do outro é significativa e aporta conhecimento, a partir da partilha de experiências e a construção de significados (Patton, 2002; Quivy & Campenhoudt, 2003). A entrevista era constituída por sete questões de resposta aberta, norteadas pelo quadro teórico sobre as funções e papéis do PC na formação inicial de professores. A validade do conteúdo das questões da entrevista foi apreciada por dois peritos, doutorados na área da pedagogia, com experiência de investigação e intervenção no domínio da formação de professores. Para atestar da compreensibilidade e correspondência das questões aos objetivos visados, foram realizadas entrevistas piloto a PC com perfil semelhante ao dos participantes na pesquisa.

As entrevistas aos PC tiveram lugar nas instalações da instituição universitária ou no seu local de trabalho, num espaço reservado e tranquilo, para evitar constrangimentos de comunicação e encorajar a autenticidade e aprofundamento da partilha de vivências e experiências dos PC (Quivy & Campenhoudt, 2003). Sempre que a investigadora entendeu ser pertinente, colocou questões adicionais para esclarecimento de dúvidas ou aprofundamento das respostas.

As entrevistas tiveram uma duração variável, entre 25 e 60 minutos. As sessões foram gravadas em formato áudio digital (MP3) e transcritas integralmente.

### **Procedimentos de análise**

A organização, estruturação e interpretação dos dados oriundos das entrevistas foi efetuada por recurso à análise situacional (A. E. Clarke, 2005),

mais especificamente aos mapas situacionais, concebidos como suplementos regeneradores do processo de análise social básico característico da *grounded theory* tradicional (e.g. Charmaz, 2006; A. E. Clarke & Friese, 2007).

Os mapas situacionais são usados para fazer ressaltar diferenças, variações, condicionantes, complexidades e vozes silenciosas da situação em estudo. O fito desta ferramenta é ir além das concepções estabelecidas na literatura, do óbvio, do tácito e dado por adquirido, de modo a perscrutar as complicações, a confusão e a “densidade das situações da vida real” (A. E. Clarke & Friese, 2007, p. 368).

Neste estudo em concreto, foram elaborados mapas situacionais em tornos de dois temas axiais - Relações do PC com a Faculdade e Ação do PC na escola - que resultaram da leitura da transcrição integral das entrevistas; de processos de codificação aberta e focada, seguindo as recomendações de Charmaz (2006, p. 70), uma vez que a “codificação de transcrições de entrevistas completas aporta ideias e entendimentos que de outra forma se perdiam”; e da elaboração de *memos* (notas reflexivas) sobre códigos, temas e relações.

Na construção dos mapas situacionais, de acordo com Clarke (2005), são assinalados os atores/elementos humanos individuais e/ou coletivos, elementos não humanos, construções discursivas, elementos políticos, socioculturais, temporais, espaciais e outros, relevantes para o processo analítico. O passo inicial foi elaborar mapas por tema e por faculdade, com o registo de todos os códigos identificados, não como produtos analíticos finais, mas como meio de interrogar os dados e “perceber” o que eles nos poderiam transmitir (A. E. Clarke, 2005). Os *memos* refletiram sobre a disposição dos elementos presentes ou ausentes dos mapas situacionais, tendo em conta o conteúdo das entrevistas e as “lentes teóricas”, voltando, por vezes, a ouvir as entrevistas de forma a interpretar os discursos e a “captar os silêncios” (A. E. Clarke & Friese, 2007). Nas primeiras versões dos mapas situacionais, foram incluídos (espalhados numa única página) códigos (palavras-chave) referentes aos elementos da situação em análise, de acordo com um critério menos restritivo. Posteriormente, foram removidos os irrelevantes, mantidos e refinados os códigos relativos aos elementos mais pertinentes.

## O papel do professor cooperante

Complementando a criação de cada mapa foram sendo apensados *memos* sobre os próprios elementos e sobre as possíveis relações que se poderiam estabelecer entre eles (Charmaz, 2006). Como refere A. E. Clarke (2005) é importante elaborar *memos* no final de cada sessão de mapeamento, pois esta reflexão pode fornecer novos *insights* ou sinalizar mudanças na direção ou ênfase do trabalho, evidenciando outra necessidade dos dados.

O processo de refinamento da informação foi gradual, tendo-se elaborado várias versões dos mapas por faculdade até se chegar a uma versão final de mapa situacional de cada faculdade. Partindo da agregação do material dos mapas situacionais de todas as instituições e através de um processo de condensação da informação e de saturação teórica (palavra-chave na *grounded theory* clássica), procedeu-se à elaboração dum mapa comum para o tema da “relação do PC com a faculdade” e outro mapa similar para o tema da “ação do PC na escola”. Estabelecidos os mapas para cada tema, o passo seguinte consistiu na ordenação linear dos elementos em função de categorias subordinantes (títulos). Alguns títulos destes mapas ordenados foram adaptados de A. E. Clarke (2005), contudo a maioria deles foi criada a partir dos dados que emergiram das entrevistas. Apesar de sua aparente rigidez, os mapas ordenados não se mantiveram estáticos, puderam manter fluidez por recurso a movimentos de negociação e reposicionamento (A. E. Clarke, 2005). De referir que a disposição dos títulos nos mapas ordenados não obedeceu a nenhuma ordem especial.

Finalmente, com base do mapa situacional de cada tema e tendo em conta o correspondente mapa ordenado e os respetivos *memos*, deu-se início à análise relacional entre os elementos fundamentais de cada tema (A. E. Clarke, 2005). O procedimento adotado foi o de traçar linhas de ligação entre elementos, procurando explorar assim o tipo e natureza da relação que podem estabelecer entre si. Com este propósito, foram elaboradas questões para cada linha de ligação de forma a procurar captar o que sobressaía dos dados em relação à temática em foco.

### **Requisitos éticos**

A pesquisa foi aprovada pela comissão de ética da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, com a referência 08.2012. Antes do início de cada entrevista, o investigador esclareceu o entrevistado acerca dos objetivos do estudo, bem como deu garantias de confidencialidade e anonimato, dentro dum quadro não avaliativo, de maneira a ganhar a confiança do entrevistado para expor com sinceridade e liberdade os seus entendimentos. A salvaguarda da confidencialidade e anonimato da informação identificadora de pessoas e instituições foi garantida através da codificação ou omissão de todas as referências identificadoras. Foi ainda pedida autorização para a gravação da entrevista e assinado o consentimento informado. Posteriormente, após a transcrição das entrevistas, estas foram enviadas a cada entrevistado para confirmação do seu conteúdo e o convite para rever, corrigir, cortar qualquer passagem do texto, ou eventualmente acrescentar nova informação ou esclarecimento.

### **Resultados**

A apresentação de resultados está estruturada em torno dos dois temas axiais destacados no estudo, a relação do professor cooperante com a faculdade e a ação do PC na escola, e desenvolve-se de acordo com um guião e questões extraídas dos respetivos mapas situacionais elaborados com base na proposta metodológica de A. E. Clarke (2005).

#### **Relação do Professor Cooperante com a Faculdade**

Na análise de dados da dinâmica relacional entre o PC, o OF e a faculdade, a organização dos elementos identificados no discurso dos PC colocou em evidência a existência de atores coletivos, individuais e silenciosos. Sobreveio também a atribuição de espaços de intervenção e responsabilidades distintas do PC e do OF. De entre as questões organizacionais do estágio destacaram-se as áreas de intervenção e o processo de avaliação, que foram sistematizados nos mapas ordenados (Quadro 1).

## O papel do professor cooperante

Quadro 1. Mapa situacional ordenado das perceções dos PC Do tema “Relação do PC com a Faculdade”

<b>Elementos humanos individuais /atores</b> - Professor Cooperante; Estudante Estagiário; - Orientador da Faculdade; Coordenador de estágio	<b>Elementos não-humanos individuais /atores</b> - Documentos estruturantes do estágio (e.g. Protocolo; Regulamento, Guia/Normas do estágio; Parâmetros e normas de avaliação)
<b>Elementos humanos coletivos /atores</b> - Faculdades; Escola; Ministério da Educação	<b>Implicados / Atores silenciosos / atuantes</b> - Processo de Bolonha
<b>Espaço de intervenção e responsabilidades</b> - <b>Do PC</b> (e.g.- Acompanhamento do processo em todas/algumas as áreas de formação do EE; Reuniões; Elo de ligação dos EE com a escola e faculdade) - <b>Do OF</b> (e.g. Acompanhamento da formação do EE; Observação de aulas do EE; Acompanhamento parte científica da formação; reuniões com EE e com os PC; Uniformização do trabalho dos EE)	<b>Organização do estágio</b> - Área do <b>ensino e aprendizagem</b> (e.g. Planificação, lecionação e avaliação; observação de aulas aos colegas) - Área da na <b>participação e intervenção na escola e comunidade</b> (e.g. DT e/ou DE; reuniões; atividades de dinamização da escola) - Área do <b>desenvolvimento profissional do EE</b> (e.g. projeto de formação individual; relatório de estágio; estudo de investigação,)
<b>Dinâmicas relacionais entre o OF e o PC</b> - <b>Configuração</b> (Suporte e apoio; Proximidade/distância; Confiança; autonomia; disponibilidade/falta de tempo) - <b>Meios</b> (e.g. contactos; formação; documentação)	<b>Avaliação do EE</b> - Formas (e.g. avaliação inicial, intermédia e final ou semestral) - Intervenientes (e.g. PC; OF; Coordenador de departamento) - Responsabilidades (e.g. complementares/distintas; de uniformização do trabalho e avaliação dos EE dos vários núcleos)

Face a este mapeamento ordenado, emergiram as questões que irão balizar aqui a análise da relação do PC com a faculdade a partir das perceções do PC: (1) Como é que o estágio é organizado nas várias faculdades? (2) Quais as responsabilidades atribuídas a cada um dos intervenientes (PC e OF) no processo de acompanhamento e avaliação dos EE? (3) Como se caracteriza a relação entre o PC e o OF e de que modo esta relação influencia o desempenho da função de orientação do PC? (ver Figura 1).



## O papel do professor cooperante

Na U3, a observação é realizada em aulas de EE de diferentes escolas, ao passo que nas outras instituições é efetuada entre os EE da mesma escola, do mesmo núcleo de estágio, acompanhados pelo mesmo PC.

Além desta componente do ensino-aprendizagem, os PC referem que os EE realizam outras tarefas de envolvimento na vida da escola, designadamente as de participação nas atividades do grupo disciplinar de EF. As instituições U1 e U3 apresentam uma estrutura de participação ao longo de todo o ano, estipulando que os EE têm que realizar tarefas de acompanhamento do Desporto Escolar (DE), de Direção de Turma (DT), de participação em reuniões (por exemplo: conselhos de turma, grupo disciplinar, departamento curricular) e em atividades de dinamização da escola, entre outras. Na instituição U4, além da participação nas atividades da escola e do grupo de EF, os EE realizam um estudo específico de caracterização da sua turma.

A área de desenvolvimento profissional é transversal às 4 instituições. Nesta área os EE submetem os seus projetos de formação individual (U1 e U3), realizam tarefas de investigação da sua prática (1a, 1b e 1c) e de complemento à sua formação (organização de uma ação de formação - 1d). A elaboração do relatório de estágio, bem como do *portefólio* de estágio (em papel ou eletrónico) são também elementos associados pelos PC à exigência de o EE documentar refletir e fundamentar o seu processo de estágio.

*Quais as responsabilidades atribuídas ao PC e ao OF no processo de acompanhamento e avaliação dos EE?*

As responsabilidades no processo de acompanhamento e orientação percebidas pelos PC remetem para um quadro de referência especificado em documentos normativos e de apoio ao estágio que refletem a interpretação da legislação em vigor por parte das diferentes instituições.

Os PC entendem que são considerados o elo de ligação entre a faculdade e a escola. Assumem para si a responsabilidade de orientar o processo de estágio no contexto escolar, cabendo-lhes criar condições para a integração plena do EE na comunidade educativa. O acompanhamento das tarefas relacionadas com o ensino é a sua grande incumbência, pois, pese embora o contributo que

o OF possa dar, somente o PC pode assegurar a regularidade e a proximidade de um acompanhamento sistemático, dado que ele é o professor indigitado das turmas em que os EE lecionam, com o dever de comparecer a todas as aulas das suas turmas. Neste quadro, os PC vêm os OF como elementos coadjuvantes da preparação e acompanhamento das tarefas de ensino-aprendizagem, designadamente através da monitorização dos portefólios e das visitas às escolas para observação e análise de aulas lecionadas pelos EE. As observações das aulas pelos OF são valorizadas pelos PC, porquanto facultam informações complementares que podem contribuir para melhorar o desempenho dos EE e do próprio processo de orientação:

Vêm [OF] observar as aulas, ver e aferir o trabalho do núcleo. Há sempre uma conversa com cada estagiário no sentido de perceber como é que cada um está a trabalhar (...). Apesar de haver o meu *feedback*, o próprio estagiário e o núcleo é inquirido pelo supervisor da faculdade, no sentido de procurar saber como é que o estagiário se sente, se já se relaciona na escola (...) contribuindo para uma melhoria global do processo. (PC1; U1)

Não obstante o reconhecimento da importância desta intervenção dos OF, alguns PC referem que o número de visitas é insuficiente - duas a três vezes por ano. Relativamente às restantes tarefas, nomeadamente a organização do mapa de observação de aulas aos colegas, PC ou outros professores da escola, e respetiva reflexão conjunta, embora se revista de formatos distintos nas várias instituições, os PC assumem a responsabilidade destas tarefas. O mesmo se verifica nas áreas de participação na escola e relação com a comunidade. Nas instituições U1, U3 e U4, o acompanhamento é efetuado pelo PC, com um apoio à distância do OF; já na U2, embora o PC faça um acompanhamento do trabalho que os EE realizam na escola, a responsabilidade de acompanhar a planificação e os relatórios de avaliação/reflexão das tarefas realizadas pelos EE nesta área é do OF. Os PC desta instituição justificam a desvinculação do acompanhamento na área de participação na escola com a redução de tempo para o desempenho da função de orientação. Face a este constrangimento, a faculdade pede-lhes apenas um parecer superficial.

## O papel do professor cooperante

(...) Eles [EE] têm que realizar duas atividades na escola, mas estas são supervisionadas pela faculdade (...). À medida que nos foram reduzindo o horário para a orientação, ela [a faculdade] teve o cuidado de passar determinadas áreas para a sua responsabilidade. Realmente já não era compatível com o tempo disponível, não era possível fazermos tudo o que antes fazíamos. (PC 3; U2)

O estudo da turma assume contornos distintos na U4, relativamente às outras instituições, uma vez que naquela os OF orientam de perto a elaboração do estudo, reunindo semanalmente com os EE, enquanto os PC se limitam a assistir à sua apresentação no final.

A orientação do relatório de estágio, em todas as faculdades, é da responsabilidade do OF, bem como os projetos e estudos de investigação realizados pelos EE acerca da sua prática. Alguns PC mostram o seu agrado com esta distribuição de tarefas, pois, além da falta de tempo que advogam ter para a tarefa de orientação, não se sentem preparados para orientar esta componente de cariz mais académico e científico e nessa medida mais talhada para a esfera de competências do OF. No entanto, alguns PC referem que, quando são solicitados pelos EE, apoiam-nos nestas tarefas. Na U4, os EE elaboram um estudo de carácter científico e apresentam-no num congresso que se realiza na instituição, no final do ano letivo. O estudo realizado pelos EE é acompanhado e orientado pelo OF, sendo solicitado ao PC uma avaliação da apresentação do trabalho.

A participação dos PC nas reuniões realizadas na faculdade pelo OF e coordenadores de estágio é entendida como uma obrigação e, simultaneamente, como uma mais-valia. As reuniões são tidas como importantes para a uniformização dos processos de estágio, até porque, muitas vezes, os EE “chegam às escolas com formação inicial distinta” (U1, U3, U4), e com tudo o que isso implica em termos de constrangimento ao trabalho a desenvolver pelos PC. Nas U2 e U4, os PC referem que estas reuniões têm sido cada vez menos frequentes devido à redução do tempo atribuído aos PC para o exercício da função, mas consideram que estas reuniões contribuem para uma maior compreensão do trabalho a realizar por eles e pelos EE, assim

como incentivam a busca de melhorias no trabalho de cada um. Do mesmo modo, alguns PC apontam os cursos de formação a que têm acesso na faculdade como um fator positivo, não só como forma de dar resposta a uma das exigências do estatuto da carreira docente, mas também porque contribuem para melhorar a sua intervenção enquanto PC e enquanto professor:

(...) fiz lá duas ações de formação: uma de dança (...) tive a possibilidade de não pagar... e gostei muito de ter feito. É uma mais-valia que eu estou a usufruir. Portanto, a faculdade compromete-se a dar esse tipo de formação. Além disso convida muitas entidades, que vão falar, que dão conferências. Como tenho sempre a porta aberta ao conhecimento, vou. (PC 1; U1)

No quadro das responsabilidades, a avaliação da prática pedagógica supervisionada dos EE emergiu como elemento sensível e de complexidade elevada, não apenas pelo que se avalia mas também pelos intervenientes, pelos momentos que engloba e pelas formas de que se reveste. No que concerne aos intervenientes, a avaliação dos EE é da responsabilidade de ambos os orientadores (PC e OF), sendo também chamado a emitir parecer o coordenador do departamento em que o grupo disciplinar de EF está inserido. Sob o ponto de vista dos procedimentos, uns PC referem que a avaliação é efetuada em parceria com o OF, outros efetuam-na de forma complementar, em que cada um assume a responsabilidade por determinada área de avaliação, como é o caso da U4 em que o OF delega no PC a avaliação do desempenho do EE na lecionação das aulas e na participação na vida da escola. Independentemente das responsabilidades recaírem mais no OF ou no PC e dos momentos avaliativos contemplados por cada instituição (semestral na U2 e U4 e em 3 momentos nas U1 e U3), os PC referem que os registos semestrais classificativos antes de serem entregues ao coordenador de estágio são aferidos com o OF, a quem cabe a última palavra. É evidente a preocupação que emana dos discursos dos PC quando se reportam à avaliação. Para eles, o processo torna-se mais fácil e mais justo quando existe diálogo com o OF para se alcançar sintonia no entendimento acerca do trabalho realizado pelos EE.

## O papel do professor cooperante

*Como se caracteriza a relação entre o PC e o OF e de que modo influencia o desempenho da função de orientação do PC?*

Pelos discursos dos PC percebe-se que as dinâmicas relacionais que se estabelecem entre os PC e OF estão longe de serem uniformes e são marcadas pelos arranjos possíveis na resolução das tensões dicotômicas entre: proximidade/ distância; disponibilidade/ falta de tempo; teoria/prática. Esta variabilidade não invalida que a maioria dos PC refira que, quando solicitados, os OF se mostram disponíveis para ajudar a resolver problemas ou ultrapassar obstáculos que, por vezes, se colocam no decorrer do processo. Apesar de reconhecerem esta disponibilidade, os PC reportam que existe alguma ambiguidade na forma como os OF acompanham o trabalho desenvolvido pelos EE. Com efeito, alguns OF limitam-se a cumprir o que está definido nos documentos de estágio (reuniões formais previstas no início do ano letivo e nos momentos de avaliação; visitas obrigatórias à escola para observação de aulas ao EE), enquanto outros estão presentes ao longo de todo o processo, designadamente através de contactos informais, de reuniões intermédias para a discussão e aferição de critérios e partilha de opiniões.

O ano passado foi um acompanhamento muito mais próximo do [OF] (...) se calhar porque também tinha mais disponibilidade, mais tempo para o fazer. (...) E aí, engraçado, sentia-me muito melhor. Sentia que havia mesmo uma partilha, que havia um reconhecimento. Ah, este ano, foi muito mais por email (...) resumia-se aquilo que era estritamente necessário (...). Também, se calhar, porque eu senti que a professora orientadora da faculdade (...) podia deixar de certa forma alguma liberdade e dizer “faz, és autónoma para fazer.” Mas a verdade é que eu prefiro sentir o apoio mais próximo do orientador da faculdade. (PC 3; U1)

Quando existe diálogo aberto e sistemático entre parceiros, o PC atribui ao OF o papel de facilitador do seu trabalho de orientação, nomeadamente com o conhecimento científico e académico, com o aconselhamento com vista à melhoria das experiências de ensino, ou com indicações importantes para a melhoria das reflexões dos EE. O PC valoriza muito este trabalho conjunto,

partilhado, de acompanhamento dos EE, pelo que representa de enriquecimento do processo de formação e se vai repercutir na formação dos EE. Por exemplo, a observação de aulas e deslocações do OF à escola são elementos importantes, não só para aferir o trabalho dos EE, mas também para acrescentar a perspetiva de um olhar mais distanciado, mais “de fora”, que pode funcionar como reforço do trabalho do PC, ou eventualmente de impulso para novos desafios ou diferentes abordagens.

Quando cá vem [o OF] fazemos uma conferência pós-aula. Ter a opinião de outra pessoa, outra forma de ver as coisas, é importante. Quando vem cá [o OF] é sempre importante, porque este ajuda bastante na forma de olhar para aquilo o que o EE faz... pois, muitas vezes, é importante termos outras pessoas a confirmar ou reforçar aquilo que dizemos, é bom. Mas, além disso, também é bom dar outras soluções, isso é muito positivo. (PC 5; U3)

### **Ação do Professor Cooperante na escola**

Os PC, ao reportarem a sua ação de orientadores, fazem-no em associação com a multiplicidade de tarefas que realizam na sua atividade de professores. Com efeito, a diversidade de papéis e funções, além das tarefas de lecionação que os professores são chamados a exercer, é um dado que emerge do discurso dos professores. Neste quadro, é preocupação dos PC que os EE percebam e experienciem a escola como um todo. Neste sentido, na sua atividade de orientação, os PC procuram encontrar estratégias diversificadas que potenciem a aprendizagem dos EE e ao mesmo tempo lhes permitam rentabilizar o tempo de forma a dar resposta às restantes tarefas que lhes estão cometidas. A análise da multiplicidade de ações reportada pelos PC pôs em relevo a presença de atores coletivos e individuais e a sua relação com outros elementos do contexto de atuação do PC. O Quadro 2 apresenta o mapa ordenado resultante da organização dos elementos estruturantes da ação do PC.

