

**Universidade do Algarve - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais /
Instituto Politécnico de Lisboa- Escola Superior de Educação**

Mestrado em Ciências da Educação

Especialização: Educação de Infância

**Implicações da supervisão dos estagiários no
percurso de formação dos professores cooperantes**

Orientação: Professora Doutora TERESA MARIA SENA DE VASCONCELOS

ERMELINDA GONÇALVES BOTELHO ROSA

Faro – 2008

**Universidade do Algarve - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais /
Instituto Politécnico de Lisboa- Escola Superior de Educação**

**Implicações da supervisão dos estagiários no
percurso de formação dos professores cooperantes**

**Dissertação apresentada à Universidade do Algarve para obtenção do
grau de Mestre em Ciências da Educação
Especialização: Educação de Infância**

Orientação: Professora Doutora TERESA MARIA SENA DE VASCONCELOS

ERMELINDA GONÇALVES BOTELHO ROSA

Faro – 2008

AGRADECIMENTOS

Aos professores cooperantes e em especial àqueles que colaboraram na realização da presente investigação.

Àqueles que, com as suas obras e saber, contribuíram para a minha reflexão.

À professora Doutora Teresa Maria Sena de Vasconcelos que, com o seu saber, disponibilidade, entusiasmo e estímulo, tornou possível e aliciente este percurso de aprendizagem.

RESUMO

O estudo visa perceber que implicações, ao nível dos processos de auto-formação dos professores cooperantes, pode ter a presença de estagiários na sala de aula; saber quais os aspectos do sistema de supervisão que têm mais implicações na atitude reflexiva dos professores cooperantes e que aspectos da organização dos estágios contribuem para a reflexão e mudança das suas práticas.

Recorreu-se a um vasto referencial teórico de autores que tratam do pensamento, da teoria e da prática reflexiva, da reflexão na acção e sobre a acção, da supervisão pedagógica e utilizou-se como suporte para a secção da análise e interpretação dos resultados a teoria de Dewey, Nóvoa, Perrenoud, entre outros.

Na metodologia recorreu-se ao paradigma qualitativo utilizando-se como estratégia a entrevista semi-estruturada aplicada numa primeira fase individualmente a cinco professores cooperantes e uma professora tutora e posteriormente uma entrevista colectiva de aprofundamento “focus group” a todos os professores cooperantes.

Os dados apontam para o facto de a formação contínua de professores, a partir do exercício de supervisão, constituir um excelente momento para o treino da prática reflexiva. Esta prática reflexiva é baseada na revisão e no aprofundamento de conhecimentos resultante da introdução de novos elementos na sala de aula, reuniões, seminários, debate de ideias e práticas, atitudes e questionamento, visão crítica e mutabilidade dos processos e procedimentos de aprendizagem.

PALAVRAS CHAVE:

Processos de autoformação, A formação reflexiva, Professores reflexivos, Supervisão Pedagógica, Prática Pedagógica na formação inicial

ABSTRACT

In what the processes of teachers (self) formation is concerned, this study has the aim to understand what are the effects of the presence of a trainee in the classroom and to better know which are the aspects that have more implications in the reflexive attitude of the cooperative teachers. It also seeks to find out what contributions can the organization of trainings give to the reflection and change of practices.

We made use of a vast theoretical reference authors that explore the thought, from theory to reflexive practice, from reflection in action and over action and pedagogical supervision. The theories of Dewey, Nóvoa and Perrenoud, among others, were used in the section of results analysis and interpretation.

The methodology followed was based in the qualitative paradigm, using the strategy of the semi-structured interview. In a first phase it was applied individually to five cooperative teachers and a tutor teacher and finally a collective deepening "focus group" interview was made to all the cooperative teachers.

The data reveals that the continuous formation of teachers through the training of supervision is very valuable to the reflexive practice. This practice is based in the review and development of knowledge which result from the introduction of new elements in the classroom, meetings, seminars, debates of ideas and practices, attitudes and questioning, critical vision and changeability of processes and procedures in learning.

Key words:

(Self) Formation processes; Reflexive training; Reflexive teachers; Pedagogical supervision; Pedagogical practice in initial training.

ÍNDICE

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract	iv
Siglas	x
Índice de Quadros	xi
1. INTRODUÇÃO	1
1.1. Delimitação do estudo e definição da problemática	1
1.2. Justificação	5
1.3. Objectivos da investigação	8
1.4. 1.4. Desenvolvimento do estudo	10
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	12
2.1. Génese do pensamento reflexivo: Uma perspectiva histórica ----	12
2.1.1. Pensamento reflexivo na antiguidade clássica	15
2.1.2. Em busca de um método certo e seguro	20
2.1.3. Método aplicado no presente estudo	21
2.1.4. Sinopse da evolução do pensamento reflexivo	22

2.2. Importância da atitude reflexiva no contexto da sociedade actual e da pedagogia -----	26
2.2.1. Fundamento e importância dos conceitos do pensamento reflexivo na formação de professores -----	28
2.2.2. Princípios e requisitos essenciais à prática e atitude reflexiva -----	30
2.2.3. Formas de reflexão -----	34
2.2.4. Conteúdo da reflexão -----	36
2.3. Em torno de uma teoria da prática -----	37
2.4. A reflexão na formação -----	40
2.5. A Auto-reflexão – Professores reflexivos -----	45
2.6. Supervisão Pedagógica -----	49
2.6.1. Instrumentos e manifestações do pensamento reflexivo -----	55
2.6.1.1. Os portefólios como plataforma de desenvolvimento do professor reflexivo -----	55
2.6.1.2. Contributos da metacognição na actividade reflexiva --	62
2.6.1.3. O papel das metáforas no pensamento reflexivo -----	65
3. METODOLOGIA DO ESTUDO -----	73
3.1. A investigação qualitativa -----	73
3.1.1 A Entrevista -----	75
3.1.2. Entrevista de grupo (Focus Group) -----	78
3.2. Procedimentos de recolha, análise e tratamento dos dados -----	81

3. 2. 1. Elaboração dos protocolos -----	85
3.2.2. Análise de conteúdo -----	88
3.3. A Selecção dos Cooperantes Entrevistados -----	90
3.3.1. Caracterização dos sujeitos da investigação -----	91
3.3.2. Modelo de trabalho dos cooperantes entrevistados -----	94
3.4. Triangulação: um contributo para aumentar a credibilidade das interpretações -----	95
3.5. Pensamento reflexivo e os limites da ética -----	96
3.5.1 Da ética em geral -----	96
3.5.2 A ética na presente investigação -----	99
 4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS -----	 102
 4.1. Professores estagiários na sala de aula -----	 105
4.1.1. Outros olhos na sala de aula -----	112
4.1.2. Inovação e novas metodologias de ensino aprendizagem -----	120
4.1.3. Auto-formação do cooperante -----	124
4.1.4. Contributo para a reflexividade das próprias práticas-----	128
 4.2. Perspectiva de uma professora cooperante com experiência na supervisão de estágios (institucional) -----	 133
4.2.1. Ética e atitude crítica -----	140
4.2.2. Saber teórico vs prática -----	142

4.3. Organização do sistema de supervisão e perspectiva da	
professora tutora -----	146
4.3.1. Organização -----	146
4.3.2. Perspectiva da professora tutora na autoformação do professor	
cooperante -----	149
4.4. Síntese das diferentes perspectivas -----	154
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	159
5.1. Supervisão de estágios e desenvolvimento profissional dos	
cooperantes -----	159
5.1.1. Formação no local de trabalho-----	161
5.1.2. Diálogo e trabalho colaborativo -----	166
5.1.3. Inovação -----	173
5.2. Em síntese -----	177
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	181
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS -----	204
APÊNDICES -----	205
APÊNDICE A – Formalização do Pedido aos Sujeitos da Investigação ---	206

APÊNDICE B – Guiões das Entrevistas -----	208
APÊNDICE C – Protocolos -----	215
APÊNDICE D – Transcrição das entrevistas individuais que foram rectificadas pelos sujeitos -----	281
APÊNDICE E – Primeira análise conjunta das entrevistas aos Professores Cooperantes -----	297
APÊNDICE F – Transcrição da entrevista de Grupo de Enfoque -----	309

SIGLAS

PC – Professor Cooperante

PT – Professora Tutora

PCi – Professora Cooperante que exerceu o papel de professora tutora
institucionalmente

PE – Professor Estagiário

PC's – Professores Cooperantes

PE's – Professores Estagiários

MEM – Movimento da Escola Moderna

PCT – Projecto Curricular de Turma

INAFOP – Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro nº1 – Dados pessoais dos professores entrevistados -----	91
Quadro nº 2 – Dados profissionais dos professores entrevistados (tempo de serviço e vínculo à escola) -----	92
Quadro nº 3 - Atitude e sentido de responsabilidade dos PC's numa óptica formativa e Formadora -----	106
Quadro nº 4 - Colaboração, partilha e inter-ajuda enquanto factores que promovem qualidade da escola e a formação dos PC's -----	109
Quadro nº 5 – Formação em interacção -----	118
Quadro nº 6 - Inovação, Perspectivas e Mudança na prática profissional dos PC's-----	123
Quadro nº 7 - Contributos para o aprofundamento da reflexividade do PC ----	129
Quadro nº 8 - Opiniões dos cooperantes e tutor acerca da formação/autoformação do Professor cooperante -----	165
Quadro nº 9 – Opinião dos professores cooperantes acerca da organização e acompanhamento dos estágios -----	169

1. INTRODUÇÃO

2.7. Delimitação do estudo e definição da problemática

O objecto do estudo consiste em perceber como a presença de professores estagiários na sala de aula pode contribuir para a formação contínua e para o aprofundamento dos conhecimentos, capacidades, destrezas e práticas reflexivas dos professores cooperantes. Nessa perspectiva importa demonstrar o valor, em termos gerais, do pensamento reflexivo, como se forma, desenvolve, articula e impõe como determinante no desenvolvimento dos indivíduos, das sociedades e dos povos; aquilatar em que medida a evolução de uns, por um lado, e a estagnação de outros, ou até mesmo o retrocesso, em dados momentos, decorre ou está dependente de processos ou mentalidades mais ou menos abertas, críticas e desenvolvidas em termos de métodos de aprendizagem baseados em atitudes e práticas reflexivas (Zeichner, 1993; Schon, 1983, 1987). Partindo das enormes assimetrias, existentes ao nível dos países e dos indivíduos, podemos constatar que são muitos os factores que têm contribuído para a manutenção do atraso de uns e o progresso de outros, designadamente os factores religiosos, políticos e geográficos. Contudo, mostra-se actualmente notório que, tanto hoje como outrora, o factor pensar, trabalhar e agir reflexivamente está intimamente associado e tem contribuído de forma determinante para a evolução e desenvolvimento dos povos ao nível praticamente de todas as áreas do conhecimento e do saber: artes, ciências, tecnologias de informação, etc.

A partir dos pressupostos introduzidos procura-se demonstrar que quanto mais reflexiva e crítica for uma determinada sociedade, e por conseguinte as pessoas que são as personagens dessa sociedade, maior será a sua propensão para a expansão do desenvolvimento intelectual e científico, actualmente com enorme predominância no desenvolvimento tecnológico, mas também nas artes, na cultura, na pedagogia...

Mas este desenvolvimento, que hoje se verifica, nem sempre foi linear, antes foi marcado, muitas vezes, por avanços e recuos e uma certa alternância ao nível dos seus protagonistas. Considera-se mesmo flagrante o que ocorre actualmente, sobretudo por que, perante o marasmo de uns assiste-se com estupefacção à ascensão de outros. No que se refere à Europa: a Irlanda e a Finlândia são exemplares. Mas o exemplo vem também do continente asiático, designadamente o caso da China e da Índia, onde se vive presentemente uma explosão, sem paralelo, de crescimento económico e social.

Nesta linha de pensamento, o que está na base da evolução e desenvolvimento acentuado, de certos indivíduos e sociedades, recai sobretudo em aspectos ligados à reflexão, especialização, cooperação, abertura e flexibilização (Dewey, 1933). Mas para que os recursos possam ser otimizados é necessário emprender-se um processo político-reflexivo que alastre aos diversos sectores que suportam uma dada sociedade, designadamente ao ensino/aprendizagem e a

estruturas económicas e sociais, daí resultando um todo mais crítico, reflexivo e construtivo, suporte de avanço científico e tecnológico.

Partindo da ideia de que as sociedades reflexivas são o motor do crescimento e do desenvolvimento, deverá também verificar-se se todos os processos reflexivos são essenciais e determinantes, quais os que merecem melhor atenção e que mais contribuem para o saber e conhecimento. Nesse sentido, poderá afirmar-se que tudo depende da área do conhecimento em que cada indivíduo se insere, que tanto pode ser uma área científica, artística, empresarial, educativa... (Gardner, 1993), estando cada processo para a área do saber sobre a qual o mesmo se debruça e cada um para o processo com o qual se identifica melhor. Citando D'Espiney, 2003, *a formação dos profissionais através de um processo reflexivo, com base na sua experiência, requer que se enfatize a ligação profissional com o local de trabalho. É a sua actividade que constitui o ponto de partida. A mesma autora, citando Canário (1994), refere que para que a experiência se converta em saber, é necessário fazer do exercício de trabalho objecto de reflexão e pesquisa pelos que nele estão directamente implicados* (pp.183-184). Significa que cada sujeito deve movimentar-se, interagir e reflectir, sem prejuízo de outras abordagens correlacionadas, paralelas ou até mesmo de áreas diferentes, nas áreas em que melhor se insere, a pretexto de ser um campo que já conhece e onde detém potencial acrescido e determinadas responsabilidades assumidas.

A partir deste quadro mais amplo visa-se chegar à razão de ser do presente estudo: Será que receber professores estagiários no âmbito da supervisão pedagógica, em sala de aula, tem implicações ou contribui para a formação contínua, consolidação e aprofundamento de conhecimentos dos professores cooperantes e também para a organização, enquadramento e realização do ensino? Em que medida esse processo institui melhores práticas a partir da introdução de novos elementos e da relação, em contexto, da prática lectiva acompanhada? Será que todas as potencialidades desta modalidade de aprendizagem estão a ser consideradas em proveito dos seus destinatários, dos professores envolvidos e, por assim dizer, do próprio sistema educativo?

Tendo por pano de fundo todas as questões enunciadas, é objectivo do estudo demonstrar a importância da Supervisão Pedagógica na autoformação do professor cooperante.

Refere-se desde já o facto de, anteriormente ao início do presente estudo, na Deliberação nº 515/2002, de 03 de Abril, do Ministério da Educação, Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores, o professor cooperante ser denominado *supervisor cooperante*, sendo este *o professor titular de turma que acolhe na sua sala e nas suas aulas os estudantes da formação inicial, participando na sua iniciação à vida e ao mundo profissional. O supervisor cooperante tem um papel essencial na iniciação às práticas de desenvolvimento curricular e nas práticas relacionais, bem como na certificação da qualificação*

profissional (p. 23). Porém, durante a realização do estudo, com a publicação do Decreto-lei 43/2007 de 22 de Fevereiro, que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, no seu artigo 10º, aquela designação foi alterada para orientador cooperante, mantendo-se no essencial tudo o que já vinha do antecedente. Desta forma, podem surgir no estudo, de acordo com os respectivos autores, as diferentes designações: supervisor cooperante ou orientador cooperante. Mas ambos os termos visam definir uma mesma realidade: o professor cooperante (PC).

1.2. Justificação

A escolha do tema a investigar prende-se com a reflexão que a investigadora tem vindo a desenvolver a partir da sua experiência profissional e pessoal, fruto de vários anos de ensino no 1º ciclo e também como professora cooperante de uma instituição de formação, que a levou a constatar que a supervisão é um processo formativo que promove mudanças nas atitudes, nas filosofias educativas, nas estratégias da prática pedagógica e, essencialmente, na formação contínua dos professores cooperantes.

A investigadora surge neste estudo enquanto sujeito com uma individualidade própria e portadora de uma cultura resultante de experiências acumuladas, como professora e posteriormente como supervisora cooperante no âmbito da colaboração estabelecida com uma escola de formação inicial de professores, que

a levou a consciencializar-se de como era premente alargar os seus conhecimentos devido a um questionamento reflexivo constante sobre a sua prática. Segundo Vasconcelos (1997, citando Harding, 1987) *a investigadora surge aos nossos olhos, não como uma voz autoritária, anónima, invisível, mas sim como um indivíduo real, com uma história, e também com interesses e desejos concretos e específicos* (p. 41). Esta temática – SUPERVISÃO PEDAGÓGICA – começou a fazer parte da sua vida profissional a partir do ano lectivo 2000/2001 quando passou a ser professora cooperante da referida instituição. No início, a investigadora tinha um conhecimento muito empírico sobre este assunto – a Supervisão Pedagógica – sendo que, as únicas referências que tinha sobre a supervisão ligavam-se à experiência como professora estagiária no âmbito da sua própria formação inicial. Assim, procurou inteirar-se sempre mais sobre os assuntos relacionados com a supervisão, ao mesmo tempo que aproveitava e fazia questão em participar nos seminários, promovidos pelas tutoras de estágio da referida Instituição, para os professores cooperantes e também os que se destinavam a cooperantes e professores estagiários.

Este crescente de procura de teoria subjacente à supervisão pedagógica levou a autora do estudo a frequentar a acção de formação “A Supervisão na Formação dos Estagiários”. A frequência nesta acção de formação contribuiu para que a mesma se tivesse inscrito no Mestrado em Ciências da Educação com a Especialização: Educação de Infância – Supervisão e Desenvolvimento Local, pois *qual de nós não sente que hoje cada vez é maior o número de coisas que*

não sabe e que gostaria ou necessitaria de saber (Alarcão, 2003, p. 19). Só há competência a partir do momento em que sabemos agir em situação, mobilizando os saberes adquiridos. A competência não existe sem os conhecimentos, daí a necessidade de aprofundar a prática reflexiva. Neste contexto, verifica-se que *a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma «nova» profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas* (Nóvoa, 1992, p. 24). A partir da frequência na acção de formação, atrás mencionada, surgiu a ideia de desenvolver a dissertação com o tema “Implicações da supervisão dos estagiários no percurso de formação dos professores cooperantes”. Esta ideia saiu reforçada devido à interacção com outras profissionais de educação que também estavam a frequentar a mesma acção e que, tal como a autora da presente investigação, também tinham o mesmo sentir no que respeita à supervisão pedagógica enquanto dinâmica de autoformação do próprio professor cooperante. Ao longo da acção registaram-se algumas experiências de práticas que as participantes foram partilhando e, sobretudo, a reflexão que estas desencadearam no seio do grupo permitiu concluir que este tema era emergente e fazia todo o sentido.

De uma forma geral o estudo procura questionar de que modo a supervisão dos estagiários influencia o percurso de formação contínua dos professores cooperantes. Admite-se também que possa contribuir para uma melhor compreensão da relação entre estratégias supervisivas e o desenvolvimento das

competências reflexivas dos formandos e dos professores cooperantes, dado que, *embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma e quem é formado forma-se e forma ao ser formado* (Freire, 1996, p.25).

1.3. Objectivos da investigação

Com este estudo procura-se reflectir acerca dos processos de formação dos professores cooperantes, a partir do momento em que estes praticam a Supervisão Pedagógica, numa perspectiva que, embora em momentos e planos diferentes, a formação contínua, tal como a formação inicial, assume um aspecto fundamental no percurso profissional dos docentes (Ambrósio, 2001; Gonçalves, 2003; Drucker, 2003).

O principal objectivo do estudo consiste em procurar perceber e reflectir sobre a contribuição da supervisão pedagógica dos estagiários no percurso de formação dos professores cooperantes, no sentido que Dominicé (1990) considera *os processos através dos quais os adultos se formam* (p.18) num permanente “continuum”, revestindo especificidades próprias consoante a área de formação em que cada um se insere.

Refere-se que, embora exista bastante literatura sobre a temática da Supervisão e da Formação de professores, bem como sobre a ligação da teoria à prática, tais reflexões não se encontram muito direccionadas para as implicações que a supervisão dos estagiários tem no percurso de formação contínua dos professores

cooperantes. Mas esta escassez de elementos pode até tornar o estudo mais pertinente e relevante, embora se mostre, à partida, condicionante para a pesquisa e subseqüentemente para a própria investigação.

Procura-se, em certa medida, fazer um estudo que ainda não foi feito, pelo que poderá tornar-se um trabalho pioneiro na área de formação inicial e contínua de professores: encarar a supervisão de estágios também na perspectiva de autoformação dos professores cooperantes e sua importância para a escola de acolhimento.

Poderá assim revelar-se uma temática com implicações diversificadas e de grande valor quanto ao papel a desempenhar pelos professores tutores das instituições de formação enquanto peças fundamentais na formação contínua dos professores cooperantes.

Para se proceder a este estudo definiram-se objectivos que se esperam atingir no final deste trabalho. Assim, pretende-se:

- Compreender que implicações, ao nível dos processos de auto-formação dos professores cooperantes, pode ter a presença de estagiários na sala de aula;
- Compreender que aspectos da organização dos estágios contribuem mais para a reflexão e mudança das práticas dos professores cooperantes;
- Descrever os aspectos do sistema de supervisão dos estagiários que têm mais implicações na atitude reflexiva dos cooperantes;

- Identificar a importância do papel do Supervisor/Tutor na reflexão e mudança das práticas pedagógicas do professor cooperante.

Daqui decorrem algumas questões que é necessário esclarecer:

- Como está organizado o sistema de supervisão dos estagiários?

- Será que as orientações de estágio existentes influenciam a reflexão dos professores cooperantes?

- Qual a receptividade do professor cooperante face a outras práticas veiculadas pelos alunos estagiários?

- Em que medida se alteram aspectos na formação contínua dos professores cooperantes a partir da reflexão resultante das orientações do supervisor/tutor?

A investigação que se propõe terá em conta as questões supra enunciadas, entre outras decorrentes do objecto de estudo.

1.4. Desenvolvimento do estudo

A fundamentação do estudo assenta numa revisão de literatura que aborda primeiramente uma perspectiva histórica, segundo as perspectivas desenvolvidas por alguns dos maiores pensadores da história do pensamento, desde a antiguidade clássica até meados do século passado.

Seguidamente faz-se uma abordagem sobre o reconhecimento e importância da atitude reflexiva, no contexto da sociedade actual e da pedagogia, numa lógica de articulação entre posições diversas e convergentes.

A temática seguinte compreende quatro componentes: funcionamento da teoria da prática; a reflexão na formação; auto-reflexão – professores reflexivos e supervisão pedagógica.

Posteriormente apresenta-se a metodologia do estudo, onde serão abordados os paradigmas da investigação, incidindo no modelo qualitativo que teve como base de sustentação entrevistas semi-estruturadas individuais e uma entrevista de grupo de enfoque (focus group). Descrevem-se as condições de realização e apresentam-se os resultados e a sua discussão. A partir do processo analítico desenvolvem-se temas emergentes.

O estudo termina com uma síntese interpretativa da discussão dos resultados e algumas considerações.

O segundo volume do trabalho corresponde à base de dados do estudo, que consiste na selecção de todo o material transcrito e recolhido, em sede de entrevistas, bem como a respectiva análise de conteúdo.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. Gênese do pensamento reflexivo: Uma perspectiva histórica

É dado adquirido que, enquanto ser civilizacional, o homem é representado como uma personagem crítica, criativa e evoluída, fruto ou resultado de processos de reflexão e exercício prático assente nos desafios, problemas e questionamentos passados, actuais ou emergentes.

Esta constatação, que hoje parece óbvia, outrora não o foi. No início, o pensamento reflexivo era praticamente inexistente *a humanidade não poderia começar com o pensamento abstracto ou com uma linguagem racional. Tinha de passar pela era da linguagem simbólica do mito e da poesia* (Cassirer, 1994, p. 251). O homem agia pura e simplesmente por instinto de sobrevivência e os seus actos eram irreflectidos, automáticos e imediatos.

Com o homem mítico surgem os primeiros laivos de pensamento reflexivo, ainda muito espiritual, onde *o homem começa a aprender uma nova e estranha arte: a arte de exprimir, e isso significa organizar, os seus instintos mais profundamente enraizados, as suas esperanças e temores* (Cassirer, 1946, p.64). Estávamos então no início do desenvolvimento humano, mas já se fazia uma certa contemplação da natureza e do meio e um certo aproveitamento ao nível das artes, onde o homem, servindo-se das saliências das rochas, conseguia dar uma

impressão de profundidade, ao mesmo tempo que, fazendo as suas próprias tintas através dos pigmentos extraídos das plantas, de animais e do carvão, produzia pinturas de qualidade, não menos importantes que as de hoje se tivermos em linha de conta os processos de agora e os de então.

Na antiguidade clássica encontramos alguns registos ou referências, melhor desenvolvidas por Lévi-Strauss (1976), sobre uma primeira aproximação, ainda que de forma imaginária e religiosa, à existência de atitudes reflexivas no pensamento mítico. O autor propôs, em “La Pensée Sauvage” (1976), uma análise do pensamento mítico como uma “bricolage intelectual” que tem estado inclusive a ser considerada, por analogia, na prática de uma pedagogia activa dos professores e que se traduz na seguinte ideia: *o bricoleur está preparado para executar um grande número de tarefas diversificadas; mas, contrariamente ao engenheiro, não subordina cada uma delas à obtenção de matérias-primas e de instrumentos, pensados e concebidos à medida do seu projecto: o seu universo instrumental é fechado, e a regra do seu jogo é a de se desenvencilhar sempre com o que está à mão, isto é, com um conjunto a cada instante finito de utensílios e de materiais, porque a composição do conjunto não está em relação com o projecto do momento, nem com qualquer outro projecto particular, mas é o resultado contingente de todas as ocasiões que se apresentaram para renovar ou enriquecer o stock, ou para o melhorar graças aos resíduos de construções ou de destruições anteriores [...] os elementos são recolhidos ou conservados em virtude da existência do princípio de que é algo que ainda pode vir a servir*

(Lévi-Strauss citado por Perrenoud, 1993, p. 47). Esta acção empreendida pelo homem mítico é ainda um tipo de pensamento pouco elaborado, que não obedece a qualquer tipo de lógica ou verdade científica, aprendido de forma intuitiva e espontânea, numa tentativa de compreensão e explicação do mundo e dos seus fenómenos naturais. Pressupõe alguma atitude reflexiva, mas numa base pouco elaborada, porque não utiliza a razão para, através da procura e da investigação, determinar verdades conclusivas. Não intui uma atitude ou perspectiva crítica face ao mundo envolvente, mas consiste no prenúncio ou primeiro momento a partir do qual o espírito humano começa a evoluir para a forma de pensamento lógico ou racional. Segundo Cassirer (1998), em simultâneo com o pensamento e a linguagem simbólica coexistia também o pensamento ou linguagem conceptual, um pensamento onde imagens são coisas e onde coisas são ideias, onde as palavras dão existência ou morte às coisas.

Perspectiva-se que a forma de pensar do homem mítico não era assim tão primitiva como por vezes se pensa, mas tratava-se de um pensamento sensível (Platão, 1993), concreto e homogéneo (Eliade, 1978).

Socorrendo-se da técnica da “bricolage”, Lévi-Strauss (1976) procura demonstrar que, tal como o “bricoleur” compõe um objecto a partir de pedaços e fragmentos de outros objectos, também o pensamento mítico vai reunindo as experiências, as descrições e narrações, até compor um mito geral. A partir de materiais dissemelhantes produz a explicação sobre a génese e a forma das

coisas, a sua razão de existir e objectivos, a soberania divina sobre a natureza e sobre os homens. Depreende-se que o pensamento mítico já operava ou estabelecia relações entre os seres humanos e as coisas e que organizava a realidade dando às coisas um sentido analógico e metafórico, mas que não era ainda pensamento objectivo, conceptual ou consequente, porque não operava por método e segundo regras de verificação e de generalização dos conhecimentos adquiridos, sendo a partir da emergência da adopção de um método que se começa a delinear toda a construção do pensamento racional e reflexivo, numa perspectiva que interroga, analisa, sintetiza e conclui. Nem mesmo os filósofos pré-socráticos concebiam ainda um pensamento verdadeiramente conceptual, porque reduziam a verdade das coisas a meras explicações. Todavia, o que é realmente importante nestes pensadores é a sua atitude, o esforço e a preocupação em encontrar elementos indubitáveis que pudessem conferir certezas e direccionar o rumo dos acontecimentos. Para tal, era necessário implementar as bases e instituir um método que permitisse agir de forma segura na procura, na demonstração e na verificação de conhecimentos.

2.1.1. Pensamento reflexivo na antiguidade clássica

A primeira grande manifestação de atitudes reflexivas no mundo ocidental, enquanto acto consciente e crítica ao sistema vigente, busca do inteligível e da razão de ser das coisas no percurso da humanidade, poderá entender-se que remonta ao tempo dos grandes filósofos da antiguidade clássica, também

conhecido por período sistemático ou antropológico (Abbagnano, 1981), que ocorreu cerca do século IV a. C., com as suas academias de filósofos, onde se aprendia arte, ciência, literatura, astronomia, etc. É neste meio que surgem inúmeros pensadores que irão marcar todas as épocas até ao presente. São homens intrigados com a razão de ser das coisas e do mundo, que se dispõem a dedicar a sua vida na procura reflectida de respostas e soluções para os problemas da sociedade, numa perspectiva que gira em torno do homem e do espírito. É neste contexto que se insere o pensamento socrático ao incentivar os jovens estudantes a adoptarem posturas de reflexão e questionamento face às práticas e métodos de ensino tradicional, do tipo escolástico, desenvolvido pela corrente sofista, melhor traduzido na pedagogia do seu maior interlocutor – Protágoras –, cuja máxima marcou o pensamento da época e que ainda hoje é reconhecida e tem seguidores nos meios académicos: *o homem é a medida de todas as coisas, das coisas que são enquanto são, das coisas que não são enquanto não são* (citado por Abbagnano, 1981, p. 86). Com esta máxima o autor pretende colocar o homem num patamar capaz de dar resposta a todas as questões da vida em sociedade. Apregoa-se um novo homem que não tem de submeter-se nem moldar-se a imposições externas, antes deve agir e regular-se de acordo com a sua vontade e liberdade. Porém, a afirmação peca pelo seu radicalismo e insere-se numa fase em que o homem procura não ter dúvidas nem receios e considerar-se à altura das soluções para os problemas existentes na sociedade. A teoria sofista visa situar o homem numa linha de pensamento inequívoco, rígido e determinado, mesmo contrariando os postulados éticos que

deveriam ser observados. Em todo o caso, não é despreciando o contributo legado pela referida corrente, cujos princípios, em certos aspectos, ainda hoje se mantêm válidos e actualizados. Reconhece-se que foram os sofistas que fundaram a educação liberal; que desenvolveram o conceito de paideia ou formação ao longo da vida; introduziram o argumento de que é possível defender teses opostas com base nos mesmos argumentos; ensinaram a avaliar aspectos positivos vs negativos de cada argumento; ajudaram a compreender melhor o outro e defenderam também o espírito de abertura.

Trata-se de princípios que ainda hoje permanecem válidos e actuais, havendo mesmo quem os considere essenciais na viabilização do progresso e da modernização. Mas este idealismo, no seu todo, foi severamente contestado e até apelidado de fraudulento por uma outra corrente contemporânea daquela, que ficou conhecida por pensamento ou idealismo socrático, primeiramente pela mão do próprio filósofo, mais tarde pelo seu discípulo Platão, sendo em Sócrates que se vislumbra, pela primeira vez, a consciência inequívoca do apelo a atitudes crítico-reflexivas enquanto forma de construção do conhecimento. Ao contrário do relativismo sofista, Sócrates, embora acreditando também na existência de coisas relativas, procura verdades universais, sendo em torno dessa procura que se constrói o essencial do seu pensamento: o *conhece-te a ti mesmo* (citado por Abbagnano, 1981, p. 101) contém em si a ideia de um juízo que devemos fazer de nós próprios enquanto entidades que se regem por formas de pensamento adequadas às situações em que interagem. A ironia e a maiêutica socrática

consistem num processo introspectivo que é preciso realizar para que se possa aceder ao verdadeiro conhecimento *das verdades universais*. Trata-se de um processo que visa expurgar falsas tendências e vícios que ocultam a verdade das coisas, sendo a partir desta manifestação introspectiva-reflexiva que se constrói todo o processo de desenvolvimento e progresso. Para o discípulo de Sócrates, Platão, o melhor caminho para se alcançar o verdadeiro conhecimento era aquele que permitia ao pensamento libertar-se do conhecimento sensível, do saber imediato, subjectivo, heterogéneo e acrítico, para o que propõe então seguir o método dialéctico (confronto de imagens e opiniões contraditórias), que funciona sob a forma de diálogos, onde os interlocutores, guiados pelas perguntas do filósofo, (Diálogos III, Platão) chegam à conclusão de que as suas opiniões são contraditórias e não encerram qualquer conhecimento ou verdade. É então necessário abandonar essas concepções erradas para se chegar à ideia universal ou à essência da coisa procurada. O que está implícito nesta ideia é a atitude de questionamento das convicções “a priori” e dos conhecimentos adquiridos, não sustentados, que podem criar a sensação de saber inquestionável e induzir em erro, sendo a partir da discussão de teses contrárias e em conflito que se percebe que a opinião de um determinado sujeito, contrária à de outro, pode não ser mais verdadeira que aquela que se pretende afirmar. Este método visa estimular o espírito crítico e o pensamento reflexivo, a partir de opiniões contrárias, em busca de um consenso alargado e fundado que se identifique com a verdade do conhecimento.

Mas o método socrático veio a ser posto em causa por Aristóteles (Séc. IV a.C.), com base no pressuposto de que a dialéctica não servia para alcançar a verdade das coisas, uma vez que se fundava em meras opiniões, ficando por provar qual ou quais eram as que se identificavam com a verdade. Daí que a “dialéctica” não pudesse ser tomada para validação do conhecimento verdadeiro e instituído. Porém, o método do “silogismo” proposto pelo filósofo, enquanto demonstrativo que se realiza a partir do conjunto de três preposições, donde se obtém uma conclusão verdadeira, também não fomenta o saber nem o conhecimento. Não obstante a exactidão do método proposto, verifica-se que as verdades alcançadas encerram pouco ou nenhum valor e sugerem pouco interesse, porque trata-se de um modelo pouco criativo, estanque e que não fomenta o debate nem a penetração do pensamento reflexivo, enquanto catalizador de novas ideias e conhecimento.

O que importa neste contexto é fomentar o debate e exercitar o espírito reflexivo. Encontrar teorias ou métodos que permitam alcançar o verdadeiro conhecimento enquanto paradigma que direcione no caminho do saber e da experiência. Algo em que se possa acreditar de forma indubitável, gerador de confiança e certeza, na procura de uma ciência e de uma pedagogia em prol da humanidade.

2.1.2. Em busca de um método certo e seguro

É nesta lógica que, já no século XVII, se afirma o pensamento filosófico francês, designadamente através do filósofo Réne Descartes, a partir do seu “Discurso do Método” (1976), onde se define quais as regras para a direcção do espírito. O filósofo e matemático pretende sobretudo fazer tábua rasa de todos os conhecimentos anteriores, afirmando a confiança exclusiva da razão, único instrumento capaz de distinguir o claro e evidente de qualquer tipo de opinião, para se poder caminhar com segurança na vida. Para o autor não basta ter o espírito bom, o principal é aplicá-lo bem. Realça a propósito do seu discurso do método que *o bom senso é a coisa que, no mundo, está mais bem distribuída, porque cada um pensa estar tão bem dotado dele, que até mesmo aqueles que dificilmente se contentam com qualquer coisa não costumam desejar mais do que aquele que possuem. E não é verosímil que nisto todos se enganem, mas, pelo contrário, tal facto prova que a faculdade ou poder de julgar e de distinguir o verdadeiro do falso, que é precisamente o que se chama bom senso ou razão, é naturalmente igual em todos os homens; e, nesta conformidade, a diversidade das nossas opiniões não provém do facto de conduzirmos os nossos pensamentos por caminhos diversos e não considerarmos as mesmas coisas* (p. 56).

“Ironizando” Descartes apela a uma metodologia que procura dar segurança ao pensamento; economizar esforços inúteis e congregar todos os conhecimentos verdadeiros e possíveis para o entendimento humano. Visa sobretudo permitir distinguir os conhecimentos verdadeiros dos falsos, numa perspectiva que

considera, partindo da concepção de idêntico ordenamento das ideias, instituir um método que fosse único e universal (*mathesis universalis*) que oferecesse os mesmos princípios e as mesmas regras para todos os campos e áreas do saber.

Esta concepção de método único e universal ainda se afirmava durante o século XIX, considerando os pensadores da época que o método utilizado pelas ciências da natureza deveria ser aplicado a todas as ciências do conhecimento, a partir da ideia de casualidade de todos os factos, quer fossem naturais ou humanos.

Mas o princípio da casualidade veio posteriormente a ser contestado pelas correntes fenomenologistas e estruturalistas, que demonstraram a necessidade de adaptação de diferentes métodos a ser aplicados consoante a área do saber, baseados no pressuposto das características específicas do objecto de estudo.

2.1.3. Método aplicado no presente estudo

Tomando por referência o estudo em apreço, o método a seguir é o das ciências humanas e sociais, porque visa analisar comportamentos, acções, práticas, o funcionamento das próprias instituições e as atitudes crítico-reflexivas, numa base compreensiva-interpretativa quanto à forma de estar, compreender, sentir, fazer e evoluir. Segue também o modelo construtivista, na medida em que considera que o professor se vai aos poucos autoformando a partir da sua própria prática e das relações que estabelece com os outros (relação entre pares), bem

como uma óptica positivista, dado o recurso ao manancial de informação acadêmica e científica acreditada enquanto suporte dos meios educacionais e pedagógicos.

2.1.4. Sinopse da evolução do pensamento reflexivo

A síntese que precede visa, numa perspectiva racional e de estrutura, estabelecer a ligação entre a inexistência, o surgimento e a progressiva evolução do pensamento reflexivo. Pretende-se verificar que o progresso e a ciência não se fizeram anteriormente a este ou, se tal ocorreu, processou-se de forma espontânea, ocasional e não fundamentada. Logo, sem qualquer percepção ou explicação do valor e importância do sentimento crítico e da prática reflexiva, como tal não sustentado.

Retomando a teoria socrática, ainda hoje se percebe que consiste numa das mais importantes manifestações que constituem a essência e afirmação do próprio homem enquanto gerador de pensamento e atitudes reflexivas. Mas a sua evolução, em termos de pensamento reflexivo, nem sempre foi explícita nem determinada; acontecia com manifestações de altos e baixos, sem que o homem tivesse a percepção da riqueza e do valor das suas capacidades e atitudes reflexivas. Constata-se que este sempre foi evoluindo ao longo dos tempos, mas que essa evolução nem sempre foi progressiva nem sustentada, verificando-se períodos áureos, outros estanques ou até mesmo regressivos.

Não olvidando outros contributos, que certamente existiram ao longo da história da humanidade e que foram importantes para a ênfase actual do conceito de “reflexão” (note-se que hoje o termo encerra inúmeras designações), pretende-se situar o estudo a partir do pensamento socrático, por se considerar o período a partir do qual desponta a consciência para a importância do acto reflexivo no percurso do desenvolvimento das sociedades e dos indivíduos. É a partir deste modelo que se desencadeia a consciência da importância da atitude reflexiva nos indivíduos e se passa a considerá-la nos meios educativos e académicos.

São vários os factores que poderão ter contribuído para o lento desenrolar do desenvolvimento das sociedades tradicionais. Efectivamente, ao comparar-se com o estado actual de progresso constante e linear de alguns países, constata-se que o que faltava naquelas sociedades era uma consciência colectiva ao nível das atitudes e do saber teórico e prático-reflexivo. Eram sociedades onde não havia ainda uma verdadeira consciência colectiva e onde não se perfilhava dos conceitos de colaboração e partilha, do saber instituído e a instituir, numa base de convivência, conversação crítica e, acima de tudo, no sentido que considera o pensar reflexivamente como algo que antecipa construções; que projecta no presente e no futuro atitudes e práticas contextualizadas, no tempo e no espaço, promotoras de aprendizagens individuais e colectivas, desenvolvimento e bem-estar dos indivíduos, com salvaguarda dos valores e da ética universais. Ao invés, os projectos inovadores eram muitas vezes prosseguidos individualmente,

mantidos em segredo e arredados do debate em equipa, daí resultando a sua escassa probabilidade de sucesso. Tais projectos ficavam muitas vezes dependentes do acaso ou da sorte e fora do controlo de um todo que, quando bem preparado e organizado, era capaz de empreender de forma consciente e responsável o progresso e o desenvolvimento.

Pretende-se demonstrar que a racionalidade do homem se afirma reflexivamente e que o estado actual a que se chegou é o resultado de um longo caminho, mas que este percurso nem sempre foi constante nem linear. Durante os ciclos da racionalidade técnica apenas se concebia uma certa elite como capaz de produzir conhecimento e saber, remetendo-se os outros a meros instrumentos técnicos ao serviço da produção e do consumo. Nos séculos XVII, XVIII e XIX preconizava-se uma educação de tipo elitista dirigida apenas a um certo público distinto. Não só não se concebia todos os sujeitos como detentores de potencial e capacidades que podiam ser aproveitadas, como se impedia ainda a sua participação criativa, crítica e reflexiva em assuntos de interesse geral.

Bem diferente é o que ocorre actualmente, porém, não obstante a constatação e euforia com que se encara esta questão do saber teórico ou conceptual e o pensar reflexivamente, ainda persistem sectores onde aquela mentalidade perdura e se adopta o modelo de formação profissional fundado na racionalidade técnica ou instrumental.

Todavia, persiste actualmente e ganha cada vez mais relevância a consciência de um pensamento e de uma prática reflexiva que procura impor-se nas diferentes áreas de conhecimento, do saber e da aprendizagem. Esta consciência, por oposição ao período obscurantista que procurava esvaziar da época as atitudes crítico-reflexivas e criativas, já vinha sendo partilhada por alguns pensadores renascentistas, na medida em que, a partir do século XIV surge um homem novo *valorizado na sua individualidade, sequioso de cultura, conhecedor dos clássicos gregos e latinos, harmonioso e versátil no estudo que abrange todos os campos do conhecimento* (Trebeschi, 1977, cit. por Santos e Lima, 1987, p. 85).

Mas a mentalidade renascentista, que veio a afirmar-se, embora consciente das potencialidades, características e importância do pensamento reflexivo, não soube exercê-lo nem aplicá-lo da forma mais adequada, consciente e harmoniosa, em benefício dos desígnios da sociedade.

Não soube dar o devido valor ao pensamento reflexivo nem encará-lo como algo que se ensina e aprende e que alastra a toda a sociedade: científica, educativa, empresarial... e até mesmo aos grupos sociais, associações, etc.

2.2. Importância da atitude reflexiva no contexto da sociedade actual e da pedagogia

A partir do que anteriormente se descreveu, pode concluir-se que a evolução do pensamento e do conhecimento estão intimamente ligados à atitude e à prática reflexiva. Há, inclusive, actualmente inúmeros autores que se dedicam ao estudo desta temática e que propõem que se institua uma disciplina nas áreas do ensino e da aprendizagem. Partem do pressuposto que o conhecimento (ou ideias) não é totalmente inato e que se desenvolve a partir de estímulos assentes em processos analíticos e criativos. Sprinthall (1993), a propósito dos estudos de Piaget, refere que *o desenvolvimento cognitivo depende da acção, em qualquer dos estádios. Por outras palavras, o desenvolvimento das capacidades cognitivas não é fixado à nascença – é sim uma função da acção apropriada durante cada estágio específico* (p. 113). Para o autor, o método de bem pensar é algo que se adquire a partir daquilo que é dado, constatado ou observado e que analisa criticamente com base em conhecimentos anteriores (teóricos e práticos). Ao que se referiu acresce um tipo de pensamento próprio ou criativo (ideias novas ou relacionadas e diferentes abordagens) que busca um saber conceptual, racional, consistente e coerente, a partir do qual é possível realizar mudanças, instituir novos modelos e melhores práticas.

Questão também importante tem a ver com os processos analíticos e criativos, que quanto mais cedo forem estimulados maior será a probabilidade do indivíduo

vir a tornar-se um excelente pensador. Para o efeito, é necessário ter uma boa educação de base que permita interiorizar o processo de aprender a pensar, uma capacidade acrescida de reflectir sobre as coisas e os assuntos. Segundo Perrenoud (1993) consiste em aprender a construir os seus “habitus” não só no *sentido comum da palavra, mas também por esquemas operatórios de alto nível. Improvisar não equivale repetir mecanicamente. Existe sempre uma parte de acomodação, de diferenciação, de inovação na resposta a uma nova situação, mesmo que transponhamos condutas eficazes num outro contexto* (p. 108). Pelo facto, mostra-se indispensável insistir constantemente nesses processos, quer lançando outros desafios quer introduzindo novos temas, com vista a serem trabalhados em *interacção entre a experiência, a tomada de consciência, a discussão, o envolvimento em novas situações* (idem, p. 109). Há actualmente a consciência de que é preciso ter em conta que não basta a formação inicial para desenvolver um pensamento reflexivo. Este exige a criação de *habitus (...)* *enquanto o conjunto de esquemas que um indivíduo dispõe em um determinado momento da sua vida* (Perrenoud, 2002, p. 147). A par das matérias que se aprendem no sistema educativo também é preciso estar preparado para lidar com a profusão de informação superveniente: saber analisar, saber analisar-se (Nóvoa, 2002), decodificar, relacionar, criar e concluir. Com o conhecimento e aprendizagem adquirida é preciso também, numa atitude analítica e crítico-reflexiva, saber inovar por si próprio e saber criar, sob pena de fracassar.

É neste contexto que, na área da formação de professores, o conceito “pensar reflexivamente” ganha enorme importância e actualidade, sendo raro o autor que não tece novos comentários ou que não procura atribuir-lhe outra denominação, embora se mantenha o sentido primitivo enquanto elemento estruturador dessa função.

2.2.1. Fundamento e importância dos conceitos do pensamento reflexivo na formação de professores

São inúmeros os termos que hoje se encontram para designar significados semelhantes relacionados com o objecto do estudo, designadamente, professores reflexivos (Zeichner, 1993), reflexão-na-acção e reflexão sobre a acção (Schon, 1992), formação de professores reflexivos (Alarcão, 1996), acção reflexiva (Dewey, 1933), prática reflexiva (Perrenoud, 2002), etc. Deste conjunto de designações depreende-se o quadro amplo em que se desenvolve actualmente esta temática, que tem a sua origem nas perspectivas de Dewey (1933). Em tais perspectivas preconiza-se que no ensino reflexivo se faz o exame activo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento, à luz dos fundamentos que as sustentam e das conclusões para que tendem. Significa que é preciso formar professores que sejam capazes de reflectir sobre a sua própria prática, porque a reflexão é um instrumento ao serviço do desenvolvimento do pensamento, da criatividade e da acção. Segundo Sá-Chaves (2000), a possibilidade de reflectir é a capacidade de evoluir a nossa prática. Os

professores têm de estar preparados para continuamente ajustar a sua postura e atitude face aos problemas e questões emergentes e aprender a estar e a agir, interpretando, lembrando, melhorando e evoluindo pela reflexão-na-acção e sobre a acção (Schon, 1992).

Schon (2000) foi um dos autores que mais contribuiu para a divulgação do conceito “reflexão-na-acção”, sendo este o termo actualmente mais utilizado nos estudos sobre formação de professores. Segundo este autor, a reflexão-na-acção é o processo através do qual os profissionais, nomeadamente os professores, aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria actividade, como tal *(...) após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adopção de outros sentidos. Reflectir sobre a reflexão-na-acção é uma acção, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras* (Schon, 1992, p. 83). Também a interpretação da prática dos outros é importante para o desenvolvimento da nossa percepção e enquadramento da acção face aos desafios e questões do quotidiano educativo, que é preciso acompanhar e solucionar. Para se ir mais longe e alcançar uma certa forma de desprendimento e desinibição na procura de soluções práticas, adequadas e inovadoras, é preciso fazer-se a análise e interpretação da prática. Não basta ensinar por ensinar ou tecnicamente esvaziar conteúdos predeterminados como algo inquestionável. É através da prática que se faz a reinterpretção dos conteúdos, com a qual ocorrem novas perspectivas e atitudes face aos modelos e métodos adoptados, assim se produzindo um tipo de

conhecimento novo, emergente e não sistematizado, ligado à acção e só alcançável pelo exercício ou prática do indivíduo. Consiste no produto de algo que não é exterior ao próprio; é pessoal e forma-se de dentro para fora. Segundo Clandinin (1986), *a concepção do conhecimento prático pessoal é a de um conhecimento experimental, carregado de valor, positivo e orientado para a prática. O conhecimento prático pessoal adquire-se por tentativas, está sujeito a mudanças, não pode ser entendido como algo fixo, objectivo e sem alteração (...)* *O conhecimento prático pessoal implica um ponto de vista dialéctico entre a teoria e a prática* (p. 20).

2.2.2. Princípios e requisitos essenciais à prática e atitude reflexiva

O pensamento prático vai-se construindo, elaborando e adequando ao meio em que se desenvolve. A sua existência no indivíduo, em maior ou menor grau, está dependente da motivação, do interesse e da predisposição e também das suas aptidões ou capacidades cognitivas e metacognitivas. Com o pensamento prático emerge um conjunto de requisitos que, quanto ao seu exercício, uns têm a ver com um certo estado de espírito, que pode ou não existir em determinados momentos e resultam de factores indeterminados; são por conseguinte factores subjectivos e intemporais. Outros requisitos, que vão sendo adquiridos durante a fase de crescimento, segundo Piaget estádios de desenvolvimento cognitivo (Sprinthall, 1993), resultam de um processo de ensino/aprendizagem anterior, consistindo, portanto, em requisitos objectivos, temporais, determinados e

disponíveis. São *objectivos* porque resultam de um processo estabelecido e o seu detentor dá-se conta e interioriza em que medida os detém ou domina; *temporais* porque se conhece o percurso da sua constituição ou consolidação; *determinados* porque podem avaliar-se qualitativamente; *disponíveis* porque a partir do momento em que se detêm a sua prática pode tornar-se efectiva e contribuir para o todo das aprendizagens e saberes.

Ao conjunto dos requisitos, Pollard e Tann (1987, cit. Garcia, 1992, p. 61) vêm chamar de destrezas, que consideram fundamentais para a prática do ensino reflexivo. Segundo estes autores, trata-se de uma forma de pensamento que, na prática lectiva, relaciona-se com *destrezas empíricas* que são a faculdade de observação quer ao nível da sala de aula quer da escola propriamente dita e que incluem a habilidade para coligir dados, descrever situações, processos, causas e efeitos; *destrezas analíticas* aquelas que analisam os dados coligidos, a partir dos quais se constrói uma teoria; *destrezas avaliativas* aquelas que surgem com o processo de valoração, de produção de juízos sobre os efeitos educativos dos propósitos e com a importância dos resultados alcançados; *destrezas estratégicas* as que têm a ver com o traçado da acção e antevisão para a sua implementação conforme a análise realizada; *destrezas práticas* aquelas que permitem relacionar a análise com a prática e os fins e com os meios, com vista a alcançar um resultado satisfatório; por fim, as *destrezas de comunicação* donde emergem conceitos de partilha, envolvimento e debate entre colegas de profissão, aí se impulsionando o processo reflexivo, promotor de mais argumentação e produção

de ideias. Todas estas destrezas podem *configurar diferentes componentes da formação de professores, tanto a nível inicial como permanente. Mais ainda, é necessário que as actividades de formação permanente de professores incluam elementos que propiciem o desenvolvimento das destrezas anteriormente citadas* (Garcia, 1992, p. 62).