Quadro 2. Mapa situacional ordenado das perceções dos PC sobre a “Ação do PC na escola”

<b>Elementos humanos individuais /atores</b>	<b>Elementos humanos coletivos /atores</b>
- Professor Cooperante; Estudante Estagiário; Orientador da Faculdade; Diretor de Turma; Professor responsável	- U1; U2; U3; U4; Grupo de EF; Órgãos de gestão e direção; Escola; Faculdade;

## O papel do professor cooperante

pelo DE

---

### Tarefas a realizar na escola

- **Enquanto professor de EF** (e.g. lecionar a disciplina de EF, em algumas turmas; diretor de turma; Responsável por grupo/equipa do DE; Coordenador de grupo/departamento)
- **Enquanto professor de PC** - Acompanhar/orientar todo o trabalho realizado pelos EE relativamente à Área do **ensino e aprendizagem e participação e intervenção na escola e comunidade** (e.g. presente em todas as aulas dos EE; planificação, avaliação dos alunos; reuniões; atividades dinamizadas na escola pelo grupo de EF e pelos EE)

### Processos de Organização e Orientação

- **Atividades de lecionação** (e.g. delegar (todas) as tarefas de lecionação de uma ou mais, turmas/45 tempos letivos a cada EE; orientar EE nas planificações; orientar e acompanhar a planificação da avaliação dos alunos por parte dos EE)
- **Outras atividades na escola** (e.g. integração dos EE na escola; EE vivenciar várias tarefas de ser professor)

### Estratégias de intervenção

- **Fomentar a autonomia dos EE** (e.g. mais interventivo na fase inicial do estágio; delegar as tarefas de lecionação ao EE; dar FB e sugestões após a aula dada pelo EE; EE acompanha primeiro a organização e dinamização de atividades na escola e para organizar as suas atividades autonomamente)
- **Promover e desenvolver a reflexão do EE** (e.g. Levar o EE a justificar as suas opções; EE emite a sua opinião antes de PC emitir FB; dar sugestões de melhoria nas reflexões dos EE; Questionar o EE; discussão das aulas observadas com todos os EE)

---

### Elementos formativos

- **Prioritários/essenciais** (e.g. Prática pedagógica numa turma todo o ano letivo; bom planeamento; Observação; Reflexão; bons conhecimentos; Envolvimento na comunidade)
- **Secundários** (e.g. Tarefas realizadas sem significado pelos EE)

---

### Preocupações centrais

- **Em relação ao EE** (e.g. Formar pessoas responsáveis e rigorosas no seu trabalho; EE construir a sua própria formação; Aprimorar o processo de E/A; Trabalhar a relação do EE com a escola)
- **Desempenho da função** (e.g. Identificar dificuldades do EE e levá-lo a ultrapassar; Estabelecer relação de confiança com EE;

A representação gráfica dos elementos presentes no mapa ordenado e a averiguação das relações entre esses elementos avalizaram as questões orientadoras da construção do mapa situacional (ver Figura 2), as quais estruturam a apresentação de resultados relativos à ação o PC na escola: (1) Quais as funções atribuídas ao PC na escola (como professor de EF e como PC)?; 2) Quais as estratégias adotadas pelo PC para que o EE desenvolva as suas competências de ensino e de participação na escola e na comunidade? 3): De que forma o PC estimula a reflexão e autonomia do EE?; e (4) Quais as preocupações centrais do PC no processo de formação do EE?.

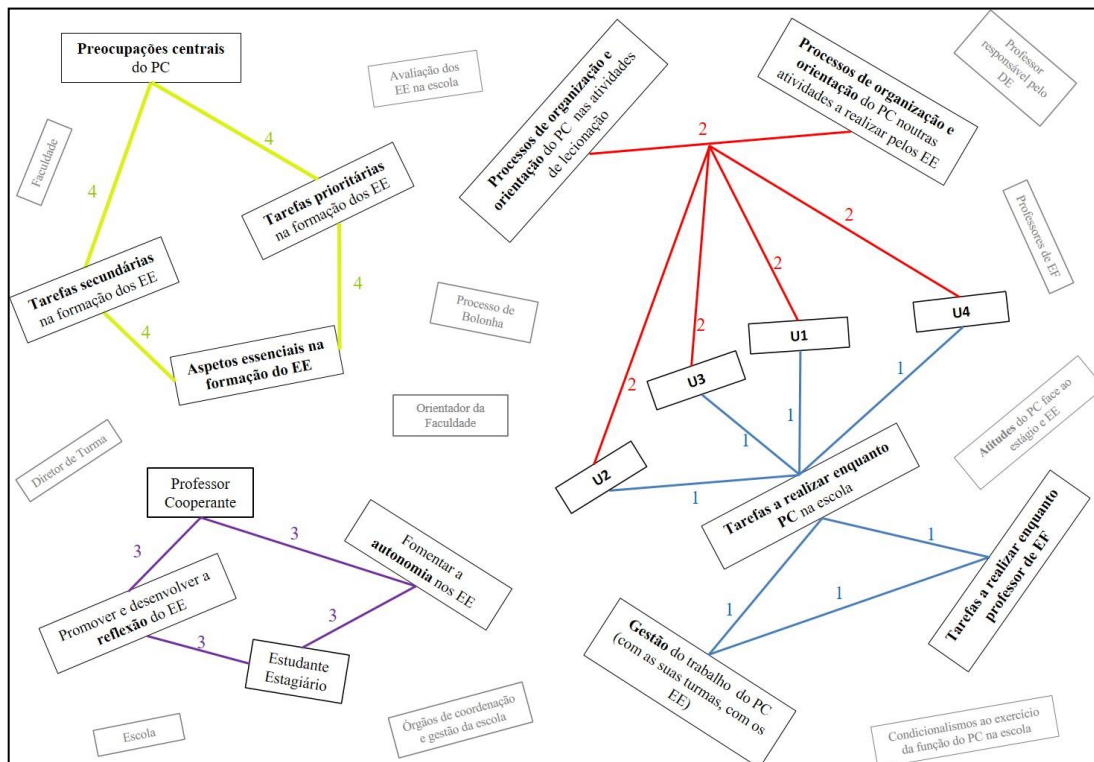


Figura 2. Mapa relacional desordenado das percepções dos PC sobre a “Ação do PC na escola”

*Quais as funções atribuídas ao PC na escola (como professor de EF e como PC)?*

Os PC referem que, em resultado da dupla função que desempenham na escola (a de professor de EF e a de orientador), a sua atividade na escola é manifestamente exigente, multifacetada, com uma agenda muito sobrecarregada com o cumprimento da função de professor e com pouco tempo consignado para trabalhar com os estagiários. Além da presença em todas as aulas dos EE, que também são suas, o PC tem que lecionar aulas a um número de turmas necessárias para perfazer a carga da componente letiva, que foi aumentada significativamente nos últimos anos. Há que acrescentar, a estas tarefas, o acompanhamento e orientação do EE na conceção, preparação e organização do processo de ensino e aprendizagem (e.g. planificação anual, das UD e das aulas; reflexões, avaliações), isto mesmo nas instituições em que a planificação da unidade didática (UD) e dos planos de aulas (PA) é formalmente supervisionada pelo OF (U4). Em última análise, o

## O papel do professor cooperante

orientador confronta-se com o facto de as turmas permanecerem sempre a seu cargo e sob alçada da sua responsabilidade profissional. Neste âmbito, a avaliação dos alunos das turmas dos EE apresenta-se como uma tarefa melindrosa, em que os PC têm uma intervenção mais próxima e mais cuidada, mas de forma partilhada com os seus EE.

Além das tarefas a realizar com as suas turmas, os PC estão envolvidos em cargos de coordenação que lhes consomem muito tempo e energia (como por exemplo coordenador de grupo ou de departamento, diretor de turma, professor de grupo no DE, projetos na escola). Associar os EE ao desempenho de tarefas no âmbito destas funções é uma forma de lhes proporcionar experiências formativas em domínios de intervenção mais abrangentes e diversificados da função docente, ao mesmo tempo que beneficiam do seu contributo e colaboração.

Os PC confessam que a gestão e organização de todas as tarefas, de orientador e professor de EF é complexa, muito exigente, e que os obriga a uma azáfama permanente para articular toda uma panóplia de reuniões formais, encontros, atendimentos, participações, observações, tarefas previamente agendadas, casos e acontecimento imprevistos, agenda que entra até pelos tempos “mortos”, designadamente os intervalos entre aulas e para almoço. Para além disso referem o trabalho relativo à escola e ao estágio que é levado para casa, designadamente o de analisar e corrigir os documentos elaborados pelos EE. Ganhou corpo a ideia de que, atualmente, os PC já não exigem tanto de si, na medida em que o quadro laboral atual impede uma orientação tão minuciosa e voluntariosa como a que estavam habituados a fazer no passado.

(...) nós adaptamo-nos, é assim, eu exijo menos de mim, do ponto de vista de ler tudo o que eles fazem, do que exigiria se o meu quadro fosse outro (...) eu além de ser orientador, tenho outras funções na escola (...) tenho outras responsabilidades (...) e, portanto, num quadro difícil, de negociação política difícil, não há capacidade para fazer tudo... Portanto, a partir de certa altura, nós não temos tempo...isto apesar de o inventar, de o ir buscar ao meu tempo... (PC 9; U1)

A necessidade de encontrar formas distintas de responder às necessidades formativas dos estagiários remete-nos para a questão seguinte acerca das estratégias adotadas pelos PC.

*Quais as estratégias adotadas pelo PC para que o EE desenvolva as suas competências de ensino e de participação na escola e na comunidade?*

As estratégias adotadas pelos PC diferenciam-se de acordo com o contexto, características do EE e o momento de estágio. Na fase inicial de estágio, a generalidade dos PC pretende que os EE se familiarizem com a escola (principalmente os espaços e materiais específicos da disciplina de EF), os documentos estruturantes da escola e da disciplina de EF (e.g. projeto educativo da escola, programas de EF, projeto curricular de EF) e os normativos do estágio. O objetivo é que os EE se comecem a ambientar aos lugares e às suas disposições, preceitos e peculiaridades de forma a enquadrarem as tarefas que têm que realizar na escola e a perspetivarem a sua ação.

Outra tarefa em que existe um grande investimento por parte dos PC é o planeamento (anual, das UD e planos de aula), com maior incidência na planificação das UD e dos planos de aula, uma vez que contêm um maior grau de concretização dos elementos decisivos à qualidade da intervenção do EE na aula. Deste modo, levar os EE a “desmontar” o conhecimento académico de forma a adaptá-lo às necessidades da prática, isto é, às características do contexto e dos alunos, é uma preocupação central na orientação dos EE. No caso da U4, em que o acompanhamento da elaboração das planificações fica à responsabilidade do OF, alguns PC assumem que, neste caso, a colaboração passa por fornecer a planificação do grupo de EF aos EE para que possam enquadrar a planificação das UD que irão lecionar.

Em termos de estratégias e procedimentos de ação para levar os EE a encontrarem as melhores soluções, os PC sublinham o trabalho conjunto, o questionamento, a reflexão e as correções. Os graus de proximidade e diretividade com que realizam o acompanhamento dependem das

## O papel do professor cooperante

características individuais de cada EE (autonomia, responsabilidade, iniciativa, potencialidades, conhecimentos, dificuldades, lacunas).

Nós preparamos mais a nível de unidade didática: por exemplo, eles vão dar ginástica, e como a planificação é de toda a escola, existem documentos conjuntos de todo o grupo de EF, pelos que lhes forneço esse material no início do ano letivo. Assim, já sabem os conteúdos que vão dar, já sabem as atividades que vamos fazer e já podem planificar (...), pedem-me ajuda se tiverem dificuldade em alguma coisa (...) no plano de aula perguntam se está bem, se acho correta aquela progressão (PC 4; U4)

A valorização da prática de ensino é transversal a todos os PC, pelo que alguns PC da U4 referem que, apesar das indicações dadas para a lecionação de 45 tempos letivos pelos EE, optam pela permanência dos EE ao longo de todo o ano.

À vivência integral do processo de acompanhamento de uma turma ao longo de um ano letivo, os PC referem a importância de os EE passarem por outras experiências de lecionação em ciclos diferentes e em turmas com características diferentes, pelo que se regista, em geral, a partilha de uma segunda turma ou troca de turma com os colegas de estágio.

Em termos de experiências e vivências do ensino, por vezes utilizo estratégias diferenciadas com os estagiários, isto em função daquilo que é o meu objetivo para a formação deles. Muitas vezes dou-lhes oportunidade de lecionarem nas minhas turmas (PC 2; U3)

Para que a componente de observação de aulas seja formativa, os PC agendam as observações tendo em conta os momentos de ensino, as modalidades lecionadas e as turmas a observar. A definição de objetivos em conjunto pelo PC e EE para a observação de aula é também uma estratégia utilizada para que o EE possa “focar o seu olhar” em aspetos significativos da aula, quer para a sua formação, quer para a melhoria da atuação do colega observado (U1). As reuniões pós-aula observada, que acontecem na generalidade dos contextos de estágio, trazem para a reflexão as impressões,

as apreciações e as notas registadas que se salientam da aula dada, da participação dos alunos e da atuação do EE.

A avaliação dos alunos merece uma atenção especial por parte da generalidade dos PC, uma vez que estes se sentem responsáveis pelos alunos das turmas e assumem que são eles que respondem formalmente pelo resultado final. Assim, tanto a planificação como a realização da avaliação é efetuada pelos PC e pelos EE. Ao PC cabe analisar a proposta dos EE e formular a proposta final. Esta forma de atuar é referida de forma mais acentuada na U4 pelo facto de alguns EE apenas lecionarem algumas modalidades e não conhecerem os alunos no seu todo.

Para que os EE se integrem na vida da comunidade educativa e que percebam o vasto conjunto de tarefas que o professor desempenha na escola, os PC adotam estratégias diversificadas, não apenas para dar cumprimento aos normativos de estágio, mas principalmente para dar completude à formação dos EE, designadamente no que se refere às funções relacionadas com a DT, o DE e a dinamização de atividades. Deste modo, numa primeira fase, a generalidade dos PC refere que, no propósito de levar o EE a conhecer os professores, a escola e a sua dinâmica, antes de os responsabilizarem pela organização de uma atividade, põem-nos a observar primeiro como os professores de EF e o coordenador do DE organizam as atividades na escola. O mesmo se aplica às atividades do DT, que passa muito por observar e acompanhar o que o DT faz.

Todas as atividades do grupo, que se dinamizam no grupo, todas as reuniões a que eu vou, eles também vão. Enquadrá-los na escola, integrá-los na escola, estar na sala dos professores, solicitar-lhe que tratem disto ou daquilo, fazer ofícios, ir à secretaria, ligar para uma empresa de camionagem..., portanto, eles acompanham-me em todas as tarefas, todas! Como quem está a ensinar (...). Dá muito mais trabalho do que se for a pessoa sozinha a decidir fazer isto andar, não é? Dá muito mais trabalho e perde-se muito mais tempo. Mas, a opção é eles acompanharem-me em tudo o que faço. Depois eu explico e pronto. Após algum tempo, têm que passar a ser eles a fazer. (...) São eles que têm de dinamizar uma atividade. (PC 1; U1)

## O papel do professor cooperante

(...) as estagiárias fizeram a sua atividade, foi uma atividade para a comunidade (...) elas trabalharam na direção de turma, fizeram reuniões com os seus diretores de turma, estiveram a acompanhar a direção de turma (...) estiveram a lançar faltas (...) fizeram um trabalho prático (...). O objetivo foi que elas passassem pela experiência. (PC 2; U1)

Os PC relevam igualmente o apoio que prestam aos EE no trabalho de planificação das atividades. Contudo, a atribuição da responsabilidade direta ao PC neste acompanhamento apenas acontece nas instituições U1 e U3. Na U2, a responsabilidade direta, quer da dinamização de atividades, quer do acompanhamento de um cargo, é oficialmente do OF. Mesmo assim porque se sentem responsáveis por todo o trabalho que os EE realizam na escola, alguns PC referem que apoiam os seus EE na preparação das atividades e na ligação entre os EE e os professores responsáveis pelos cargos. Na U4, no que diz respeito à organização de atividades, a participação dos EE está confinada à participação nas atividades do grupo de EF e à elaboração de um estudo a apresentar num congresso na faculdade. Deste modo, alguns PC procuram que o tema estudado seja pertinente para a escola e que os EE o apresentem também aos professores, no contexto escola.

Paralelamente a estas vivências que compõem a profissão de professor, os PC advogam que o processo formativo do EE resulta não apenas das experiências práticas, mas também da reflexão acerca do experienciado. Na verdade, o modo como o EE reflete sobre a sua prática é decisivo para o seu desenvolvimento, designadamente para a aquisição da autonomia profissional nas várias áreas de intervenção do professor. Atendendo a este pressuposto, a reflexão é outro elemento chave que emergiu do discurso dos PC.

*De que forma o PC estimula a reflexão e autonomia do EE?*

Os PC manifestam nos seus discursos que a promoção da autonomia decisional dos EE é o objetivo central do estágio. Neste sentido, os PC procuram, através de uma supervisão progressivamente menos diretiva, que os EE vão alargando e consolidando o seu campo decisional. As estratégias que

utilizam para desenvolver a autonomia dos EE têm em conta o perfil dos EE, as áreas de intervenção e a fase do ano letivo. Na área de ensino-aprendizagem, os PC começam por, emitir mais FB acerca do trabalho dos EE, dando mais sugestões, fazendo mais correções, sempre numa atitude colaborativa (orientam os EE no sentido de estes se conhecerem melhor e perceberem melhor as diretrizes dos documentos de estágio, da escola e dos programas de EF). Depois, progressivamente vai querer que eles sejam capazes de planificar autonomamente e consigam organizar por sua conta as tarefas de estágio de forma responsável e eficaz. Os PC referem ainda que esta forma de atuar não decorre ao mesmo ritmo com todos os EE. Os EE com mais dificuldades necessitam de uma supervisão mais sistemática e durante mais tempo, exigindo mais envolvimento do PC. Nestes casos, o PC organiza o processo em pequenas etapas para que, gradualmente, o EE consiga alcançar os objetivos pretendidos. A chave é levar o EE a concentrar-se no essencial.

Ah, um estagiário muito bom é mais autónomo, e nós perdemos menos tempo com eles. (...) quando um estagiário tem muitas dificuldades nós damos mais tempo a esse estagiário. Acompanhamos mais, pensamos mais sobre o assunto, temos muito mais coisas para corrigir (...) e normalmente nestes casos a evolução é muito mais lenta. (...). Assim, temos que ter mais acuidade nos objetivos que lhes colocámos. Reduzir os objetivos para eles terem mais facilidade e se vincularem a determinados pormenores é uma das estratégias que adoto. (PC 1; U1)

A delegação da responsabilidade de todas as tarefas relativas à componente do ensino-aprendizagem é uma das estratégias que os PC adotam para que o EE aprenda a ser professor, a ver-se e a ser visto como professor. Na generalidade os PC referem que não intervêm nas aulas dos EE e que deixam a ultimação dos planos de aula a cargo deles, embora sem se abster de efetuar alguns apontamentos, ou comentários. Os PC veiculam que este modo de atuar dá confiança ao EE, tornando-o mais capaz de dar resposta à imprevisibilidade do ensino.

(...) delegar-lhes tudo, de modo a eles sentirem o que é uma turma, a responsabilidade de uma turma, o dia-a-dia com os alunos, os problemas que

## O papel do professor cooperante

eles têm. Nas aulas, apesar de a turma ser minha, tento intervir muito pouco. Assim, permito que ele [EE] tenha essa gestão e essa responsabilidade e que os alunos sintam realmente que ele é o professor responsável.” (PC 3; U2)

Articuladamente com esta autonomia, os PC incrementam a reflexão oral (logo a seguir à aula) e escrita para que os EE tomem consciência do que fizeram do que correu bem e menos bem e o que têm que fazer para melhorar. As estratégias para estimular a reflexão são variadas e vão desde o questionamento, ao estímulo à pesquisa, até à partilha de opiniões em núcleo de estágio. Neste processo de estímulo à reflexão, a generalidade dos PC refere que só após a análise do EE é que o questiona, estimula a procura de outras soluções e emite a sua opinião. Deste modo o EE é estimulado a encontrar a sua própria forma de ensinar e de atuar.

Vão observar aulas, vão ver outras formas de trabalhar, vão ver coisas fantásticas. (...) E depois discutem comigo, (...) “o que é que acha sobre isto, o que é que acha sobre aquilo?” E quando me fazem a pergunta, eu devolvo... quando questionam “o que é que acha disto?” Eu devolvo “o que é que tu achas?” (...) Portanto, é evidente que eu tenho quase uma missão paternal quando estou a trabalhar com os meus alunos ou com os EE (...), ajudando-os a crescer com o seu próprio trabalho (...). (PC 7; U1)

Face à complexidade da profissão de professor, o processo formativo de futuros professores não é linear, pelo que os PC sentem necessidade de priorizar aquilo que consideram essencial no aprender a ser professor.

### *Quais as preocupações centrais do PC no processo de formação do EE?*

A preocupação central que sobressai do discurso dos PC é a necessidade de serem capazes de contribuir de forma efetiva para formarem professores responsáveis e competentes. Com este intuito, em função da fase do ano letivo e das lacunas que identificam nos EE, os PC procuram levar o EE a construir o seu próprio projeto de formação, sem perderem a noção de grupo, de partilha e de comunidade, isto tendo em vista a qualidade da sua prática.

Procuro que eles percebam que o processo de formação é deles, que eu estou ali para os acompanhar, nunca para impor (...). Eles não têm de fazer porque eu disse (...) têm que pensar no que eu disse e ver se faz sentido, ou contra-argumentar e tentar experimentar (...). Eles têm que assumir a responsabilidade do estágio, que é deles. Quanto mais se envolverem, mais preparados podem ficar. (PC 3; U1)

Os PC consideram que todas as tarefas de estágio são importantes, mas é a componente do ensino, do trabalho com os alunos, que assume o lugar central, daí que os PC da U4 considerem que os EE deveriam ter mais prática de ensino e, sempre que podem, fazem permanecer os EE todo o ano letivo. Correlativamente, as tarefas de planeamento são consideradas o suporte para uma boa prática letiva.