Partindo do conjunto destes requisitos, os autores Katz e Raths (cit. em Garcia, 1999) vêm propor o que consideram essencial na formação dos professores. Entendem que estes requisitos, por si só, não são suficientes, sendo então necessário cotejar também o aspecto da disposição enquanto elemento aqui entendido como uma *característica atribuída a um professor que se refere à tendência das suas acções num contexto particular. As disposições são tendências para agir que não devem ser confundidas com as destrezas ou habilidades* (p.81). Tudo isto tem a ver com as áreas de produção e aplicação ou uso correcto do conhecimento, pois não basta apenas deter o conhecimento, é preciso também ter vontade e saber aplicá-lo convenientemente. Neste sentido, defende Dewey (1989), citado por Garcia (1995), que *o mero conhecimento dos métodos não basta, pois é preciso que exista o desejo e a vontade de os empregar* (p. 62). Significa que, para ocorrer uma boa aplicação dos conhecimentos, tem que haver também uma boa dose de motivação, pois de nada serve deter o conhecimento dos métodos se não houver disposição ou vontade para os pôr em prática. Para o bom desempenho da actividade é necessário não só o domínio dos métodos, mas também estar motivado e acreditar que os resultados

serão alcançados. Segundo Zeichner, o sucesso do ensino reflexivo depende de uma atitude tripartida que requer, desde logo, a exigência de uma abertura de espírito ou desejo de se ouvir mais do que uma opinião (1993). Pretende-se que o formando actue com ausência de preconceitos, de parcialidades ou de qualquer outro hábito que limite a mente e o impeça de considerar novos problemas e de assumir novas ideias. Este deve integrar o desejo activo de escutar mais do que um lado, de acolher os factos independentemente da sua fonte, de prestar atenção sem melindres a todas as alternativas, de reconhecer o erro mesmo relativamente àquilo em que mais se acredita. Requer-se mentalidade aberta, desinibida, dialogante, pronta a aceitar a crítica e a assumir eventuais erros, numa perspectiva empreendedora de melhor fazer e de evoluir.

Outro aspecto a ter em conta consiste na atitude relativa à responsabilidade *ou a ponderação cuidada das consequências de uma determinada acção. Esta atitude de responsabilidade implica que o professor reflecta nas consequências pessoais, sociais e políticas dos efeitos da sua acção sobre a vida dos alunos* (Amaral, Moreira e Ribeiro, 1996, p. 99). Ser responsável, nesta perspectiva, significa considerar as consequências de um passo projectado e ter vontade de adoptar essas consequências quando decorrem de qualquer posição previamente assumida. A responsabilidade ou ponderação assegura a integridade, a coerência e a harmonia daquilo que se defende. É preciso acreditar naquilo que se defende e assumir uma certa linha de conduta, não divergente nem incongruente (Zeichner, 1993) sob pena de descrédito daquilo que se pretende enquanto

reflexo de nós para os outros e espelho e análise de nós para nós mesmos. A irresponsabilidade e a incongruência conduzem a que os outros não acreditem nem apoiem aquilo que se pretende produzir ou implementar. Até mesmo o próprio quando se analisa a si mesmo e ao trabalho que desenvolve, se não gostar do que vê, deixa de acreditar culminando em fracasso os projectos em que se envolveu.

Questão também importante é o *empenhamento ou a predisposição para enfrentar a actividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e luta contra a rotina* (Amaral, Moreira e Ribeiro, 1996, p. 99). Pensar reflexivamente requer uma certa atitude e energia face a determinadas rotinas ou práticas instituídas, que podem ser desadequadas aos novos tempos. Para romper com o estado da situação é necessário afirmar uma certa predisposição e entusiasmo, uma atitude crítica e construtiva e um certo ânimo em busca de novos caminhos e melhores aprendizagens.

2.2.3. Formas de reflexão

A reflexão não se dá num único momento e nem sempre ocorre da mesma forma. Segundo os autores Weis e Loudon (1989) existem pelo menos quatro formas de reflexão: a *introspecção* que decorre de uma certa reflexão interiorizada e pessoal, através da qual o professor reconsidera os seus pensamentos e sentimentos numa perspectiva distanciada; são informações recolhidas acerca de

princípios de procedimento, considerados esquemas conceptuais relativamente permanentes nos professores, não ligados à acção. Situa-se, por exemplo, neste domínio, a reflexão resultante de certas entrevistas e também a que ocorre com a elaboração de portfólios, diários, etc. Outra forma de reflexão consiste no *exame* que ocorre com alusão a eventos ou acções passadas, presentes ou futuras e que têm a ver com o funcionamento profissional diário. Trata-se de uma forma de reflexão baseada na acção, que tanto pode ocorrer individualmente como em grupo. Os profissionais de educação necessitam de recorrer invariavelmente a condutas, ocorrências e produtos de processos anteriores e actuais para, em comparação e reflexivamente, adoptarem e reedificarem novas dinâmicas. É uma forma de reflexão que se apodera de todo o tipo de material, gerado no contexto que visa aprofundar, não só o produzido durante a prática lectiva mas também todo aquele que reverte do cenário exterior em sede de mostras de trabalhos, projectos, entrevistas, reuniões e seminários.

Também a *indagação* é uma forma de reflexão que, segundo Carr & Kemmis (1988) encontra-se aliada à noção de investigação-acção, na medida em que possibilita aos professores analisar a sua prática, identificando estratégias para melhorar a sua actuação. É uma forma de reflexão que decorre de uma inclinação, um estado de espírito ou vontade de granjear conhecimento e de mudança face às práticas e aos modelos existentes, resultante da constatação de um mundo em permanente mudança e evolução, a requerer também uma permanente compreensão e actualização, no sentido de que só indagando e

confrontando acerca dos actuais e novos conteúdos é possível aprofundar e inovar práticas e conhecimentos. Por último, refere-se também a *espontaneidade* como forma de reflexão, a que Schon (2000) chamou de *reflexão-na-acção*. Considera que (...) *há uma situação de acção para a qual trazemos respostas espontâneas e de rotina. Elas revelam um processo de conhecer-na-acção que pode ser descrito em termos de estratégias, compreensão de fenómenos e formas de conceber uma tarefa ou problema adequado à situação* (p. 33). Trata-se, por conseguinte, de uma forma de reflexão que ocorre em simultâneo com o acto de ensino; considera um momento em que se consubstanciam pensamentos reflexivos sempre que o professor precisa de canalizar, de forma imediata e espontânea, energias que lhe permitem tomar decisões, improvisar e acautelar ou proteger direitos durante a prática lectiva.

2.2.4. Conteúdo da reflexão

Certos autores consideram a existência de um conteúdo na reflexão, que consiste na problemática acerca daquilo sobre o que se reflecte; por que acontece a reflexão e como se reflecte. Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, cit. Van Manen) identificam pelos menos três níveis de reflexão: nível técnico, prático e crítico. No *nível técnico* situa-se a análise das acções explícitas relativamente àquilo que fazemos e que é possível ser observado; é por exemplo quando se questionam os alunos ou quando se introduzem certas actividades como forma de os motivar. Tais momentos constituem *a tarefa primordial para os formandos reflectirem no*

seu próprio ensino – reflexão sobre e na acção – e aprenderem de outras fontes de modo a atingir esses objectivos (p. 101). Ao nível prático faz-se a análise do planeamento e reflexão daquilo que se pretende alcançar, incidindo a reflexão sobre o que já foi feito, numa perspectiva didáctica de ajustamento ou melhoria do planeamento, a partir de dados conhecidos decorrentes da própria prática. Consiste num nível onde os formandos avaliam o seu próprio ensino: teorizam sobre a natureza da disciplina que leccionam, sobre os processos de aprendizagem a longo prazo, sobre os seus alunos e sobre os objectivos mais vastos da escolarização (idem, p. 101). No nível crítico ou emancipatório a reflexão centra-se nos aspectos éticos, sociais e políticos de âmbito geral, incluindo as forças institucionais e sociais que podem limitar a liberdade de acção do indivíduo ou constranger a eficácia das suas práticas. O formando deve, desde o início da sua formação, começar a compreender o modo como o seu trabalho, moldado pelas estruturas institucionais e sociais, pode servir interesses diferentes (ou até opostos) dos alunos que ensina (idem, p. 101).

2.3. Em torno de uma teoria da prática

Como anteriormente referido, o momento reflexivo não está propriamente delimitado no tempo, nem no espaço, como algo que se liga e desliga ou que é estático; pode ocorrer em qualquer momento do dia-a-dia dos professores, em qualquer lugar ou circunstâncias e resulta de uma certa adaptação e questionamento, que vai ganhando força a partir dos locais onde se desenvolve a

prática pedagógica, consoante a medida do envolvimento do professor nas questões essenciais. Não sendo o lugar da prática pedagógica um lugar exclusivo para a reflexão dos professores, este propicia, porém, um momento oportuno e imprescindível para o desenrolar da mentalidade reflexiva, contando que serão poucos os resultados alcançados a partir de uma reflexão do nada ou até mesmo de conceitos puramente teóricos. Esta constatação alcança-se a partir de construções científicas de grandes pensadores contemporâneos e daqueles que os precederam, que quase sempre desenvolveram as suas teorias a partir da própria prática.

Refira-se que a reflexão sobre a prática desenvolve-se em muitos aspectos já fora das linhas onde se exerce a prática (exceptuando a reflexão espontânea ou imediata), mas o importante é reconhecer que ela se faz em torno da prática e do envolvimento que pressupõe. Trata-se de um estado que não é incutido de fora para dentro, origina-se em si mesmo a partir do envolvimento durante a prática e exterioriza-se em atitudes e conceitos definidos e elaborados. De acordo com Dewey, Zeichner (1993) considera que *a reflexão não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos a serem usados pelos professores. Pelo contrário, é uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor. A acção reflexiva também é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas (...) não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores* (p. 18).

Do exposto verifica-se que a capacidade e o exercício reflexivo não são algo que se adquira no imediato ou que possa ser fornecido em termos técnicos. Trata-se de um estado de espírito que, numa atitude consciente e voluntária, se gera no indivíduo a partir de situações problemáticas, e não só, que este absorve com “intuição e paixão”. Pressupõe, num primeiro momento, que os seus protagonistas se esforcem, que anseiem pela resolução ou aprofundamento de questões práticas, introduzindo mesmo certas metodologias para o efeito e, num segundo momento, por força do estado de envolvimento instituído, beneficiar de respostas adquiridas por via intuitiva, que podem ocorrer mesmo em momentos posteriores ao exercício da própria prática. Citando Garrido, Pimenta & Moura (2000), *a prática do professor estaria sendo constantemente reelaborada pela reflexão sobre a acção, isto é, pela reflexão empreendida antes, durante e depois da sua actuação, tendo em vista a superação das dificuldades experienciadas no quotidiano escolar* (p. 91). Parte-se do princípio que os professores reflexivos são em simultâneo professores envolvidos, motivados, preocupados e responsáveis, na medida em que o acto reflexivo, quando em torno da própria prática, é uma dádiva do pensamento que, para se materializar, é necessário uma atitude responsável e um esforço consciente e voluntário. Este resulta de um acto intencional, de uma procura, de uma vontade e de um querer. Não surge, por assim dizer, do nada e quando o professor atinge esse estado de motivação e envolvimento, o processo reflexivo flui a três tempos: antes, durante e depois da actuação. Desta forma, consiste num processo que requer uma certa dose

acrescida de esforço que se prolonga mesmo para além do próprio espaço e tempo de exercício da actividade pedagógica. Exige ainda, para além dos atributos já anteriormente mencionados, uma enorme predisposição e uma certa vocação no âmbito da área em que a reflexão incide.

2.4. A reflexão na formação

A formação de professores constitui uma questão prioritária, de grande actualidade e relevância, em toda a problemática educativa. As alterações sentidas na sociedade, aos vários níveis, exigem da escola e conseqüentemente dos professores, uma maior capacidade para enfrentar os desafios multidisciplinares, bem como a diversidade e a multiculturalidade actualmente existentes. Para o efeito é necessário uma adequada preparação profissional para o desempenho de funções docentes.

O sistema educativo não pode ser encarado à margem das questões e problemáticas emergentes, decorrentes das novas formas de pensar e de actuar sobre a realidade actual, sob pena de manutenção do problema a montante.

Pensa-se hoje que é necessário dar uma educação de base sólida, que permita aprender a aprender durante toda a vida: é preciso ser capaz de pensar bem, de comunicar bem, de saber interagir (...) é necessário incentivar o espírito de iniciativa, a experimentação, a investigação, o sentido de risco, o espírito empresarial, numa palavra, educar para a acção (Gonçalves, 2003, pp.12,13).

No mesmo contexto, Drucker (2003) assevera que *a sociedade pós-capitalista exige uma aprendizagem ao longo de toda a vida* (p.209), sendo necessário, para o efeito, não só uma disciplina na aprendizagem, mas também que as matérias sejam interessantes e, na realidade, proporcionem satisfação por si próprias e se transformem em algo por que o indivíduo anseia. Segundo este autor, *os Estados Unidos têm ido mais longe na criação de oportunidades de aprendizagem para adultos. A área de maior crescimento da educação americana tem sido, nestes últimos anos, a de formação contínua para todas as idades, e a vontade de oferecer conhecimento adicional mais avançado, nas suas especializações para pessoas de formação superior. É isto que permite aos Estados Unidos ganhar vantagem relativamente aos outros países desenvolvidos* (p.214).

Daqui decorre que a prática educativa é hoje o cerne da questão em torno da problemática do desenvolvimento, emancipação e realização dos indivíduos, pelo que deve ser prioritária. Desde logo, por que não há Estado sem pessoas e o desenvolvimento de cada Estado está em sintonia com a qualidade da aprendizagem, organização, relações estabelecidas/cooperação e conhecimento adquirido pelos seus residentes. É com base nestes princípios que deve ser concebida toda a dinâmica, realização pessoal e intelectual e prosperidade de qualquer sociedade. Não se pode continuar a fingir que se age *à moderna e pensamos à moda antiga. Somos intelectuais pertencendo, pelo aspecto, aos tempos dos Direitos do Homem e pertencendo, na verdade, pelo espírito, aos tempos da pedra lascada* (Monteiro, 2000, p. 32, citando Laranjeira). Ilustrando

a mesma ideia, Alarcão (1998) afirma que *as modificações sofridas pela sociedade portuguesa nos últimos anos tiveram necessariamente o seu reflexo na escola e seria de todo insensato manter intacta a escola de ontem como o referencial ideal a considerar na compreensão do que ela é na realidade de hoje* (p. 46). É premente que os professores de hoje se encontrem motivados e capacitados para o exercício da profissão de professor, que sejam capazes de dar respostas actuais e adequadas às exigências sociais, culturais, económicas, entre outras.

A inovação e mudança de qualquer sistema educativo não se consegue sem o correspondente empenho na qualificação dos professores. Ferry (1987) salienta que a natureza específica da formação de professores diferencia-a de qualquer outro tipo de formação. O sistema de formação de professores deve ser considerado numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, englobando a formação inicial, a formação contínua e a formação especializada.

Para Moita (1992), a formação é um processo pessoal e singular e reforça no seu estudo que o professor é a principal ferramenta do seu trabalho, sendo este o *agente principal da sua formação* (p.114). O conceito de formação é tomado não só como uma actividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como a acção vital de construção de si próprio onde a relação entre os vários pólos de identificação é fundamental. A referida autora lembra que *ninguém se forma no vazio* (p.115), dado que, *formar-se supõe troca,*

experiência, interacções sociais, aprendizagens, um sem fim de relações (ibidem). Considera também que o processo de formação consiste na dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interacção (ibidem).

Para Correia e Matos (2001), em Portugal *a formação contínua foi definida como um dispositivo de reposição das competências dos professores necessárias para eles poderem fazer face à complexificação dos “mandatos” atribuídos à escola e à diversificação dos públicos que a habitam. Oficiosamente, no entanto, ela apresenta-se também como um dispositivo de gestão de carreiras profissionais e como um dispositivo simbólico de “naturalização” de uma definição sombria da profissão (p. 47). Os mesmos autores citam Liston e Zeichner para referir que os professores precisam de competência técnica e de conhecimento profissional, uma vez que são sujeitos que assentam os seus julgamentos em sentimentos pessoais e numa experiência subjectiva limitada (...) baseada em costumes e no capricho (p. 48). Esta perspectiva conflitua com uma outra, mais elogiosa, que realça a riqueza do conhecimento prático dos professores, a sua fiabilidade e o seu carácter inovador (ibidem). Estas duas visões divergem quanto ao sentido do julgamento que fazem dos professores, dos seus saberes e do seu trabalho mas, por outro lado, ambas reconhecem que o professor é a única sede das suas práticas profissionais, ou seja, reconhecem que os professores são tendencialmente imunes às condições sociais da escolarização (ibidem).*

Segundo Ferry (citado em García, 1999), formação é *um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades* (p. 22). Entende a formação de professores como *uma formação de formadores o que influencia o necessário isomorfismo que deve existir entre a formação de professores e a sua prática profissional* (García, 1999, p. 23). O mesmo autor salienta que a componente pessoal da formação não nos deve levar a pensar que esta se realiza unicamente de forma autónoma. Citando Debesse, afirma que esta componente pessoal da formação se pode fazer através da autoformação, da heteroformação e interformação, expondo na sua obra como cada uma destas componentes se pode aplicar: *a autoformação é uma formação em que o indivíduo participa de forma independente e tendo sob controlo os objectivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação. A heteroformação é uma formação que se organiza e desenvolve “a partir de fora”, por especialistas, sem que seja comprometida a personalidade do sujeito que participa. Por último, a interformação define-se como a acção educativa que ocorre entre os futuros professores ou entre professores em fase de actualização de conhecimentos... e que existe como um apoio privilegiado no trabalho da “equipa pedagógica”, tal como hoje é concebido para a formação do amanhã* (Garcia, 1999, pp. 19-20).

Analisadas as seguintes componentes, constata-se que tanto a primeira como a terceira se coadunam com o objecto do estudo, na medida em que o professor

conduz o seu próprio processo de formação e também por que se acredita na reciprocidade de conhecimentos que se operam antes, durante e após o acto educativo, onde todos os factores se *cruzam de forma instante e instável dadas as características dinâmicas das situações e dos processos psicológicos dos sujeitos que as protagonizam* (Sá-Chaves, 2000, p. 164). Estes factores propiciam também uma reflexão conjunta, que considera a interacção de todos os membros que compõe a equipa pedagógica, com vista a encontrar uma identidade comum capaz de operar mudanças nas atitudes, nos comportamentos e competências, por forma a responder às necessidades da escola actual.

A formação de professores é hoje um assunto muito discutido, na medida em que se considera uma problemática muito complexa. Parte-se do princípio que é um processo individual que aspira a adquirir e aperfeiçoar diversas capacidades *em domínios tão diferentes como o académico, o pedagógico, o pessoal e o social, implicando simultaneamente a apreensão de conhecimentos, atitudes, capacidades e valores* (Carvalho, 2003, p. 14).

2.5. A Auto-reflexão – Professores reflexivos

A reflexão sobre a reflexão é um processo que favorece a evolução e o desenvolvimento profissional do professor levando-o a traçar a sua própria forma de conhecer. *Este tipo de reflexão que podemos definir como meta-reflexão leva o professor a desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, de*

compreender, de agir e de equacionar problemas (Amaral, Moreira e Ribeiro, 1996, pp. 97-98).

Isabel Alarcão, pioneira em Portugal em matéria de supervisão pedagógica (1996), caracteriza o pensamento reflexivo como *a postura de questionamento* (p.181) enquanto atitude crítica e interventiva, motor de reflexão e procura, conhecimento e desenvolvimento.

Seguindo na mesma linha de pensamento, Hargreaves (1998) referindo-se à promoção de uma capacidade de reflexão acrescida, sublinha que *a colaboração em diálogo e na acção fornece fontes de feedback e de comparação que instigam os professores a reflectirem sobre a sua própria prática. Os outros tornam-se espelhos para essa prática, conduzindo a uma reflexão e a uma reformulação mais crítica da mesma* (p.279). A colaboração aumenta as oportunidades dos professores aprenderem uns com os outros ao nível das práticas pedagógicas, em sede de sala de aula, nos diversos departamentos e mesmo ao nível das escolas. Tal colaboração é um manancial poderoso de aprendizagem profissional e de melhoramento no desempenho das funções docentes.

Mas a reflexão não é uma técnica que se possa ensinar como um conjunto de procedimentos a aplicar. Zeichner (1993), citando Dewey, perspectiva *a acção reflexiva como sendo uma acção que implica uma consideração activa,*

persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz (p. 18).

Santana (1993, citando Nóvoa) reforça que *o desenvolvimento pessoal do professor dignifica-se e ganha força quando ele participa na construção do seu próprio conhecimento através de trocas reflectidas sobre a sua prática, de debates críticos sobre a função da profissão docente e da implementação de uma dinâmica de formação na escola (p.30).*

Wallace (1991) propõe uma estratégia global de formação que, embora com uma vertente informativa, privilegia o confronto entre pensamento e acção, entre saber teórico e saber experiencial, através de um ciclo reflexivo que coloca a prática profissional do professor na origem dos seus processos de aprendizagem. Para o autor a formação inicial merece posição de destaque, mas não se deve descurar a formação contínua nem as situações de estágio supervisionado e de autoformação.

O professor não pode ser unicamente o espelho reflectido do conjunto de ensinamentos ou aprendizagens de que foi alvo num dado momento (formação inicial), tem necessidade de ampliar esses conhecimentos adquiridos recorrendo a formação contínua acrescida e, simultaneamente, numa atitude crítica-reflexiva, no decurso da sua actividade, testar e aperfeiçoar esses conhecimentos e saberes adquiridos. A atitude crítica-reflexiva não tem por objectivo pôr em causa

teorias, métodos ou saberes instituídos, consiste na adopção de uma postura activa de questionamento interior das coisas, no conhecimento e explicação do porquê das realidades implementadas, assim se construindo muitas vezes novas práticas e saberes. Os professores não devem ser *vistos como técnicos que se limitam a cumprir o que outros lhes ditam de fora da sala de aula* (Zeichner, 1993, p. 16). Ensinar só por ensinar não privilegia nenhum dos intervenientes no processo educativo: os alunos que não prosperam porque as aulas se tornam monótonas e encaram-nas como que uma espécie de gravação, uma rotina sem nenhuma novidade; também os professores não progridem porque se sentem estanques e desmotivados pela não valorização do seu trabalho; igualmente a escola vai perdendo credibilidade porque não se expande ao nível da qualidade e agora as expectativas daqueles que lhe foram confiados. Efectivamente, *os professores são profissionais que devem desempenhar um papel activo na formulação tanto dos propósitos e objectivos do seu trabalho, como dos meios para os atingir* (ibidem).

Mas a atitude reflexiva, embora inerente à condição humana, dificilmente se manifesta de forma espontânea. *A reflexão implica intuição, emoção e paixão* (Zeichner, 1993, p. 18). Trata-se de um estágio de desenvolvimento intelectual que se vai instituindo com a formação de cada indivíduo consoante os desafios a que se expõe ou aceita enfrentar de forma consciente e motivada. Só agindo de forma responsável, criativa e apaixonada se tem plena noção do papel representado na acção e, de forma crítica-reflexiva, contribuir para o acervo do

conhecimento e dos saberes que compõem o processo educativo. É também neste contexto que se afirma o valor da supervisão pedagógica enquanto palco de reflexão, aperfeiçoamento, debate de ideias, interacção e transmissão de práticas, atitudes e saberes. *A ideia do professor reflexivo, que reflecte em situação e constrói conhecimento a partir do pensamento sobre a sua prática, é perfeitamente transponível para a comunidade educativa que é a escola* (Alarcão, 2003, p. 44).

2.6. Supervisão Pedagógica

Considerando uma primeira abordagem ao conceito, Alarcão e Tavares (2003) definem supervisão ou orientação da prática pedagógica como o *processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional* (p. 16). Mas o termo supervisão, por si só, remete-nos para uma definição mais lata, onde se incluem os termos dirigir, orientar ou inspeccionar, pressupondo também a posição superior daquele que supervisiona. Quando falamos de supervisão, enquanto orientação da prática pedagógica, põe-se mais a tónica no termo orientar e aconselhar, embora possa existir também uma componente supervisiva traduzida no final num resultado avaliativo. O que se pretende realçar neste estudo é a componente *orientação, aconselhamento e cooperação* e, sobretudo, o efeito produzido em termos pedagógicos em todos os envolvidos no acto formativo e educativo. Segundo Sá-Chaves (1997), *a*

supervisão se for, também ela, um processo metacognitivo e metaprático do supervisor poderá apresentar uma dimensão epistémica ou facilitadora da emergência de conhecimento implícito ou oculto nas situações de prática profissional que reverte a favor dos supervisados e do próprio supervisor, mas apresenta também uma função pragmática que, ultrapassando a dimensão cognitiva da construção partilhada do saber, se traduz na intervenção inovadora e transformadora dos espaços reais da acção (p. 222). Pretende-se verificar uma concepção de supervisão que, simultaneamente, abra a possibilidade do conhecimento mas, sobretudo, instaure a possibilidade do afecto, redimensionando e requalificando o clima relacional e, com ele, a qualidade da ambiência nos sistemas de formação (Sá-Chaves, 2000, p. 127). Visa chamar a atenção para (...) uma concepção que admite, como princípio, a importância de outros contributos, de outras fontes de informação, de outras formas de conhecer que não se reduzem simplisticamente à ideia de alguém, que supostamente sabe, poder transmitir o seu saber a alguém que, também supostamente, não sabe (ibidem, p. 128). Segundo esta autora, o conhecimento reconstrói-se continuamente em função da capacidade para procurar e relacionar a informação que já se detém com a informação e novos sentidos que as múltiplas relações de sociabilidade lhe acrescentam. Nesta medida, a supervisão inscreve-se numa matriz de intercultura que potencia, reconhece e desenvolve os sistemas de conhecimento no interior dos próprios sistemas de vida.

Segundo Alarcão (2003), embora muito se tenha evoluído em Portugal, nos últimos tempos, no que se refere à matéria de supervisão pedagógica, esta tem sido encarada apenas como peça curricular essencial no âmbito da formação inicial de professores, ignorando-se ou, pelo menos, não se questionando a sua relevância no que se refere ao desenvolvimento profissional e ao contributo pedagógico transmitido ou criado no supervisor cooperante, bem como em todos os intervenientes no processo de supervisão. Numa perspectiva de formação contínua, Alarcão (2003) refere que *quando em Portugal se fala em supervisão pedagógica, restringe-se normalmente a amplitude do termo ao contexto da formação inicial, contrariamente ao que acontece nos EUA, e até no Brasil, onde a supervisão se focaliza muito no acompanhamento de professores no exercício da profissão, na monitorização da escola e na difusão da inovação* (p. 64).

Segundo Oliveira (1992), a supervisão da prática pedagógica em Portugal *foi relegada para um lugar secundário, sendo-lhe atribuído um estatuto de evidente inferioridade relativamente às restantes componentes curriculares da formação de professores* (p. 13). Esta realidade fez-se transparecer em diversas situações institucionais na medida em que se vinha constatando alguma resistência por parte de muitos formadores *em se envolverem em actividades de supervisão, em aceitarem a supervisão como um recurso credível de formação ou em lhe reconhecerem um estatuto científico* (ibidem). Refere ainda, que um sintoma desta situação era as reduzidas oportunidades de formação de supervisores em Educação em Portugal. No seu estudo, a autora cita Alarcão que já chamava a

atenção, em 1982, para que *entre os cursos de pós-graduação a criar no país, se incluisse uma pós-graduação em supervisão pedagógica* (idem).

Também Formosinho (2002) assevera que a supervisão requer teorização, práticas e pesquisa, reforçando que *tal supervisão não dispõe de muitos estudos nem em Portugal nem mesmo a nível internacional* (p. 13). Afirma que a supervisão deve ser encarada como um instrumento valioso na formação dos professores, uma vez que esta traz consigo inovação e mudança, quer no desenvolvimento profissional dos docentes, quer ao nível do desenvolvimento organizacional da escola, uma vez que esta entra em processos de expansão e de “(re)qualificação”. Segundo esta autora *poderá ser este um tempo para a proposição de uma supervisão repensada no seu conceito, papel e funções. A supervisão reconceptualizada desenvolve-se e reconstrói-se, coloca-se em papel de apoio e não de inspecção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração activa em metas acordadas através de contratualização, de envolvimento na acção educativa quotidiana (através de pesquisa cooperada), de experimentação reflectida através da acção que procura responder ao problema identificado* (p. 13).

Perspectiva-se um aprofundamento de conhecimentos, competências e aprendizagens assentes no entendimento, na partilha de ideias, de saberes e de conhecimentos que possam enriquecer os conteúdos ministrados e o meio onde se processa o acto educativo. Assim sendo, o professor não deve actuar de forma

isolada, como que actuando em cima de um pedestal, superior àqueles que o rodeiam, antes deve pautar-se por critérios de orientação, cooperação, colaboração, partilha de experiências... que criem atitudes reflexivas e motivem para a adopção de melhores e inovadoras práticas de ensino. Todos podem ganhar: o professor supervisor cooperante porque saindo da sua carapaça contacta, interage e reflecte acerca de outras realidades; os professores estagiários pela sua participação activa e reflexiva na construção e abordagem de novas experiências; os alunos que beneficiam de um manancial de conhecimento mais trabalhado, enriquecido e contextualizado; a escola porque ganha estatuto, dimensão e credibilidade.

Ainda a propósito de supervisão de professores, Alarcão (2003) considera que *é uma actividade de natureza psico-social, de construção intra e interpessoal, fortemente enraizada no conhecimento do eu, do outro e dos contextos em que os actores interagem, nomeadamente nos contextos formativos* (p. 65). A construção intrapessoal é uma capacidade correlativa, voltada para dentro. É a capacidade de criarmos um modelo correcto e verídico de nós mesmos e de usar esse modelo para funcionar eficazmente na vida. Por seu turno, a construção interpessoal é a capacidade de compreender as outras pessoas, o que as motiva, como é que funcionam, como trabalhar cooperativamente com elas (Gardner, 1993).

Partindo das observações feitas, principalmente no que se refere à pouca importância dada aos orientadores cooperantes em matéria de supervisão pedagógica, será de realçar o seu exercício enquanto algo que se joga no processo formativo do docente e que lhe permite ampliar a sua atitude reflexiva e compreensiva, dotando-o de outras perspectivas e maturidade de conhecimentos e competências. Pretende-se que a supervisão não seja encarada apenas como mais uma fase do processo formativo dos professores estagiários, em que só estes são beneficiários da acção desenvolvida durante o acto educativo. É preciso notar que a actividade da supervisão pedagógica promove a reflexão, a compreensão e a reordenação de determinados conceitos pedagógicos que a todos beneficia e enriquece. Os professores que aceitam cooperar nas actividades relativas à supervisão pedagógica desencadeiam quase sempre um novo ciclo de formação, motivados pela necessidade de dar resposta a novas questões, incertezas e sobretudo pelo desejo de conhecimento e de uma aprendizagem nova e mais elaborada. Como verificou Sá-Chaves (2000) *os estudos da interacção nas múltiplas oportunidades da relação interpessoal permitiram constatar que o desenvolvimento das competências de tipo reflexivo, pessoal e/ou social se encontra vinculado à natureza das interacções vivenciadas e estas, dependentes das variáveis referentes aos processos intrínsecos da personalidade de cada participante e aos processos extrínsecos de cada circunstância contextualmente determinada* (p. 187). Ser orientador cooperante deve ser entendido como uma oportunidade para sair do isolamento, do recalamento e das rotinas, porque proporciona uma nova gestão da sala de aula, uma maior e mais diversificada

actividade resultante da colaboração dos professores estagiários, um maior aprofundamento, partilha e reflexão das matérias dadas, propiciando uma *diversidade imensa de estratégias, de oportunidades, de contextos e de perspectivas de formação* enquanto *elemento enriquecedor e facilitador do desenvolvimento da competência reflexiva dos participantes* (ibidem).

A supervisão é uma actividade que propende o desenvolvimento e a aprendizagem dos professores. Alarcão e Tavares (2003) reforçam a *convicção de que a formação inicial é apenas uma etapa na formação que hoje se designa por formação ao longo da vida, estabelecendo assim uma continuidade entre o que se apelidava de formação inicial e de formação contínua e desfazendo a linha divisória, temporal que existia entre as duas* (p. 6).

2.6.1. Instrumentos e manifestações do pensamento reflexivo

2.6.1.1. Os portfólios como plataforma de desenvolvimento do professor reflexivo

Instrumento considerado de grande importância no actual conceito de aprendizagem e formação é o uso de portfólios. Esta metodologia cujas potencialidades vêm sendo cada mais exploradas e aproveitadas pelos alunos e também pelos professores, profissionais das mais diversas actividades e empresas, começou por ser utilizada no meio artístico, designadamente na

modalidade de fotografia, pintura, design, etc., e consistia, tal como hoje acontece, numa compilação de diversos trabalhos produzidos, suas anotações e projecções, acerca dos quais o seu autor reflecte, numa perspectiva criativa de aprofundamento e aperfeiçoamento do seu trabalho. *É o artista a revelar-se no que é e no quem tem sido, permitindo adivinhar o que poderá vir a ser* (Tavares e Alarcão, 2003, p. 105).

O termo portfólio surgiu do latim a partir de dois conceitos: “port” que significa transportar algo ou que contém qualquer coisa (subentende-se trabalho realizado, conjunto de aprendizagens e competências) e “foglio” (folha) que consiste no suporte material (papel ou outro) onde se inscreve uma certa dinâmica de vida educativa e profissional. Foi introduzido no plano educativo português, por volta dos anos 80, como forma de reagir às metodologias tradicionais baseadas unicamente em avaliações sumativas e de terceiros. Actualmente os portfólios são utilizados nas mais variadas áreas, nomeadamente *na creditação de competências na formação de adultos. Na formação de professores têm também sido utilizados, embora não de uma forma generalizada. Idália Sá-Chaves apelidou-os de portfólios reflexivos estabelecendo o contraste entre o dossier, o relatório e o portfólio de estágio e situando estes instrumentos no contexto dos paradigmas de racionalidade processo-produto e reflexivo-ecológico* (Tavares e Alarcão, 2003, p.106).

A metodologia do portfólio preconiza um sistema de aprendizagem construído pelo próprio, de matriz auto-reflexiva, baseado na recolha, tratamento e avaliação do essencial do seu trabalho. Consiste num instrumento de aprendizagem que permite *promover o desenvolvimento reflexivo dos participantes, quer ao nível cognitivo, quer metacognitivo; estimular o processo de enriquecimento conceptual, através do recurso às múltiplas fontes de conhecimento em presença; estruturar a organização conceptual ao nível individual, através da progressiva aferição de critérios de coerência, significado e relevância pessoal; fundamentar os processos de reflexão para, na, e sobre a acção, quer na dimensão pessoal quer profissional; garantir mecanismos de aprofundamento conceptual continuado, através do relacionamento em feedback entre membros das comunidades de aprendizagem; facilitar os processos de auto e hetero-avaliação, através da compreensão atempada dos processos* (Sá-Chaves, 2000, p. 10). Consiste num processo criativo, de base reflexiva, organizado e estruturado pelo próprio, com vista à produção de ilações positivas ou negativas, geradoras de mais competências; *são vistos e utilizados como instrumentos de estimulação e como factores de activação do pensamento reflexivo, providenciando oportunidades para documentar, registar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem, ao mesmo tempo que, evidenciando para o próprio formando e para o formador, os processos de auto-reflexão (...)* (idem, p. 15).

Em educação o portfólio tem a sua principal base de incidência nos alunos, pois visa a aprendizagem em consonância com a perspectiva da teoria construtivista, sendo igualmente importante, e as suas potencialidades não estão a ser ignoradas, na construção da carreira docente ou profissional. Tal facto não é alheio ao pressuposto actual, por que se regem as perspectivas de mercado e de profissão, de que não há saberes estanques e que é preciso aprender ao longo de toda a vida para se poder estar no mercado de trabalho e acompanhar a dinâmica sócio-cultural. Daí a necessidade de formação contínua, não só na área da especialidade de cada um ou da Formação Inicial, mas também, numa perspectiva multidisciplinar e multicultural, transversal e numa base de actualização permanente das competências e das escolhas, como forma de dar resposta aos desafios actuais e emergentes, impostos pelo dinamismo da sociedade, decorrentes do desenvolvimento e do conhecimento científico e tecnológico.

O portfólio apresenta-se ao docente como um instrumento de real valor e actualidade, tanto nos processos de ensino/aprendizagem dos seus discentes, como também no desenvolvimento da sua própria profissão. Este permite-lhe não só condensar ou agrupar num único documento todas as peças fundamentais que compõem, no exercício da sua actividade, o percurso de aprendizagem dos alunos, mas também o decurso da sua própria carreira enquanto formando e profissional. Ao mesmo tempo, o professor pode criar momentos reflexivos, em seu torno, fazendo avaliações sistemáticas do seu processo de aprendizagem e profissionalização, enquadramento a partir do qual procura adequar as suas

competências e formação contínua às necessidades e exigências profissionais e socioculturais do momento. Exige-se hoje dos profissionais um maior leque de competências, o que obriga a estar sempre atento e a aprender, ao mesmo tempo que é preciso considerar processos autónomos de aprendizagens e conhecimento para se estar constantemente actualizado e inserido no mundo do trabalho e das profissões.

O termo portfólio não se confunde com a designação “curriculum vitae”, na medida em que, enquanto este representa *um conjunto coerente de documentação reflectidamente seleccionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso profissional* (Tavares e Alarcão, 2003, p. 105) aquele, enquanto produto acabado, limita-se unicamente a mencionar determinados graus ou títulos, experiência profissional, etc., sem estabelecer ou documentar o meio ou processo como foi alcançado. Este, ao contrário do portfólio, não permite nem tem por objectivo a reflexão experiencial apoiada em actividades ou estudos anteriormente realizados. Visa sobretudo estabelecer ou padronizar um certo percurso de vida em termos de certificação ou conclusão. Por seu turno, o portfólio compõe-se de um conjunto de trabalhos (resumos, esquemas, diários, fotografias, entrevistas, pareceres dos professores e colegas...), que permitem comprovar *capacidades criadoras e artísticas* (Sá-Chaves, 2000, p. 11). Inclui uma breve reflexão do aluno acerca da relevância de cada trabalho e do que foi possível apreender com a sua realização. Apresenta um carácter dinâmico e contínuo que torna o aluno cúmplice e

responsável pela sua aprendizagem e avaliação. Pressupõe uma organização cronológica dos trabalhos, valorizando uma análise tanto retrospectiva como prospectiva do aluno (Nunes e Moreira 2005).

O que é importante no portfólio é aquilo que se aprende ao criá-lo e o que se pode vir a aprender a partir da sua análise e reflexão. Trata-se de um instrumento onde se estabelece um certo fio condutor ou elo de ligação, entre os vários momentos de maior pertinência, em que assenta uma certa cronologia de ensino/aprendizagem, formação e conhecimento e que serve para ajudar o professor na forma como se ensina, aprende e avalia.

Não se trata unicamente de compilar trabalhos, exposições, materiais ..., mas sim ordenar de forma selectiva, coerente, significativa, reflexiva e contextualizada no tempo e circunstâncias, o essencial e determinante do todo ou de apenas um dado momento ou percurso de formação, focando ou problematizando os objectivos que foram atingidos e aqueles que é preciso alcançar. *O portfólio pode fornecer evidência não apenas sobre os descritores das acções vivenciadas e reflectidas, sobre os seus constrangimentos e coerência, sobre o seu grau de sucesso/insucesso face ao esperado mas, sobretudo, permite fazer a captura do fluir do pensamento do mesmo formando à medida que vai (ou não) sendo capaz de analisar criticamente as suas práticas, desde o nível técnico, ao nível ético e de, nesse exercício, se auto-analisar como sujeito responsável na transformação das situações e no sentido dos valores que fundam e dignificam a condição*

humana e nela, o inquestionável valor diferenciador de cada um (Sá-Chaves, 2000, p. 15). O professor progride quando instala a metodologia dos portefólios na sala de aula, porque promove a sua reflexão crítica e analítica em torno do essencial das aprendizagens e introduz ou propõe alterações pontuais e de fundo, de acordo com os objectivos pretendidos e do nível de aprendizagem e saber. Enquanto pasta de documentos que é suporte de toda a aprendizagem – da que está em curso e daquela que se visa alcançar –, a cronologia e evolução do portefólio é deveras importante para as incursões reflexivas a propósito do ponto onde já se chegou e daquele onde se pretende chegar: *aprende-se a transformar o acto natural de pensar em reflexão consciente e estruturada que desenvolve profissionalmente e faz crescer a pessoa* (Sá-Chaves, 2005, p. 79). A partir desta base ou suporte torna-se mais fácil conceber projectos ou realizações futuras, porque os seus portadores sentem-se mais conscientes, confiantes e disponíveis para enfrentar os desafios. O professor promove a sua capacidade crítica e reflexiva e também a dos outros quando introduz a metodologia dos portefólios. Este resultado advém da análise e avaliação dos mesmos e também enobrece a sua valorização pessoal e profissional quando organiza o seu próprio processo, numa base de formação inicial e continuada, considerando a perspectiva realista e actual de que é preciso estar preparado e aprender durante toda a vida.

É neste âmbito que se afirmam também actualmente os portefólios electrónicos, digitais ou webfólios, que são um excelente instrumento ou meio ao alcance dos profissionais, em termos de organização de portefólios, na avaliação e também de

organização do seu próprio conhecimento, ao jeito de demonstração do percurso, enquadramento e situação das aprendizagens desenvolvidas ao longo dos anos ou em determinado período ou curso, reflectindo e identificando outras necessidades de aprendizagens. É o uso das tecnologias de informação ao serviço dos processos educativos e de aprendizagens diversas cujo manuseamento, facilidade de articulação de matérias, transporte e troca de informação, permite análises sistemáticas e comparativas da prática e das aprendizagens em tempo real, eficaz e oportuno. A própria formação e avaliação reflexiva, em termos de portfólios digitais, deverá ser considerada no âmbito da formação contínua de cada profissional e também na formação ministrada, pois só assim se poderá caminhar rumo à uniformização das aprendizagens, modernização e excelência dos conhecimentos.

2.6.1.2. Contributos da metacognição na actividade reflexiva

Metacognição é o conhecimento explícito que cada um de nós possui sobre o modo como operamos do ponto de vista cognitivo, permitindo-nos desta forma monitorizar os procedimentos e os produtos cognitivos que produzimos. Significa, numa primeira análise, que a metacognição é uma operação derivada e concomitante da actividade reflexiva, em torno de ocasionadas questões ou dificuldades que é preciso aprender a dirimir. Contrariamente ao que certos autores consideram, não se trata de um processo que ocorre ou cuja validade se impõe somente durante a fase do crescimento ou maturação dos indivíduos, antes

os acompanha e determina durante todo o seu processo de aprendizagem e percurso de vida, não obstante a sua base de elaboração e determinação sejam mais evidentes durante a idade jovem. De facto, a maioria dos autores põe a ênfase no desenrolar do processo metacognitivo nas idades mais jovens e nas suas aprendizagens. É o que decorre dos escritos de Piaget, citado por Sprintall (1993), onde se afirma que a metacognição *é a capacidade do adolescente para pensar sobre o seu próprio pensamento e o pensamento dos outros. Esta forma de auto-reflexão permite um amplo alargamento da imaginação* (p. 112). No entanto, este processo ocorre praticamente durante toda a vida e está em constante elaboração e aperfeiçoamento, estando apenas condicionado pela quantidade e qualidade de estímulos, exercício e desafios em que se intervém e carece de uma certa motivação para que possa ocorrer.

Trata-se efectivamente de um processo que deve iniciar-se desde muito cedo, ficando mesmo comprometido à partida se não se aproveitar a idade jovem, bem como direccionar as aprendizagens para certas áreas de interesse e importância, onde esse exercício se processa, para depois se prosseguir essa estratégia exercitando e ampliando essas capacidades na procura de soluções e na resolução de problemas. Partindo deste pressuposto, pode-se ter um elevado coeficiente de metacognição em determinadas áreas e noutras não, tudo dependendo das áreas para onde se é direccionado. Garcia refere a este propósito *que o objectivo de qualquer estratégia que pretenda proporcionar a reflexão consiste em desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam*

conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente, assim como os substratos éticos e de valor a ela subjacentes. Por isso, algumas das estratégias pretendem ser como espelhos que permitam que os professores se possam ver reflectidos, e que através desse reflexo – que nunca é igual ao complexo mundo representacional do conhecimento do professor – o professor adquira uma maior autoconsciência pessoal e profissional (1999, p. 154).

Certos indivíduos detêm uma certa polivalência metacognitiva porque conseguem criar estratégias, encontrar soluções e resolver problemas em diferentes áreas do saber e conhecimento. Por sua vez, há outros que só o fazem bem numa determinada área; ou seja, naquela área em que efectivamente se especializaram, sentindo mesmo uma enorme dificuldade e até um certo acanhamento ou desnorteio quando solicitados a intervir noutras áreas. É de supor que nestes casos o processo metacognitivo falhou ou inexistente. Poderá também entender-se que houve um bloqueio.

Actualmente, tendo em linha de conta as exigências do mercado de trabalho e até da própria vida em sociedade, privilegia-se a polivalência da metacognição, pois é preciso estar atento e à altura de um elevado número de desafios para se alcançar o êxito profissional e social. A realização como profissional está hoje dependente de uma contínua e selectiva formação, de uma aprendizagem reflexiva e de uma constante superação do saber anteriormente adquirido. Só assim os professores estarão à altura dos desafios, desinibidos e sem complexos

para dar respostas e encontrar soluções para os problemas do quotidiano e complexidade do seu ofício.

2.6.1.3. O papel das metáforas no pensamento reflexivo

Nesta secção expõe-se o conteúdo e o papel das metáforas na produção e transmissão de saberes e conhecimentos no âmbito da aprendizagem. Esta ideia resulta do facto de, no decorrer das entrevistas, se ter proposto aos entrevistados que, de uma forma metafórica, referissem que implicações ao nível dos seus processos de autoformação tinha a presença de professores estagiários na sua sala de aula. Daqui surgiram construções metafóricas muito interessantes, desenvolvidas em sede de análise de conteúdo, que ilustram bem a importância desta temática.

As metáforas, enquanto elaborações que construímos, apresentam-se segundo Vasconcelos (1997) como poderosos *instrumentos de pesquisa* (p. 350), que servem para comunicar indirectamente por meio de termos de comparação. Citando Garcia (1999), as metáforas *são formas de verbalizar o que pensamos (...) são imagens mentais, percepções, interpretações, avaliações, previsões, descrições, etc., que fazemos a partir das nossas experiências* (p. 159). Consistem em processos que, por recurso à analogia, se manifestam certos elementos ocultos cuja detecção carece de uma certa preparação e agilidade mental. Podem assumir designações simples, donde se retira apenas um nível de

significado; ou complexas, quando contêm diversos níveis de significado. Segundo Berliner (1990, citado em Garcia, 1999) *as metáforas são forças poderosas que condicionam o modo como pensamos sobre nós mesmos e sobre os outros, sobre os acontecimentos e inclusive sobre os conceitos* (p. 159). Mingorence (1990, 1992, citado em Garcia, 1999), baseando-se no trabalho de Lakoff e Johnson (1980) distingue três tipos de metáforas: as *orientacionais* que têm especial importância no contexto educativo e na experiência física e cultural; as *ontológicas* que permitem entender a experiência de cada um em termos de outros objectos e substâncias e as *estruturais* que consistem na utilização de um conceito muito estruturado e claramente delineado para estruturar outro. *A análise das metáforas pode ajudar os professores a repensar as suas concepções e teorias implícitas* (Garcia, 1999, p. 161).

Muitas das metáforas entraram na linguagem de forma inconsciente e desenvolveram-se historicamente como fazendo parte do meio social e do quotidiano que visavam retratar. Eram as metáforas tradicionais, que se apresentavam muitas vezes como instrumentos de sabedoria e cujo depósito em mentes em desenvolvimento era gerador de sabedoria e conhecimento. Esta ideia foi defendida durante muito tempo e assentava no princípio de que a mente era no início como uma tábua rasa “*in qua nihil scriptum*” (Locke, 1999) que era preciso ir enchendo para chegar ao conhecimento. Defendia uma aprendizagem passiva onde apenas era necessário assimilar conteúdos para alcançar o saber.

Dos vários tipos de metáforas que mais interessam à educação referem-se as imagens, as comparações, os provérbios, as citações, os mitos, os contos, as narrativas e as parábolas. Estas são as metáforas que ao longo dos tempos mais têm vindo a contribuir e a ser utilizadas na educação, inicialmente mais sob a forma de mitos e narrativas, parábolas, contos e provérbios, até se alcançar uma maior diversificação, onde se passou a incluir também as imagens, as comparações e as citações.

Tradicionalmente, baseado na perspectiva aristotélica do conhecimento, as metáforas eram vistas como uma forma de incitamento na retórica e de efeito agradável na poesia. Não eram consideradas de valor na configuração da verdade e da realidade das coisas, instituindo-se mesmo uma separação entre o facto literal ou verdade científica e a linguagem figurada ou metafórica.

Mas esta forma de entendimento alterou-se por volta da segunda metade do século XX, a partir do pressuposto que a linguagem não só representa a realidade mas que também a constrói. A linguagem objectiva por si só não é senhora da verdade ou pode não representar fielmente a realidade. Por sua vez, a linguagem figurada participa na construção das realidades sócio-culturais em que aquilo que se evoca está adicionado no conceito verbalizado. Não se trata de simples comparações, mas sim procurar compreender o comparado através das características negativas ou positivas do comparante, enquanto demonstração da realidade que se visa evocar.

Actualmente a metáfora desempenha um papel muito mais relevante na vivência social e cultural, designadamente entre os professores e procura de forma consciente e intencional modificar as práticas pedagógicas e os métodos de ensino. O seu uso *pode facilitar o diálogo entre professores e alunos ao estimular um tipo de análise que pode levar a melhorar o ensino* (Garcia, 1999, p. 160). Ao contrário das metáforas tradicionais, as actuais metáforas traduzem realidades imediatas e carecem de reflexão na sua aplicação prática. Não se trata de meras formas de transmissão cultural baseadas em mitos ou adágios populares, visam adaptar certos conhecimentos e contextos a situações complexas da vida real, alicerçando a sua modificação.

É sobretudo a partir das reflexões de Piaget, Vygotsky e Bruner, baseados na perspectiva construtivista do conhecimento, que as metáforas assumem uma maior relevância enquanto processos conscientes e activos na construção do conhecimento e no desenvolvimento das aprendizagens. Bruner (1986), citado por Vasconcelos (1997), refere a propósito da sua visão sobre o construtivismo social que *o significado e a realidade são criados e não descobertos, que a negociação é a arte de construir novos significados através da qual as pessoas podem regular as suas relações umas com as outras* (p. 354). A mesma autora refere-se ao “*poder da metáfora*” no campo da investigação educacional e, designadamente, no paradigma qualitativo. Citando para o efeito Oldfather e West (1994) considera que *a metáfora convida à exploração quer das profundas*

estruturas que orientam a investigação qualitativa, quer as qualidades improvisacionais que permitem aos etnógrafos voar livremente em resposta a acontecimentos inesperados e percepções emergentes (1997, p. 354).

A sua análise pelos professores também *é útil para revelar e comunicar sentimentos sobre o ensino; para expressar emoções; para nos aproximarmos da realidade da vida da aula e para a representar; para descrever a actividade mental requerida pelo ensino e para reflectir concepções sobre o mesmo; para ilustrar problemas, etc.*, (Garcia, 1999, p. 160). Actualmente a metáfora não é mais vista como um lugar-comum ou um chavão, consiste numa criação ponderada, ciente e livre, que visa questionar, problematizar ou pacificar certos aspectos da vida real e do ensino.

As metáforas assumem-se hoje como boas conselheiras na construção das atitudes reflexivas e na promoção das aprendizagens, porque instituem processos de conhecimento activos, inovadores e criativos. Visam reagir e dar visibilidade a certas questões da vida quotidiana, para que possam ser analisadas, compreendidas e consideradas. São artefactos literários, criativo-reflexivos, resultantes de processos cognitivos elaborados e podem incorporar uma certa complexidade de conteúdos, realidades diversas, pressupostos prováveis e improváveis. Constituem, no âmbito educativo, um meio fácil e económico de transpor para o contexto das aprendizagens certas realidades imaginárias essenciais à vida quotidiana escolar. É por exemplo o caso da metáfora da “rede”

que surge em muitos documentos sobre educação, sendo até utilizada em diversa legislação. A amplitude do vocábulo “rede” pode sugerir uma grande variedade de interpretações, podendo o intérprete colocar nele uma maior ou menor quantidade ou qualidade de valorações consoante os dados de que dispõe. Assim, quando se fala em “rede de escolas” tanto podem ser três, como quatro ou mais; da mesma forma, quando se fala em “rede de conhecimentos” ou em “rede de aprendizagens”, intui-se uma ideia de grandeza ou de uma certa qualidade desses conhecimentos ou aprendizagens, que pode ou não ser verosímil com a realidade que se pretende instituir, mas representa sempre uma certa realidade. *A realidade é construída socialmente, existindo a possibilidade de considerar realidades múltiplas* (Vasconcelos, 1997, p.351).