Bem, prioritárias são, sem dúvida, as práticas de ensino, não é? (...) No meu entender, é muito pouco. Em termos de estágio, acho que é pouco. Deveriam ter mais. Acho que o estágio, como estava organizado inicialmente, tinha outras vantagens, porque davam muitas mais aulas. Eu acho que era mais benéfico. (PC 1; U4)

Outro aspeto que ficou bem patente nos discursos do PC é o conhecimento do conteúdo, que é considerado essencial para a formação e desenvolvimento do EE como professor. Daí a necessidade de levar os futuros professores “a estudar para aprofundar os conhecimentos necessários para realizar uma boa prática, para ter um bom conhecimento pedagógico do conteúdo (PC 2; U1).

Outra preocupação que emerge é a necessidade de conseguirem levar os EE a melhorar os seus níveis de reflexão acerca da sua prática. Os PC entendem-na como uma ferramenta essencial à tomada de consciência da própria atuação e à mudança para melhor, tendo em mente a aprendizagem dos alunos.

Muito importante, saber refletir sobre o que fizeram, para que depois haja alterações na prática. Eles não podem estar conformados, têm que estar inquietos, não angustiados, mas inquietos, sempre à procura de melhor. (PC2; U1)

## O papel do professor cooperante

Neste âmbito, alguns PC referem a dificuldade, cada vez maior, em trabalhar esta competência com os EE.

O que eu valorizo e o que me ocupa mais tempo é o planeamento (...) e também as reflexões. Vêm [os EE] sempre com muitas dificuldades em refletir, tem mesmo muita, muita dificuldade em refletir.... A minha maior dificuldade é pô-los a refletir (...). É fundamental, é fundamental, para mim, para eles e para toda a gente pô-los a fazer esse papel, porque também se treina. É fundamental que depois de darem uma aula eles [os EE] tenham capacidade de ver o que é que correu bem e o que é que correu mal, e por que é que correu mal. Pois, se eles não conseguem fazer esse tipo de reflexão, o mecanismo também não avança. Eu peço sempre a reflexão, antes de falar com eles. Procuo que eles primeiro façam esse processo interior, depois depende muito da capacidade individual de cada um. (PC 1; U1)

## Discussão

Os PC das diferentes instituições de formação consideram que a organização do estágio lhes parece adequada. Os normativos de todas as instituições incorporam as várias áreas de intervenção e tarefas do professor na escola, embora com incidências e graus de participação diferentes, como é o caso da U4, cujos PC classificam de insuficiente os 45 tempos requeridos para a componente de lecionação. As perceções do PC acerca desta componente estrutural do estágio corroboram as evidências do estudo conduzido por Silva et al. (2014), sobre os programas de formação inicial de professores de Educação Física nas Universidades Públicas Portuguesas. Nesse estudo, os autores concluíram que o estágio estava organizado de modo a proporcionar um conjunto de experiências práticas alargado e valioso, e favorecer a vivência da escola no seu todo.

O nosso estudo denota que a generalidade dos PC, independentemente da instituição de formação, considera que os programas de estágio se preocupam em encontrar um equilíbrio entre a teoria e a prática, um dos principais desafios da formação evocado por Zabalza (2006, p. 314), quando afirma que a forma de “enriquecer a formação é complementar as aprendizagens académicas

(teóricas e práticas) com a experiência em locais de exercício profissional”, e reforçada por Allen (2011), que coloca a ênfase no equilíbrio entre a ação teórica e a ação prática da profissão de professor.

Não obstante algumas instituições atribuírem mais responsabilidades ao OF (U2, U4), são os PC que acabam por facultar a informação ao OF, assumindo, assim, a centralidade do processo de acompanhamento do EE. Esta importância nuclear do PC é retratada pela literatura da área, que considera o PC o elemento fundamental no processo de orientação do EE (A. Clarke & Collins, 2007; A. Clarke et al., 2014; Formosinho, 2009). A noção de que a orientação exige proximidade, regularidade e complementaridade também ficou bem patente. À luz da teoria do *positioning* (Bullough & Draper, 2004), o PC assume a centralidade do processo de orientação do EE, contudo este, no geral, reclama mais presença e mais envolvimento do OF e de ambas as instituições (escola-universidade).

De entre as responsabilidades enunciadas pelos PC, a avaliação ganha destaque, não apenas pela complexidade do processo, mas também pelo facto de considerarem que esta, muitas vezes, pode ter um carácter decisivo no futuro dos EE. Este sentimento encontra eco no veiculado por Caires e Almeida (2000), para quem a avaliação, além de muito importante, é um dos campos que aporta mais constrangimentos aos orientadores. Constrangimentos que surgem não apenas porque a avaliação tem um peso determinante no desempenho dos EE, mas também pela diferença de referenciais e de proximidade entre o PC e o OF, o que por vezes leva a divergência de opiniões. Neste âmbito, a sintonia entre o PC e o OF é apontado pelos PC como elemento facilitador da avaliação, seja nas instituições em que o OF assume uma responsabilidade mais vincada em determinadas áreas de intervenção do EE (U2, U4), como nos casos em que o PC é o principal responsável pelo processo avaliativo. De referir que, nas instituições em que o regulamento coloca o OF como responsável máximo da avaliação do EE, os PC reclamam maior participação no processo avaliativo, evidente na iniciativa que alguns PC tomam em elaborar um parecer escrito mais consistente sobre o trabalho desenvolvido pelos EE. Neste âmbito, os PC argumentam que são

## O papel do professor cooperante

eles que acompanham diariamente os EE na escola, pelo que a sua avaliação é mais ajustada à realidade. Ao OF atribuem a posição de reguladores e uniformizadores dos processos nos vários contextos de estágio.

A experiência de orientação e a parceria continuada com o mesmo OF são elementos apontados pelos PC como relevantes para a melhoria do exercício da função, na medida em que permitem agilizar processos, rentabilizar esforços, estreitar relações com o OF, como também contribuir para a melhoria do seu próprio desempenho. Não obstante esta evidência, o trabalho continuado com o mesmo OF pode, em sentido inverso contribuir para desresponsabilizar o OF do processo efetivo de orientação, ao reconhecer competência ao PC para conduzir o processo de forma autónoma. Embora os PC valorizem, a confiança, o reconhecimento de competência, a maior liberdade e autonomia, não gostam do distanciamento, preferem uma relação de trabalho colaborativo com os OF. Graham (2006) aponta no mesmo sentido, referindo que o apoio do OF ao PC e aos EE, numa dinâmica colaborativa, favorece as relações entre todos e influencia positivamente a aprendizagem, designadamente a dos EE. Por outro lado, quando esta dinâmica comunicacional entre o OF e o PC não acontece a aprendizagem do EE sai prejudicada, designadamente pela insegurança que lhes transmite (Bullough & Draper, 2004). Em suma, não se pode fazer leituras simplistas e descontextualizadas da dinâmica relacional estabelecida na situação de estágio. À luz da noção de *positioning* desenvolvida por van Langenhove e Harre (1999), a posição ocupada por cada interveniente pode revestir-se de várias formas - poder, não poder, confiança, insegurança,... - dependendo de fatores relacionados não apenas com a pessoa mas também com aquilo que a rodeia. Neste caso concreto, a alteração das dinâmicas relacionais entre o PC e o OF resultou da conjugação de fatores internos (mais confiança do PC pela agilização e rentabilização dos processos em resultado da experiência) e externos (maior liberdade e autonomia dada pelo OF).

Na ação na escola o PC procura conjugar as atribuições de orientador com as de professor de Educação Física, como é o caso das relacionadas com a área de intervenção na escola e na comunidade. Contudo, é a posição de professor

de EF, com deveres e funções resultantes do seu estatuto profissional, que este identifica como central. Daí o apontar de uma sobrecarga de trabalho em resultado do incremento exponencial das tarefas e funções do professor na escola, que se refletem no modo como passaram a assumir a função de orientação. De facto, a diminuição do tempo disponível para orientar os EE, conduziu os PC à adoção de posições mais periféricas em algumas tarefas realizadas pelo EE (como é o caso do estudo turma na U4 e das área de organização e gestão escolar e de projetos e parcerias, na U2). Não obstante este posicionamento, os PC procuram colmatar esta falta de tempo horário para a orientação por uma rentabilização das funções que exercem como professores de EF, inserindo, o mais possível, os EE nas várias tarefas, atribuições e funções que exerce na escola. É notório o envolvimento e compromisso com a formação dos seus EE. A preocupação de uma boa formação inicial dos EE é uma marca inquestionável nos discursos dos PC. Neste sentido, os PC procuram que os EE vivenciem um alargado número de experiências que lhes permita aprender a ser professores. A alteração da posição relativa das funções de professor de EF e orientador é bem visível. Recorrendo à teoria do *positioning* (Bullough & Draper, 2004), constata-se que o modo como o PC passou a interpretar a função de orientação - após a redução da carga horária para as tarefas de orientação<sup>4</sup> - reconfigurou-se face à incapacidade de investir o mesmo tempo que tinha no passado. A distinção clara de funções, que no passado vigorava, modificou-se para uma acoplação das funções de professor de Educação Física e de orientação, aportando prejuízos para ambas.

A área de desempenho que os PC elegem como prioritária é a do processo ensino-aprendizagem, consubstanciando, assim, o defendido por Formosinho (2009, p. 98), que considera que a prática pedagógica é “a componente curricular da formação profissional de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver as competências

---

<sup>4</sup> Despacho n.º 8322/2011 de 16 de junho, Diário da República, 2.ª série, N.º 115, p. 25601

## O papel do professor cooperante

práticas inerentes a um desempenho adequado e responsável”. O investimento dos PC no desenvolvimento de competências de ensino dos EE fica bem patente, designadamente no estímulo ao estudo aprofundado da matéria de ensino objeto de lecionação. Neste âmbito, as estratégias a que recorrem são diversificadas e distintas, dependendo não apenas das características dos EE, mas também do momento do estágio. Alarcão e Tavares (2003, p. 78) defendem este modo de atuar, quando referem que “os professores não podem ser tratados todos da mesma maneira e que uns podem necessitar de um tratamento mais diretivo do que outros ou de um tratamento mais diretivo numa determinada fase do seu desenvolvimento profissional”. Outro dado que sobrevém na área do ensino-aprendizagem é a dualidade de sentimentos do PC, resultantes do facto de se sentir duplamente responsável, isto é, preocupam-se tanto com a aprendizagem dos EE, como dos seus alunos de EF. A conciliação destes dois polos nem sempre é linear gerando, muitas vezes, conflitos acerca do modo como deve exercer a função de PC. Esta tensão é descrita por Rajuan, Beijaard, e Verloop (2007), quando referem que o PC oscila entre dar apoio e liberdade para o EE aprender a ser professor ou ser mais diretivo na orientação para que a qualidade das aprendizagens dos alunos não fique comprometida. Ainda neste âmbito, a avaliação dos alunos emerge como outra preocupação central dos PC, isto porque são eles que cancelam as classificações atribuídas aos alunos e respondem por ela diante dos alunos, dos pais e da escola. A estratégia que utilizam é um acompanhamento mais próximo e com mais investimento na reflexão conjunta com os EE. Boreen e Niday (2000) reportam que a troca de ideias entre o PC e o EE sobre a avaliação dos alunos é produtiva e leva os EE a refletir para encontrar novas soluções.

A observação de aulas é apontada pelo PC como tarefa relevante ao desenvolvimento profissional do EE, isto independentemente do professor observado. A definição de objetivos concretos para as observações e a análise posterior permite que os EE adquiram competências para identificar problemas que se colocam na prática e as possibilidades que se colocam ao professor para as ultrapassar. No entendimento dos PC a reflexão sobre as aulas

observadas aporta melhorias às aulas dos próprios EE. A riqueza de experiências observacionais, designadamente noutros núcleos de estágio, é considerada como um contributo importante para a formação dos EE, porquanto lhes permite encontrar a sua própria forma de atuar, combinando a sua experiência e a dos colegas e do PC sobre situações problemáticas. Deste modo, o EE, por recurso a um processo reflexivo, tem a possibilidade de aprender com a experiência dos outros. Silva, Matos, e Batista (2013) ilustram este processo de aprendizagem do EE num estudo caso de um EE, em que este elegeu a reflexão como a peça fundamental do seu estágio, permitindo-lhe crescer não apenas em termos profissionais, mas também em termos pessoais.

O destaque dado à reflexão pelos PC fica claro nos seus discursos. Estes procuram assumir um papel de estimuladores da reflexão na procura de contribuírem para a formação de profissionais autónomos, interventivos e críticos, tal como advoga um vasto conjunto de autores (e.g. Alarcão, 2009; Zeichner, 1993). Em termos de estratégias os PC mencionam o questionamento como forma de levarem os EE a pensarem a sua prática numa perspetiva crítica, na procura de encontrarem soluções para os problemas que esta lhes coloca e, assim, melhorarem a sua intervenção. Nesta tarefa ficou também evidente a ausência de recursos que os PC percecionam ter para irem além no processo de estímulo à reflexão. A necessidade de desafiar crenças, de promover dissonância e incerteza e da reflexão como prática social colaborativa (Larrivee, 2008) não sobreveio. Com efeito, nesta tarefa os PC revelam que apesar de lhe atribuírem grande importância não possuem as ferramentas necessárias para a trabalharem com os EE. Revelam insegurança, colocam-se numa posição de alguma fragilidade, mas não se demitem de utilizar as ferramentas que conhecem, como o questionamento.

### **Conclusões**

Os PC assumem a centralidade do processo de orientação, reivindicando colaboração e envolvimento efetivo do OF. Estes revelam que os papéis que

## O papel do professor cooperante

assumem no processo de orientação são predominantemente instrumentais (como por exemplo monitorização das aulas, acompanhamento das tarefas de planeamento e gestão e organização do processo de ensino aprendizagem, fornecer feedbacks), de apoio ao estagiário (por exemplo colaboração e partilha de ideias, estimular a reflexão, ajuda na resolução de problemas) e de gestores do equilíbrio necessário entre o conhecimento académico e profissional.

As relações que os PC estabelecem com a faculdade são reguladas pelos normativos, no entanto colocam a dinâmica relacional que estabelecem com o OF como o elemento que verdadeiramente baliza as responsabilidades e atribuição de cada um ao longo do processo de orientação.

A noção de que a orientação exige sintonia, proximidade, regularidade e complementaridade também ficou patente. Nos casos em que isto não acontece, como reportado no processo de avaliação do EE em algumas instituições, os PC reclamam maior participação no processo, argumentando que são eles que acompanham diariamente os EE na escola.

A experiência de orientação e a parceria continuada com o mesmo OF remetem para dinâmicas e posicionamentos diferenciados no processo de orientação. Por um lado, existe a agilização de processos e rentabilização de esforços, por outro lado há tendência de os OF, gradualmente, delegarem as responsabilidades de orientação no PC, privando-o, porém, dos benefícios do trabalho permanente em parceria.

Na escola, o PC é, em primeiro lugar, professor de Educação Física, pelo que procura colmatar a exiguidade de tempo disponível para a orientação com a conjugação das funções de orientador às de professor. Esta priorização do ser professor é bem visível no tempo que, enquanto orientador, dedica às tarefas de preparação, realização e avaliação do ensino, bem como no estímulo à reflexão dos EE sobre a lecionação em comparação com o concedido às tarefas relativas à participação na escola.

Independentemente deste lugar central em que se colocam no processo de orientação, sobreveio a noção de que é necessário tornar a colaboração escola-universidade mais efetiva e mais alargada. Importa que a voz dos

profissionais, que laboram nas escolas, e dos que investigam na faculdade, possa confluir para a melhoria das práticas pedagógicas dos estagiários, bem como das próprias aprendizagens dos alunos em EF. Os PC reconhecem que os processos colaborativos no aprender a ser professor são essenciais.

## Referências

- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores: Uma nova abrangência. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 8, 119-128.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem (2ª ed.)*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). *A supervisão pedagógica em educação física: a perspectiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Allen, J. M. (2011). Stakeholders' perspectives of the nature and role of assessment during practicum. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 742-750.
- Batista, P., & Borges, C. (2015). Professor cooperante: papel e desafios no contexto Português e Quebequense. In R. Resende, A. Albuquerque & R. Gomes (Eds.), *A Formação e saberes em desporto, educação física e lazer*. Brasil: Visão e Contextos e Editora Vozes Ltda.
- Beck, C., & Kosnik, C. (2002). Professors and the practicum involvement of university faculty in preservice practicum supervision. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 6-19.
- Boreen, J., & Niday, D. (2000). Breaking through the isolation: Mentoring beginning teachers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(2), 152.
- Bradbury, L. U., & Koballa Jr, T. R. (2008). Borders to cross: Identifying sources of tension in mentor-intern relationships. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2132-2145.
- Bryman, A. (2008). *Social Research Methods (3ª ed.)*. New York: Oxford University Press.

- Bullough, R. V., & Draper, R. J. (2004). Making sense of a failed triad - Mentors, university supervisors, and positioning theory. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 407-420.
- Caires, S., & Almeida, L. (2000). Os estágios na formação dos estudantes do ensino superior: tópicos para um debate em aberto. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(2), 219-241.
- Campbell, T., Lott, K., & Campbell, T. (2010). Triad dynamics: investigating social forces, roles, and storylines. *Teaching Education*, 21(4), 349-366.
- Charmaz, K. C. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Clarke, A., & Collins, S. (2007). Complexity science and student teacher supervision. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 160-172.
- Clarke, A., Triggs, V., & Nielsen, W. (2014). Cooperating Teacher Participation in Teacher Education: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163-202.
- Clarke, A. E. (2005). *Situational analysis: Grounded theory mapping after the postmodern turn*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Clarke, A. E., & Friese, C. (2007). Grounded theorizing using situational analysis. In K. Charmaz & A. Bryant (Eds.), *Handbook of grounded theory* (pp. 363-397). London: Sage.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 320-331.
- Darling-Hammond, L. (1999). Educating Teachers for the Next Century: rethinking policy and practice. In G. Griffin (Ed.), *The education of teachers: 98th NSSE Yearbook* (pp. 221-256). Chicago: National Society for the Study of Education.
- Desbiens, J. F., Borges, C., & Spallanzani, C. (2013). *J'ai mal à mon stage. Problèmes et enjeux de la formation pratique en enseignement*. Québec.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.

- Gergen, K. J. (1999). *An invitation to social construction*. Thousand Oaks: CA: Sage.
- Gervais, C., & Derosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants: questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1999). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. New Brunswick and London: Aldine Transaction.
- Graham, B. (2006). Conditions for successful field experiences: Perceptions of cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1118-1129.
- Hill, M., & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário (2ª ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Koç, E. M. (2011). Development of mentor teacher role inventory. *European Journal of Teacher Education*, 34(2), 193-208.
- Larrivee, B. (2008). Meeting the Challenge of Preparing Reflective Practitioners. *The New Educator*, 4, 87-106.
- Le Cornu, R. (2010). Changing roles, relationships and responsibilities in changing times. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(3), 195-206.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (3ª ed.)*. California: Sage Publications.
- Portelance, L. (2010). Analyse des perceptions du soutien d'un enseignant associé à la formation du stagiaire. *Éducation et Francophonie*, 38(2), 21-38.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais (3ª ed.)*. Lisboa: Gradiva.
- Rajuan, M., Beijaard, D., & Verloop, N. (2007). The role of the cooperating teacher: bridging the gap between the expectations of cooperating teachers and student teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(3), 223-242. doi: 10.1080/13611260701201703

## O papel do professor cooperante

- Sanford, K., & Hopper, T. (2000). Mentoring, not monitoring: Mediating a whole-school model in supervising preservice teachers. *Alberta Journal of Educational Research*, 46(2), 149-166.
- Silva, T., Batista, P., & Graça, A. (2014). Os programas de formação inicial de professores de Educação Física nas Universidades Públicas Portuguesas: Da estrutura aos fundamentos In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O Estágio na (Re) construção da Identidade Profissional do Professor* (pp. 113-141). Porto: FADEUP.
- Silva, T., Matos, Z., & Batista, P. (2013). O papel da reflexão no estágio pedagógico: estudo caso de um estudante estagiário de Educação Física. *Revista Mineira de Educação Física*, 21(2), 36-57.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2003). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles/Québec.
- Tickle, L. (2000). *Teacher induction: the way ahead* Buckingham: Open University Press.
- van Langenhove, L., & Harre, R. (1999). Introducing positioning theory. In R. Harre & L. van Langenhove (Eds.), *Positioning theory* (pp. 14-31). Cambridge: MA: Blackwell.
- Walliman, N. (2006). *Social research methods*. London: Sage.
- Zabalza, M. (2006). El practicum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones. In J. M. Escudero (Ed.), *La mejora de la educación y la formación del profesorado. Políticas y prácticas* (pp. 309-330). Barcelona: Octaedro
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K. (1996). Designing educative practicum experiences for prospective teachers. In K. Zeichner, S. Melnick & M. L. Gomez (Eds.), *Currents of reform in preservice teacher education* (pp. 215-234). New York: Teachers College Press.

## Estudo 5

---

### **A função de supervisão como fator de aprendizagem profissional contínua do professor cooperante de Educação Física**

The supervisory role as a factor of continuing professional learning  
of physical education cooperating teacher

**Teresa Silva**

Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Portugal

**Paula Batista**

Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Portugal  
Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto  
(CIF2D)

**Amândio Graça**

Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Portugal  
Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto  
(CIF2D)

REVISTA HIPÓTESE

Aceite para publicação  
(em abril de 2016)



### Resumo

O objetivo do estudo foi compreender como o exercício da função de professor cooperante e as experiências significativas vividas contribuem para o desenvolvimento profissional. Foram entrevistados vinte e seis professores cooperantes e a análise situacional (Clarke, 2003, 2005) foi o método utilizado. O exercício da função de orientação impele os Professores Cooperantes a repensarem-se como orientadores de estágio e como professores de Educação Física, bem como a alterarem as suas práticas.