O maior contributo das metáforas manifesta-se, mesmo quando simples, por obrigarem o interlocutor a uma certa interpretação reflexiva, usando termos de comparação pelos quais chega a uma conclusão. Mesmo nas metáforas simples impõem-se dois momentos ao interlocutor: um primeiro momento que considera o conteúdo expresso oralmente ou por escrito, que consiste em o interlocutor conhecer o seu significado; um segundo momento em que o interlocutor procura associar aquele significado ou significados à acção que visa desenvolver. Enquanto que o primeiro momento se mantém inalterado e por isso se interioriza, o segundo momento carece sempre de uma nova interpretação ou associação de ideias até se alcançar um certo sentido ou até mesmo vários sentidos implícitos ou incorporados, sendo aqui que as metáforas, principalmente em educação,

desempenham um papel importante na formação dos alunos, mas que enriquecem também o trabalho, a postura e a atitude dos professores.

Pode também acontecer que determinadas metáforas já sejam conhecidas ou estejam assimiladas pelo intérprete, mas mesmo nestes casos poderá haver lugar a uma reinterpretação, desde que estejam a ser aplicadas num novo contexto, o que pressupõe sempre a uma nova interpretação.

A sua utilização requer também uma certa capacidade analógica, não devendo estas ser lançadas de forma aleatória. Têm de inserir-se num determinado contexto, sob pena de contribuírem de forma ridícula na feitura de textos ou na oralidade. Não obstante as metáforas tratar-se de divergências ao texto corrente, elas precisam de identificar-se e ter uma certa lógica com o texto em que se inserem e onde os atributos implícito e explícito se harmonizem com os elementos comparado e comparante, sob pena de não se considerar uma metáfora.

Se a metáfora for uma comparação simples, por exemplo “Doce como o mel”, em que o comparado é o mel, o comparante o sabor, o atributo explícito o mel e o atributo implícito a sensação criada no interprete, a descodificação é quase simultânea e de sentido consensual. Diferente é quando se trata de metáforas mais complexas ou com diversos níveis de significado, em que o intérprete precisa de ter conhecimentos e referências anteriores sobre as matérias em

análise ou até mesmo socorrer-se de certos instrumentos para poder compreendê-las ou decifrá-las. São por exemplo metáforas do tipo “Rede de aprendizagens”, “Aprender é uma viagem”, “Metáfora do pêndulo”, etc, em que o sentido pode não ser expresso no imediato e pode até verificar-se mais do que um sentido implícito, considerando-se que ambos são pertinentes e adequados à estrutura do texto a que se referem. É pois neste contexto que as metáforas são muito importantes em educação, porque originam nos aprendizados uma atitude interpretativa, em sede de oralidade e de escrita e introduzem elementos analíticos e reflexivos duradouros que, de forma involuntária vão trabalhando e enriquecendo o subconsciente. Ao considerar-se por si só uma leitura escorreita, verifica-se que esta dificilmente institui referências, excepto no que se refere ao seu todo que, quando bem articulado, pode transmitir uma mensagem, um certo estilo de vida, um modo de estar, uma maneira de ser... Por seu turno, as construções metafóricas instituem certas referências que compõem as balizas, os pilares onde assenta toda a estrutura imaginativa, criativa e reflexiva. Esta inicia-se desde muito cedo e perdura por toda a vida. A linguagem metafórica, em cada momento que se expressa, conduz o interlocutor a uma interiorização e a uma temática reflexiva-compreensiva, que visa decifrar os conceitos produzidos, geradora de referências duradouras e constantes. Estas referências constituem o suporte para o percurso de vida dos indivíduos em sociedade e definem e delimitam de certa forma os seus horizontes temporais e sócio-culturais.

3. METODOLOGIA DO ESTUDO

O presente estudo visa aferir do processo e percurso reflexivo dos intervenientes nele envolvidos, nomeadamente ao nível das implicações da supervisão dos professores estagiários na autoformação do professor cooperante e é desenvolvido a partir dos testemunhos e considerações de cinco professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, todos professores cooperantes da mesma Escola de Formação Inicial, sendo que um deles já anteriormente assumiu o papel de professor tutor, e ainda um professor tutor da Escola de Formação Inicial que faz a ligação com as escolas dos professores cooperantes.

O capítulo da metodologia cumpre a função de informar e justificar a opção metodológica adoptada. Assim, este capítulo refere-se à estratégia de investigação seleccionada – a entrevista como técnica principal do estudo – situando a orientação metodológica da investigação – investigação qualitativa – e inclui ainda uma descrição dos procedimentos do estudo.

3. 1. A investigação qualitativa

Dado que o objecto do estudo consiste na análise e interpretação de aspectos da vida profissional de professores cooperantes, que não são mensuráveis de forma objectiva, imediata e sumativa, optou-se por uma investigação qualitativa, por ser aquela que melhor se adapta ao contexto em que o estudo se verifica. Conforme

Afonso (2005) *a abordagem quantitativa pressupõe-se objectiva, uma vez que utiliza critérios bem definidos relativos à amostragem e aos processos de análise de dados, baseados na linguagem da matemática analítica, da estatística e da categorização lógica. Contrariamente, as abordagens qualitativas são concebidas como padecendo de um défice de objectividade, uma vez que se centram em contextos singulares e nas perspectivas dos actores individuais* (p. 14). Nesta óptica, o que está em análise no estudo são aspectos que se referem à actividade profissional de cada um dos professores cooperantes e que precisam de ser explorados e interpretados a partir de uma conversa/entrevista, onde sobressaem os sentimentos, as atitudes e modos de actuação mais verosímeis com a realidade, só possíveis de captar num estudo de base qualitativa. O referido autor afirma que *a investigação qualitativa preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspectos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade* (idem, p.14).

Na investigação qualitativa a preocupação central não é a de saber se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados. Segundo Bogdan e Biklen (1994), *as estratégias mais representativas da investigação qualitativa (...) são a observação participante e a entrevista em profundidade* (p. 16).

Numa primeira análise, importa aferir quais os instrumentos que podem ser utilizados e que melhor se adequam à recolha de dados ou elementos susceptíveis de produzirem prova que fundamente o objecto do estudo, que poderá ser por simples observação directa ou indirecta dos factos e registo de dados, análise documental, entrevistas, etc.,

3. 1. 1 A Entrevista

De acordo com as múltiplas situações em que podem ocorrer, *as entrevistas assumem diversos formatos de modo a adequar-se convenientemente às contingências do ambiente e aos objectivos que o investigador se propõe atingir* (Carmo e Ferreira, 1998, p. 129).

Neste estudo, dado tratar-se de uma investigação qualitativa, a entrevista constitui uma particular relevância (Burgess, 1984) consistindo numa *conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a outra* (Morgan, citado em Bogdan e Biklen, 1994, p.134).

Em investigação qualitativa as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas: podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em qualquer dos casos, a entrevista é utilizada para recolher

dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do Mundo (Morgan, 1997).

A entrevista, como técnica de recolha de dados, surge-nos segundo variados tipos ou formas, sendo de extrema importância para o pesquisador o momento em que decide qual o tipo de entrevista que adopta, sob pena de comprometer logo à partida todo o seu trabalho. As diferentes formas de entrevista: estruturadas, não estruturadas e semi-estruturadas (Afonso, 2005) apresentam vantagens e desvantagens quanto à sua execução, cabendo ao pesquisador aferir qual ou quais os tipos que melhor se adequam ao tema de pesquisa. Este é por conseguinte um momento crucial – a escolha do tipo de entrevista a utilizar – para o sucesso e credibilidade do estudo em causa.

Nesta perspectiva, dado tratar-se de um estudo qualitativo que visa descrever os aspectos, circunstâncias e vivências dos sujeitos no que se refere à supervisão dos estagiários, foi adoptado o tipo de entrevista semi-estruturada feita a partir de guião aberto e também a entrevista de grupo de enfoque (focus group). Não se optou pela entrevista estruturada, vulgo questionário, por ser demasiado rígida e formal. *Uma entrevista estruturada pode adoptar a forma de um questionário ou de uma lista que sejam completados pelo entrevistador e não pelo entrevistado* (Bell, 1993, p. 139). O questionário não permite a condução e proximidade da relação entre entrevistado e entrevistador, nem ajuda na procura de juízos ou

raciocínios introspectivos reveladores de um percurso reflexivo-crítico de vida anterior. A entrevista estruturada obedece a um plano sistemático constituído por uma série de questões previamente escolhidas e não permite ao entrevistado aprofundá-las. Ao invés, a entrevista semi-estruturada, como se de um portfólio reflexivo se tratasse, embora obedecendo a um plano e contenha objectivos definidos, permite ao entrevistado desenvolver um raciocínio próprio e reflexivo do seu próprio percurso de vida. Trata-se de uma entrevista de tipo aberto, na medida em que o entrevistado discorre com alguma liberdade sobre o tema e tópicos (o que é o caso em estudo) introduzidos pelo entrevistador. É preciso que o entrevistado se liberte e fale abertamente para que se possa recolher o máximo de informação. A entrevista semi-estruturada, segundo Selltiz (1987), apresenta ainda outras vantagens, designadamente: propiciar uma maior elasticidade quanto à duração, porque permite dilatar o tempo de recolha de dados e assim obter uma maior cobertura; a interacção entre os sujeitos e o entrevistador favorece a espontaneidade; favorece a troca de informação mais afectiva entre sujeitos e investigador e pode decorrer em simultâneo com a entrevista projectiva, pois permite a utilização de certos recursos visuais, designadamente a mostragem de relatórios, fotografias, portfólios... Como refere Bell (1993), *num extremo encontra-se a entrevista completamente formalizada em que o entrevistador se comporta tanto quanto possível como uma máquina. No outro extremo está a entrevista completamente informal, cuja forma é determinada por cada entrevistado* (p. 139). Trata-se de dois momentos distintos que procuram situar-nos em pólos opostos de cada tipo de entrevista: por um lado a entrevista

estruturada, rígida, do género questionário e por outro a entrevista aberta não estruturada – conversa informal entre duas pessoas – que não obedece a formalismos definidos nem rígidos. Entre um e outro tipo de entrevista situa-se a entrevista semi-estruturada, na qual o entrevistado tem a liberdade de se exprimir aberta e livremente, embora dentro dos tópicos introduzidos e sob orientação do investigador.

3. 1. 2. Entrevista de grupo (Focus Group)

A entrevista de grupo – “Focus group” – consiste numa técnica de recolha de dados, entre um grupo de pessoas, a partir de um tema introduzido objecto de pesquisa. Trata-se de uma modalidade de pesquisa em que os sujeitos são convidados a interagir em torno de um dado tema, discutindo as suas opiniões com base na sua experiência profissional. *Les participants sont invités à faire part de leurs réflexions à propos d'un thème donné, sur base de leur opinion et de leur expérience personnelle, chacun étant encouragé à se situer et à réagir par rapport aux avis des autres* (p. web, site google, focus groups, 12-7-2004).

Consiste portanto numa técnica em que os participantes são escolhidos a partir de um determinado grupo cujas ideias e opiniões são do interesse da pesquisa e o objectivo é estimulá-los a discutir sobre um assunto comum, numa base de convivência e de debate aberto. *Les focus groupes permettent d'obtenir une grande diversité de points de vue et de sentiments et sont donc utiles pour*

appréhendeur les différences de positions autour d'un sujet, donner la possibilité aux participants d'exposer et d'expliquer leurs demandes et déterminer le degré de consensus existant sur un sujet donné (p. web, site google, focus groups, 12-07-2004).

Neste tipo de entrevista o entrevistador deve adoptar uma postura de moderador, a fim de poder orientar e concertar o debate, mas permitindo sempre que este flua com uma certa espontaneidade, desde que centrado no tema proposto. Bauer e Gaskell (2002) referem que os participantes levam em conta os pontos de vista dos outros para a formulação das suas respostas e também podem tecer comentários sobre as suas experiências e a dos outros.

Este método, como investigação qualitativa composta por entrevistas em grupo, possibilita captar as interações de forma a conseguir-se estabelecer acções mútuas, onde se operam transacções emergentes sobre o tema em estudo. Vasconcelos (1997) citando Bruner diz-nos que *transacções são aquelas procedimentos que partem de uma partilha mútua de assunções e crenças sobre o modo como o mundo realmente é, de como trabalha a nossa mente, do que pretendemos fazer e de como deve evoluir a comunicação* (p. 19). Esta *acção mútua que é emergente e esta partilha mútua de assunções e crenças precisam de ser significativas* (ibidem), de modo a encontrarem uma linguagem comum em que investigador e entrevistados partilhem dos mesmos significados, interesses... para o bom evoluir do estudo em causa. Macedo (2004) afirma que

a discussão em grupo focalizada constitui um instrumento adequado ao carácter exploratório da investigação, ao nosso posicionamento, à dinâmica de pouca estruturação das discussões em grupo e à dimensão interpretativa da análise dos dados (p.159). A mesma autora diz que existe uma grande *flexibilidade na sua abordagem e designação*, ao mesmo tempo expondo que para Morgan (1997) esta modalidade de pesquisa é vista como uma técnica, enquanto que para Wilkinson (1999) surge como um método contextual. Vasconcelos (1997) defende que a investigação que recorre a entrevistas em grupo permite captar as interações dinâmicas entre as e os intervenientes, de tal modo que os discursos produzidos são promotores de outros discursos, potenciando formas de pensamento de maior complexificação.

Por outro lado, este método contextual permite *explorar e compreender o discurso, tendo em conta que a sua maior vantagem – está na vivacidade, complexidade e imprevisibilidade da conversa, na qual as/os participantes podem fazer ligações súbitas que confundem a codificação do investigador mas que abrem o seu pensamento – estando patente no discurso a negociação das identidades e a organização, sequencialização da conversação, momento a momento, pelos participantes* (Macedo, 2004, p.160).

Este método contempla três grandes etapas que permitem a recolha de dados e o seu questionamento crítico: *a da planificação – forma de constituição dos grupos, definição da situação de comunicação, construção de um guião e de*

outros processos para indução do diálogo; a da condução das sessões – papel da facilitadora; e a da análise dos dados recolhidos – estratégias para uma análise qualitativa e sistematização ligada às formas de apresentação, aos princípios de fidelidade, ao enfoque no grupo, à categorização e à interpretação dos dados (Macedo, 2004, p. 160).

Para concluir, considera-se que o papel do entrevistador é importante e talvez até central no domínio da entrevista, mas uma das condições para que se alcance o pleno desenvolvimento de um relato de vida é que *o interlocutor seja agarrado pelo desejo de contar e que seja ele a apropriar-se da condução da entrevista* (D. Bertaux, 1980, p.209). Nesta perspectiva, o entrevistador ocupa a *posição inferior – escutar, informar, questionar – para que o narrador possa ocupar a função esclarecida, criadora, activa* (Albarelo, 1997, p. 216).

3. 2. Procedimentos de recolha, análise e tratamento dos dados

Como referido, foi utilizado para este estudo o método qualitativo, apoiado em entrevistas semi-estruturadas feitas a partir de guião aberto, onde se pretende captar, por meio de relatos, as influências ocorridas no percurso profissional de cada docente. Procura-se sobretudo obter dados, a partir de contactos, experiências adquiridas e actividades prático-reflexivo, determinados pelas interacções decorrentes da prática profissional enquanto professor cooperante em matéria de supervisão pedagógica.

Poderá dizer-se que o estudo consiste também numa observação participante, na medida em que a investigadora detém um duplo papel – observa e participa. Observação participante é aquela em que se dá *a transferência do indivíduo total para uma experiência imaginativa e emocional na qual o investigador aprendeu a viver e a compreender o novo mundo* (Lacey citado em Bell, 1993, p.162).

A investigadora, revisitando Vasconcelos (1997) “Ao Redor da Mesa Grande” a propósito da metáfora do quadro de “Las Meninas” de Velázquez, em que a autora, tal como o pintor, se considera elemento dentro e objecto do seu próprio estudo, também a autora da presente investigação se pode considerar parte da mesma e na mesma, na medida em que *não há qualquer possibilidade de a investigadora se colocar fora da investigação. Ela tem de se colocar dentro da investigação, tal como Velázquez se colocou dentro da sua própria pintura. Ao investigar a vida de outras pessoas, a investigadora coloca-se a si mesma dentro da investigação, ou seja, torna-se também ela objecto dessa investigação* (Vasconcelos, 1997, p. 41). Esta ideia sai ainda mais reforçada porque a investigadora vive no mesmo mundo profissional e partilha em concreto das mesmas experiências pedagógicas e sentir dos entrevistados. Daí que, no caso em apreço, nem seja preciso recorrer previamente à integração do investigador no grupo investigado – como atrás se referiu ao citar Lacey em Bell (1993) – uma vez que, por força das circunstâncias em que se desenvolve a actividade dos intervenientes, já preexiste essa integração no grupo analisado. Tal facto permite uma observação participante, que por inerência ou simpatia contribui para uma

melhor recolha de dados, decorrente do conhecimento prévio do campo a explorar e de um certo à-vontade dos entrevistados, permitindo-lhes ser mais criativos e desinibidos na exposição das ideias, assuntos e factos ocorridos. Vasconcelos (1997, p. 56) citando Douglas, refere-se à *entrevista criativa*, – em que duas pessoas – criativa e abertamente partilham as suas experiências uma com a outra numa busca mútua de um melhor entendimento de si mesmas (p. 56).

Trata-se de um estudo que assenta numa relação construída anteriormente, entre investigador e sujeitos, versando uma área de ensino/aprendizagem comum a todas as partes envolvidas no estudo, onde por força do exercício comum de funções, a partilha de informação e conhecimento é uma constante. Daí não ser necessário proceder a trabalhos de adaptação ao meio, dando-se logo início à entrevista que, como refere Bogdan e Biklen (1994), *nos estudos de observação participante, o investigador geralmente já conhece os sujeitos, de modo que a entrevista se assemelha muitas vezes a uma conversa entre amigos* (p. 134). Os mesmos autores também referem que o investigador, em situações em que já conhece o sujeito, deve passar logo à entrevista. No entanto o investigador deve manter uma atitude de vigilância sobre si próprio, decorrente da exigência de rigor científico, que só por esse meio pode ser alcançado, uma vez que tem um papel activo no desenrolar da intervenção que está a ser pesquisada.

Afonso (2005) realça que é *este esforço reflexivo que permite ao investigador “distanciar-se” epistemologicamente do objecto de estudo que vai construindo, tornando “estranho” o que era “familiar” e pondo em causa o que parecia óbvio* (p.50). Também neste estudo *a ideia central que se pretende sublinhar é a de que o investigador não surge de “mãos vazias” perante a necessidade de conceber e desenvolver o seu projecto. Pelo contrário, deve inventariar e avaliar os seus adquiridos experienciais, mobilizando-os criticamente como mais-valias, em vez de os (re)negar como se fossem obstáculos ou limitações* (Afonso, 2005, p.50).

A técnica de entrevistas individuais e a entrevista de grupo de enfoque, complementadas com momentos de observação participante, foram os procedimentos empregues no âmbito deste estudo. Os textos finais da transcrição das diversas entrevistas foram submetidos à técnica de análise de conteúdo (Huberman e Milles, 1991; Bardin, 1994; Vala, 2001; Afonso, 2005). Este procedimento permitiu efectuar inferências, tendo como base uma lógica explicitada sobre mensagens inventariadas e sistematizadas dando origem ao desenvolvimento de temas que permitiram, por um lado, identificar o modelo implícito à problemática da investigação e, por outro, a obtenção de ideias-chave/temas que se tornaram necessários esclarecer e aprofundar com recurso à entrevista de grupo de enfoque (focus group). Esta entrevista de enfoque foi aplicada no início de Julho de 2006, revelando-se oportuna face à evolução da investigação.

Dado que neste estudo se procura obter informação específica numa determinada área, foi necessário proceder à enumeração de tópicos que permitissem recolher dados de interesse para a elaboração do mesmo. Não se recorreu ao questionário, mas foram seleccionados tópicos a partir dos quais se elaborou o guião de entrevista (apêndice B) permitindo ao entrevistado *uma margem considerável de movimentos dentro desta estrutura* (Bell, 1993, p. 141). Foram feitas determinadas perguntas, *mas os entrevistados têm a liberdade de falar sobre o assunto e exprimir as suas opiniões. O entrevistador limita-se a fazer habilmente as perguntas e, se necessário, a sondar opiniões na altura certa; se porém, o entrevistador se mover livremente de um tópico para o outro, a conversa poderá fluir sem interrupção* (ibidem).

3. 2. 1. Elaboração dos protocolos

Terminada a realização das entrevistas transcreveu-se o seu conteúdo e procurou-se ser tão fidedigno quanto possível nas transcrições que deram origem a sete protocolos. Os dados de caracterização pessoal ou que permitiram a identificação foram transcritos sob uma forma já codificada. A cada um dos entrevistados foi atribuído um código – E1i, E2, E3, E4, E5 – que se refere às entrevistas individuais aos professores cooperantes; EG para a entrevista de grupo aos professores cooperantes, a seguir identificados por P1i, P2, P3, P4 e P5, sendo que o E2 corresponde ao P2 e assim sucessivamente. (Nota: A professora

cooperante que já exerceu anteriormente o papel de tutora numa instituição foi codificada com a sigla E1i na entrevista individual e para a de grupo de enfoque usou-se a sigla P1i). A sigla ET corresponde à entrevista do professor tutor que fez a ligação entre a Escola de Formação Inicial e as Escolas dos professores cooperantes. Ao conjunto dos Professores Estagiários foi atribuída a sigla PE e aos Professores Cooperantes PC's. Ao professor tutor corresponde a sigla PT. Todas as entrevistas foram numeradas e manteve-se esse código ao longo de todo o estudo (cf. apêndices).

Feitas as entrevistas, individualmente aos cooperantes (Fevereiro e Março de 2006), operou-se a análise de conteúdo para encontrar pontos em comum e temas emergentes. O conteúdo desses temas emergentes seriam devolvidos ao grupo de professores numa entrevista de grupo de enfoque realizada numa segunda fase. A entrevista de grupo de enfoque foi realizada já no final do trabalho de campo (início de Julho de 2006) e, dado que uma entrevistada já tinha desempenhado o papel de professora tutora de uma instituição de formação inicial, tornou-se possível desenvolver uma perspectiva simultânea de alguém que tinha uma dupla perspectiva decorrente dos dois papéis – cooperante e tutora. Por fim, entrevistou-se o professor tutor que faz a ligação com a escola dos professores cooperantes, para perceber os aspectos relacionados com a organização dos estágios e de que forma estes também contribuem para a reflexão e mudança das práticas dos professores cooperantes (Abril de 2006).

Convém realçar que o acto de perguntar está associado à observação. Assim, à medida que se foi recolhendo informação verbal também se captou uma série de outros sinais que são indicadores da disposição, das atitudes e do estado de espírito em que os entrevistados se encontravam e daí a necessidade de também se registarem os dados após a entrevista. Teve-se consciência que, quanto mais tempo passasse, sem se fazer o registo, mais pormenores ficavam por registar. Como forma de procurar garantir a maior objectividade, neste tipo de informação, procurou-se não confundir dois aspectos importantes quando se faz um registo: a descrição da situação e a interpretação do investigador acerca dela. Estes registos poderão ainda vir a ser confirmados ou infirmados por registos posteriores e daí a necessidade de separar os acontecimentos das interpretações que se possam fazer a partir deles.

As entrevistas foram realizadas no contexto da escola onde cada professor leccionava, em espaços e tempos que garantidamente possibilitavam a realização das mesmas de forma tranquila e sem interrupções. A duração das entrevistas variou entre uma hora e uma hora e meia, à excepção da entrevista de grupo de enfoque que teve a duração de três horas e meia.

Relativamente à forma de recolha, por se afigurar mais adequado aos objectivos pretendidos, optou-se pela entrevista oral gravada, na medida em que se instituiu um ambiente menos tenso enquanto factor determinante de recolha fidedigna. Numa primeira análise das transcrições retiraram-se algumas repetições e

bordões de linguagem muito frequentes no discurso oral. Procurou-se, na medida do possível, registrar o ritmo dos enunciados por meio da indicação de pausas (...) e captar a ocorrência das entoações – interrogativa (?) e exclamativa (!). Sempre que o entrevistado imprimia um ritmo mais acelerado utilizou-se o (*itálico*) como forma de assinalar esse tipo de discurso. A ausência destas notações significa uma entoação declarativa ou assertiva. Depois de transcritas as entrevistas, as mesmas foram remetidas aos entrevistados para que as pudessem confirmar ou reformular, sublinhar ou acrescentar. O professor tutor procedeu a alguns cortes na transcrição da sua entrevista que, de acordo com os seus critérios, foram integralmente respeitados. Nas entrevistas dos cooperantes apenas uma professora sentiu necessidade de realçar o género dos nomes, de forma que, quando se referia ao género masculino acrescentava também o género feminino (alunos/as).

3. 2. 2. Análise de conteúdo

Transcritas todas as entrevistas, estas foram cuidadosamente lidas. A leitura realizada num segundo momento tornou possível o desenvolvimento de inferências e categorias iniciais através da identificação de palavras e frases que se repetem ou destacam, de padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem, acontecimentos (Bogdan e Biklen, 1994). Estas categorias foram sendo modificadas e completadas no decurso de nova leitura dos dados.

As categorias e subcategorias construídas inicialmente prendem-se com dados de identificação; conhecimento de como o professor cooperante integrou a supervisão; representações dos professores cooperantes relativamente ao modo como fazem a supervisão; percepções dos professores cooperantes acerca da influência dos professores estagiários na sua prática pedagógica. Por sua vez, esta categoria subdivide-se em subcategorias: receptividade do professor cooperante face a outras práticas veiculadas pelos alunos estagiários; de que modo são influenciadas as práticas de planificação; de que forma a supervisão de professores estagiários influencia a postura e a prática pedagógica dos professores cooperantes.