**Palavras chave:** Professor Cooperante. Formação Inicial. Desenvolvimento Profissional. Educação Física

### Abstract

The aim of the study was to understand how the role of cooperating teacher contributes to teachers' professional development and which are the relevant experiences lived within the process. Twenty-six cooperating teachers were interviewed, and situational analysis (Clarke, 2003, 2005) was the method applied. Cooperating teachers report that mentoring function impels them to rethink themselves as supervisors and physical education teachers, as well as changing their own practices.

**Keywords:** Cooperating Teacher. Initial Training. Professional Development. Physical Education.

### Introdução

Numa sociedade em constante mudança, continuar a aprender e desenvolver-se profissionalmente para manter uma elevada qualidade da prática é uma necessidade interiorizada pelos profissionais, que vem reforçada pelos requisitos explícitos das normas e procedimentos inerentes a cada profissão (Day, 1997; Chivers e Cheetham, 2000; Friedman e Phillips, 2004; Webster-Wright, 2009). Ou seja, o desenvolvimento profissional pode ser olhado quer como um imperativo de cada profissão, quer como uma necessidade pessoalmente assumida, mas cuja base “assenta num processo sistemático de

## **Desenvolvimento profissional do professor cooperante**

aprofundamento e reconstrução do conhecimento com vista à melhoria da prática” (Alarcão e Canha, 2013, p. 51).

Os meios de regulação e controlo da prática profissional e as respetivas disposições normativas procuram uniformizar e padronizar as práticas, as relações, os procedimentos, instituir regularidade, constância e “certeza” (Webster-Wright, 2009). Contudo, no campo de atuação do profissional, e em especial do professor, a regularidade e a certeza que as normas pretendem conferir às práticas coexistem com a incerteza da própria prática, uma vez que o contexto do trabalho dos profissionais é irreduzivelmente incerto e complexo (Schön, 1987; Hargreaves, 2003; Campbell, 2007; Fullan, 2007; Helsing, 2007). Por essa razão, para viabilizar uma “compreensão ecológica do ensino” (Fullan e Hargreaves, 2001, p. 63), para entender o modo como o ambiente de trabalho dos professores influencia a prática dos profissionais é necessário equacionar a combinação das disposições estruturantes da ordem e da previsibilidade com os desafios emergentes da indeterminação e da imprevisibilidade (Saury e Durand, 1998; Munthe, 2003).

Importa, igualmente ter presente que grande parte do conhecimento profissional se situa numa dimensão tácita que resulta da experiência que o profissional vai apropriando ao longo da sua carreira (Eraut, 2000) - conhecimento implícito das pessoas e das situações, das ações rotineiras e das regras tácitas que sustentam a tomada de decisão intuitiva (Eraut, 2007).

Num estudo de revisão sobre a aprendizagem e o desenvolvimento profissional alargado à investigação em diversas áreas profissionais, Webster-Wright (2009) examinou a literatura relevante dos campos de investigação da educação de adultos de base comunitária, da aprendizagem no local de trabalho, do desenvolvimento profissional e da formação profissional e pode concluir que de uma avaliação crítica da literatura desses campos podem advir contributos para a compreensão da noção de aprendizagem profissional contínua. A autora destacou a necessidade de ultrapassar as abordagens limitadas, pré-formatadas e atomísticas de conhecimento, de formação e de desenvolvimento profissional, para o que importa - reconcetualizar a formação

e o desenvolvimento profissional, concebendo-os como aprendizagem autêntica ao longo da vida profissional.

Apesar do papel relevante dos programas de formação na aprendizagem e desenvolvimento profissional (e.g. Garet *et al.*, 2001; Armour e Yelling, 2004; Dall'alba, 2005; Bechtel e O'sullivan, 2006; Darling-Hammond, 2010; De Vries *et al.*, 2013), Webster-Wright (2009) verificou que os programas oferecidos aos profissionais raramente têm um impacto significativo sobre a mudança da prática, porque na sua concetualização não se tem em conta os problemas e contextos reais onde a prática se desenrola, nem o modo como o profissional aprende e se desenvolve. Eraut (2007) confirmou que, com efeito, a maior parte da aprendizagem profissional ocorre no local de trabalho e que o contributo da aprendizagem formal só é efetivo se ela for relevante e se for oportunamente complementada com aprendizagem no contexto de trabalho.

Vários autores argumentam que a aprendizagem e o desenvolvimento profissional estão dependentes do contexto, nos seus diversos níveis e domínios. Consideram que o local de trabalho, com a sua cultura, expectativas e dinâmicas, é fundamental para a aprendizagem profissional contínua (Hager, 2004; Redman, 2005; Webster-Wright, 2009; Hardy, 2012). Este entendimento torna imprescindível atender à natureza situada do campo de atuação do profissional e olhar o conhecimento da prática profissional a partir da perspetiva de quem está no terreno, daquilo que sente como útil e necessário para melhorar a sua prática, e não apenas a de alguém de fora, que prescreve atividades para os profissionais adquirirem conteúdos e competências (Armour e Yelling, 2007). Neste sentido, Marcelo (2009, p. 10) refere que “o desenvolvimento profissional docente (...) se deve contextualizar no local de trabalho do docente - a escola - e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais”.

Paralelamente, a investigação tem reconhecido o potencial emancipatório e transformador da aprendizagem através da participação em programas de educação de adultos de base comunitária, fundados na valorização da experiência individual, da reflexão crítica e do diálogo, em complemento com

## Desenvolvimento profissional do professor cooperante

uma orientação holística, uma consciencialização do contexto e uma prática autêntica (Taylor, 2008; 2009; Newman, 2010). Com efeito, dar voz à reflexão através dos diálogos estabelecidos dentro de um coletivo permite aos participantes aprofundar e partilhar os seus conhecimentos e experiências com outros colegas, através da interação contínua (Mezirow, 2000).

Para compreender a forma como os professores aprendem, importa ter consciência de que a aprendizagem profissional é um processo holístico, ativo, situado e socialmente construído, pelo que não se pode separar o pensamento da experiência (Dewey, 1933). Os profissionais aprendem através da experiência prática mediada pelo contexto e pela reflexão (Day, 1999; Moon, 1999; Korthagen e Vasalos, 2005). Dewey (1933) e Schön (1983) salientaram a importância de aprender com a experiência e a reflexão e defendem que o envolvimento ativo do profissional na prática não é suficiente para lograr conhecimento, e que a reflexão tem o poder de transformar a experiência em aprendizagem, contribuindo para a mudança transformadora dos profissionais. Para tal, a reflexão não pode permanecer privada, nem dominada apenas por preocupações meramente instrumentais, tem que implicar ação conjunta, diálogo, partilha e abertura à aprendizagem e à melhoria da prática (Ghaye *et al.*, 2008). Numa perspetiva social construtivista, a aprendizagem deixa de ser vista como aquisição de um lote de conhecimentos ou habilidades, passa a advir da participação ativa no discurso e nas práticas de uma comunidade concreta, da assunção de disposições e maneiras de pensar referenciadas à cultura de uma comunidade de prática, sem deixar, no entanto, de poder contribuir e influenciar os rumos do discurso e das práticas (Lave e Wenger, 1991; Putnam e Borko, 2000). Bransford, Darling-Hammond, e LePage (2005) reconhecem que os professores, para darem resposta às novas e complexas situações com que se confrontam no seu dia-a-dia, têm que ser muitas vezes “peritos adaptativos”, ou seja, estarem preparados para dar resposta às imprevisibilidades da sua profissão. Deste modo, as experiências práticas beneficiam o desenvolvimento profissional que deve ser visto de forma holística e contextualizado, tendo em conta as aprendizagens não formais (aprendizagens pessoais espontâneas e aprendizagens profissionais

resultantes das experiências) e as aprendizagens profissionais formais (ações de pós-graduação profissional e ações de formação profissional contínua) (Eraut, 2000; Day, 2004). Acresce que a investigação sugere que a colaboração é fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores (Day, 2001), como pode acontecer no processo de orientação e supervisão de estudantes estagiários (EE).

Sendo a supervisão de estágio um processo de interação entre o professor cooperante (PC), o EE e o orientador da faculdade (OF), o estágio assume-se não só como um processo formativo para o EE, mas também para o PC. Os EE estagiários chegam à escola ávidos de aprendizagem, mas também são portadores de novas ideias e estratégias, o que possibilita ao PC uma experiência única no processo de renovação de conhecimentos. Neste âmbito, o processo de orientação possibilita ao PC oportunidade e espaço para refletir e compreender melhor a sua própria prática docente, contribuindo não só para a formação da identidade profissional dos EE como para a (re)construção da identidade do PC enquanto professor (e.g. Lopez-Real e Kwan, 2005; Clarke *et al.*, 2014).

Efetivamente, vários estudos (e.g. Hastings, 2004; Clarke, 2006; Nielsen *et al.*, 2010; Minott e Willett, 2011) verificaram que o exercício da função de orientação aporta vantagens para o desenvolvimento pessoal e profissional do PC. Apesar de complexa, a função revela-se gratificante e benéfica pelas aprendizagens que aporta (e.g. Beck e Kosnik, 2000; Dever *et al.*, 2003; Minott e Willett, 2011).

No que concerne às aprendizagens dos PC, a literatura identifica que estas acontecem, essencialmente, como resultado do trabalho realizado com os EE (Nguyen, 2009; Nielsen *et al.*, 2010; Minott e Willett, 2011), da (auto)reflexão do PC durante o processo de orientação (Lopez-Real e Kwan, 2005; Clarke, 2006; Simpson *et al.*, 2007) e da cooperação que existe entre a faculdade e o PC (Nguyen, 2009; Nielsen *et al.*, 2010). Neste sentido os PC reforçam as suas habilidades de ensino através da utilização de novas estratégias e abordagens inovadoras introduzidas pelos EE (Simpson *et al.*, 2007), assim como pela adoção de trabalho colaborativo e em equipa, (Arnold, 2002; Webster-Wright,

2009). O conhecimento dos EE e das suas concepções levam os PC a repensarem os seus conhecimentos e concepções sobre o ensino e o aprender a ensinar (Nielsen *et al.*, 2010). A autorreflexão permite aos PC olharem para a sua prática de várias perspetivas não apenas no que diz respeito à sua atuação como professor, mas também de forma a dar melhores feedbacks (FB) aos seus EE (Lopez-Real e Kwan, 2005).

Também a possibilidade dos PC se atualizarem e partilharem experiências com a Universidade e supervisores da faculdade, quer nos diálogos estabelecidos entre as partes quer através da frequência de ações de formação e programas de formação profissional, contribui para o desenvolvimento profissional dos PC (Dever *et al.*, 2003; Erbilgin, 2014).

Tendo em conta o exposto, o objetivo central deste estudo é procurar compreender de que forma o exercício da função de professor cooperante contribui para o seu desenvolvimento profissional. Adicionalmente, visa perceber quais as experiências, em contexto de estágio, que os professores cooperantes interpretam como mais significativas para o seu desenvolvimento profissional.

## **2. Metodologia**

### **2.1. Participantes**

Participaram no estudo vinte e seis PC (14 do sexo feminino e 12 do sexo masculino) que colaboram com as quatro universidades públicas portuguesas do Continente que formam professores de Educação Física (EF). Para efeitos de manutenção do anonimato das instituições atribuiu-se um código a cada uma delas: U1; U2, U3 e U4. Dos vinte e seis participantes, 10 são da U1, 5 da U2, 5 da U3 e 6 da U4. As idades dos participantes situam-se entre os 31 e os 53 anos, com um tempo de serviço entre os 8 e 32 anos e experiência profissional como PC entre 1 e 20 anos. Relativamente à sua formação inicial treze PC realizaram-na na Universidade do Porto, seis na Universidade de Lisboa e seis em outras faculdades e Institutos politécnicos (Coimbra, Vila Real

e Castelo Branco), com o grau académico de licenciatura<sup>1</sup>. Posteriormente, doze PC obtiveram o grau académico de Mestre e um de Doutoramento. Para a seleção dos participantes utilizou-se um método de amostragem não-casual por quotas, procurando integrar 25% dos PC de cada instituição (Walliman, 2006). No entanto, importa referir que este método não garante a representatividade do universo dos PC das referidas instituições, limitando neste aspeto a extrapolação dos resultados e conclusões (Hill e Hill, 2002). A seleção da amostra foi ajustada ao número de PC que se disponibilizaram a participar no estudo e, posteriormente, através do processo de saturação dos dados (Strauss e Corbin, 1990; Glaser e Strauss, 1999).

## **2.2. Procedimentos de recolha**

Para a recolha de dados utilizou-se a entrevista uma vez que, como referem Lessard-Hébert, Goyette, e Boutin (1990, p. 160), “a entrevista revela-se necessária quando se trata de recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos”.

De entre os tipos de entrevistas, optou-se pelo formato de entrevista semiestruturada (Bryman, 2008), dado que este permite uma condução flexível, abrindo a possibilidade de se alterar a ordem das questões e a procura de informações complementares que o entrevistador entenda ser pertinentes para o estudo (Ghiglione e Matalon, 1993). Assim, as questões foram colocadas para que o entrevistado pudesse explicar livremente o seu pensamento (embora orientado pelos objetivos do estudo através do guião de perguntas) de forma a captar a perspetiva de cada PC e o seu ponto de vista, partindo do pressuposto de que a perspetiva que veicula é significativa e aporta conhecimento (Patton, 2002; Quivy e Campenhoudt, 2003).

O guião da entrevista foi constituído por sete questões de resposta aberta. A elaboração do guião teve como base o quadro teórico sobre o papel do PC na formação inicial de professores e desenvolvimento profissional, e o seu conteúdo foi validado por dois peritos, doutorados na área da pedagogia e

---

<sup>1</sup> Licenciatura obtida em 5 anos, antes do processo de Bolonha

## **Desenvolvimento profissional do professor cooperante**

formação de professores (Holstein e Gubrium, 1995; Patton, 2002). Para atestar a compreensibilidade e corresponder aos objetivos visados, realizaram-se entrevistas piloto a PC com perfil semelhante ao dos participantes na pesquisa.

A recolha de dados foi efetuada pela investigadora e ocorreu entre fevereiro de 2012 e maio de 2013. De modo a permitir uma conversação natural de forma a encorajar a autenticidade e aprofundamento da partilha de vivências e experiências dos PC (Quivy e Campenhoudt, 2003), as entrevistas foram realizadas na instituição de formação com que os PC colaboram ou no seu local de trabalho, num espaço reservado e tranquilo. Sempre que a investigadora entendeu ser pertinente, colocou perguntas adicionais para esclarecimento de dúvidas ou aprofundamento das respostas.

A duração das entrevistas variou entre 25 e 60 minutos. As sessões foram gravadas em formato áudio digital (MP3) e posteriormente transcritas integralmente.

### **2.3. Abordagem metodológica**

Tendo por base as estruturas ecológicas de Strauss de acordo com a teoria dos mundos e arenas sociais, Clarke (2005, p. 553) apresenta “a análise situacional e os mapas situacionais como suplementos inovadores para o processo de análise social básico característico da grounded theory tradicional”. Deste modo, recorreu-se à análise situacional de A. E. Clarke (2003; 2005), de forma a explorar os dados recolhidos e a descobrir caminhos de como chegar a “novas” leituras sobre o assunto em mãos.

Na base da exploração dos dados estiveram presentes os conceitos teóricos sensibilizantes encontrados por Webster-Wright (2009), tanto nos estudos acerca do desenvolvimento profissional, como da aprendizagem profissional. Estes conceitos sensibilizantes são usados não como categorias a priori mas sim como como instrumentos heurísticos na busca da compreensão da noção de aprendizagem profissional contínua, nomeadamente no que diz respeito aos temas: formação profissional; desenvolvimento profissional, conhecimento da

prática profissional; aprender em comunidade; aprender no local de trabalho; e contexto da prática profissional.

A utilização dos mapas situacionais (e.g. Charmaz, 2006; Clarke e Friese, 2007) permite identificar diferenças, variações, condicionantes, complexidades e vozes silenciosas da situação em estudo com vista à interpretação do conteúdo das entrevistas, de forma diferente e mais aprofundada, podendo ir além das concepções existentes na literatura, ou seja, aceder à “densidade das situações da vida real” (Clarke e Friese, 2007, p. 368). Em conformidade com a metodologia proposta, foram elaborados mapas situacionais assinalando todos os atores/elementos humanos individuais e/ou coletivos, elementos não humanos, construções discursivas, elementos políticos, socioculturais, temporais, espaciais, etc. e temas gerais encontrados nos dados, para, posteriormente, analisar as relações entre si (Clarke, 2005), sendo considerados apenas os mais pertinentes para o estudo (Clarke e Friese, 2007).

A análise começou com uma leitura aprofundada da transcrição integral das entrevistas para inquirir as perceções dos PC no que diz respeito às aprendizagens profissionais e desenvolvimento profissional que ocorre ao longo do exercício da função de PC. Esta leitura foi complementada com um processo de codificação aberta, que consiste na criação de códigos, i.e. palavras ou expressões chave que identificam elementos humanos e não humanos presentes na situação e retêm passagens de texto com “ideias e entendimentos que de outra forma se perderiam” (Charmaz, 2006, p. 70). A análise das passagens relativas a cada código possibilita a identificação dos elementos importantes da situação e a apreciação da diferença que fazem.

A leitura e a codificação aberta forneceram matéria para a elaboração de memos, termo abreviado de memorandos, para designar notas analíticas ou reflexivas sobre questões pertinentes que se levantam na análise e interpretação dos dados.

De forma a interrogar os dados e “perceber” o que eles nos poderiam transmitir, começou-se por elaborar um mapa para cada faculdade, inscrevendo de forma solta (não ordenada) os elementos extraídos da seleção

dos códigos encontrados, tendo em conta os memos elaborados aquando da leitura das entrevistas e as “lentes teóricas”, com foco nas seguintes questões gerais: "Quem e o que se encontra na situação? Quem e o que importa nesta situação? Que elementos ‘fazem a diferença’?" (A. E. Clarke, 2005, p. 87). Quando se fez necessário, voltou-se a ouvir algumas das entrevistas de forma a perscrutar os discursos e a “captar os silêncios” (Clarke e Friese, 2007). Todos os elementos extraídos foram incluídos nos mapas não ordenados, mesmo que posteriormente viessem a ser considerados menos relevantes e por isso retirados.

Na elaboração subsequente de um mapa ordenado, os elementos retidos foram agrupados por títulos (categorias analíticas), alguns dos quais provenientes dos mapas de Clarke (2005), mas na sua maioria criados a partir subsunção dos elementos provenientes da análise de dados das entrevistas. Neste mapa ordenado, apesar da aparente rigidez, procurou-se manter uma fluidez constante, reorganizando e reposicionando os códigos e títulos, de forma a melhor possibilitar a interpretação dos dados e criar as ligações entre eles (Clarke, 2003).

Vários mapas foram elaborados e trabalhados muitas e repetidas vezes, até se chegar a uma versão final conjunta contendo os elementos mais importantes provenientes dos mapas de todas as faculdades. A versão final do mapa situacional expressa o resultado de um processo de condensação, de seleção teórica e de saturação (palavra-chave na grounded theory clássica). Finalmente, com base no mapa situacional final (mapa desordenado), no conseqüente mapa ordenado (listagem organizada dos elementos que figuram no mapa por categorias e subcategorias) e nos memos elaborados sobre os respetivos elementos, procedeu-se à análise relacional entre os vários elementos (Clarke, 2005). Esta análise relacional é concretizada graficamente sobre o mapa situacional desordenado através de linhas de ligação entre os elementos, representando as relações que se estabelecem entre os diversos elementos, permitindo, assim, indagar e interpretar o tipo e natureza de cada uma dessas relações.

#### **2.4. Considerações éticas**

A pesquisa foi aprovada pelo comité de ética da FADEUP (Processo CEFAD 08/2012). Assim, de modo a facilitar a entrevista, o investigador informou o entrevistado, de forma breve, sobre os objetivos da mesma, e o caráter confidencial do estudo, deixando o entrevistado à vontade para falar o que realmente pensa. Foi ainda pedida autorização para a gravação da entrevista e assinado o consentimento informado. Posteriormente, após a transcrição das entrevistas, estas foram enviadas a cada entrevistado para confirmação do seu conteúdo e o convite para rever, corrigir, cortar qualquer passagem do texto, ou eventualmente acrescentar nova informação ou esclarecimento.

#### **3. Apresentação de resultados**

Após um processo iterativo de revisão e seleção dos elementos que deveriam figurar no mapa situacional relativo à aprendizagem profissional contínua do PC, conforme descrito na metodologia, foram selecionados os códigos mais relevantes extraídos da análise das entrevistas, cuja representação pode ver-se na Figura 1.

## Desenvolvimento profissional do professor cooperante

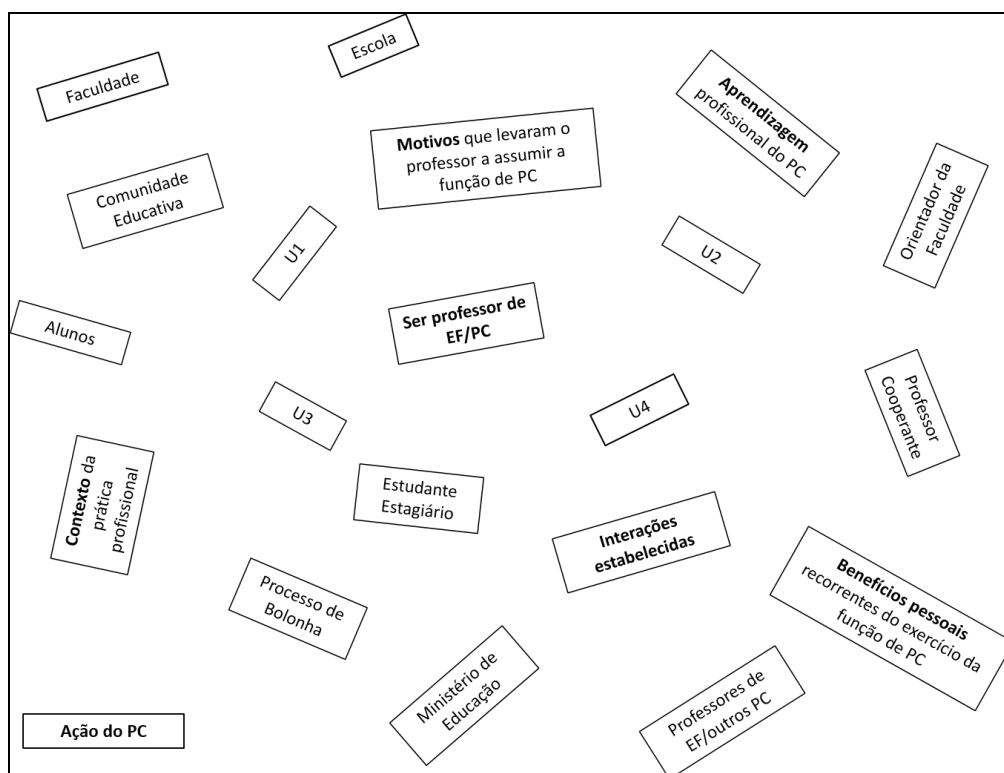


Figura 1. Mapa situacional desordenado das percepções dos PC sobre a sua “aprendizagem profissional contínua”

Fonte: Dados da pesquisa, dos autores

Atendendo à complexidade dos processos inerentes ao desenvolvimento profissional e à aprendizagem profissional contínua, nesta primeira fase, foram colocados no mapa os códigos selecionados que melhor caracterizam os elementos humanos e não humanos que intervêm na situação presente: a pessoa do PC, a sua ação, os seus motivos, a aprendizagem e benefícios derivados da função; as interações que estabelece no contexto da sua prática; os interlocutores privilegiados, OF, EE, colegas e alunos da escola; as instituições envolvidas no processo de estágio, faculdades e escolas; e as forças e normas que enquadram e superintendem a situação. Os códigos foram colocados sem nenhuma ordem em particular de modo a permitir a fluidez dos dados e abertura para a sua análise (Clarke, 2003).

Na segunda etapa, partindo de algumas categorias de base enunciadas por Clarke (2003), e das categorias emergentes da análise dos dados, elaborou-se

## Desenvolvimento profissional do professor cooperante

um mapa ordenado com 10 categorias - os títulos que subsumem, subcategorias e respetivos elementos, patentes na Quadro 1.

Quadro 1. Mapa situacional ordenado sobre a “aprendizagem profissional contínua do PC”

<p><b>Elementos humanos individuais /atores</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Professor Cooperante; Estudante Estagiário; Orientador da Faculdade; Professor de EF</li> </ul>	<p><b>Elementos humanos coletivos /atores</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- U1; U2; U3; U4; Grupo de EF; Órgãos de direção e gestão; Escola; Faculdade; Alunos; Professores Cooperantes</li> </ul>
<p><b>Motivos para assumir a função</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desafio; Atualização; Gosto pelas didáticas/pedagogia</li> </ul>	<p><b>Implicados / Atores silenciosos / atuantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Processo de Bolonha; Ministério da Educação; Estatuto da carreira docente</li> </ul>
<p><b>Ação do PC (mudanças/adaptações)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Como Professor de EF</b> (e.g. novas formas de abordar conteúdos; maior dinamismo; novas metodologias/modalidades de ensino)</li> <li>- <b>Como PC</b> (e.g. reorganização do <i>modus operandi</i>; estratégias de intervenção diferenciadas; cuidado mais próximo das tarefas do EE que implique trabalho com os alunos)</li> </ul>	<p><b>Contexto da prática</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Desafiante</b> (e.g. diversidade de tarefas do professor; gestão de tarefas)</li> <li>- <b>Condições de trabalho</b> (e.g. horário do PC; horário do EE na escola)</li> <li>- <b>A escola como local de trabalho</b> (e.g. estágio na escola; condições para a função)</li> <li>- <b>Estatuto profissional docente</b> (e.g. avaliação de colegas; progressão na carreira)</li> </ul>
<p><b>Aprendizagem profissional do PC</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Experiências prévias</b> (e.g. o seu estágio; confronto dos conhecimentos prévios)</li> <li>- <b>Aprendizagens não formais</b> (e.g. partilha de experiências com EE, com colegas e OF)</li> <li>- <b>Aprendizagens formais</b> (e.g. investigação; ações de formação)</li> <li>- <b>Reflexão</b> (e.g. questionar a sua prática; refletir sobre a sua atuação)</li> </ul>	<p><b>Interações estabelecidas (PC- EE-OF-Outros professores)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Com os EE</b> (e.g. proximidade; confiança)</li> <li>- <b>Com OF</b> (e.g. formais e informais)</li> <li>- <b>Com outros colegas</b> (e.g. partilha de experiências; conversas informais sobre trabalho desenvolvido com EE)</li> </ul>
<p><b>Ser professor de EF</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Quanto à especificidade da disciplina</b> (e.g. domínio da matéria de ensino; competência profissional; levar os seus alunos a aprenderem; empenhado; motivado; dinâmico)</li> <li>- <b>Como elemento de uma comunidade</b> (e.g. responsabilidade; envolvimento com a escola)</li> </ul>	<p><b>Benefícios pessoais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Relações interpessoais</b> (e.g. mais confiança na relação com os outros; controlo da ansiedade com outros)</li> <li>- Sentimento de <b>satisfação/gratificação</b> para com a profissão (e.g. gostar mais do que faz como professor de EF)</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa, dos autores

Ainda que a ordem de colocação dos títulos não obedeça a nenhuma ordem em particular, procurou-se especificar melhor os elementos encontrados através da enumeração de alguns exemplos correspondentes a cada categoria.

A terceira etapa contemplou a elaboração do mapa relacional. Como ilustra a Figura 2. O esforço analítico consistiu em estabelecer uma estrutura de ligação entre os

## Desenvolvimento profissional do professor cooperante

elementos assinaladas no mapa por números. Com base nas ligações estabelecidas neste mapa relacional, levantam-se cinco questões específicas que dão corpo aos resultados da análise dos dados das entrevistas.

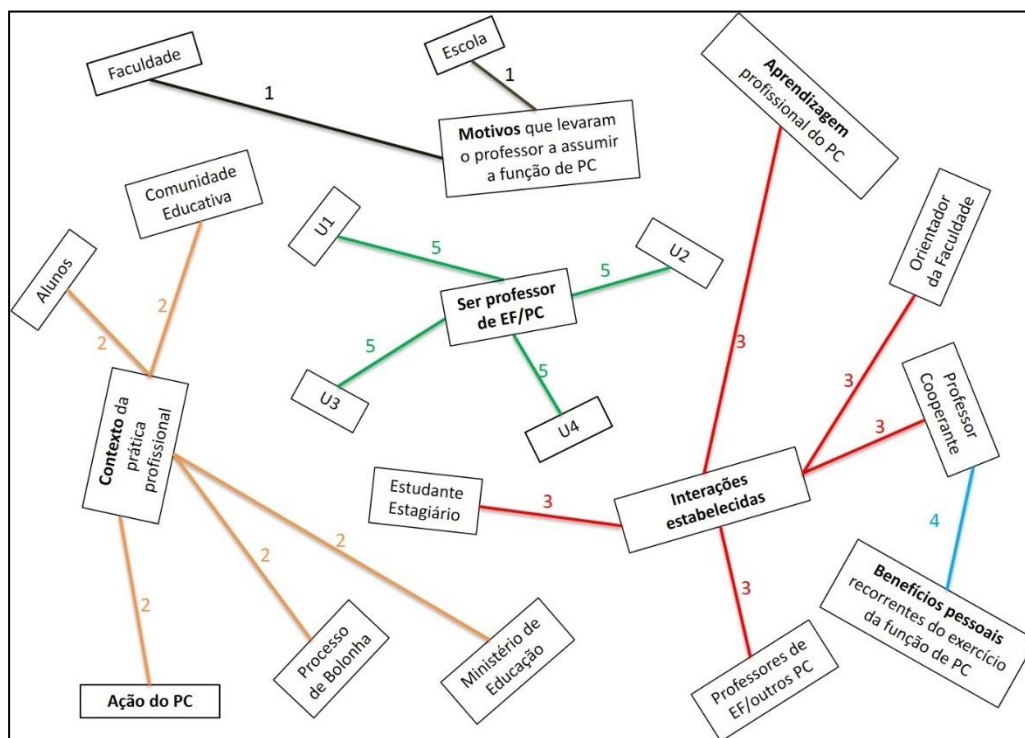


Figura 2. Mapa relacional das percepções dos PC sobre a sua "aprendizagem profissional contínua"

Fonte: Dados da pesquisa, dos autores

*Quais os motivos que levam os professores de EF a assumirem a função de PC?*

Assumindo que a profissão de professor é, por si só, uma atividade complexa e diversificada, a primeira questão que se colocou foi: 1) Quais os motivos que levam os professores de EF a assumirem a função de PC?

Os PC abraçaram a função de orientação de estágio para dar resposta ao desafio colocado, quer pela própria escola, pelos colegas, ou pela faculdade. No entanto, na sua maioria, foi um desafio que colocaram a si próprios, tanto pela necessidade de continuarem a aprender, tanto pela atualização de conhecimentos que o contacto com os EE e com a faculdade lhes proporciona.

Encontrar “suporte” para o exercício de novas funções que a profissão docente acarreta (e.g. avaliação de colegas) é também uma razão apontada.

(...) também tem a ver, (...) com umas tarefas que acabo por ter vindo a assumir, (...) que é a avaliação de colegas. Uma coisa de muita responsabilidade, uma pessoa precisa de estar mais em cima dos acontecimentos, mais atualizado, para poder avaliar com o mínimo de justiça os nossos pares. (PC 1; U1)

A atualização e renovação de conhecimento surge na generalidade dos discursos, porquanto os PC referem que procuram evoluir e evitar cair na rotina com a possibilidade de articular o que sabe (conhecimentos e experiência) com as novidades que surgem na educação e no ensino da EF e ao mesmo tempo contribuir para a formação de futuros professores.

(...) achei um desafio interessante. É uma coisa diferente, gosto de transmitir ideias que eu possa ter (...) da minha experiência até...o facto de nós trabalharmos com estagiários também é uma forma de nós nos reciclarmos. E eu tenho a noção que, como orientador de estágio, já ensinei muito aos estagiários, mas também já aprendi muito, já reciclei muito durante estes anos todos. (PC5; U3)

*Como é que o PC encara o seu papel?*

Partindo do entendimento que a prática se desenvolve num determinado contexto, que influencia a forma como um profissional exerce a sua atividade, e atendendo às mudanças que se têm verificado na educação e na formação inicial de professores, importará indagar 2) Como é que o PC encara o seu papel (mudanças, estratégias, adaptações), tendo em conta o contexto de trabalho e as exigências profissionais enquanto PC e enquanto professor de EF?

Os PC têm procurado reorganizar o seu modus operandi rentabilizando melhor o tempo disponível para acompanhar as tarefas dos EE, tendo em conta as

## Desenvolvimento profissional do professor cooperante

alterações verificadas na profissão docente e na formação inicial de professores (processo de Bolonha), a diminuição das condições dadas para o exercício da função (e.g. redução de tempo) e o tipo de estagiários colocados na escola (com menos preparação prévia ao estágio). Procuram, por um lado, corrigir mais o que está diretamente relacionado com os alunos (e.g. planos de aula, avaliação dos alunos) e analisar de forma mais espaçada outros documentos (e.g. analisar reflexões dos EE de 2 em 2 semanas e não semanalmente como fazia quando tinha mais tempo (PC1; U1)) dando FB sobre o trabalho dos EE mais espaçadamente (e não diariamente como fazia). Contudo, referem que procuram adaptar-se para que a formação do EE não seja afetada.

A falta de tempo e desgaste que a função acarreta, leva alguns PC a ponderarem abandonar a função, já que acima de tudo primam por um acompanhamento de qualidade.

Neste ano letivo saiu algo, em termos da legislação, que cortou mesmo... Não dá nem para um décimo daquilo que nós temos que fazer. Ah, portanto, a esse nível, acho que as coisas têm vindo a decrescer, e eu, com imensa pena minha, tenho de ponderar se estou em condições de continuar a acompanhar, como eu acho que devo fazer, como eu acho que devo fazer. (PC3; U3)

As reuniões de trabalho com os EE foram reorganizadas, passando a ser mais coletivas (em sede de núcleo de estágio) do que individuais, com recurso ao tempo livre do PC para estar com os EE.

Uma alteração que sobressai dos discursos dos PC situa-se ao nível da sua prática enquanto professores de EF. Efetivamente, o conhecimento de novas metodologias e novas modalidades, através da faculdade ou dos EE estimula os PC a serem mais dinâmicos e permite-lhes combater “o isolamento do professor na sala de aula” (PC5, U1).

O reconhecimento do estágio como uma mais-valia é assumido não só pelo PC como também pelos colegas do grupo disciplinar.

O estágio existe dentro de uma escola e...também deve ser visto como trazendo qualquer coisa para a escola. (...) por um lado, traz inovação, traz gente nova, traz vivacidade, digamos assim. Por outro, traz o vínculo com a faculdade, que é uma coisa que eu acho que é importante (...) Para o grupo de EF também acho que é importante ter gente nova, com ideias que podem rejuvenescer, digamos assim, as pessoas que lá estão, para a escola. (PC2; U3)

A função de PC, em algumas escolas, aporta “novas” tarefas para o professor, uma vez que este se torna “elemento da secção de formação com responsabilidades na definição e acompanhamento do plano de formação e na avaliação de professores da escola” (PC6; U1).

*Que aprendizagens profissionais proporciona a função de PC?*

Ser orientador de estágio é um desafio que o PC abraça com convicção na procura de poder contribuir para uma formação de qualidade dos seus EE, contudo, como se percebe pelos discursos relativamente aos motivos para ser PC, a experiência de orientação é assumida como um espaço de crescimento profissional significativo. Deste modo a questão que se coloca é: 3) Que aprendizagens profissionais proporciona a função de PC e de que forma estas acontecem?

Ao assumir a função de orientação, o PC transporta consigo um conjunto de experiências e vivências que influenciam não só a sua escolha como também o modo como desempenham o seu papel. O entendimento pessoal de como deve ser a formação inicial (e.g. conhecimento das didáticas, conhecimentos aprendidos no seu estágio e na sua formação inicial) em confronto com o trabalho realizado com os seus EE influenciam o modo como o PC está no processo de estágio. Deste modo, o PC procura potenciar não só o desenvolvimento profissional do EE como de si próprio.

(...) é bom porque nós estamos sempre a pôr em dúvida o que sabemos: “e vieram novas estratégias para ensinar não sei o quê... e houve uma nova

## Desenvolvimento profissional do professor cooperante

designação para as capacidades físicas...”, e eu não sabia. (...). Portanto, estamos sempre a ser confrontados e a relembrar aquilo que aprendemos na faculdade, (..) agora temos muito mais, uma nova forma de abordar as coisas. E eu noto isso, somos muito mais dinâmicos na escola, comparativamente a outros professores. (PC2; U1)

Alguns PC reportam-se aos primeiros anos como orientadores e referem que no início sentiam mais ansiedade e insegurança. Contudo, o apoio da faculdade e o investimento pessoal em supervisão e metodologias de orientação levou-os a ganhar confiança, que se foi solidificando ao longo dos anos, contribuindo para uma verdadeira aprendizagem profissional.

A proximidade com a faculdade permite ao PC não só a realização de formação para o exercício do seu papel de orientador, mas também dar resposta às exigências da profissão. Deste modo, as ações de formação que a faculdade oferece aos PC são uma oportunidade para aprender a função e permitir evoluir como PC e como professor de EF.

A especialização (...) em supervisão pedagógica e formação de formadores, eu fiz. ... e foi bom porque deu uma visão muito alargada e muito diferente, e fui sempre melhorando. (...) o estágio tem-me feito isso, tem-me feito procurar sempre, andar sempre a ver o que está a sair. (PC2; U4)

Em termos profissionais, foi interessante... para já, fiz mais formação, aprendi outras coisas, comecei a interessar-me mais por aspetos que já estavam esquecidos desde a altura do estágio... agora com a nova avaliação de desempenho, obriga-nos a ter maior cuidado e maior zelo nas nossas atividades. (PC1; U2)

As reuniões formais na faculdade também são momentos de aprendizagem, permitindo ao PC partilhar ideias, inquietações e problemas com o OF (portador de mais conhecimentos académicos) e com os seus colegas PC, de forma a encontrarem soluções e diferentes maneiras de encarem os problemas que surgem.

Contudo, as aprendizagens mais significativas que os PC percecionam não resultam das ações de formação que frequentam na faculdade mas sobretudo

das interações que estabelecem com os seus estagiários, com os seus colegas e com o OF. Os EE são portadores de novos conhecimentos, novas metodologias, novas tecnologias, diferentes formas de abordar os conteúdos, e por isso, este confronto (PC-EE) permite ao PC crescer, evoluir e conhecer mais, assim como tomar consciência do que não sabe.

A gente não se apercebe, coisas que evoluíram que nós não conhecemos, ah... E eu, com estagiários, há coisas que já me tinha esquecido (...). Tenho aprendido muito com os estagiários. (PC4; U4)

A avaliação que os PC fazem do que tem sido exercer a função de orientação, apesar de nem sempre corresponder totalmente às suas expectativas, na generalidade é bastante positiva, não só pelos conhecimentos que os EE trazem consigo, mas também pelos desafios que a função lhes coloca, levando-os a investigar para conhecer mais e melhorar a forma de orientar os seus EE.

Ou seja, tem sido profissionalmente uma vantagem fantástica, não só por este aspeto formativo, mas porque os próprios estagiários trazem desafios. Os próprios estagiários nos levam, muitas vezes, a ter que ler, ou reler, ou repensar, porque nos colocam desafios. (PC7; U1)

A reflexão foi um dos aspetos referidos, na generalidade dos discursos, como sendo uma mais-valia e um fator essencial para o seu crescimento profissional. O PC ao questionar-se sobre a sua atuação procura encontrar alternativas mais consentâneas com o que espera dos EE e de si próprio como orientador. A discussão de opiniões com os EE e o questionamento destes serve como estratégia de aprendizagem não só para os EE (no sentido de encontrarem o seu caminho ou resolverem os problemas que a prática lhes coloca) mas também do PC.

Por outro lado, sentir-se uma referência para os EE aumenta a responsabilidade do PC em ser melhor profissional, levando-o a refletir acerca do que é ser professor.

## **Desenvolvimento profissional do professor cooperante**

Em termos profissionais, é sempre muito estimulante, porque é uma reflexão constante, e um confronto constante com as propostas, e com o que eles fazem, e como fazem... e com o que nós fazemos, ou achamos que deverá ser feito. É muitíssimo estimulante como profissionais, quer na área de EF, quer como professores, que também nos obriga a ter um papel, e nós temos que nos olhar um bocado também como referências para os EE. (PC4; U1)

A reflexão surge não apenas no confronto com as perspetivas dos EE, mas também com o OF e outros colegas de forma a encontrar soluções que a função de PC aporta. Assim, refletir com os colegas surge também como uma forma de combater o isolamento da sala de aula.

A minha valorização profissional veio, exatamente, desta oportunidade que eu tenho, porque estes tempos de reflexão e de partilha não são muito o hábito, ao nível da docência. Ao contrário do que seria de esperar, nós estamos muito isolados, muito sozinhos, e, portanto, no fundo, eu ultrapasso essa falta de tempo de partilha e de oportunidade com o estágio. (PC5; U1)

A possibilidade de se questionar paradigmas instaurados na escola e ir além destes paradigmas é também referida nos discursos dos PC. A necessidade do PC perceber as mudanças que ocorrem na escola e no sistema educativo para conseguir intervir em conformidade é enunciada no sentido de tomar conhecimento de mudanças legislativas, adaptar-se e atualizar-se, para evitar que se cometam erros no ensino.

O processo vai alterando, as pessoas aprenderam de uma determinada forma, não têm aquela capacidade de refletir e de ler, obviamente, que isto precisa de um trabalho de leitura muito frequente de coisas que não são fáceis de digerir. (...) e estes últimos anos, em termos de produção legislativa, foi uma coisa por demais. Não se estando por dentro da situação, muita gente não pensa e acaba-se sempre por dizer “ah, eu não estou virado para essas coisas. (PC6; U3)

Efetivamente, os PC referem que o desempenho da função de orientador aporta um grande crescimento profissional e pessoal, contribuindo para a melhoria da sua competência.

Tenho a noção que o crescimento aconteceu, até porque eu hoje sinto que aquilo que ofereci e o que me foi oferecido, com a complementaridade de estares ligado a uma instituição de formação que te vai dando formação também, não só na tua área específica, mas também em áreas que são paralelamente importantes. Ah, eu hoje diria que me sinto muito mais competente (...) e cresci imenso, não há dúvida. (PC7; U1)

*Que contributos pessoais advêm do exercício da função de PC?*

Além das aprendizagens profissionais que o exercício da função de PC proporciona, como atrás se referiu, é importante perceber como os PC se sentem com a tarefa acrescida de ser PC. Deste modo coloca-se a seguinte questão 4) Que contributos pessoais advêm do exercício da função de PC?

Apesar de referirem poucas ou nenhuma regalias do ponto de vista das compensações remuneratórias ou benefícios profissionais em termos de estatuto da carreira docente (e.g. redução/inexistência de horas no horário letivo do professor para o cargo), os PC assumem que o exercício da função aporta benefícios pessoais significativos. A possibilidade de estabelecer relações pessoais diferentes com os EE (das estabelecidas com os seus alunos), mais maduras e mais próximas é valorizado pelos PC, porquanto algumas relações interpessoais se estendem para a vida.

A nível pessoal (...) eu gosto muito de trabalhar com jovens, ah, dá-me uma alegria muito grande fazer bons profissionais. Acho que lhes incuto uma ética profissional que, para mim, é muito importante (...) E depois vê-los crescer, quando chegam cá, saírem daqui, como professores, isso dá um gozo enorme, aliás tenho muitos que ficaram amigos, e ainda hoje nos damos muito bem. A nível pessoal isso, para mim, também é muito gratificante. (PC4; U3)

## **Desenvolvimento profissional do professor cooperante**

O sentimento de gratificação está presente não só pela percepção de transformação que verificam nos seus EE, mas também pela forma como encaram o papel de professor de EF.