Como já foi referido anteriormente, fez-se uma entrevista individual a cinco professores cooperantes, sendo que um já tinha exercido o papel de professor tutor numa instituição de formação inicial e, posteriormente, a análise de conteúdo das referidas entrevistas. Cerca de três meses depois fez-se uma entrevista colectiva de aprofundamento utilizando como metodologia o grupo de enfoque (focus group). Dado o facto de a metodologia “grupo de enfoque” ser uma área nova de pesquisa, para a qual não há muitos dados disponíveis, foi preciso uma investigação mais intensa.

Experimentar uma entrevista de grupo (na modalidade de grupo de enfoque) foi um processo muito enriquecedor, porque se debateram temas que emergiram ao

longo da análise às entrevistas individuais. A entrevista em grupo possibilitou comparar e cruzar os dados recolhidos nas entrevistas iniciais.

3.3. A Selecção dos Cooperantes Entrevistados

“A priori”, para o tipo de entrevista e estudo pretendido, pensou-se em restringir o universo de docentes considerado elegível, na medida em que se exigia, para efeitos de garantia, fiabilidade, objectividade e consistência dos dados, que os cooperantes a entrevistar perfizessem no mínimo três anos lectivos de exercício de funções em supervisão pedagógica. Considerou-se que seria um período de tempo razoável para efeitos de reflexão, interiorização e enquadramento do sentido da prática da supervisão, no que se refere à avaliação que o supervisor faz de si mesmo e dos outros. Porém, entendeu-se prescindir dessa exigência considerando que todos os contributos seriam necessários e relevantes, desde que entendidos no contexto em que foram produzidos e constituíssem a matéria do estudo em apreço. A propósito, Ruquoy (1997) afirma: *nos estudos qualitativos interroga-se um número limitado de pessoas, pelo que a questão da representatividade, no sentido estatístico do termo, não se coloca. O critério que determina o valor da amostra passa a ser a sua adequação aos objectivos da investigação, tomando como princípio a diversificação das pessoas interrogadas e garantindo que nenhuma situação importante foi esquecida. Nesta óptica, os indivíduos não são escolhidos em função da importância numérica da categoria que representam, mas antes devido ao seu carácter exemplar* (p.103). Desta

forma, independentemente dos anos de prática de supervisão, privilegiou-se o confronto de opiniões, ideias, perspectivas e pensar dos diferentes professores cooperantes, todos de reconhecido valor, por se revelar da maior importância para a investigação e trabalho que se pretendia desenvolver.

3.3.1. Caracterização dos sujeitos da investigação

Apresenta-se de seguida os quadros que se referem à caracterização pessoal e profissional dos entrevistados.

Quadro nº1 – Dados pessoais dos professores entrevistados

Professores cooperantes entrevistados			
Entrevistado	Sexo	Habilitações académicas	Instituição da Formação Inicial
P1i	F	- Curso do Magistério Primário - Mestrado em Psicologia da Educação	Escola do Magistério Primário de Évora
P2	F	- Curso do Magistério Primário - CESE em Supervisão Pedagógica e Gestão da Formação	Escola do Magistério Primário de Lisboa
P3	F	- Licenciatura em Ensino Variante Português/Francês	Escola Superior de Bragança
P4	M	- Bacharelato em Professores do Ensino Primário -Licenciatura em Ensino Básico – 1º Ciclo	Escola Superior de Jean Piaget em Almada
P5	F	- Curso do Magistério Primário - Curso de professores do 2º ciclo do ensino Básico - Licenciatura em Ensino de Matemática e Ciências da Natureza	Escola do Magistério Primário da Guarda

Todos os professores entrevistados, com excepção de um deles que tem como formação inicial uma Licenciatura em Ensino Variante Português/Francês, começaram por se formar com a graduação de bacharelato ou curso do magistério primário, tendo mais tarde concluído a licenciatura, dois em Ciências da Educação (sendo que um deles concluiu posteriormente o Mestrado em Psicologia da Educação), um em Ensino de Matemática e Ciências da Natureza e outro em Supervisão Pedagógica e Gestão da Formação. Os sujeitos entrevistados frequentaram diferentes escolas de formação inicial.

Quadro nº 2 – Dados profissionais dos professores entrevistados (tempo de serviço e vínculo à escola)

Professores Cooperantes				
Entrevistado	Tempo de serviço			Vínculo
	Na totalidade	Na escola actual	Como PC	
P1i	27 anos	10 anos	5 anos	Quadro de Escola
P2	24 anos	4 anos	3 anos	Quadro de Escola
P3	12 anos	3 anos	2 anos	Quadro de Zona Pedagógica
P4	5 anos	2 anos	4 anos	Quadro de Zona Pedagógica
P5	26 anos	10 anos	6 anos	Quadro de Escola

Neste quadro verifica-se que três professores têm mais de 20 anos de serviço, um mais de 10 anos e outro menos de 10. Dois professores pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica e três pertencem ao Quadro de Escola. Também a experiência como professores cooperantes varia, tendo apenas um cooperante mais anos de cooperação (6 anos).

Relativamente ao sujeito E1i, este manifestou de início algumas resistências em aceitar ser professor cooperante, porque inicialmente a abordagem que estabeleceu com a professora tutora não foi suficientemente elucidativa quanto ao modo de funcionamento do estágio. A entrevistada E5 tornou-se professora cooperante através do convite de uma amiga, que exercia funções na escola de formação inicial, com a qual passou a exercer a cooperação. A E2 acedeu ao convite, para exercer o cargo de professora cooperante, feito por uma professora da instituição de formação inicial com a qual já tinha trabalhado num projecto de Leitura e Escrita. Também o E4 se tornou professor cooperante através de um convite feito pela instituição de formação inicial, à escola onde leccionava, convite que já vinha sendo hábito em anos anteriores. Por último, a E3 também se tornou professora cooperante através do convite de uma professora amiga.

Note-se que, à excepção da E2 que a seguir à formação inicial realizou em 1997 um Curso Superior Especializado em Supervisão Pedagógica, que lhe deu imediata equiparação à Licenciatura, nenhum dos outros professores cooperantes

frequentou qualquer formação específica para exercer a supervisão de professores estagiários.

3.3.2. Modelo de trabalho dos cooperantes entrevistados

Três dos professores entrevistados leccionam segundo o modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM) e outros dois seguem um modelo de carácter mais tradicional.

Seguidamente apresenta-se alguma informação sobre o MEM, necessariamente limitada. O MEM é uma associação de professores e outros profissionais de educação que têm como principal actividade a sua formação contínua em sistema de autoformação cooperada ao longo da vida profissional. Trata-se de um conjunto de docentes, de todos os graus de ensino, que se vão desenvolvendo num modelo pedagógico constituído por metodologias activas e diferenciadas de trabalho escolar e que fomenta a participação democrática dos seus educandos tanto na vivência em cooperação na sala de aula como nos diversos contextos da vida escolar e comunitária. Os docentes partem das necessidades e interesses dos alunos para, de forma contratual e dialógica, partilharem com eles, através de um processo de negociação continuada, a gestão de tempos, de recursos e de conteúdos escolares. O modelo pedagógico tem como finalidade o envolvimento e a co-responsabilização dos alunos na sua própria aprendizagem tendo em vista uma educação inclusiva que se traduza não só num aumento dos saberes por

todos os alunos e no seu prazer em aprender como num superior desenvolvimento pessoal e social, através da prática de uma formação democrática integrada no viver quotidiano da escola, enquanto comunidade de aprendizagem (Mason, 2003). Trata-se de um modelo em permanente construção, a partir da reflexão problematizada das suas práticas pedagógicas, em cooperação e, numa perspectiva isomórfica, constituindo a própria associação uma comunidade de práticas (Santana, 2003, 2007; Niza, 1998; González, 2002).

3.4. Triangulação: um contributo para aumentar a credibilidade das interpretações

A validade do estudo foi assegurada pela triangulação baseada na reflexão da investigadora e nos conhecimentos teóricos e análise de entrevistas, possibilitando complementar e cruzar os dados e informações obtidas através das entrevistas individuais, da entrevista de grupo de enfoque e da análise do quadro teórico. É de salientar que o grupo de enfoque funcionou como um modo importante de triangular as entrevistas.

A triangulação possibilita a emergência da multiplicidade de perspectivas presentes na situação em estudo e permite ao investigador clarificar acontecimentos e interpretá-los.

Patton (citado em Carmo e Ferreira, 1998), afirma que uma forma de tornar um plano de investigação mais sólido é através da triangulação, isto é, da combinação de metodologias no estudo dos mesmos fenómenos ou programas (p.183).

Denzin identificou quatro grandes tipos de triangulação: *triangulação de dados* – o uso de uma variedade de fontes num mesmo estudo; *triangulação de investigadores* – o uso de vários investigadores ou avaliadores; *triangulação de teorias* – o uso de várias perspectivas para interpretar um mesmo conjunto de dados; *triangulação metodológica* – o uso de diferentes métodos para estudar um dado problema ou programa (Carmo e Ferreira, 1998, pp. 183-184). No caso presente, recorreu-se à triangulação de dados e à triangulação de teorias com vista a conduzir os resultados de uma forma mais segura e sem enviesamentos.

3.5. Pensamento reflexivo e os limites da ética

3.5.1. Da ética em geral

A palavra ética vem do grego “ethiké” e do latim “ethica” e tem por objectivo o juízo de apreciação que distingue o bem do mal, o comportamento correcto e o incorrecto. Aristóteles, ao tratar da questão da ética, referia que *há duas virtudes fundamentais: a primeira consiste no próprio exercício da razão e por isso é chamada intelectual ou racional (dianoética); a outra consiste no domínio da*

razão sobre os impulsos sensíveis, determina os bons costumes (ethos=mos) e, por isso, se chama virtude moral (ética). A virtude moral consiste na disposição (hexis, habitus) de escolher o justo meio (mesotes, mediocritas) adequado à nossa natureza, qual é determinado pela razão e qual poderá ser determinado pelo sábio (Abbagnano, 1981, pp. 233 e 234).

A ética fundamenta-se no campo dos valores a partir de juízos reflexivos que incidem sobre as acções humanas. É uma reflexão sobre as acções e os costumes de uma dada sociedade e deve também ser entendida num outro plano superior que tem em conta os valores universais com os quais deve, na medida do possível, compatibilizar-se. Para Sócrates, provavelmente o pai da ética, esta não se fundava unicamente nos costumes do povo e nas leis dos governos, conjuntamente cada um devia fazer o seu processo de consulta interior (processo de reflexão) para comprovar da conformidade dos valores e da justiça.

Mas até os costumes se vão alterando. Com o passar dos tempos surgem novos pontos de vista e novas formas de viver, sendo então importante a ética procurar enquadrar as novas perspectivas, sem perturbação do meio e da ordem social.

É neste capítulo que convém ter em linha de conta que a apologia de pensar reflexivamente também tem os seus limites; pode por um lado acontecer que o exercício reflexivo nem sempre ocorra pelas melhores causas ou razões, se bem que no estudo em apreço todo ele é direccionado numa perspectiva de bem saber

e de bem fazer com observância dos princípios éticos e morais. Mas pode também acontecer, até mesmo para quem perspectiva desta conduta de bem fazer, que encontre em dados momentos zonas críticas, pouco claras ou duvidosas quanto ao caminho a seguir, porque pode chocar com outras perspectivas já institucionalizadas, amplamente aceites ou favoráveis a determinados princípios ou valores. Entramos então no domínio da ética propriamente dita, que é preciso observar e agir dentro dos seus limites. Agir eticamente pode não significar agir puramente de acordo com a consciência de cada um, antes consiste em reflexivamente ponderar e adequar, temporal e espacialmente, atitudes e comportamentos ao contexto vigente sobre o qual se visa agir, numa perspectiva mais elaborada de enriquecimento e valorização desse contexto, sem ferir susceptibilidades ou provocar agressões ao meio comumente aceite e orientado. É então preciso filtrar quais as acções, intenções e procedimentos que concordam ou se adequam ao contexto social legitimamente organizado e orientado. Importa pois acautelar a harmonia do sistema vigente, reformando e inovando com salvaguarda dos valores morais e dos princípios éticos socialmente aceites e consensuais. É neste âmbito que o pensar reflexivamente surge em toda a sua plenitude e se afirma como moderador da consciência individual e colectiva, tanto para inovar como para solucionar ou reformular aspectos da vida em sociedade, porque ter uma consciência de si e também dos outros, não só permite não perder de vista os limites impostos pela ética, como também auxilia na procura de soluções mais justas, responsáveis e enquadradas com o meio em que se inserem. A consciência é a chave para uma

vida examinada (Damásio, 2000). Pretender adoptar posições novas que não resultem de processos reflexivos maduros e profundos, é pois correr o risco de gerar contradições e pôr em crise todo o sistema em que se age, porque podem não ter sido valoradas moral e eticamente e, como tal, ferir ou não salvaguardar os princípios vigentes do meio sociocultural.

3.5.2 A ética na presente investigação

No âmbito de trabalhos de investigação, em que *a relação investigador/sujeito da investigação deve assentar numa atitude de respeito*, Vasconcelos (1997, p. 68), bem como em qualquer outro trabalho que envolva terceiros convidados a participar em processos de investigação, estatísticos, etc., deve-se adoptar uma conduta adequada, um comportamento correcto, moral, dominado pela razão, que preserve quanto necessário a entidade e a privacidade de todos os envolvidos no processo, dado que, *não é possível pensar os seres humanos longe, sequer da ética, quanto mais fora dela* (Freire, 1997, p. 37). No presente estudo, dado tratar-se de uma investigação qualitativa, é de salientar que os sujeitos são ainda mais vulneráveis e têm o direito a ser “protegidos” pela investigadora.

Nem sempre a ética é entendida da mesma forma, diferentes interpretações dependem das pessoas que a consideram e dos variados campos da sua aplicação. *Em investigação, a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados correctos e incorrectos por determinado grupo* (Bogdan e Biklen,

1994, p. 75). É sobretudo este comportamento que se impõe na sequência do trabalho de campo, que tem de obedecer a determinados princípios éticos, sob pena de se frustrarem as legítimas expectativas dos participantes e ao mesmo tempo desvirtuar a matéria e os resultados obtidos. E nem é preciso que previamente se tenham definido os termos em que vai decorrer o processo, como normalmente acontece em determinadas profissões vinculadas a um comportamento “deontológico” assente num conjunto de deveres assumidos de forma solene. Punch, citado por Bogdan e Biklen (1994) refere que *mesmo que os investigadores qualitativos não tenham escrito um código deontológico específico, existem convenções de ordem ética para o trabalho de campo* (p. 76). Essas convenções têm ainda um maior alcance, isto é, permanecem e perduram para além dos trabalhos de campo realizados. Para muitos investigadores das ciências sociais (...) *as questões éticas não se restringem ao modo de comportamento durante o trabalho de campo. A ética é mais entendida em termos de uma obrigação duradoura para com as pessoas com as quais se contactou no decurso de toda uma vida como investigador qualitativo* (idem, p. 78).

Os princípios éticos são portanto os fios condutores que guiam o investigador numa actuação moral e dignificante. Podem, no entanto, surgir situações que ele próprio tenha dificuldade em gerir. São por conseguinte as chamadas decisões éticas complexas *que são da responsabilidade do investigador, baseiam-se nos*

valores deste e na sua opinião relativa ao que pensa serem comportamentos adequados (Bogdan e Biklen, 1994, p. 78).

Foi segundo esta perspectiva que a autora do presente trabalho procurou guiar-se, prestando toda a informação e esclarecimento sobre a matéria tratada, ao mesmo tempo que assegurou a confidencialidade dos dados recolhidos, os quais foram apenas utilizados para o fim a que se destinavam. É de salientar que, exactamente para respeitar as orientações dos entrevistados, a entrevista à tutora da instituição de formação foi reduzida de acordo com a sua orientação.

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Os dados apresentados de seguida, recolhidos no decurso do trabalho de campo, emergem do vasto conteúdo das entrevistas, tendo sido seleccionadas apenas as temáticas que directamente se relacionam com o objecto do estudo, clarificando-o, a saber: como é que o professor orientador cooperante entra em processos de auto-formação a partir da supervisão de professores estagiários.

Como se explicou no capítulo anterior, os dados recolhidos foram submetidos a um processo de análise de conteúdo. Nesta análise optou-se por identificar, de forma separada, as perspectivas dos diferentes sujeitos investigados:

A – Professores cooperantes (PC's);

B – Professora cooperante com experiência de tutoria institucional (PCi), (esta PC foi identificada separadamente dada a sua longa experiência profissional: experiência como cooperante, experiência como supervisora de uma instituição de formação e, finalmente, regresso ao terreno novamente como professora cooperante dessa mesma instituição de formação);

C – Professora tutora da instituição de formação inicial (PT).

Optou-se por esta organização dada a grande diversidade de informação e de experiências dos cooperantes, salientando-se a experiência específica da PCi e da professora tutora.

As diferentes temáticas, apresentadas de acordo com o objectivo do presente estudo, referem-se ao modo a partir do qual os professores orientadores cooperantes entram em processos de auto-formação, em sentido que, de forma independente, controlam os objectivos, os processos, os instrumentos e os resultados da sua própria formação (Garcia,1999). Assim, incluem-se informações sobre a formação de professores; sobre a sua auto-reflexão enquanto professores reflexivos e sobre os processos de supervisão pedagógica.

Procura-se confrontar as diferentes perspectivas dos sujeitos entrevistados: professores cooperantes, professora cooperante com experiência na supervisão de estágios (institucional) e da professora tutora para, a partir destas diferentes perspectivas, podermos inferir e explicar e, no confronto com as perspectivas dos autores mobilizados, reflectir e clarificar estas questões de modo mais fundamentado.

Pretende-se demonstrar que os processos formativos, enquanto instrumentos de apreensão de conhecimentos, atitudes, capacidades e valores (Carvalho, 2003) estão em grande medida dependentes de atitudes e práticas reflexivas e que são sobretudo influenciados pela actividade que se desenvolve em torno da prática e da acção. São processos complexos que envolvem todo um conjunto de passos, requisitos, atributos ... e que precisam de uma certa predisposição, exercício e atitude para se poder progredir e enriquecer o caudal formativo. Mas nem todos os momentos da prática profissional revestem o mesmo interesse e a mesma

importância para o desencadear do processo reflexivo e, conseqüentemente, do aprofundamento do processo formativo. Há, efectivamente, actividades que, pela sua natureza transversal, multidisciplinar e social melhor desencadeiam um certo interesse, um olhar, ou até mesmo uma certa paixão nos intervenientes, introduzindo uma maior sensibilização e interiorização dos assuntos que, submetidos a análises sistemáticas de cariz reflexivo, aprofundam e enriquecem o processo formativo.

Pelo recurso a fragmentos relevantes e a propósito do objecto de estudo pretende-se demonstrar, mediante a análise e tratamento das entrevistas, a importância do exercício da actividade do PC no âmbito da supervisão de PE's. Esta actividade prende-se com a sua realização pessoal e profissional e com processos de autoformação enquanto contributo para a sua formação contínua, sedimentação e aprofundamento de conhecimentos e também para a organização, enquadramento e realização do ensino em geral.

Como se infere a partir do discurso dos próprios sujeitos do estudo, ser professor cooperante tem uma vertente de autoformação: o olhar de outros, mesmos de colegas mais jovens, revela-se importante para um processo de reflexão sobre a sua própria prática.

Os dados apontam para o facto de, segundo os PC's, a formação inicial se revestir de grande importância, devendo haver também alguma sensibilização

para metodologias mais interactivas, para modos de fazer coerentes com as teorias mais recentes das várias ciências, da pedagogia, da psicologia, etc.

Embora sob diferentes perspectivas, os sujeitos entrevistados consideram ter responsabilidade na formação inicial dos PE's e são unânimes quanto à importância que a presença destes constitui na autoformação de cada um deles.

De seguida apresentam-se, organizados a partir de grandes temas emergentes, os resultados da análise de conteúdo das entrevistas. Dada a riqueza do discurso dos entrevistados, optou-se por transcrever excertos elucidativos desses mesmos temas com a voz dos próprios entrevistados. Os protocolos e respectivo trabalho de análise de conteúdo encontram-se em anexo (apêndices C e E). Lembra-se, para facilitar a leitura das secções seguintes, as siglas adoptadas para identificar os participantes no estudo: professores cooperantes (PC's), professora cooperante com experiência de tutoria institucional (PCi) e professora tutora da instituição de formação inicial (PT).

4.1. Professores estagiários na sala de aula

Com a chegada dos PE's à sala de aula dá-se início ao mais importante momento do processo de supervisão. O professor cooperante apropria-se desse momento e com ele emerge o sentido de responsabilidade, que lhe é próprio em relação aos outros aprendentes, ao mesmo tempo que sente também estar perante uma excelente oportunidade e um desafio para problematizar e aprofundar as suas práticas pedagógicas. Tais aspectos encontram-se elencados no quadro a seguir:

Quadro nº 3 - Atitude e sentido de responsabilidade dos PC's numa óptica formativa e formadora

Atitude e sentido de responsabilidade dos PC's enquanto atitude formativa e formadora	(...) é diferente quando eu tenho essa responsabilidade até de orientar essa reflexão sobre a prática...	(EG, P2, 10-07-06)
	(...) é um peso de responsabilidade (...) é uma responsabilidade sempre primeiro para com as crianças que nós temos na turma (...) a preocupação da aprendizagem, do sentir-se bem, do estar bem, do ser feliz ali dentro e de estar a fazer algo importante para mim é fundamental...	(EG, P2, 10-07-06)
	(...) sinto-me co-responsável pela formação delas [professoras estagiárias], não só do ponto de vista dos modos de fazer, dos procedimentos do porquê, etc... da reflexão sobre a acção como até do ponto de vista teórico...	(E1i, 24-02-06)
	(...) sentimos (...) ter essa responsabilidade uma vez que eu estou a passar um modelo de trabalho (...) muito mais responsabilidade quando eu acho que tenho que discutir com eles [refere-se aos alunos estagiários] o sentido daquelas coisas, ou seja, não passar o modelo por passar...	(EG, P2, 10-07-06)
	(...) há de facto logo à partida por parte do professor cooperante alguma responsabilidade na Formação Inicial deles [refere-se aos PE's]...	(EG, P5, 10-07-06)
	(...) ficamos duplamente responsáveis. Responsáveis por um grupo de crianças e responsáveis por um grupo de estagiários...	(EG, P1i, 10-07-06)
	(...) a responsabilidade é mostrar também um caminho que se faz, um percurso, um trabalho que seja desta ou daquela forma (...) Mas, qualquer que seja o caminho, é a escola a abrir a forma como trabalhamos...	(EG, P3, 10-07-06)
	(...) a responsabilidade do professor cooperante é enorme, é ele o único que dá continuidade a todo o processo de supervisão no decorrer do estágio (...) Somos nós que sentimos e vemos o tipo de evolução na relação com as crianças, no desenvolvimento do trabalho que se faz.	(EG, P2, 10-07-06)
	(...) Essa exigência que se sente perante nós próprios, sermos mais exigentes connosco, mais rigorosos liga-se muito à questão da responsabilidade...	(EG, P2, 10-07-06)

Partindo da ideia de que ninguém se forma no vazio (Moita, 1992), constata-se que com a presença de Professores Estagiários (PE'S) na sala de aula emergem outras questões para o professor cooperante (PC) que o ajudam a repensar e

adequar o seu modo de funcionar e a reflectir mais quanto ao modo como realiza o seu trabalho. Trata-se de uma situação que ajuda o PC a repensar a profissão e a reconsiderar os termos da prática pedagógica. Tal facto depreende-se das palavras de um entrevistado:

*(...) penso que é uma grande partilha (...) questionar as atitudes (...), ao fim ao cabo é **uma grande reflexão partilhada** (...), e que também eu próprio me ponho em questão e peço-lhes mesmo que me vão dizendo aquilo que eu posso também melhorar no meu trabalho, não só com as crianças mas também com eles (E4, 30-03-06).*

Não se depreende do que se referiu que se alterem os conteúdos a leccionar, mas obviamente que, com a presença de PE's, na sala de aula, se impõem outros ritmos e outras dinâmicas que influenciam as práticas em termos de construção da identidade de uma pessoa que se forma, se transforma, em interacção (Moita, 1992). Esta construção decorre da existência de outros intervenientes na sala de aula e também de um certo apoio projectado nos alunos, que estes acolhem com satisfação. Consiste numa relação tripartida em que cada um desempenha o seu papel consoante o seu estatuto e que a todos aproveita. Para o PC:

(...) as práticas na sala de aula, tendem a alterar-se devido aos vários níveis de aprendizagem que passam a coexistir dentro do mesmo espaço, a minha aprendizagem, a das estagiárias e a dos alunos e alunas (E3, 23-03-06).

Mas a presença de PE's na sala de aula é ainda mais relevante noutros aspectos, na medida em que há toda uma série de possibilidades que podem ser aproveitadas, designadamente quando estes estão a intervir, em que ocorre um trabalho de planificação e de reflexão sobre a sua prática que, no fundo acaba por ser, a certa altura, um trabalho de equipa em que se reflecte também na autoformação dos PC's. Na verdade, como se refere:

(...) o ser professor cooperante tem também uma vertente de formação. Então o olhar de outros, mesmos de outros mais novos é importante para nós reflectirmos sobre a nossa própria prática (...), quando os alunos estão a intervir é um trabalho de planificação e de

reflexão sobre a prática deles, e no fundo acaba por ser, a certa altura, um trabalho de equipa (EG, P4, 10-07-06).