Dou menos aulas práticas, e gosto muito de dar aulas, não abduco de dar aulas, mas como dou menos, acho que as minhas aulas são ótimas, porque vou para lá cheia de energia (...) dou aulas com mais gosto e mais genica... (PC1; U1)

Ao nível da relação consigo próprio e com os outros, alguns PC referem que sentiram evoluir a sua forma de estar na profissão por terem que assumir as suas falhas e melhoraram a gestão das relações interpessoais, aprendendo a controlar mais a sua ansiedade em momentos críticos – como é o caso dos momentos de avaliação dos EE.

Em termos pessoais... acho interessante a relação interpessoal com os jovens desta idade. Há uma coisa que me fez bem: quando eu falho, e falho à frente dos estagiários, aquilo fez-me bem ao orgulho. Melhorei a minha capacidade de ver que também posso errar, e enfrentar o meu erro, também foi bom para a minha formação pessoal. (PC2; U1)

Ser PC é assumido como fator de motivação acrescida para ser professor, já que consideram “a profissão de professor cada vez mais difícil nestes tempos” (PC1; U4).

*Qual o perfil de professor de EF é desejável para o PC*

Atendendo às aprendizagens e benefícios que o PC percebe para si, importa perceber o que se espera de um professor de EF (quer para o seu EE, quer como se vê a si próprio) o que conduz à última questão 5) Qual o perfil de professor de EF é desejável para o PC (tendo em conta o que o PC espera que os seus EE venham a ser)?

Como já se disse anteriormente, a profissão do professor é complexa e exigente. Assim, quando questionados sobre o tipo de professores que

gostariam que os seus EE viessem a ser, os PC situam os seus discursos em duas áreas essenciais à profissão de professor. Uma relacionada com a especificidade da disciplina de EF (dar aulas) e outra relacionada com o papel do professor enquanto elemento de uma comunidade (a escola).

Quanto à especificidade da disciplina, surge na generalidade dos discursos o desejo dos seus EE serem professores de EF responsáveis, dinâmicos, autónomos e primarem pelo domínio da matéria na busca da competência profissional. Para isso é importante terem bons conhecimentos e serem professores inquietos no sentido de procurarem saber sempre mais, investigarem para conhecer melhor o que têm que ensinar, não desistirem perante as dificuldades e, sobretudo, dedicarem-se aos seus alunos no sentido de os levar a realizarem verdadeiras aprendizagens.

O que eu acho que um professor de EF deve ser (...) é que deve ser, altamente dinâmico, altamente enérgico, tem que transmitir alegria e energia (...). Em termos técnicos e científicos eles têm que ter a capacidade de observar, de refletir e tentar ver o que é que estão a fazer mal, onde é que podem melhorar e o que é que eles podem dar aos alunos para que amanhã sejam melhores do que são hoje. (PC5; U2)

Para isso referem a necessidade de planificarem de forma adequada a sua ação de forma a articularem a teoria com a prática, evitarem erros pedagógicos e motivarem os seus alunos para a prática de exercício físico, realizando uma prática consciente e consistente.

A capacidade de refletir surge também como um requisito importante, no sentido de questionarem a sua prática, de procurarem melhorar e inovar face ao contexto e ao tipo de alunos que tiverem. Daí que alguns PC refiram a vontade dos futuros professores assumirem a sua função com um espírito de missão no sentido de levar os seus alunos a crescerem e terem consciência da importância da prática de atividades físicas desportivas dentro e fora da escola.

É um indivíduo que tem uma missão clara, que é fazer crescer pessoas não só a nível de cultura desportiva, mas de cultura motor, tendo um objetivo muito

## **Desenvolvimento profissional do professor cooperante**

claro que é “vamos tentar, quantos destes é que nós vamos criar o vício do exercício? (PC7; U1)

Neste sentido, alguns PC referem que gostariam que os seus EE conseguissem colocar em prática tudo o que aprenderam no estágio, mas ao mesmo tempo tivessem a noção de que ser professor é um processo de crescimento e aprendizagem ao longo da vida profissional.

Que ele fosse uma pessoa, com humildade suficiente, para perceber que é apenas o início da carreira, muitos erros vão ser dados, e que temos de nos ouvir todos, uns aos outros, e que tenhamos também a capacidade para aprender em cada ano, em cada aula, porque é esse o grande objetivo: que nós estejamos sempre a aprender. Acima de tudo, que seja também uma pessoa, (...) muito correta para os seus colegas, (...) da profissão docente, que é uma coisa que está muito em crise. (PC3; U4)

Ser professor de EF, como elemento de uma comunidade – a escola – é ser capaz de criar e desenvolver relações interpessoais não só com os seus alunos, mas também com os colegas, dignificando o papel do professor de EF. Vários PC focam a necessidade do futuro professor se envolver com a comunidade e criar um sentido de pertença, sentindo-se “parte de uma casa” (PC 2; U1). A noção de responsabilidade social também é advogado por alguns PC, porquanto entendem que o professor de EF deve procurar que a escola seja acessível a todos os alunos, mas também transformadora (que abracem desafios e discutam problemas). Para tal, o trabalho cooperativo e a colegialidade (capacidade de trabalhar em grupo) devem estar presentes.

### **4. Discussão dos resultados**

Ser PC na escola acarreta um acréscimo de tarefas e responsabilidades evidenciadas não apenas nos discursos dos professores como também na literatura (e.g. O'Brian et al., 2007; Rajuan et al., 2007). Os dados colocam em evidência a satisfação manifestada pelos PC no exercício da sua função. À

semelhança de vários estudos (e.g. Hastings, 1999; Russell e Russell, 2011; Clarke et al., 2012) ficou patente que uma das principais motivações para assumir a função de PC é a possibilidade de se atualizar e ter acesso a novos conhecimentos. Outra razão apontada foi a colaboração e contributo que os PC podem dar na formação de futuros profissionais, esta encontra também eco, por exemplo, nos estudos de Sinclair, Dowson, e Thistleton-Martin (2006) e Russell e Russell (2011).

A assunção deste desígnio confronta-se, no entanto, com obstáculos de diversa ordem, que se traduzem em sobrecarga, desafios e dilemas intrincadamente pessoais e profissionais. Com efeito, a sobrecarga com que as mudanças na sociedade e na escola oneraram o trabalho docente e complicam a competência profissional e o empenhamento dos professores (Day et al., 2005) é uma realidade. Estas circunstâncias obrigam os PC a procurar novas formas de atuar, novas estratégias de orientação, de forma a rentabilizar melhor o tempo reduzido disponível para o exercício da função e manter a qualidade da formação dos EE. Esta gestão do tempo passa por eleger como preocupação central na orientação dos EE as tarefas que estes realizam com os seus alunos. Porém, da dupla responsabilidade do PC, para com os EE e para com os seus alunos, revolve o dilema entre dar mais liberdade de ação ao EE, com mais espaço para o erro e para o risco, ou adotar um estilo de orientação mais diretivo e mais controlado, tendo em conta a ordem na aula, a segurança e as aprendizagens dos seus alunos (Rajuan et al., 2007). Como também se verificou noutros estudos (e.g. Boreen e Niday, 2000; Graham, 2006), uma das preocupações centrais do PC é dar FB aos EE sobre vários aspetos ligados ao processo de ensino aprendizagem (e.g. gestão do currículo dos alunos; gestão da classe; avaliação dos alunos).

Lidar com EE com formação anterior de menor qualidade exige do PC um maior investimento e acompanhamento das tarefas de estágio. Face aos constrangimentos que a falta de tempo aporta, ao desgaste e à dificuldade de garantir um acompanhamento dos EE com a qualidade desejada e necessária leva alguns PC a questionarem-se sobre se devem continuar ou abandonar a função. Este sentimento de insatisfação e dúvida é verificado nos estudos de

## **Desenvolvimento profissional do professor cooperante**

Beck e Kosnik (2000) e Hastings (2004), que salientaram que grande parte das emoções negativas associadas ao estágio estão relacionadas com tempo limitado que os PC têm para prestar apoio eficaz aos EE. Neste âmbito, Sinclair et al. (2006) constataram que a falta de tempo para trabalhar e a impreparação ou falta de empenhamento dos EE são razões enunciadas pelos PC para o abandono da função.

Pelo lado positivo, e em consonância com o estudo de Nielsen et al. (2010), verificamos que o conhecimento e conceções dos EE levam os PC a repensar os seus próprios conhecimentos e conceções sobre o ensino e o aprender a ensinar, adaptando, muitas vezes não só a forma de orientar mas também a sua atuação enquanto professor de EF. Deste modo, os PC assumem que o contacto com os EE, OF e outros PC aportam novos conhecimentos, estimulando a própria prática enquanto professores de EF (professores mais dinâmicos). Koskela e Ganser (1998) e Simpson et al. (2007) verificaram também que as novas ideias e estratégias que os EE levam para a escola conduzem a mudanças de atuação do PC com os seus alunos, assim como à adequação de estilos de ensino em função dos alunos, reforçando a sua prática como professores de EF (Minott e Willett, 2011).

Lopez-Real e Kwan (2005) verificaram que a maioria dos PC que participaram no seu estudo referem que a orientação de estágio contribuiu de forma significativa para o seu próprio desenvolvimento profissional, pelo que aprenderam, pela estimulação à reflexão e pelo confronto das suas conceções com os EE.

Ao assumir a função de orientação, o PC é portador de entendimentos e conhecimentos prévios sobre o modo como deve exercer o seu papel de orientador de estágio e professor de EF. A experiência como estagiário, aquando da sua formação inicial, a experiência como professor de EF ou a sua conceção de como deve ser a formação de professores influencia o modo como encaram a função. Contudo, o conhecimento sobre supervisão e outras matérias tratado em ações de formação e workshops promovidos pela faculdade, com a participação de OF e outros PC é apreciado pela utilidade e, particularmente, pelo ganho de confiança que proporciona. Dever et al. (2003)

verificaram que, após a participação num Workshop realizado na faculdade, os PC referiram que aprenderam a comunicar melhor com os seus EE, aprenderam a recolher dados mais objetivos sobre o estágio e sentiram-se mais capazes em fornecer FB específicos com base no comportamento dos EE. O incentivo à autonomia e autorreflexão foi também enunciado por Veenman, Denessen, Gerrits, e Kenter (2001), após a participação dos PC num programa de “coaching”.

As aprendizagens referidas pelos PC vão muito além das aprendizagens formais que resultam da formação e workshops em que participam na faculdade. Efetivamente, os PC assumem que os EE também são, muitas vezes, portadores de novos conhecimentos, novas metodologias, novas perspetivas de abordagem das modalidades, etc., contribuindo para a sua aprendizagem (aprendizagens não formais). Como referem Lopez-Real e Kwan (2005), os PC podem aprender diretamente com os EE através ideias e estratégias inovadoras utilizadas por alguns EE ou indiretamente através da colaboração mútua e partilha de ideias entre o EE e o mentor, enquanto parceiros do processo de aprendizagem. Por outro lado, e corroborando com os dados deste estudo, Nielsen et al. (2010) verificaram que os diálogos estabelecidos nas reuniões entre PC e EE geraram nos PC novas maneiras de pensar sobre o estágio e sobre o seu trabalho com os EE, possibilitando o desenvolvimento profissional dos EE e dos PC.

A interação que se estabelece entre o PC e o OF ou outros PC possibilita a partilha de ideias, inquietações e problemas no sentido de, em conjunto, encontrarem soluções. Acresce que o conhecimento e experiência do OF permite ao PC encontrar novas formas de atuar ou complementar a sua intervenção, aportando segurança e confiança na sua atuação, opiniões também partilhadas por Graham (2006) e Le Cornu (2010). Neste âmbito, Clarke et al. (2014) destacam a importância de se manter uma relação estreita entre o OF e o PC.

Com uma acentuada evidência nos discursos dos PC é a importância da reflexão na sua aprendizagem profissional, contribuindo para uma compreensão de como atuar, quando atuar e como se adaptar às

## **Desenvolvimento profissional do professor cooperante**

imprevisibilidades que surgem no decorrer do processo de estágio. Vários estudos evidenciam que uma das habilidades mais importantes que os PC desenvolvem, a partir de suas experiências de trabalho com EE, é a autorreflexão (e.g. Koerner, 1992; Lopez-Real e Kwan, 2005; Clarke, 2006; Simpson et al., 2007). Neste sentido, Boud, Keogh, e Walker (1985) argumentam que o envolvimento ativo com experiência não é suficiente para que a aprendizagem aconteça, mas é através da reflexão que a experiência se transforma em aprendizagem.

Segundo Marcelo (2009, p. 15), o “desenvolvimento profissional procura promover a mudança junto dos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais - e também como pessoas”. Com efeito, os professores deste estudo referem que o exercício da função de orientação de estágio aporta benefícios pessoais significativos. O sentimento de gratificação e satisfação mencionado pela maioria dos PC é salientado em vários outros estudos (e.g. Beck e Kosnik, 2000; Ganser, 2002; Sinclair et al., 2006). A possibilidade de estabelecer relações pessoais mais maduras e mais próximas com os seus EE e vê-los crescer profissionalmente é apontado como um fator de motivação acrescido para continuar a ser PC. O confronto de ideias com EE (adultos em vez de alunos de escalões etários jovens) leva o PC a assumir as suas dificuldades e fragilidades contribuindo para o seu crescimento pessoal. Como refere Ganser (2002), ser PC preenche-os profissionalmente e pessoalmente e tem um efeito positivo na carreira. Contudo, a necessidade de gerir as relações pessoais e profissionais com os EE é um desafio que alguns PC assumem de forma consciente e ponderada.

Face ao tipo de professor que o PC espera que os seus EE venham a ser, percebe-se pelos discursos que estes assumem que não esperam que os EE sejam “réplicas” de si próprios, contudo enunciam um perfil de professor de EF como alguém dinâmico, autónomo e com domínio da matéria na busca da competência profissional. Estas características são percebidas nos discursos dos PC como fazendo parte da sua atuação enquanto professores de EF. Huberman (1993) argumenta que a identidade dos professores é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. Leshem (2014)

acrescenta que a percepção institucional que os PC têm do papel do orientador pode ser o reflexo do autoconceito que têm como professores. Deste modo, os PC esperam que os seus EE venham a ter atitudes de responsabilidade, conhecimentos específicos da matéria de ensino e das didáticas (como ensinar) e atuem de forma a se integrarem, tornando-se parte de uma comunidade (alguém capaz de criar e desenvolver relações interpessoais não só com os seus alunos mas também com os colegas). A necessidade de evoluir, de se questionar, de procurar saber mais e não desistir perante obstáculos é mencionado nos discursos dos PC como elementos que motivaram a sua decisão em assumir o cargo. Aquilo que esperam é que os seus EE venham a ser professores de EF com sentido de missão, ou seja, professores inquietos e ávidos de conhecimento de maneira a contribuírem para a dignificação da disciplina de EF, fazendo os seus alunos crescerem enquanto pessoas. Para isso, advogam a necessidade de refletirem sobre a sua atuação, indo de encontro à importância que atribuem à sua autorreflexão como componente fundamental para crescer e evoluir como professor; assumindo que ser professor é não apenas colocar em prática tudo o que se aprende no estágio, mas também ter a noção de que se deve evoluir ao longo da carreira, ou seja, assumindo a função com um espírito de missão (ensinar e aprender ao longo da vida, consigo e com os outros). Deste modo, os PC ao refletirem sobre o que esperam que os seus EE sejam como professores de EF refletem também sobre o tipo de professor que são ou procuram ser, (re)configurando a sua identidade profissional (Beijaard et al., 2004), pela interpretação e reinterpretação das experiências da sua prática e pelas histórias que contam a si e aos outros sobre o seu conhecimento pessoal da prática de ensino e de aprender a ensinar. Histórias que nunca são meramente privadas e individuais, na medida em que são referenciadas a um contexto e socialmente formadas e informadas; histórias que procuram dar conta de uma prática e dum conhecimento pessoal dessa prática que é em grande medida tácito, contextualmente situado e distribuído, não articulável e intersubjetivamente partilhado.

## 5. Considerações finais

Tendo em conta os passos analíticos percorridos de modo a dar resposta ao objetivo central deste estudo - compreender qual o papel do exercício da função de orientação na aprendizagem profissional contínua do professor cooperante e quais as experiências, em contexto de estágio, que os professores cooperantes interpretam como mais significativas para o seu desenvolvimento profissional quer como PC quer como professor de EF -, percebe-se que a aprendizagem profissional contínua do PC acontece em resultado: (i) de diversos aspetos que definem e caracterizam a profissão (professor de EF); (ii) do exercício da função de PC, nomeadamente as motivações para o exercício da função, os papéis que desempenha, e o contexto onde se desenrola a sua ação; (iii) das aprendizagens e benefícios que o exercício da função aporta e; (iiii) das alterações/adaptações que o PC adota ao longo do seu percurso, utilizando e modificando estratégias no sentido de melhorar a sua ação, como esquematiza a Figura 3.

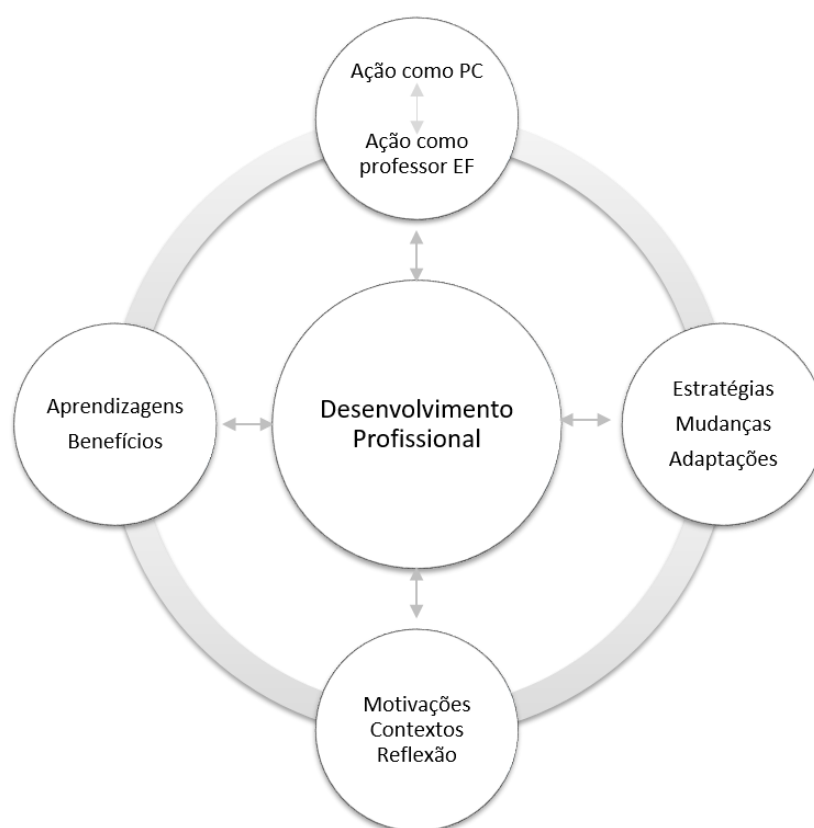


Figura 3. Contributos do exercício da função de orientação para a aprendizagem profissional contínua do professor

Fonte: Dados da pesquisa, dos autores

Constatou-se que os PC percebem que o exercício da função de orientação tem um papel importante no seu desenvolvimento profissional e que as diversas tarefas que assumem lhes proporciona aprendizagens profissionais significativas e benéficas para a sua atuação como PC e como professores de EF. A autorreflexão, a verbalização oral e escrita das experiências e reflexões das experiências, a partilha e interação que se estabelece entre o PC, EE, OF e outros PC facultam a todos os intervenientes uma panóplia de oportunidades de aprendizagem profissional. Para os PC, em particular, o exercício da função de orientação, enquanto experiência global e complexa, impele-os a repensarem-se a si próprios como orientadores de estágio e como professores da disciplina de EF, aportando alterações substanciais nas suas práticas.

Os PC revelam um sentimento de satisfação e realização pessoal ao se reportarem ao exercício da função de orientação, mas esta disposição afetiva, que têm por trás razões cognitivas e morais, não deve negligenciar os obstáculos e a desconsideração das necessidades de tempo e de apoio ao exercício da função. Deste modo, é importante que os responsáveis pela política educativa percebam a importância que a formação de professores na escola tem para todos os intervenientes e criem mais condições para que os PC possam desenvolver um trabalho de qualidade que se espera e deseja conforme espelhado nos discursos dos PC.

### Referências:

ALARCÃO, I.; CANHA, B. **Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento**. Portugal: Porto Editora, 2013.

ARMOUR, K. M.; YELLING, M. Effective professional development for physical education teachers: The role of informal, collaborative learning. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 26, n. 2, p. 177-200, Apr 2007. ISSN 0273-5024. Disponível em: <<Go to ISI>://000246197000006 >.

ARMOUR, K. M.; YELLING, M. R. Continuing professional development for experienced physical education teachers: Towards effective provision. **Sport Education and Society**, v. 9, n. 1, p. 95-114, Mar 2004. ISSN 1357-3322. Disponível em: <<Go to ISI>://000220803900005 >.

## Desenvolvimento profissional do professor cooperante

ARNOLD, P. Cooperating teachers' professional growth through supervision of student teachers and participation in a collegial study group. **Teacher education quarterly**, v. 29, n. 2, p. 123-132, 2002.

BECHTEL, P. A.; O'SULLIVAN, M. Chapter 2: Effective professional development - What we now know. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 25, n. 4, p. 363-378, Oct 2006. ISSN 0273-5024. Disponível em: < <Go to ISI>://WOS:000241485000003 >.

BECK, C.; KOSNIK, C. Associate Teachers in Pre-service Education: Clarifying and enhancing their role. **International research and pedagogy**, v. 26, n. 3, p. 207-224, 2000. ISSN 0260-7476.

BEIJAARD, D.; MEIJER, P. C.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and Teacher Education**, v. 20, n. 2, p. 107-128, 2004. ISSN 0742-051X. Disponível em: < <http://www.sciencedirect.com/science/article/B6VD8-4BS4D9F-1/2/17d40414ccc1101ebb1d7279dd4639e2> >.