Este considerando traduz a ideia de que a formação supõe troca, experiência, interacções sociais, aprendizagens, um sem fim de relações (Moita, 1992). Por outro lado, o PC sente também uma responsabilidade acrescida quando recebe PE's, pelo que procura dar o seu melhor e estar mais atento à sua atitude. Neste pressuposto, a cooperante entende que:

(...) há ali sempre uma preocupação acrescida. Mas sabes que, até por isso é bom receber estagiários, porque pode ser muito fácil nós entrarmos em "rotinas rotineiras" como eu costumo dizer, e o facto de recebermos estagiários faz com que nós façamos um trabalho até de escrita mais rigoroso. Por outro lado, na fase de intervenção das estagiárias, primeiro é fundamental inteirarmo-nos do tal projecto que elas fazem. Devemos lê-lo com a maior atenção e devemos verificar se realmente ele se insere na dinâmica que a turma tem. É aí que começa. Depois é um período de uma atenção redobrada, porque é a atenção que já existia antes, a cada uma das crianças, e de repente temos ali também a responsabilidade de estarmos atentas a duas futuras profissionais, mesmo à formação delas (E2, 09-03-06).

Neste sentido, Dewey citado por Zeichner (1993), a propósito das atitudes, refere que *o acto de rotina é, sobretudo, guiado pelo impulso, tradição e autoridade (...)* a abertura de espírito e a responsabilidade devem ser as componentes centrais da vida do professor reflexivo, que tem de ser responsável pela sua própria aprendizagem (pp. 18-19). Para o autor, o professor não deve deixar-se guiar por rotinas, pois elas conduzem à estagnação. Por seu turno, um professor de espírito aberto e responsável aspira a adquirir e a aperfeiçoar diversas capacidades tornando-se mais reflexivo e construindo a sua própria aprendizagem. É pois nesta perspectiva que a cooperante acima referida procura libertar-se das rotinas, afirmando a importância do papel dos PE's na promoção desse objectivo. Receber PE's contribui claramente para os PC's mudarem as

suas próprias práticas e, simultaneamente, apropriarem-se de outros modelos pedagógicos. Para ilustrar esta ideia, uma cooperante refere o seguinte:

(...) no primeiro ano em que eu tive estagiários acho que começou aí o meu primeiro grande alerta para determinadas formas de funcionar em sala de aula. Como por exemplo, o trabalho de Tempo de Estudo Autónomo, a organização, a gestão do grupo. O tipo de trabalho que se faz em sala de aula, mais cooperativo, começou efectivamente aí, ou seja, eu despertei para essa parte no primeiro ano em que recebi estagiários e nunca mais quis parar, e aquilo não era já suficiente. Portanto, aquilo constituiu realmente (...), não é uma barreira porque eu acho que nestas coisas não pode haver barreiras, nós não podemos partir do zero, temos que partir daquilo que sabemos. Mas daquilo que eu já tinha construído com aquilo que eu estava neste momento a tomar conhecimento e a contactar pela primeira vez, fez com que o meu trabalho, em sala de aula, se transformasse, se modificasse. (E2, 09-03-06).

Depreende-se do testemunho da cooperante que a presença dos PE's, na sala de aula, também contribui para a reciprocidade de conhecimentos (Sá-Chaves, 2000), a partir de momentos de partilha, de interacção, de colaboração em diálogo e na acção (Hargreaves, 1998) que se estabelecem entre os sujeitos da relação pedagógica. Seguidamente apresenta-se um quadro onde se encontram seleccionados alguns momentos que ilustram o que se refere:

Quadro nº 4 - Colaboração, partilha e inter-ajuda enquanto factores que promovem a qualidade da escola e a formação dos PC's

	<p>(...) penso que é uma grande partilha (...) questionar as atitudes (...), ao fim ao cabo é uma grande reflexão partilhada...</p>	(E4, 30-03-06)
	<p>(...) a minha grande formação tem sido sempre a partilha. Pois, é partilhando e pondo-me em questão e ouvindo também os outros que eu tenho evoluído na minha profissão...</p>	(E4, 30-03-06)
	<p>(...) não quer dizer que eu tivesse, em relação a elas [PE's], pareceu-me que sim, um papel de supervisora, pelo menos não pretendi passar-lhes isso. Até porque a certa altura criámos ali uma parceria, e isso foi muito rico...</p>	(EG, P1i, 10-07-06)

Quadro nº 4 - Colaboração, partilha e inter-ajuda enquanto factores que promovem a qualidade da escola e a formação dos PC's (cont.)

Colaboração, partilha e inter-ajuda enquanto factores que promovem a qualidade da escola e a formação dos PC's	(...) discutimos muito e falamos muito e estamos sempre em negociação...	(EG, P4, 10-07-06)
	(...) eu estou na profissão e estou na vida de uma maneira que gosto imenso de criticar construtivamente e sujeito-me muito à crítica e partilho tudo aquilo que tenho para partilhar sem qualquer tipo de medos nem de culpas...	(EG, P4, 10-07-06)
	(...) o que é verdadeiramente fundamental é as pessoas darem espaço e haver um espaço, um ambiente, um clima de partilha, um questionar...	(EG, P4, 10-07-06)
	(...) este processo de reflexão escrita foi também decisivo, tanto para mim como para os restantes intervenientes, nomeadamente as alunas estagiárias e a própria equipa...	(EG, P1i, 10-07-06)
	(...) Podemos aí ir mais além (...) Pode ser um ganho muito grande se conseguirmos que este trabalho de cooperação seja um trabalho de equipa, de parceria entre esta três pessoas, uma com mais experiência e as outras com, se calhar uma motivação, não digo maior, mas diferente daquela que nós temos...	(EG, P2, 10-07-06)
	(...) continuo a achar importante trabalhar com estagiários (...) porque para mim é um momento por excelência(...) de formação, no sentido em que há abertura para discutir os assuntos e também perante aquele grupo de crianças que está ali, que de alguma forma é excelente trabalhar em conjunto para eles...	(EG, P3, 10-07-06)

Ao tratar esta temática, Sá-Chaves (2000) afirma que a supervisão pedagógica permite um distanciamento efectivo do *acto educativo enquanto acto de formação sobre o qual costumamos, por vezes sem dar conta, esborrachar o nariz, comprometendo, nessa proximidade, toda a possibilidade de ver para além do círculo estreito das nossas idiossincrasias* (p. 161). Em sintonia com esta posição, uma cooperante afirma que ao observar a intervenção dos PE's consegue reflectir mais sobre as suas próprias práticas e até mesmo acerca da

aprendizagem dos seus próprios alunos. Segundo a cooperante, a presença de PE's, na sala de aula, permite-lhe distanciar-se do grupo de alunos (turma) e adoptar:

(...) uma postura de aprendizagem através da observação e reflexão sobre os conhecimentos e evolução da turma (...) como não estou a actuar directamente, reservo-me algum espaço para através da observação poder reflectir sobre as práticas e também sobre as aprendizagens dos alunos e das alunas (E3, 23-03-06).

Os professores orientadores cooperantes adoptam uma postura de questionamento (Isabel Alarcão, 1996) das suas práticas quando têm outros intervenientes na sala de aula. A interacção com os PE's e também a relação que com estes se estabelece faz emergir novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e de equacionar problemas (Amaral, Moreira e Ribeiro, 1996). Segundo o cooperante, a atitude de questionamento sobre as práticas conduz a uma maior aprendizagem. Neste sentido, o mesmo considera que:

(...) aprendemos muito mais com alguém dentro da nossa sala. Mesmo que tenha pouca experiência (...) as perguntas são sempre bem vindas, e às vezes até as perguntas que essas pessoas nos fazem são mais pertinentes e fazem-nos aprender mais, porque à partida podemos achar que é uma pergunta muito simples, mas isso faz-nos pensar e repensar porque é que fazemos as coisas daquela maneira, enquanto que, se estivermos sozinhos na sala, às vezes fazemos determinadas coisas e nem questionamos bem o sentido ou já nem faz sentido fazer daquela maneira e se alguém nos vir, portanto, é mais fácil. É um desafio permanente e é uma grande aprendizagem não só para eles, mas também para nós (E4, 30-03-06).

Para a cooperante E2, a presença de PE's na sala de aula constitui também um desafio para o PC, porque este aprende em interacção e ajuda-o a conhecer-se melhor. As interacções vivenciadas desenvolvem-lhe competências de tipo reflexivo e profissional (Sá Chaves, 2000) e permitem-lhe estar mais atento à sua atitude, sem descuidar o ensino/aprendizagem dos seus alunos, bem como à formação dos PE's. Neste contexto, a cooperante considera que:

(...) é o desafio de continuar a aprender, é um auto-desafio. É eu pensar ser capaz realmente de ajudar alguém a começar e a criar raízes nesta actividade, que é um trabalho

árduo que exige sempre muito de nós. E é o desafio também de podermos estar atentas a nós próprias. Por outro lado, temos outra particularidade a desenvolver que é o saber ouvir também o que os estagiários têm para nos dizer, ouvir as propostas deles, sentir que emoções nós realmente temos quando o trabalho corre muito bem ou quando nem por isso. É um desafio de ajudar alguém e simultaneamente é um desafio de continuar a aprender. É um desafio de sentir que a minha experiência profissional pode eventualmente ajudar a construir o saber pessoal e profissional de alguém muito jovem que vai agora começar (E2, 09-03-06).

A cooperante refere-se a uma temática em que emergem conceitos de grande relevo e actualidade, onde os PC's aprendem a enfrentar os desafios e a estar mais atentos às suas próprias aprendizagens. Aprendem a escutar outras propostas de trabalho; a actuar com paixão, emoção, espírito de abertura e entre ajuda (Zeichner, 1993) e promovem a sua autoformação.

4.1.1. Outros olhos na sala de aula

A presença de outros saberes e de atitudes de questionamento na sala de aula permitem claramente ao PC ter um olhar mais atento e objectivo sobre si próprio. Permite-lhe transformar o acto natural de pensar em reflexão consciente e estruturada (Sá Chaves, 2005) e conduz a uma mudança de atitude face às estratégias e aos ritmos implementados. Segundo um cooperante:

(...) a mudança está também na pessoa, tem a ver com o interesse dela. (...) em relação a mim, eu sinto-me a toda a hora predisposto para a mudança. E ao ter outros olhos na minha sala a observar-me, naturalmente que só posso beneficiar com isso. Ao expormo-nos, nós estamos ali a dar tudo de nós, mas também nos permite regular a nossa maneira de ser (...) eu tenho mais cuidado quando estão outros olhos ali dentro, não é que deixe de ser eu, não é essa a questão, mas tenho mais cuidado porque realmente acima de qualquer modelo de trabalho está a filosofia que impera ali, estão os princípios (...)Está a minha maneira de ser que passa. (EG, P4, 10-07-06).

Desta afirmação pode-se inferir que o PC se sente, também ele, avaliado, o que pressupõe um movimento de auto-avaliação através do que ele imagina ser o olhar do outro. Refere-se a uma percepção que se revela praticamente em todos

os PC's, *já que estão outros olhos na sala de aula*, facto que os leva a procurarem empenhar-se mais, a desprender-se de permanentes e constantes rotinas em busca de uma maior dinamização dos espaços e das actividades. Consiste numa problemática que se relaciona com o conteúdo da reflexão e se situa ao nível técnico, onde os PC's reflectem sobre e na acção recorrendo a outras fontes por forma a atingir os objectivos desejados (Amaral, Moreira e Ribeiro, 1996). Os momentos de planificação e gestão partilhada, acompanhados pelo conjunto das reflexões, permitem ao PC auto-avaliar-se, aprofundar e reelaborar as suas práticas e metodologias, com vista a uma melhor adequação às exigências educativas. Neste sentido, o cooperante afirma:

(...) insisto que tenha mesmo estagiários. Porque me faz estar mais atento a mim próprio (...). realmente há determinadas coisas das quais só nos apercebemos quando está alguém a olhar para nós. Estamos mais atentos quando alguém nos diz que fizemos isto. Porque é que fizeste isto desta maneira? Quando nos questionam (...) Porque se estivermos sozinhos muitas vezes não nos damos conta de alguns aspectos (E4, 30-03-06).

O que antecede remete-nos para uma questão de grande importância e actualidade, que consiste na verificação dos conhecimentos e das competências que cada profissional deve aferir em relação a um determinado período ou momento da sua carreira profissional. Tais elementos devem aferir-se, primeiramente, por iniciativa própria, porque é preciso regularmente guiarmo-nos através de uma certa verificação e de uma certa auto-avaliação face a novos princípios e actuais contextos educativos. É uma espécie de validação de resultados que apenas pode ser aferida em momentos privilegiados resultantes do confronto de situações novas, responsáveis e exigentes. Em tais momentos incluiu-se o exercício da supervisão pedagógica e o exercício de professor cooperante. Esta verificação permite estabelecer o ponto da situação profissional

de cada um: onde se chegou, como se encontra e até onde pode ir. Trata-se de uma matéria onde releva a terminologia utilizada nos portfólios reflexivos, onde se estabelece uma organização cronológica dos conhecimentos e das competências profissionais valorizando uma análise tanto retrospectiva como prospectiva (Nunes, 1999).

Domínio também importante é o momento de troca de experiências entre PC's, PE's e a própria escola, em situações de seminários ou em reuniões de ano de escolaridade. Assim, *valorizar aspectos como a formação dos professores e o desenvolvimento das suas capacidades profissionais, a escola como espaço de referência da prática e não apenas a sala de aula, as boas relações entre a escola e a comunidade para além dos seus contextos de inserção, são fundamentais para uma reflexão crítica* (Amaral, Moreira e Ribeiro, 1996, p. 99). Nesta perspectiva, uma cooperante afirma:

(...) procuro que seja um trabalho desenvolvido em equipa com as estagiárias e colegas da escola, porque, só tendo em conta todas as componentes do processo e partilhá-las com os elementos da Comunidade Educativa se pode melhorar os resultados e prever uma evolução nas aprendizagens (E3,23-03-06).

Daqui se constata, que com a presença de PE's na sala de aula se clarificam conceitos e formas de estar anteriormente adquiridas, detalhes de funcionamento e pontos de interacção acerca de como se trabalha e de como se deve trabalhar. Desta forma, institui-se no grupo uma outra dinâmica que, beneficiando do saber e do esforço de todos, constitui uma nova forma de trabalhar e de aprender:

(...) um campo aberto de possibilidades para que elas encontrem uma forma de estar face à aprendizagem e à turma, tendo sempre em linha de conta a partilha (ibidem).

Não obstante no contexto da supervisão privilegiarem-se aspectos relativos à partilha e se promova desde o início a autonomia e o à-vontade dos PE's, estes têm que regular-se pelo papel determinado pelo PC em torno das metas e das práticas instituídas. Mas essa postura vai-se alterando à medida que os vários intervenientes se vão constituindo como equipa. Com o passar do tempo o PC começa a depositar mais confiança nos PE's e permite-lhes agir mais autonomamente na preparação e condução das práticas. Este processo possibilita ao PC, através do desempenho dos outros, fazer a (re)análise da sua própria prática e evoluir; reflecte em situação e constrói conhecimento a partir do pensamento sobre a sua própria prática (Alarcão, 2003). Neste âmbito, uma cooperante refere:

(...) a minha planificação passou a ter em atenção outras componentes, designadamente as práticas de desenvolvimento e aprendizagens, onde passaram a intervir directamente outros elementos com presença constante na sala de aula. E, depois a minha postura deixou de ser directa e exclusiva na sala de aula, permitindo-me assim uma postura de aprendizagem através da observação e reflexão sobre os conhecimentos e evolução da turma (E3, 23-03-06).

Decorre do referido que o PC ao abraçar de forma responsável e exigente o novo complemento das suas funções, no processo de supervisão, é impelido a reflectir acerca do trabalho realizado e a interiorizar novas formas de ensinar e de aprender. Consiste numa temática que, em termos de conteúdo da reflexão, se situa ao nível prático. Neste nível o PC faz a análise do planeamento e reflexão do que visa alcançar, incidindo esta no que já foi feito (Amaral, Moreira e Ribeiro, 1996). Significa que o professor cooperante, ao partilhar a sala de aula com futuros professores, sente a necessidade de actualizar os seus conhecimentos teóricos e a sua prática para melhor poder ensinar e, simultaneamente,

disponibiliza-se também para aprender. Mas os momentos reflexivos tendem a escassear quando se está demasiado absorvido nos conteúdos programáticos, sendo então necessário um certo distanciamento para que se possa reflectir e (re)organizar ideias e conceitos, a partir dos quais se podem instituir melhores práticas. A possibilidade de se poder afastar um pouco do grupo permite ao PC:

(...) observar atentamente, regular as aprendizagens e reflectir sobre aquilo que acontece na sala de aula e que acontece também comigo quando eu estou a actuar directamente. É que, depois reflectindo com as professoras [estagiárias] (...), tudo isso permite-me também reflectir, o que me leva por outro lado a partir dessas reflexões fazer algumas alterações” (E3, 23-03-06).

A observação do grupo pelo PC, enquanto elemento não actuante, permite-lhe constatações e retirar ilações, em termos de reflexão interiorizada e pessoal, que de outra forma não seriam alcançadas. Consiste num processo que, enquanto forma de reflexão, funciona como mecanismo introspectivo que possibilita ao PC reconsiderar os seus pensamentos e sentimentos numa perspectiva distanciada (Weis e Louden, 1989). A possibilidade de fazer uma pausa, no seu ritmo de trabalho, permite ao PC observar o grupo no seu todo e concluir sobre determinados aspectos relativamente aos quais não teria essa oportunidade.

Também as dinâmicas instituídas na sala de aula, resultantes de factores que se cruzam de forma instantânea e instável (Sá Chaves, 2000), determinam alterações de fundo nos processos de aprendizagem, quer ao nível dos ritmos quer do acompanhamento quer das relações que se estabelecem. Permite a constituição de um grupo de trabalho mais alargado, onde:

(...) as estagiárias propõem também práticas que deverão enquadrar-se neste ambiente de aprendizagem. Do conjunto de propostas apresentadas, por mim e por elas chegamos a um acordo e desenvolvemos as ideias. As práticas na sala de aula tendem a alterar-se devido

aos vários níveis de aprendizagem que passam a coexistir dentro do mesmo espaço, a minha aprendizagem, a das estagiárias e a dos alunos e alunas (E3, 23-03-06).

Significa que se institui um benefício triangular que aproveita a todas as partes envolvidas no acto de aprendizagem – alunos, PE's e PC's – porque, ao reunirem-se num mesmo espaço e movidos por objectivos comuns, embora aparentemente diferentes: por um lado ensinar e por outro aprender, no final todos se complementam, dando corpo a processos de aprendizagem mais profundos e enriquecidos. Os alunos aprendem tal como os PE's, mas também os PC's enriquecem conhecimentos, ajustam práticas e realizam mais competências. Consiste numa perspectiva de aprendizagem que não passa despercebida aos professores cooperantes:

(...) leva a que haja uma maior reflexão pela necessidade surgida de integrar e regular diferentes conhecimentos e diversas formas de aprendizagem, que actuam uma face a outra, que são as aprendizagens das estagiárias e simultaneamente as aprendizagens das crianças e as minhas aprendizagens. Ao fim e ao cabo são três formas diferentes de aprender ao mesmo tempo (E3, 23-03-06).

Mas para que se possa usufruir deste conjunto é necessário empenho e predisposição para enfrentar a actividade com curiosidade (Amaral, Moreira e Ribeiro, 1996). É preciso estar-se preparado e receptivo a outras experiências, sem receio de se mudar:

(...) a sala de aula deve ser um espaço aberto a várias formas de comunicação e a várias formas de aprendizagem e tomadas de conhecimento com um objectivo comum de melhorar sempre o nível em que nos situamos. Como um texto que nunca se acaba de escrever, porque há sempre formas de o melhorar, tendo em atenção a participação de todos/as (E3, 23-03-06).

Constata-se que a cooperante segue a perspectiva definida por Dewey (1933), que salienta a importância do *espírito de abertura* ou o desejo de se ouvir mais do que uma opinião (Zeichner, 1993). Para a cooperante, este modo de actuar permite aos PE's:

(...) ter algum espaço para porem em prática o seu projecto de trabalho e sobretudo [serem] respeitados na sua prática enquanto estão a intervir (E3, 23-03-06).

De acordo com os sujeitos entrevistados, são estes momentos de intervenção que fazem com que o PC também se reveja, se autoavalie e sobretudo reflecta sobre a sua própria prática e a prática dos outros. Ao mesmo tempo que o PC auxilia o PE a gerir as suas actividades, as suas intervenções (...) está também a relembrar-se e a confrontar-se com outras metodologias de ensino/aprendizagem que já conhece ou que antevê. Consiste num processo que, em termos de formas de reflexão, coloca o PC ao nível do exame (Weis e Louden, 1989), porque este recorre a eventos ou acções passadas, presentes ou futuras para melhor enquadrar a sua actividade profissional diária. Trata-se de um óptimo momento de formação em que há abertura e oportunidade para discutir os assuntos, aperfeiçoar metodologias e melhorar as práticas. Esta constatação é ilustrada pelo quadro seguinte:

Quadro nº 5 – Formação em interacção

Formação em Interação	(...) lá está o papel da presença dos estagiários para nos fazer avançar, é o ter que dizer (...) permanentemente porque é que faço assim e não faço de outra maneira...	(EG, P1i, 10-07-06)
	(...) receber as estagiárias, constitui-se como um momento por excelência de formação contínua e interactiva... (E3, p. 5)	(E3, 23-03-06)
	(...) o facto de um professor ter na sua sala estagiários obriga a que tenha que explicitar as razões pelas quais opta por estas e não outras actividades, estratégias, modo de organização, etc. Isso, por si só, já é formador...	(EG, P1i, 10-07-06)
	(...) penso que é um aspecto que nós podíamos gradualmente passar a fazer, porque isto sim, obriga-nos a um esforço redobrado de reflexão, e portanto a um salto qualitativo de autoformação...	(EG, P1i, 10-07-06)
	(...) quero-me convencer que o professor não fica impune, digamos, não fica estático, perante às vezes a alterações de dinâmicas, às vezes de alterações de propostas (...) e que isso é uma mais valia do ponto de vista da sua formação...	(ET, 03-04-06)

Quadro nº 5 – Formação em interação (cont.)

Formação em Interação	(...) eu acho que se aprende a dizer a profissão escrevendo, porque pela escrita eu sou capaz de elaborar muito mais profundamente aquilo que eu quero dizer e até fundamentar...	(EG, P1i, 10-07-06)
	(...) o facto de contactarmos com o professor da escola de formação inicial, que é alguém que em termos de didáctica e de integração teórica sabe muito mais, porque tem os outros professores, o de Matemática, o de Ciências, de Língua (...) e eu quando ouço estas pessoas falar identifico os saberes e estou sempre a aprender com eles também ...	(E2, 09-03-06)
	(...) o que é verdadeiramente formador às vezes não é mostrar as várias componentes de um modelo de trabalho (...). Há um outro nível (...) que tem a ver com o nosso próprio desenvolvimento enquanto pessoa, que passa por tornar consciente as nossas concepções implícitas...	(EG, P1i, 10-07-06)
	(...) é muito importante fazer-se estas reflexões transdisciplinares (...) em que há ali várias valências e o estagiário está acompanhado do professor cooperante, está acompanhado do professor da área científica e está acompanhado do professor tutor...	(E2, 09-03-06)
	(...) este processo formativo, o facto de acompanharem estágios (...) tem vindo a influenciar substancialmente a forma como vêem o ensino e a aprendizagem das suas próprias crianças, a forma como organizam e estruturam, digamos, o ambiente de aprendizagem...	(ET, 03-04-06)

Ao exercer a orientação do estágio o PC também se deixa seduzir por novos estímulos e desafios que agarra de forma responsável. Muitas vezes, no intuito de compensar a falta de uma componente de formação em supervisão, este procura enriquecer-se e documentar-se nesse domínio, de modo a estar à altura daquilo que dele esperam: a transmissão de práticas de ensino/aprendizagem ajustadas e à altura das exigências do meio escolar. Para corresponder às expectativas daqueles que foram entregues à sua responsabilidade, os PC's procuram fundamentar-se recorrendo a documentação adequada. Deste modo constata-se, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida (Ferry, 1987), em que o professor é o agente

principal da sua formação (Moita, 1992), que o PC se vai enriquecendo, reavaliando e autoformando a partir de múltiplas interacções, de sistemáticas reflexões e aprofundamento teórico-prático.

4.1.2. Inovação e novas metodologias de ensino aprendizagem

Actualmente na gestão de um qualquer serviço, empresa, instituição, pessoas, aprendizagem, etc., os denominados conceitos de “inovação” (Canário, 2003; Gonçalves, 2003), “colaboração e mudança” (Hargreaves, 1994) são fundamentais face às novas realidades emergentes e aos desafios cada vez mais a exigir um comportamento atento e enquadrado no contexto actual e globalizado. Também nesta lógica, Hargreaves (1994) refere-se à colaboração enquanto princípio que *encoraja os professores a encarar a mudança, não como uma tarefa a realizar mas como um processo infinito de aperfeiçoamento contínuo (...)* Pelo modo como promove a reflexão, a aprendizagem profissional e a associação entre as diferentes destrezas, a colaboração é um princípio crucial da aprendizagem organizacional (p.279). Do mesmo modo, a supervisão na formação de professores é um *instrumento de formação, inovação e mudança, situando-a na escola como organização em processo de desenvolvimento e de (re) qualificação* (Formosinho, 2002, p. 13). Aspecto também importante é a liderança da mudança bem sucedida, que consiste em desenvolver dentro da organização uma cultura que promova a aprendizagem por parte dos indivíduos, das equipas de indivíduos e da empresa como um todo. Peter Senge (1990)

analisou o assunto de forma exaustiva no seu livro intitulado “The Fifth Discipline” e sugere cinco factores-chave para a criação de uma organização de aprendizagem. Estes factores incluem a ponderação dos sistemas, mestria pessoal, modelos mentais, construção de uma visão comum e aprendizagem em equipa. Os cinco factores podem ser agrupados em conjunto sob o lema da exploração do potencial das pessoas, tanto individualmente como em grupos. O autor e a sua vasta equipa de investigadores centram também a sua atenção na ideia de criar a mudança nas organizações, de forma a permitir que as mesmas se tornem “Organizações de Aprendizagem” (Learning Organizations). No seu estudo “The Dance of Change” (1999), Senge analisa várias formas de poder ser criada uma cultura de aprendizagem dentro de organizações de praticamente qualquer dimensão. Considera que a chave para o processo consiste em desbloquear o potencial humano que existe sempre em qualquer organização.