BOREEN, J.; NIDAY, D. Breaking through the isolation: Mentoring beginning teachers. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 44, n. 2, p. 152, 2000. ISSN 1081-3004.

BOUD, D.; KEOGH, R.; WALKER, D. E. **Reflection: Turning experience into learning**. London: Kogan Page, 1985.

BRANSFORD, J.; DARLING-HAMMOND, L.; LEPAGE, P. Introduction. In: DARLING-HAMMOND, L. e BRANSFORD, J. E. (Ed.). **Preparing teachers for a changing world**. S. Francisco: Jossey Bass, 2005. p.1-39.

BRYMAN, A. **Social Research Methods**. 3ª. New York: Oxford University Press, 2008.

CAMPBELL, E. Glimpses of uncertainty in teaching. **Curriculum Inquiry**, v. 37, n. 1, p. 1-8, 2007.

CHARMAZ, K. C. **Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis**. London: Sage, 2006.

CHIVERS, G.; CHEETHAM, G. Towards an Holistic Approach to Professional Learning and Development. In: (Ed.). **2000 AERC Proceedings**, 2000.

CLARKE, A. The nature and substance of cooperating teacher reflection. **Teaching and Teacher Education**, v. 22, n. 7, p. 910-921, // 2006. Disponível em: < <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-33749530209&partnerID=40&md5=09bc644b8226952e78f7e6a49760ef40> >.

CLARKE, A. et al. The Mentoring Profile Inventory: an online professional development resource for cooperating teachers. **Teaching Education**, v. 23, n. 2, p. 167-194, 2012. ISSN 1047-6210.

CLARKE, A.; TRIGGS, V.; NIELSEN, W. Cooperating Teacher Participation in Teacher Education: A Review of the Literature. **Review of Educational Research**, v. 84, n. 2, p. 163-202, 2014.

CLARKE, A. E. Situational analysis: Grounded theory mapping after the postmodern turn. **Symbolic Interaction**, v. 26, p. 553 - 576, 2003.

\_\_\_\_\_. **Situational analysis: Grounded theory mapping after the postmodern turn**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005.

CLARKE, A. E.; FRIESE, C. Grounded theorizing using situational analysis. In: CHARMAZ, K. e BRYANT, A. (Ed.). **Handbook of grounded theory**. London: Sage, 2007. p.363-397.

DALL'ALBA, G. Improving teaching: Enhancing ways of being university teachers. **Higher Education Research and Development**, v. 24, n. 4, p. 361-372, 2005.

DARLING-HAMMOND, L. Teacher Education and the American Future. **Journal of Teacher Education**, v. 61, n. 1-2, p. 35-47, January 1, 2010 2010. Disponível em: <<http://jte.sagepub.com/content/61/1-2/35.abstract>>.

DAY, C. In-service Teacher Education in Europe: conditions and themes for development in the 21st century. **Professional Development in Education**, v. 23, n. 1, p. 39-54, 1997.

DAY, C. **Developing teachers. The challenges of lifelong learning**. London: Falmer Press, 1999.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios a aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. **A Paixão pelo ensino**. Porto: Porto Editora, 2004.

DAY, C.; ELLIOT, B.; KINGTON, A. Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. **Teaching and Teacher Education**, v. 21, n. 5, p. 563-577, 2005. ISSN 0742-051X. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/B6VD8-4G65C60-1/2/dbcd276411b4e8fb0171ee13ac5b8800>>.

## Desenvolvimento profissional do professor cooperante

DE VRIES, S.; JANSEN, E. P. W. A.; VAN DE GRIFT, W. J. C. M. Profiling teachers' continuing professional development and the relation with their beliefs about learning and teaching. **Teaching and Teacher Education**, v. 33, p. 78-89, 7// 2013. ISSN 0742-051X. Disponível em: <  
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X13000280> >.

DEVER, M.; HAGER, K.; KLEIN, K. Building the university/public school partnership: A workshop for mentor teachers. **The Teacher Educator**, v. 38, n. 4, p. 245-255, 2003. ISSN 0887-8730.

DEWEY, J. **How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process**. Boston: Heath, 1933.

ERAUT, M. Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. **British Journal of Educational Psychology**, v. 70, p. 113-136, 2000.

\_\_\_\_\_. Learning from other people in the workplace. **Oxford Review of Education**, v. 33, n. 4, p. 403-422, 2007/09/01 2007. ISSN 0305-4985. Disponível em: <  
<http://dx.doi.org/10.1080/03054980701425706> >.

ERBILGIN, E. Examining a Program Designed to Improve Supervisory Knowledge and Practices of Cooperating Teachers. **Teaching Education**, v. 25, n. 3, p. 261-293, 2014. ISSN 1047-6210. Disponível em: <  
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10476210.2014.889671> >.

FRIEDMAN, A.; PHILLIPS, M. Continuing professional development: Developing a vision. **Journal of Education and Work**, v. 17, n. 3, p. 361-376, 2004.

FULLAN, M. **The new meaning of educational change (4th ed.)**. New York: Teachers College Press, 2007.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola**. Porto: Porto Editora, 2001.

GANSER, T. How Teachers Compare the Roles of Cooperating Teacher and Mentor. **The Educational Forum**, v. 66, n. 4, p. 380-385, 2002.

GARET, M. et al. What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. **American Educational Research Journal**, v. 38, n. 4, p. 915-945, 2001.

GHAYE, T. et al. Participatory and appreciative action and reflection (PAAR) – democratizing reflective practices. **Reflective Practice**, v. 9, n. 4, p. 361-397, 2008/11/01 2008. ISSN 1462-3943. Disponível em: <  
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14623940802475827> >. Acesso em: 2015/01/24.

GHIGLIONE, R.; MATALON, B. **O inquérito. Teoria e prática.** Oeiras: Celta Editora, 1993.

GLASER, B.; STRAUSS, A. **The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research.** New Brunswick and London: Aldine Transaction, 1999.

GRAHAM, B. Conditions for successful field experiences: Perceptions of cooperating teachers. **Teaching and Teacher Education**, v. 22, n. 8, p. 1118-1129, 2006. ISSN 0742-051X.

HAGER, P. Lifelong learning in the workplace? Challenges and issues. **Journal of Workplace Learning**, v. 16, n. 1/2, p. 22-32, 2004/01/01 2004. ISSN 1366-5626. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1108/13665620410521486> >. Acesso em: 2016/04/10.

HARDY, I. **The politics of teacher professional development : policy, research and practice.** New York: Routledge, 2012. xiv, 227 p. ISBN 9780415899239 (hardback)

0415899230 (hardback).

HARGREAVES, A. **Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity.** New York: Teachers College Press, 2003.

HASTINGS, W. **Co-operating teachers: perceptions of the practicum and their own professional needs: A qualitative study.** Bathurst: Wendy Hastings 1999.

\_\_\_\_\_. Emotions and the practicum: the cooperating teachers' perspective. **Theory and Practice**, v. 10, n. 2, p. 135-148, 2004. ISSN 1354-0602.

HELSING, D. Regarding uncertainty in teachers and teaching. **Teaching and Teacher Education**, v. 23, n. 8, p. 1317-1333, 11// 2007. ISSN 0742-051X. Disponível em: < <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X06001041> >.

HILL, M.; HILL, A. **Investigação por questionário.** 2ª. Lisboa: Edições Sílabo, 2002.

HOLSTEIN, J.; GUBRIUM, J. **The Active Interview.** London: Sage, 1995.

HUBERMAN, M. **The lives of teachers.** London: Cassell, 1993.

KOERNER, M. E. The cooperating teacher: an ambivalent participant in student learning. **Journal of teacher education**, v. 19, n. 2, p. 25-34, 1992.

## Desenvolvimento profissional do professor cooperante

KORTHAGEN, F.; VASALOS, A. Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. **Teachers and Teaching**, v. 11, n. 1, p. 47-71, 2005/02/01 2005. ISSN 1354-0602. Disponível em: < <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1354060042000337093> >. Acesso em: 2011/09/22.

KOSKELA, R.; GANSER, T. The cooperating teacher role and career development. **Education**, v. 119, n. 1, p. 106-115, 1998.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning. Legitimate peripheral participation**. New York: Cambridge University Press, 1991.

LE CORNU, R. Changing roles, relationships and responsibilities in changing times. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, v. 38, n. 3, p. 195-206, // 2010. Disponível em: < <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-77955354699&partnerID=40&md5=7a12e6bc77c66caa5c394af9bd1610b4> >.

LESHEM, S. How do teacher mentors perceive their role, does it matter? **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, v. 42, n. 3, p. 261-274, 2014.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

LOPEZ-REAL, F.; KWAN, T. Mentors' perceptions of their own professional development during mentoring. **Journal of Education for Teaching**, v. 31, n. 1, p. 15-24, 2005.

MARCELO, C. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro**. Revista de Ciências da Educação: Sísifo. 8: 7-22 p. 2009.

MEZIROW, J. **Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

MINOTT, M. A.; WILLETT, I. L. Student-teachers' supervision as a professional development activity: building work-related skills. **Professional Development in Education**, v. 37, n. 4, p. 537-550, 2011. ISSN 1941-5257.

MOON, J. A. **Reflection in learning and professional development : theory and practice**. London : Kogan Page, 1999 (2000 [printing]), 1999. ISBN 074943452X (pbk.) : 119.99

0749428643 (cased) : No price.

MUNTHE, E. Teachers' workplace and professional certainty. **Teaching and Teacher Education**, v. 19, n. 8, p. 801-813, 11// 2003. ISSN 0742-051X. Disponível em: < <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X03000842> >.

NEWMAN, M. Calling Transformative Learning Into Question: Some Mutinous Thoughts. **Adult Education Quarterly**, December 20, 2010 2010. Disponível em: < <http://aeq.sagepub.com/content/early/2010/12/17/0741713610392768.abstract> >.

NGUYEN, H. T. An inquiry-based practicum model: What knowledge, practices, and relationships typify empowering teaching and learning experiences for student teachers, cooperating teachers and college supervisors? **Teaching and Teacher Education**, v. 25, n. 5, p. 655-662, 2009. ISSN 0742-051X.

NIELSEN, W. S. et al. The teacher education conversation: A network of cooperating teachers. **Canadian Journal of Education**, v. 33, n. 4, p. 837-868, // 2010. Disponível em: < <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-78751706733&partnerID=40&md5=50d4ad9e5946a76e282e89ed6c74c817> >.

O'BRIAN, M. et al. The first field experience: Perspectives of preservice and cooperating teachers. **Teacher Education and Special Education**, v. 30, n. 4, p. 264-275, 2007.

PATTON, M. **Qualitative research and evaluation methods**. 3ª. California: Sage Publications, 2002.

PUTNAM, R.; BORKO, H. What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? **Educational Researcher**, v. 29, n. 1, p. 4-15, 2000.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. 3ª. Lisboa: Gradiva, 2003.

RAJUAN, M.; BEIJAARD, D.; VERLOOP, N. The role of the cooperating teacher: bridging the gap between the expectations of cooperating teachers and student teachers. **Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning**, v. 15, n. 3, p. 223-242, 2007. ISSN 1361-1267.

REDMAN, C. **Planning Professional Development: Meeting the Needs of Teacher Participants**. International perspectives on teacher professional development: changes influenced by politics, pedagogy and innovation. RODRIGUES, S. Hauppauge, N.Y.: Nova Science ; Lancaster : Gazelle Drake Academic [distributor]: 189-209 p. 2005.

RUSSELL, M. L.; RUSSELL, J. A. Mentoring Relationships: Cooperating Teachers' Perspectives on Mentoring Student Interns. **Professional Educator**, v. 35, n. 1, p. 1-21, 2011. ISSN 0196-786X.

## Desenvolvimento profissional do professor cooperante

SAURY, J.; DURAND, M. Practical Knowledge in Expert Coaches: On-Site Study of Coaching in Sailing. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 69, n. 3, p. 254-266, 1998. Disponível em: < COACH: 10 >.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner: How professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

\_\_\_\_\_. **Educating the reflective practitioner**. New York: Jpssey-Bass, 1987.

SIMPSON, T.; HASTINGS, W.; HILL, B. 'I knew that she was watching me': the professional benefits of mentoring. **Theory and Practice**, v. 13, n. 5, p. 481-498, 2007. ISSN 1354-0602.

SINCLAIR, C.; DOWSON, M.; THISTLETON-MARTIN, J. Motivations and profiles of cooperating teachers: Who volunteers and why? **Teaching and Teacher Education**, v. 22, n. 3, p. 263-279, // 2006. Disponível em: < <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-30344445097&partnerID=40&md5=87b9b761a9ba376eae5e86313346c9c4> >.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques**. London: Sage, 1990.

TAYLOR, E. W. Transformative learning theory. **New directions for adult and continuing education**, v. 2008, n. 119, p. 5-15, 2008. ISSN 1536-0717.

\_\_\_\_\_. Fostering transformative learning. In: MEZIROW, J. e TAYLOR, E. W. (Ed.). **Transformative learning in practice : insights from community, workplace, and higher education**. 1st ed. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass ; Chichester : John Wiley [distributor], 2009. cap. 1, p.3-17. ISBN 9780470257906 (hbk.) : 132.99 0470257903 (hbk.) : 132.99.

VEENMAN, S. et al. Evaluation of a Coaching Programme for Cooperating. **Educational Studies**, v. 27, n. 3, p. 317-340, 2001. ISSN 0305-5698.

WALLIMAN, N. **Social research methods**. London: Sage, 2006.

WEBSTER-WRIGHT, A. Reframing Professional Development Through Understanding Authentic Professional Learning. **Review of Educational Research**, v. 79, n. 2, p. 702-739, 2009.

## **IV. Conclusões gerais**



No término desta dissertação importa, em primeira instância, refletir acerca do contributo que os vários estudos tiveram para o propósito central: procurar compreender o modo como é configurada a função e o papel dos PC e de que forma o exercício da função de orientação de estágio contribui para o seu desenvolvimento profissional. Em termos estruturais, o encadeamento dos diversos estudos permitiu, numa primeira fase, explorar e delimitar o quadro teórico em torno da função de orientação (estudos conceituais), para posteriormente captar a perspetiva dos PC, no sentido de compreender como é que eles interpretam o seu papel e de que modo este contribui para o seu desenvolvimento profissional (estudos empíricos).

Ao longo do trabalho o conhecimento foi sendo progressivamente construído e configurado, iniciando-se com os estudos conceituais, que permitiram a construção do quadro teórico e do mapa conceitual, seguido dos estudos empíricos, que se desenvolveram em torno do quadro teórico configurado. Cada estudo realizado abriu caminhos para o estudo seguinte, possibilitando alargar o leque de conhecimentos e dando consistência e coerência ao trabalho no seu todo.

O primeiro estudo, focalizado no modo como é concebido o estágio e qual o lugar do PC na formação inicial de professores na perspetiva dos autores portugueses, colocou em evidência que a formação de professores teve início, salvo algumas exceções, na década de 70 e que as alterações ocorridas ao longo do tempo resultaram de mudanças do sistema político e educativo. Neste panorama, o processo de supervisão também se alterou, passando de abordagens mais académicas e tecnicistas, para perspetivas mais práticas, centrada nas escolas e nos contextos de trabalho. Contudo, foi a partir dos anos 90 que a discussão da formação de professores, de forma mais aprofundada, teve lugar, designadamente questionando-se a centração na formação académica, com vista a dar lugar a uma formação mais centrada no terreno profissional e na construção da profissão docente, isto tendo em conta as mudanças na sociedade (Nóvoa, 1992). A partir desta época, a formação de professores passou a valorizar a prática pedagógica (e.g. Alarcão et al., 1997; Nóvoa, 1992), sendo o estágio na escola o seu culminar. Neste formato, é

## Conclusões gerais

realçada a necessidade dos futuros professores experienciarem a profissão na escola, de modo a construírem e reconstruírem o seu conhecimento no campo de ação (e.g. Alarcão, 2002; Canário, 2001; Flores, 2010; Nóvoa, 1992). A formação de professores deixa de se centrar apenas na sala de aula alargando o âmbito da formação à escola como um todo, isto tendo em conta que aquilo que se passa na sala de aula é condicionado pelo que se passa fora dela (Alarcão, 2000; Oliveira-Formosinho, 2002; Oliveira, 2000). É neste quadro, que surge a figura do PC como elemento central, cuja função é acompanhar e orientar o EE na escola, em articulação com a faculdade. A sua importância é veiculada por vários autores, que o consideram um elemento fulcral para o desenvolvimento socioprofissional dos estagiários (e.g. Alarcão & Sá-Chaves, 1994; Alarcão & Tavares, 2003; Caires & Almeida, 2005). A importância da função de supervisão é também assumida formalmente pela tutela no Regime Jurídico da Formação Especializada de Educadores de Infância e de Professores dos Ensinos Básico e Secundário, que reconhece que o supervisor da escola é imprescindível ao crescimento profissional dos EE (e.g. Alarcão & Sá-Chaves, 1994; Alarcão & Tavares, 2003; Caires & Almeida, 2005).

Apesar das alterações na conceção de como deve ser exercida a função do supervisor e dos diferentes estilos de supervisão que cada um pode adotar no acompanhamento e orientação dos EE (Alarcão, 2009), o PC é visto como um professor mais experiente que apoia, ajuda, desafia, estimula a reflexão e emite *feedback* (FB) ao EE em contexto real da prática, tendo em conta as necessidades destes e os papéis que o professor tem que desempenhar na escola (e.g. Alarcão & Roldão, 2008; Albuquerque et al., 2005; Caires, 2001). Neste entendimento, a função do PC passa por criar condições para que o EE possa aprender e crescer profissionalmente.

A escassez de estudos em Portugal versando a temática dos papéis e funções do PC, associado à necessidade de alargar e dar robustez ao quadro teórico, impeliu à realização de um estudo alargado a nível internacional. Deste modo, o segundo estudo concetual, por querer abrangente e congregador, foi uma revisão sistemática, que teve como objetivos mapear a investigação empírica focada no PC, designadamente no que concerne aos papéis e funções que

desempenha, bem como às interações que estabelece com os restantes intervenientes do processo de estágio. Adicionalmente, visou compreender de que forma o exercício da função de PC contribui para o desenvolvimento profissional do próprio PC. A revisão sistemática, efetuada entre os anos de 1999 e 2014, colocou em evidência que a temática da supervisão aumentou exponencialmente a partir do ano de 2005 e teve um pico em 2010. De entre os estudos, o tema das funções, papéis e tarefas dos PC foi o mais representativo, revelando que na perspetiva dos PC, os papéis que desempenham são diversificados e complexos, mas todos concorrem no sentido de levar os EE a vivenciar as diversas funções e responsabilidades que um professor tem que desempenhar no exercício da profissão (e.g. Jaspers et al., 2014; Leatham & Peterson, 2010; Nilssen, 2010). Outro dado que emergiu é que o papel de mentor é assumido de diferentes formas pelos PC, isto tendo em conta as suas perspetivas de orientação (Hall et al., 2008). O modo como o PC atua depende das suas crenças acerca do processo de orientação dos EE e da utilização de diferentes estilos de supervisão (diretivo, colaborativo e não diretivo), sendo a supervisão colaborativa e o estilo não diretivo, que visam dar aos EE um elevado grau de autonomia, no sentido de criar independência e capacidade para os EE resolverem problemas, os mais representativos (e.g. Ibrahim, 2013; Justen et al., 1999; Kim & Danforth, 2012). A valorização das práticas colaborativas ocorre tanto da parte dos PC, como dos EE (e.g. Erbilgin, 2014; Ibrahim, 2013; Kim & Danforth, 2012).

As interações que se estabelecem entre o PC e os EE ou OF são marcadas pelas relações de poder (Campbell et al., 2010; Graham, 1999), sendo que a tipologia destas relações conduzem a processos de orientação distintos. Assim, o equilíbrio das relações permite que o PC leve o EE a encontrar o seu caminho de modo a se desenvolver (e.g. Bradbury & Koballa Jr, 2008; Bullough & Draper, 2004; Campbell et al., 2010; Graham, 2006). No entanto, esta harmonia nem sempre está presente. De facto, as expectativas que os PC têm acerca dos seus EE e o que os EE esperam dos PC nem sempre são coincidentes, sendo que a dupla responsabilidade dos PC - para com os EE e para com os alunos das suas turmas - geram conflitos acerca do tipo de

## Conclusões gerais

relação a estabelecer com os EE, designadamente de liberdade e apoio ou direcionada (Rajuan et al., 2007).

Os PC reportam que a formação especializada tem um contributo importante para o seu desenvolvimento como PC, dado que colmata as necessidades percecionadas no exercício da função de orientação (Giebelhaus & Bowman, 2002; Kahan, 2002). Com efeito, independentemente dos modelos de orientação adotados pelos PC, as experiências de formação são reconhecidas como relevantes, porquanto são potenciadoras das interações e parcerias entre o EE, o OF e o PC (Awaya et al., 2003; Rodgers & Keil, 2007; Sanford & Hopper, 2000), do desenvolvimento e adoção de estratégias que promovem a autorreflexão (Veenman et al., 2001), do aperfeiçoamento da utilização do FB (Goodnough et al., 2009; Veenman et al., 2001) e do desenvolvimento de uma comunicação mais eficaz (Sanford & Hopper, 2000). Em termos pessoais, verificou-se que a generalidade os PC encara a função como benéfica e gratificante (Beck & Kosnik, 2000; Dever et al., 2003; Minott & Willett, 2011) e assumem que esta contribuiu para o reforço das competências de ensino como professor e como orientador (Clarke, 2006; Hastings, 2004; Minott & Willett, 2011; Nielsen et al., 2010; Simpson et al., 2007; Sinclair et al., 2006). Não obstante este reconhecimento, alguns estudos (Beck & Kosnik, 2000; Minott & Willett, 2011; Sinclair et al., 2006) apontaram que a falta de tempo e pressão que a função coloca são fatores que aportam desgaste dos PC podendo levá-los ao abandono da função.

Este estudo de revisão, para além de abrir perspetivas e campos de estudo, remeteu para a necessidade de investigar a temática relativa aos papéis, funções e tarefas do PC no contexto da Educação Física (EF), devido à quase inexistência de estudos no contexto da Educação Física e pelo facto de que ser professor e orientador de EF é manifestamente distinto de o ser noutra área disciplinar. Deste modo, o terceiro estudo (1º estudo empírico) visou perceber quais as orientações concetuais que presidem aos programas de formação de professores de Educação Física nas universidades públicas portuguesas e de que modo o papel do PC está neles delineado.

O estudo centrou-se na análise dos documentos normativos do processo de estágio das universidades públicas portuguesas do continente que formam professores de EF, com base nas orientações concetuais dos programas de Feiman-Nemser (1990, p. 221): a) *Objetivo central da Formação*; b) *Papel do Professor*; c) *Ensinar e Aprender*; d) *Conhecimento para Ensinar*; e) *Aprender a Ensinar*. Um primeiro dado que ganhou relevo foi a coexistência das várias orientações concetuais nos normativos de todos os programas de formação das diferentes instituições, isto pese embora as orientações tecnológica e prática se destacarem. Efetivamente, no que diz respeito à orientação prática, esta está presente em todos os normativos indo, assim, de encontro ao defendido por Formosinho (2009), que refere que é através da prática em contexto real que o futuro professor aprende a profissão. Do mesmo modo, embora com acentuações diferentes, a orientação tecnológica marca presença em todas as instituições, materializando o veiculado Feiman-Nemser (1990), que advoga que o professor deve recorrer a várias técnicas, suportes teóricos e conhecimentos advindos da própria experiência de forma a responder, cada vez mais, eficazmente à imprevisibilidade do ensino. A orientação crítica/social é a de menor expressão, sendo quase inexistente na generalidade dos temas, à exceção do tema *Aprender a Ensinar*, que tem presença ligeira. Este é um dado relevante para os responsáveis pela formação inicial de professores, uma vez que é importante formar professores com capacidade de refletir e de intervir, que, efetivamente, possam contribuir para a melhoria das condições da escola e da aprendizagem dos alunos numa perspetiva crítica e social da educação (e.g. Tinning, 2006; Zeichner, 2012).

No que concerne ao papel do PC, este está bem delineado em todos os documentos normativos. As tarefas e funções a desempenhar pelos PC, no sentido de efetuarem um acompanhamento e orientação efetivos do trabalho dos EE ao longo de todo o processo de estágio, são apresentadas de forma clara; e o reconhecimento do PC como elemento fundamental para o desenvolvimento profissional do EE (e.g. Albuquerque et al., 2005; Clarke et al., 2014) é transversal a todas as instituições - a orientação prática é aquela que mais espelha a tipologia das funções e papéis, isto tendo em conta o

## Conclusões gerais

acompanhamento e supervisão da prática de ensino supervisionada dos EE nas suas várias componentes.

Após clarificação do que os normativos das instituições de formação preconizam para os PC, e no sentido de adentrar pela temática, no quarto estudo deu-se voz aos PC (2º estudo empírico) para procurar compreender o modo como estes se posicionam no exercício das tarefas de orientação, definidas nos normativos das instituições de formação e como assumem as tarefas decorrentes da sua ação na escola. O quadro conceitual estruturou-se em torno da teoria do *positioning* (Bullough & Draper, 2004; van Langenhove & Harre, 1999) e a ferramenta metodológica foi a análise situacional (Clarke, 2003, 2005) na procura de identificar as diferenças, variações, condicionantes, complexidades e vozes silenciosas da situação em estudo, visando aceder à “densidade das situações da vida real” (Clarke & Friese, 2007, p. 368). A análise conduziu à construção de mapas situacionais ilustrativos das perceções dos PC relativas à relação que estabelecem com a Faculdade e à sua ação na escola. No que concerne às relações que os PC estabelecem com a faculdade, ficou claro que não obstante serem reguladas pelos normativos, é a dinâmica relacional estabelecida com o OF, que, verdadeiramente, baliza as responsabilidades e atribuição de cada um no processo de orientação do EE. A necessidade de trabalho colaborativo, regular e em complementaridade também ficou patente, bem como a reivindicação de PC de algumas instituições, no sentido de serem eles a assumirem a responsabilidade pela avaliação dos EE, porquanto são eles que os acompanham diariamente na escola.

o PC emerge como parceiro dos OF, embora com responsabilidades e papéis distintos (Clarke et al., 2014), sendo, no entanto, o PC que assume um papel mais relevante na aprendizagem dos EE e que mais os influencia (Behets & Vergauwen, 2006). À luz da teoria do *positioning* (Bullough & Draper, 2004), os PC assumem a centralidade do processo de orientação do EE, mas valorizam a proximidade, confiança e autonomia conferidas pelo OF, conferindo, assim,

veracidade ao veiculado por Graham (2006), que refere que o apoio e diálogo entre OF e PC é fundamental para o sucesso do estágio.

As dinâmicas estabelecidas com a faculdade reconfiguram-se à medida que a experiência na função de orientação aumenta e a parceria continuada com o mesmo OF se fortalece. Se a continuidade tende a agilizar e a rentabilizar os processos, também aporta aspetos negativos, tais como a delegação por parte dos OF das responsabilidades de orientação que os desapossa dos benefícios do trabalho colaborativo.

A centralidade da ação dos PC na escola é ser Professor de EF. Atendendo a este posicionamento e face à exiguidade de tempo que é atribuído para a função de orientação, os PC, sempre que possível, procuram conjugar as funções de orientador às de professor. A estratégia visa diversificar as experiências dos EE nos distintos espaços de intervenção do professor na escola, sem duplicar o tempo necessário para as alcançar. Assim, o PC procura rentabilizar as tarefas que desempenha como professor de EF (lecionar aulas e desempenho de diversos cargos relacionados como a escola, como diretor de turma, coordenador de departamento, etc.) e como orientador, fazendo-se acompanhar pelos EE aquando da sua realização. Com esta artifice consegue não apenas dar cumprimento às suas tarefas, mas também possibilita ao EE uma formação alargada do que é ser professor na escola. Não obstante esta estratégia, os PC reportam uma sobrecarga de trabalho, em resultado do aumento exponencial das tarefas do professor na escola, bem como da diminuição ou, em alguns casos, a não atribuição de carga horária para a função de orientação.

As preocupações centrais na intervenção do PC e estratégias adotadas no acompanhamento das tarefas de estágio vão no sentido de formar profissionais autónomos, interventivos e críticos. Contudo é sobretudo a área do processo ensino-aprendizagem que elegem como prioritária nas suas preocupações pelo que procuram levar o EE a refletir, investigar e estudar a matéria de ensino no sentido de adquirirem conhecimentos aprofundados da matéria como suporte à prática.

## Conclusões gerais

A necessidade de tornar mais efetiva a colaboração entre a escola e a faculdade ficou evidenciada, pelo que importa alargar e simultaneamente estreitar a dinâmica relacional entre as instituições e intervenientes, isto no sentido de proporcionar uma prática pedagógica de qualidade aos EE. Acresce que a necessidade de tempo e espaço para orientar é também uma necessidade a que importa atender.

Por último, a indagação do papel do exercício da função de orientação para a aprendizagem profissional contínua do PC, consubstanciou-se no quinto estudo (3º estudo empírico). À semelhança do estudo anterior os mapas situacionais (Clarke, 2003, 2005) foram a metodologia utilizada. Os resultados, corroborando estudos anteriores, reportaram que o desempenho das tarefas de orientação contribuem para o desenvolvimento pessoal e profissional dos PC, nomeadamente pelo reforço das competências de ensino como professores e como orientadores (e.g. Clarke, 2006; Clarke et al., 2014; Hastings, 2004; Minott & Willett, 2011; Nielsen et al., 2010; Simpson et al., 2007; Sinclair et al., 2006). Para além do reforço de evidências anteriores, foi possível identificar os elementos implicados na aprendizagem profissional contínua do PC, que se materializam na autorreflexão sobre o modo como se é professor e como os EE o são - verbalização oral e escrita das experiências e reflexões na e sobre a ação -, na partilha e interação estabelecida entre o PC, EE, OF, outros PC e a faculdade - que permite aceder a uma enorme panóplia de oportunidades de aprendizagem, designadamente de metodologias de ensino -, no acesso a formação especializada proporcionada pela faculdade - que além de conhecimento permite cumprir as exigências do estatuto da carreira docente os professores de formação contínua -, e na disposição afetiva positiva para com a função de orientação - que têm por trás razões cognitivas e morais.

Não obstante o sentimento de satisfação e realização pessoal estar presente no discurso dos PC, estes apontam a complexificação da tarefa de orientação em resultado da tipologia distinta de EE, do que era habitual, com que atualmente têm que lidar - com diferentes formação de base -, a burocratização da escola, a intensificação do trabalho do professor e a

diminuição ou inexistência de tempo horário para as funções de orientação, como condicionantes ao bom trabalho que querem desempenhar com os EE. Neste contexto, reconhecem a necessidade de alterar o modo de orientar, mas paralelamente salientam que a qualidade da formação dos EE e aprendizagem dos seus alunos em EF não pode ser colocada em causa, pelo que a falta de tempo pode levá-los a abandonar a função.

Tendo em conta o objetivo central desta dissertação, ficou evidente que, apesar da função do PC ser complexa e diversificada, esta aporta grandes benefícios para o PC e para a escola. No entanto atendendo às exigências que atualmente a escola coloca, assumir a dupla função de professor de Educação Física e PC, a função apesar de desafiante, torna-se desgastante, pelo que é necessário que os decisores políticos passem a valorizar a função e criem condições para que os PC possam continuar a acompanhar com qualidade os EE. Concordamos com Batista (2014), quando refere que é importante, “reconhecer no estatuto da carreira docente a especificidade da função de orientação, dando condições aos professores – horárias e remuneratórias – para o exercício da função e criar comunidades de prática de professores cooperantes, tendo como facilitadores orientadores da faculdade, na procura de desconstruir e reconstruir conceções” (p. 39).

Por outro lado, tendo em conta a necessidade de se continuar a formar professores dentro da escola e atendendo à complexidade que a função de PC encerra, é importante investir na formação dos PC, pois como refere Graça (2014) “ensinar a aprender com a prática carece ainda de muita teoria e de muita prática e de espaço dedicado para estudar e praticar” (p. 61)

*Epílogo acerca do vivenciado...*

A conclusão de um trabalho desta natureza impele à realização de uma reflexão que ultrapasse o espaço investigativo e reporte os processos e efeitos que esta vivência acarretou em mim enquanto investigadora. Face ao facto de ser PC (da instituição em que me formei - a FADEUP) e professora de EF,

## Conclusões gerais

preocupada com a aprendizagem efetiva dos alunos numa perspetiva holística, o processo de investigação foi conduzido não apenas em torno de questões e teorias oriundas da literatura, mas também das questões que emergiram das conversas informais com outros PC, bem como do conteúdo das suas entrevistas, em que muitas vezes me revia. Efetivamente, ser PC colocou-me perante diversos desafios e inquietações sobre o que fazer e como fazer, não apenas relativamente à orientação dos EE, mas também no modo como era professora de EF. Neste processo de indagação, a atualização e reconstrução do conhecimento foram assumidas como responsabilidades centrais que tinha para com a profissão e para com o processo de orientação. O caminho percorrido foi de aprendizagem continuada, de verdadeiro crescimento profissional, em que a tomada de decisão, em função das condições contextuais, foi uma constante. Posso mesmo afirmar que as dúvidas que se colocaram ao longo do processo investigativo adquiriram maior significado pelo facto de vivenciar, na primeira pessoa, a multiplicidade de tarefas adstritas à PC e à professora de EF.

A experiência adquirida neste processo investigativo acerca das práticas em que estava envolvida - professora de EF e PC - revelou-se uma ferramenta inestimável no meu empoderamento como orientadora. De facto, tal como não se nasce professor, também não se nasce PC. Na verdade, a aprendizagem é um processo que ocorre no exercício da profissão e, concretamente, de funções específicas. Logo, para se ser PC, tal como para se ser professor, é preciso aprender nas situações reais, concretas de exercício. Embora a experiência de professor seja um passo importante para o exercício desta função, em alguns discursos ficou espelhada a angústia e ansiedade sentida no início da função de PC, cujos anos de experiência lhes vão permitir compreender e, gradativamente, responder melhor e com mais confiança às exigências e desafios da função.

O caminho que esta investigação me fez calcorrear possibilitou-me conhecer melhor a forma como a formação inicial de professores acontece nas escolas. O conhecimento mais aprofundado e diversificado (pois cada instituição tem as suas particularidades e especificidades) conduziu-me a um processo reflexivo

sobre a minha intervenção enquanto PC, levando-me a reconfigurar a minha intervenção junto aos EE.

Não afirmo que o trabalho que realizei me tornou numa *expert* em orientação, mas o facto de me ter deparado com as preocupações, os anseios, as necessidades e realização pessoal dos PC, com os quais muitas vezes me identifiquei, e a necessidade de estudar para alcançar outros níveis de entendimento, despoletou em mim vontade de procurar perceber melhor a essência da função de orientação para, assim, me poder tornar melhor PC e melhor professora de EF.

Aprendi muito, não apenas sobre o que é ser PC, mas também sobre o que é ser professora e especificamente professora de EF. Apesar disso, tenho consciência de que esta aprendizagem não é um processo acabado, mas parte de uma construção permanente, beneficiada não apenas pelo exercício da função, mas também pela interação que se estabelece com os EE, com os outros PC e com a faculdade. É esta aprendizagem individual, mas que ocorre no social, em comunidade de prática, que possibilita a reconfiguração da minha identidade profissional.

### Referências

- Alarcão, I. (2000). Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em desenvolvimento e Aprendizagem. In I. Alarcão (Ed.), *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 11-23). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas? In J. Freire & J. Oliveira-Formosinho (Eds.), *A Supervisão na Formação de Professores I: da Sala à Escola* (pp. 218- 238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores: Uma nova abrangência. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 8, 119-128.
- Alarcão, I., Freitas, C., Ponte, J. P., Alarcão, J., & Tavares, M. j. (1997). A formação de professores no Portugal de hoje. *Documento de trabalho do*

## Conclusões gerais

Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas Consult. 13 de setembro de 2014, disponível em [www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte\(CRUP\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte(CRUP).rtf)

Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão um contexto de desenvolvimento profissional de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Alarcão, I., & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In J. T. (ed.) (Ed.), *Para Intervir em Educação* (pp. 201-232). Aveiro: CIDInE.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem (2ª ed.)*. Coimbra: Livraria Almedina.

Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). *A supervisão pedagógica em educação física: a perspectiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Horizonte.

Awaya, A., McEwan, H., Heyler, D., Linsky, S., Lum, D., & Wakukawa, P. (2003). Mentoring as a journey. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 45-56.

Batista, P. (2014). O Papel do Estágio Profissional na (Re)construção da Identidade Profissional no contexto da Educação Física: Cartografia de um projeto de investigação. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O Estágio na (Re)construção da Identidade Profissional do Professor* (pp. 9-41). Porto: FADEUP.

Beck, C., & Kosnik, C. (2000). Associate Teachers in Pre-service Education: Clarifying and enhancing their role. *International research and pedagogy*, 26(3), 207-224.

Behets, D., & Vergauwen, L. (2006). Learning to teach in the field. In D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.), *Handbook of physical education* (pp. 407-425). London: SAGE Publications Ltd. .

Bradbury, L. U., & Koballa Jr, T. R. (2008). Borders to cross: Identifying sources of tension in mentor-intern relationships. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2132-2145.

- Bullough, R. V., & Draper, R. J. (2004). Making sense of a failed triad - Mentors, university supervisors, and positioning theory. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 407-420.
- Caires, S. (2001). *Vivências e percepções do estágio no Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho, Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/Aprendizagem. Relatório de Estágio apresentado a
- Caires, S., & Almeida, L. S. (2005). Teaching practice in Initial Teacher Education: its impact on student teachers' professional skills and development. *Journal of Education for Teaching*, 31(2), 111-120.
- Campbell, T., Lott, K., & Campbell, T. (2010). Triad dynamics: investigating social forces, roles, and storylines. *Teaching Education*, 21(4), 349-366.
- Canário, R. (2001). O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. *ARTICULAÇÃO ENTRE AS FORMAÇÕES INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES* Consult. 19 setembro 2014, disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1c.pdf>
- Clarke, A. (2006). The nature and substance of cooperating teacher reflection. *Teaching and Teacher Education*, 22(7), 910-921.
- Clarke, A., Triggs, V., & Nielsen, W. (2014). Cooperating Teacher Participation in Teacher Education: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163-202.
- Clarke, A. E. (2003). Situational analysis: Grounded theory mapping after the postmodern turn. *Symbolic Interaction*, 26, 553 - 576.
- Clarke, A. E. (2005). *Situational analysis: Grounded theory mapping after the postmodern turn*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Clarke, A. E., & Friese, C. (2007). Grounded theorizing using situational analysis. In K. Charmaz & A. Bryant (Eds.), *Handbook of grounded theory* (pp. 363-397). London: Sage.
- Dever, M., Hager, K., & Klein, K. (2003). Building the university/public school partnership: A workshop for mentor teachers. *The Teacher Educator*, 38(4), 245-255.

## Conclusões gerais

Erbilgin, E. (2014). Examining a Program Designed to Improve Supervisory Knowledge and Practices of Cooperating Teachers. *Teaching Education*, 25(3), 261-293.

Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In W. R. Houston, M. Huberman & J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 212-233). New York: Macmillan.

Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, 33(3), 182-188.

Formosinho, J. (2009). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.

Giebelhaus, C. R., & Bowman, C. L. (2002). Teaching mentors: Is it worth the effort? *Journal of Educational Research*, 95(4), 246-254.

Goodnough, K., Osmond, P., Dibbon, D., Glassman, M., & Stevens, K. (2009). Exploring a triad model of student teaching: Pre-service teacher and cooperating teacher perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 285-296.

Graça, A. (2014). A construção da Identidade Profissional em tempos de incerteza. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O Estágio na (Re)construção da Identidade Profissional do Professor* (pp. 43-65). Porto: FADEUP.

Graham, B. (2006). Conditions for successful field experiences: Perceptions of cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1118-1129.

Graham, P. (1999). Powerful influences: a case of one student teacher renegotiating his perceptions of power relations. *Teaching and Teacher Education*, 15(5), 523-540.

Hall, K., Draper, R. J., Smith, L., & Bullough, R. (2008). More than a place to teach: exploring the perceptions of the roles and responsibilities of mentor teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(3), 328-345.

Hastings, W. (2004). Emotions and the practicum: the cooperating teachers' perspective. *Theory and Practice*, 10(2), 135-148.

Ibrahim, A. S. (2013). Approaches to supervision of student teachers in one UAE teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 34, 38-45.

- Jaspers, W. M., Meijer, P. C., Prins, F., & Wubbels, T. (2014). Mentor teachers: Their perceived possibilities and challenges as mentor and teacher. *Teaching and Teacher Education, 44*, 106-116.
- Justen, J. E., McJunkin, M., & Strickland, H. (1999). Supervisory Beliefs of Cooperating Teachers. *Teacher Educator, 34*(3), 173-180.
- Kahan, D. (2002). Development and evaluation of a screening instrument for cooperating teachers. *The Teacher Educator, 38*(1), 63-77.
- Kim, T., & Danforth, S. (2012). Non-authoritative approach to supervision of student teachers: cooperating teachers' conceptual metaphors. *International research and pedagogy, 38*(1), 67-82.
- Leatham, K. R., & Peterson, B. E. (2010). Secondary mathematics cooperating teachers' perceptions of the purpose of student teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education, 13*(2), 99-119.
- Minott, M. A., & Willett, I. L. (2011). Student-teachers' supervision as a professional development activity: building work-related skills. *Professional Development in Education, 37*(4), 537-550.
- Nielsen, W. S., Triggs, V., Clarke, A., & Collins, J. (2010). The teacher education conversation: A network of cooperating teachers. *Canadian Journal of Education, 33*(4), 837-868.
- Nilssen, V. (2010). Encouraging the habit of seeing in student teaching. *Teaching and Teacher Education, 26*(3), 591-598.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e Profissão Docente. Consult. 01 junho 2014, disponível em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola. *Colecção Infância. Porto: Porto Editora.*
- Oliveira, M. (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. In I. o. Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 43-54). Porto: Porto Editora.
- Rajuan, M., Beijaard, D., & Verloop, N. (2007). The role of the cooperating teacher: bridging the gap between the expectations of cooperating teachers and

## Conclusões gerais

student teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(3), 223-242.

Rodgers, A., & Keil, V. L. (2007). Restructuring a traditional student teacher supervision model: Fostering enhanced professional development and mentoring within a professional development school context. *Teaching and Teacher Education*, 23(1), 63-80.

Sanford, K., & Hopper, T. (2000). Mentoring, not monitoring: Mediating a whole-school model in supervising preservice teachers. *Alberta Journal of Educational Research*, 46(2), 149-166.

Simpson, T., Hastings, W., & Hill, B. (2007). 'I knew that she was watching me': the professional benefits of mentoring. *Theory and Practice*, 13(5), 481-498.

Sinclair, C., Dowson, M., & Thistleton-Martin, J. (2006). Motivations and profiles of cooperating teachers: Who volunteers and why? *Teaching and Teacher Education*, 22(3), 263-279.

Tinning, R. (2006). Theoretical orientations in Physical Education teacher education. In D. Kirk, M. O'Sullivan & D. Macdonald (Eds.), *The handbook of Physical Education* (pp. 369-386). London: Sage Publications.

van Langenhove, L., & Harre, R. (1999). Introducing positioning theory. In R. Harre & L. van Langenhove (Eds.), *Positioning theory* (pp. 14-31). Cambridge: MA: Blackwell.

Veenman, S., Denessen, E., Gerrits, J., & Kenter, J. (2001). Evaluation of a Coaching Programme for Cooperating. *Educational Studies*, 27(3), 317-340.

Zeichner, K. (2012). Two Visions of Teaching and Teacher Education for the Twenty-First Century. In J. M. Paraskeva (Ed.), *Social Policy, Education and Curriculum Research Unit* (pp. b - kk). North Dartmouth: Centre for Policy Analyses /UMass Dartmouth.