Nesta lógica, deverá também ter-se em linha de conta que para se ter êxito, seja em que área for, é essencial não descurar a noção de sistema como o conjunto coordenado de todas as partes com objectivos e fins comuns e que funciona segundo princípios de liderança, motivação, dedicação, responsabilidade, partilha, formação contínua actualizada e, acima de tudo, uma boa gestão dos recursos disponíveis ou alcançáveis. *A formação dos colaboradores de uma empresa é vista como uma estratégia de competitividade (...) vivemos numa economia cada vez mais global e que tem como base o conhecimento* (Gonçalves, 2003, p.36). Esta problemática que ocorre em todas as áreas e

sectores de produção com fins lucrativos, afigura-se também essencial a adopção de uma lógica idêntica nas áreas educativas que, mesmo não tendo fins lucrativos, carecem de formação e gestão adequada dos recursos humanos e materiais afectos, com vista à sua rentabilização em termos de potencial gerado no processo educativo, traduzido em melhores aprendizagens, inovação e conhecimento.

Porém, as novas teorias ou práticas, ainda que promissoras, não conseguem ser generalizadas de uma qualquer forma. Subsistem, por um lado, as chamadas resistências e os preconceitos. Por outro, emerge o paradigma democrático que pressupõe uma apropriação colectiva daqueles conceitos no meio em que visa instalar-se (Alarcão, 1998; Monteiro, 2000; Ambrósio, 2001).

Surge então a necessidade de se criarem modelos alternativos, outras possibilidades de escolha ou de opção, a partir do conhecimento real e efectivo, centrados nas virtudes ou nos defeitos que os diferentes modelos oferecem. Só conhecendo e comparando é possível optar em consciência, porém, dado que de um processo se trata, todos têm uma certa responsabilidade quanto à sua condução e apresentação de resultados na procura desses modelos e de inovação. Significa que é preciso ter também uma atitude crítica relativamente aos modelos instituídos e saber testá-los oportunamente no sentido de verificar da sua validade e actualidade face ao novo meio. Mas para isso é preciso que o professor aprenda a quebrar rotinas e a agir como um sujeito reflexivo em interacção entre a

experiência, a tomada de consciência, a discussão, o envolvimento em novas situações (Perrenoud, 1993) porque, mais do que um mero técnico que aplica conhecimentos anteriormente adquiridos, o professor sabe também gerir procedimentos, atitudes e comportamentos. Neste sentido, a presença de PE's na sala de aula e toda a dinâmica envolvente, funciona como estímulo para o PC (re)elaborar a sua prática, procurar mais informação, adaptar-se ao novo contexto e exigências e inovar. A propósito, registam-se alguns momentos que visam ilustrar que os PC's estão atentos à dinâmica aludida:

Quadro nº 6 - Inovação, Perspectivas e Mudança na prática profissional dos PC's

Inovação, Perspectivas e Mudança na prática profissional dos PC's	(...) a mudança está também na pessoa, tem a ver com o interesse dela...	(EG, P4, 10-07-06)
	(...) se um professor não tem na cabeça um desenho de como é que se opera a mudança, então, se calhar, a mudança faz-se de uma forma muito lenta ou então é preciso uma tenacidade tal (...) que não há muita gente que tenha...	(EG, P1i, 10-07-06)
	(...) E fez com que eu fosse à procura de outras pessoas, de grupos de trabalho, de textos, de livros que me dessem informação, que me explicassem melhor, que me informassem como é que esta gestão na sala de aula podia ser feita. Portanto, o meu trabalho também mudou a partir do momento em que eu recebi estagiários...	(E2, 09-03-06)
	(...) é a repensar a toda a hora que vamos evoluindo...	(EG, P4, 10-07-06)
	(...) nós só criamos rupturas nas nossas concepções, nas nossas práticas, se mergulharmos nos ambientes...	(EG, P1i, 10-07-06)

4.1.3. Auto-formação do cooperante

Em termos de investigação-acção, a fase de intervenção dos PE's é um excelente momento para o PC problematizar, rever e ajustar as suas práticas. Ao estar atento aos processos e momentos em que decorrem as aprendizagens, o PC desencadeia e realiza, em simultâneo, a sua própria auto-formação. Consiste numa metodologia que, no âmbito das formas de reflexão (Carr & Kemmis, 1988) se encaixa no momento da indagação, porque o PC analisa a sua prática e identifica estratégias para melhorar a sua actuação:

A reflexão sobre várias práticas pedagógicas, para mim, foi importante poder tomar conhecimento de diversas práticas pedagógicas e diversas formas de ensinar e aprender (E3, 23-03-06).

Verifica-se que a supervisão de PE's influencia a autoformação dos PC's, a partir da reflexão e tomada de consciência que se vai fazendo diariamente e também porque os obriga a procurar mais fundamentação teórica. Também neste âmbito se afirma o momento da indagação, aliás, presente em grande parte do processo reflexivo do PC, porque este reflecte e manifesta um estado de espírito e uma vontade de conhecer para poder evoluir e aperfeiçoar as suas práticas face aos modelos existentes. Parte do pressuposto que só indagando, confrontando e aprofundando é possível pensar e projectar mudanças:

(...) influenciou pois que me obriga também a estudar mais, visto que me obriga por exemplo a tentar encontrar livros, documentos para partilhar com eles [alunos estagiários], para eles poderem ir mais a fundo em algumas questões e isso obviamente tem reflexos em mim. Portanto (...) obrigatoriamente eu próprio também fico com vontade de ler novamente essas coisas, para responder melhor às questões que se levantaram, aos problemas que me puseram (E4, 30-03-06).

Constata-se que o trabalho realizado em equipa contribui para a autoformação do PC e também para a mudança das próprias práticas. Este aspecto torna-se

possível pela presença de outros intervenientes na sala de aula, mas também pela exigência de um trabalho colaborativo que opera mudanças nas atitudes, nos comportamentos e competências (Sá-Chaves, 2000) e rompe com as rotinas instituídas, só modificáveis por força de diferentes contextos. A propósito, uma cooperante considera:

Tudo isto contribui para o meu processo de autoformação no sentido de explicar porque é que trabalho assim e não de outra maneira. Por outro lado, ao dizer-lhes porque acho que podem fazer assim e não de outro modo, estou a evoluir também. Porque quando nós explicamos aquilo que sabemos e até muitas vezes, podemos nem saber assim tão bem e por isso recorremos a documentos variados, isso é evolução, é maturidade e reflecte-se na nossa aprendizagem pessoal e portanto na nossa formação pessoal (E4, 30-03-06).

Trata-se pois de um momento importante onde as práticas de planificação são influenciadas pelos PE's, na medida em que o momento de planificação com outros e também para outros exige um maior rigor e obriga a reflectir e a repensar o modelo dado como adquirido. Para alcançar os objectivos a que se propõe a cooperante está disposta a ir...

(...) à procura de outras pessoas, de grupos de trabalho, de textos, de livros que me dessem informação, que me explicassem melhor, que me informassem como é que esta gestão na sala de aula podia ser feita (E2, 09-03-06).

Neste contexto, trabalhar com jovens licenciados, ou que se estão a licenciar, pode abrir novos horizontes ao PC e trazer outros conhecimentos a partir da procura de fundamentação adequada e de abordagens mais profundas e mais actuais. O cooperante apropria-se dos novos conhecimentos, integra-os na sua prática e progride em experiência e saber. Desta forma, partindo da ideia de que a formação inicial é apenas uma etapa na formação que hoje se designa por formação ao longo da vida (Alarcão e Tavares, 2003), constata-se que o PC se vai autoformando numa perspectiva de formação contínua e permanente. Parte do pressuposto que não há saberes estanques e que é preciso procurar

insistentemente formação adequada às exigências do contexto num determinado momento:

(...) quanto mais o tempo passa, a resposta não é sempre a mesma, e aí eu tento sempre complementar e por isso acho que estar bem documentado é fundamental (EG, P4, 30-03-06).

Decorre do referido que a actividade de PC contribui em grande medida para a actualização e formação profissional deste, porque o remete ou induz na procura de fundamentação adequada capaz de dar resposta aos compromissos assumidos e às questões suscitadas. Este ajusta, por um lado, a sua postura e atitude e age interpretando, relembrando, melhorando e evoluindo pela reflexão-na-acção e sobre a acção (Schon, 1992), por outro, aprende a partir da análise e interpretação da sua própria prática, podendo mesmo ir mais além desde que imposto um certo rigor e empenho na procura que desenvolve. A propósito, um dos PC's afirma:

(...) interagi ao nível das reflexões escritas, principalmente com uma das estagiárias, [o que] constituiu um momento óptimo para a minha autoformação porque me cativou para o aprofundamento e para a reflexão da missão que estava a desempenhar (EG, P2, 10-07-06).

Neste contexto, também os portfólios reflexivos dos PE's, enquanto instrumentos de estimulação e factores de activação do pensamento reflexivo (Sá-Chaves, 2001), surgem como um importante meio de reflexão e aprofundamento da prática dos professores: destaca-se, por um lado, a importância da escrita enquanto ferramenta fundamental na aprendizagem da profissão que se faz ao longo da carreira; por outro, o PC exige uma explicitação e fundamentação das práticas e ainda o que se aprende ao criá-los, sua análise e reflexões posteriores.

Também a melhor forma para o PC atingir os objectivos propostos e, simultaneamente, promover a sua autoformação, é procurar trabalhar em equipa,

não fomentando o “*individualismo*” (Hargreaves, 1994, p. 203). Trabalhar em equipa, reflectir em conjunto e partilhar responsabilidades permite dar corpo e credibilidade aos projectos, aos percursos e às aprendizagens. São requisitos da prática e da atitude reflexiva que, enquanto destrezas (Pollard & Tann, 1988, cit. Garcia, 1992), situam-se ao nível da comunicação e requerem atitudes de partilha, envolvimento, debate e produção de ideias. É pois neste campo que se situa a acção dos PC’s, enquanto responsáveis pela sua própria autoformação e pela aprendizagem dos PE’s, que devem procurar gerir as problemáticas da sala de aula através desses instrumentos ou, como refere um dos entrevistados na entrevista de grupo:

Quando vão ser os estagiários a assegurar esses momentos de gestão (...) ajudar nessa planificação, torná-los mais conscientes na questão de gerir o tempo, as actividades, os conteúdos, o grupo de alunos que têm à frente. E, mais importante ainda, tão mais importante é o depois, estar a toda a hora a reflectir com eles, sobre o que correu bem e o que correu mal, o próprio trabalho do professor cooperante que também exige, já que estão outros olhos na minha sala, que também me avaliem a mim. Portanto, que me questionem, porque é que fiz assim e não fiz de outra forma” (EG, P5, 10-07-06).

Também neste contexto, numa outra entrevista, uma das cooperantes afirma:

(...) é pô-los à vontade para colocarem todas as dúvidas, escrever todas as questões que têm e aí debatermos e trabalharmos em cima das produções, das intervenções que eles fizeram, nos trabalhos das crianças, quer em projectos, quer nas actividades de Tempo de Estudo Autónomo. Penso que é uma grande partilha (...) questionar as atitudes (...), ao fim ao cabo é uma grande reflexão partilhada (...) e que também eu próprio me ponho em questão e peço-lhes mesmo que me vão dizendo aquilo que eu posso também melhorar no meu trabalho, não só com as crianças mas também com eles. E, já na fase de observação tenho a preocupação de reflectir muito com eles, tendo também em vista ajudar no projecto de intervenção que os estagiários têm que construir. Por isso falamos todos os dias (E4, 30-03-06).

Incluem-se nestes excertos, numa perspectiva que considera que a prática do professor está constantemente a ser reelaborada pela reflexão sobre a acção (Garrido, Pimenta & Moura, 2000), as reflexões em torno da própria prática, das posturas adoptadas e do relacionamento, sendo a partir daqui que o PC sente

necessidade de evoluir e de aprender mais para se sentir à altura daquilo que dele esperam. Também se verifica que os professores reflexivos são mais responsáveis, mais motivados e envolvidos nas questões em torno da própria prática, procurando delinear melhores estratégias, mais informação e, sobretudo:

(...) ir novamente estudar para poder explicar, para poder falar com eles, e para poder partilhar com eles maneiras mais eficazes. Para que num curto espaço de tempo o apoio deles seja o mais eficaz possível e tentar evitar o maior número de erros prováveis (...), até porque os alunos não são cobaias e realmente as estratégias que eles vão utilizar têm que ser as mais eficazes possíveis, para não se gastar muito tempo e para ser útil o apoio deles. O que se trata é que o apoio deles seja útil para as crianças. Isso é fundamental, mas sem existir muito estudo e muito espaço de reflexão isso é completamente impossível, porque eles estão habituados a um registo da escola muito diferente deste que encontram aqui (E4, 30-03-06).

Trata-se de um contexto em que o PC demonstra qualidades ao nível das destrezas avaliativas, estratégicas e práticas (Pollard & Tann, 1987), porque promove a organização dos recursos humanos e procura fazer uma gestão partilhada com vista a rentabilizar ao máximo o trabalho colaborativo dos vários intervenientes e alcançar uma maior eficácia no processo de aprendizagem dos alunos. Ainda neste âmbito, Nóvoa (2002) refere que *as figuras saber organizar e saber organizar-se procuram chamar a atenção para a necessidade de repensar o trabalho escolar e o trabalho profissional* (p. 257).

4.1.4. Contributo para a reflexividade das próprias práticas

Os momentos reflexivos podem ocorrer em qualquer altura do dia-a-dia dos professores e nas mais variadas situações da sua actividade profissional, contudo, para que esses momentos possam considerar-se realmente oportunos e eficazes, a actividade reflexiva daí resultante deve incidir ou ser produzida a propósito do

contexto da prática lectiva que visa retratar ou aprofundar. Segundo Roldão (2000) *o conceito de reflexividade largamente assente na teorização de Donald Schon (...) sobre o professor enquanto prático reflexivo (Schon, 1987) tornou-se nas últimas décadas um suporte teórico seminal de todas as linhas de investigação educacional que sustentam (...) a perspectiva da reflexividade como eixo de formação e de profissionalidade* (p. 69). Em matéria de aprendizagem e autoformação de professores, no âmbito educativo e da prática lectiva, considera-se que todos os momentos são relevantes e oportunos para a reflexividade da própria prática, mas, um certo laxismo e rotinas cristalizadas no tempo impedem a abertura (Dewey, 1933) e o aprofundamento de processos essenciais à realização profissional e adequação ao meio educativo. Por forma a ultrapassar o que se referiu, os momentos da prática pedagógica constituem uma oportunidade que permite, no contexto da supervisão de estágios, quebrar o “status quo” e fazer brotar uma nova necessidade de aprender e de saber-fazer, que se traduz no início de uma procura incessante e responsável de mais e melhor informação. A propósito, referem-se os momentos de reflexão que os PC’s consideram como tendo sido aqueles que mais contribuíram para a sua autoformação e que, de forma natural e sistemática, acontecem no decurso da prática lectiva.

Quadro nº 7 - Contributos para o aprofundamento da reflexividade do PC

	<p>(...) sem dúvida que os momentos mais importantes são os da reflexão do dia a dia, a par dos momentos em que interagi ao nível das reflexões escritas, (...) constituiu um momento óptimo para a minha autoformação porque me cativou para o aprofundamento e para a reflexão da missão que estava a desempenhar...</p>	<p>(EG, P2, 10-07-06)</p>
--	--	---------------------------

Quadro nº 7 - Contributos para o aprofundamento da reflexividade do PC (cont.)

Contributos para o aprofundamento da reflexividade do PC	(...) é no momento em que eu tenho que escrever sobre aquilo que elas escrevem que me suscita alguma reflexão, que naturalmente acabo por aprofundar (...), porque a escrita se calhar me obriga a que eu reflecta...	(EG, P1i, 10-07-06)
	(...) concordo com as colegas quando dizem que os momentos de reflexão do quotidiano são muito importantes, (...) são muito importantes porque me levam a repensar as atitudes e a alteração de algumas posturas e práticas que eu possa ter com os alunos, porque depois, também ao reflectir o trabalho delas [refere-se às PE's], e não é só o trabalho delas, também estou a reflectir o meu, a pensar no meu modo de trabalhar...	(EG, P3, 10-07-06)
	(...) o momento em que mais me senti seduzida para o aprofundamento e para a reflexão da missão que estava a desempenhar, foram os momentos em que eu me propus escrever a par das reflexões das alunas estagiárias, ou seja, foi combinado no início do ano que nós interagíamos ao nível das reflexões escritas...	(EG, P1i, 10-07-06)
	(...) íamos reflectindo oralmente de uma forma sistemática e continuada sobre as coisas do dia a dia. Foi este aspecto que mais contribuiu para a minha própria autoformação...	(EG, P2, 10-07-06)
	(...) mais importante ainda, tão mais importante é o depois, ou seja, estar a toda a hora a reflectir com eles, sobre o que correu bem e o que correu mal...	(EG, P4, 10-07-06)
	(...) a parte da reflexão com elas de que estava a falar, de planificação é fundamental, e de reflexão na e muitas vezes sobre a acção é indispensável...	(EG, P2, 10-07-06)
	(...) na fase de observação tenho a preocupação de reflectir muito com eles, tendo também em vista ajudar no projecto de intervenção que os estagiários têm que construir...	(E4, 30-03-06)
	(...) penso que o papel principal do professor cooperante é viabilizar momentos de reflexão com os alunos estagiários, logo a partir do momento em que estes se encontram apenas a observar a turma em questão...	(EG, P5, 10-07-06)
	(...) elejo os momentos de reflexão que se fazem entre o professor cooperante e os alunos estagiários, que considero o mais relevante de todo o processo de estágio, muito mais do que da maneira de agir ou do fazer...	(EG, P5, 10-07-06)
	(...) o fundamental nesta questão da responsabilidade de passagem do modo de trabalhar, passa inevitavelmente pela reflexão. Reflexão na previsão das necessidades e reflexão a posterior...	(EG, P1i, 10-07-06)
(...) vi e li e fiz as minhas próprias reflexões escritas a par das reflexões das alunas estagiárias, mas só no final...	(EG, P2, 10-07-06)	

Note-se que a reflexão não é nenhum conjunto de técnicas, passos ou procedimentos específicos que possa ser ensinado aos professores. A reflexão implica intuição, emoção e paixão (Zeichner, 1993), o que, a par de um certo envolvimento e motivação, permite ao professor participar na construção do seu próprio conhecimento pela troca reflectida sobre a sua prática e debates críticos em que se envolve (Santana 1993, cit. Nóvoa). É neste contexto da prática reflexiva que também são importantes os momentos que resultam de calendários preestabelecidos no campo da supervisão. Neste sentido, a cooperante refere que:

(...) também não deixou de ser importante para mim os momentos que apesar de tudo tivemos aqui de seminário. Também tiveram a sua importância, porque me fizeram pensar e reflectir de uma forma mais fundamentada ainda (EG, P2, 10-07-06).

Ainda no mesmo âmbito, são igualmente importantes os momentos de reflexão do quotidiano, na medida em que, para a cooperante:

(...) levam a repensar as atitudes e a alteração de algumas posturas e práticas que possa ter com os alunos, porque depois, também ao reflectir o trabalho delas, e não é só o trabalho delas, também estou a reflectir o meu, a pensar no meu modo de trabalhar (EG, P1, 10-07-06).

Consiste em a cooperante reflectir sobre a reflexão-na-acção (Schon, 1992) porque aprende a partir da análise e interpretação da sua própria prática e também da prática dos outros. É pois em torno deste encadeamento que se instala um certo estado de carência, que nalguns casos apenas estava adormecido, e que impele para rever atitudes, repensar as matérias e conteúdos e a procurar mais e melhor informação. Com esta atitude, o professor atinge um estado de motivação e de envolvimento que lhe permite, pela reflexão que faz antes, durante e depois da sua actuação, reelaborar a sua prática (Garrido, Pimenta & Moura, 2000). Dado este passo, estão criadas as condições para que se estabeleça o desejo de

modificar, assim se mostre necessário. Mas este desejo de mudança não desponta por si só, nem deve ser imposto de fora para dentro, antes tem que emergir no próprio, porque:

(...) a mudança está também na pessoa, tem a ver com o interesse dela. Agora em relação a mim, eu sinto-me a toda a hora predisposto para a mudança. E ao ter outros olhos na minha sala a observar-me, naturalmente que só posso beneficiar com isso. Ao expormo-nos, nós estamos ali a dar tudo de nós, mas também nos permite regular a nossa maneira de ser (EG, P4, 10-07-06).

Segundo o cooperante, para que o desejo de mudança se instale é preciso, muitas vezes, ser-se questionado ou até mesmo provocado:

(...) é a repensar a toda a hora que vamos evoluindo. Mas temos que ir por partes, não podemos evoluir tudo ao mesmo tempo. A sensação que eu tenho é como se tivesse acabado de fazer uma comunicação. Quando nós fazemos uma comunicação é que nos distanciamos logo quando estamos a prepará-la e depois quando estamos a ouvir as questões. E muitas conclusões a que eu não consegui chegar durante o ano, e que às vezes chego nessas comunicações, é que era mesmo isto que me faltava. Agora é que eu percebi por causa das questões que outras pessoas me colocaram. Portanto, tendo outras pessoas lá na sala é a mesma coisa, quer dizer, estão-nos a questionar a todo a hora e nós pensamos, pois é, não me tinha lembrado disso. Mas porque é que eu faço isso? São perguntas inocentes, mas que nos fazem pensar. Logo acho que é muito bom que nos obriguem a explicitar” (EG, P4, 10-07-06).

O reconhecimento da prática de questionamento, como forma de aprendizagem e conhecimento, já era considerado no tempo da escola sócrática enquanto método que pretende estimular o sentido analítico e o pensamento reflexivo, a partir de opiniões opostas, na procura de uma aceitação fundada de certas questões que geram conhecimento. Pressupõe a existência de certas capacidades no indivíduo apenas exteriorizadas pela força do questionamento (Dewey, 1933). Só que esta prática não se impõe, pois implica um confronto ou exposição perante os outros e situações diversas, sendo aí que se verificam certos constrangimentos ao seu funcionamento, que obriga o sujeito a parar para pensar (Zeichner, 1993).

4.2. Perspectiva de uma professora cooperante com experiência na supervisão de estágios (institucional)

Afigura-se importante destacar, em secção própria, a perspectiva de uma professora cooperante com experiência na supervisão de estágios (institucional), dada a sua vasta experiência profissional e bivalência de funções no âmbito da supervisão, o que permite uma visão alargada e simultânea dos diferentes papéis, como professora tutora e como professora cooperante.

Considera-se importante esta perspectiva, dado que a visão de uma só pessoa acerca do desempenho dos diferentes papéis, no processo de supervisão, permite captar elementos interessantes que, complementados com as perspectivas singulares, podem sustentar melhor a problemática da presente investigação.

Neste sentido a entrevistada, referindo-se aos papéis aludidos enquanto professora cooperante, afirma que a sua adesão ao exercício da prática da supervisão se revestiu inicialmente de alguma resistência, porque:

(...) achava que interferia muito no trabalho com os meninos. Depois achei que não podia mais protelar. Então quando se trabalha com um modelo de trabalho diferente temos alguma responsabilidade de passar isso aos mais novos (...) aceitei ser professora cooperante porque percebi que tinha alguma responsabilidade na Formação Inicial (E1i, 24-02-06).

A propósito das resistências, nesta área, Oliveira (1992) refere-se à falta de estatuto e à pouca importância que é dada à prática da supervisão pedagógica no sistema de ensino português. Afirma que esta é relegada para um segundo plano e que não é vista como um recurso credível da formação. Não obstante, esta cooperante sente que tem responsabilidade na formação dos outros e que deve

também dar o seu contributo. Por outro lado, tratando-se o exercício da supervisão de um processo metacognitivo e metaprático do supervisor (Sá-Chaves, 1997) também reverte em benefício deste, por que se traduz na intervenção inovadora e transformadora dos espaços reais da acção e inscreve-se numa matriz de intercultura que potencia, reconhece e desenvolve os sistemas de conhecimento no interior dos próprios sistemas de vida.

Partindo da ideia de um sentimento de responsabilidade, a cooperante procura também satisfazer os seus ideais e realizar competências. Consiste num processo que implica que a mesma reflecta nas consequências pessoais, sociais e políticas dos efeitos da sua acção sobre a vida dos alunos (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996).

A mesma cooperante refere que nesta primeira experiência tinha algum desconhecimento a respeito do funcionamento dos estágios, nomeadamente porque:

(...) na altura não sabia que eram feitas reflexões (E1i, 24-02-06).

O facto deve-se à abordagem que a cooperante teve inicialmente com a tutora que, na altura, não foi suficientemente elucidativa quanto ao modo de funcionamento dos estágios. Mas, presentemente tem consciência que a supervisão de estágios é muito importante na formação e desenvolvimento profissional dos professores. Considera que:

(...) o ser professora cooperante tem também uma vertente de formação. Então o olhar de outros, mesmos de outros mais novos é importante para nós reflectirmos sobre a nossa própria prática. Nessa perspectiva eu exigi então, desde o primeiro ano que fui professora

cooperante, que me passassem ao menos o relatório de estágio, para eu ver (...) Mas nesse primeiro ano, de facto, não me apareceu relatório de estágio nenhum (E1i, 24-02-06).

Para esta cooperante havia a necessidade de conhecer em pormenor o relatório que os PE's elaboravam para perceber melhor como funcionavam os vários aspectos da organização dos estágios, mas também porque sentia que o olhar dos outros, sobre a sua prática, era muito importante para a sua formação. Também nesta perspectiva, Formosinho (2002) defende que a supervisão requer teorização, práticas e pesquisa e que promove a inovação e a mudança, quer dos professores quer da própria escola, porque esta entra em processos de expansão e de (re)qualificação. Neste sentido, a cooperante considera que:

(...) a mudança de um profissional e a aprendizagem da profissão se faz ao longo da sua carreira (E1i, 24-02-06).

Esta cooperante realça que foi ao tornar-se tutora que percebeu a verdadeira dimensão do seu papel de formadora e de supervisora dos alunos estagiários:

(...) eu só tomei consciência depois de ser professora tutora do meu papel como formadora daqueles jovens, porque eu na primeira fase, digamos assim, como professora cooperante não tinha essa consciência tão profunda (...) não estava tão consciente dos meandros da formação. E como passei pelo lado da formação inicial realmente a maneira como eu estou com estas estagiárias é realmente diferente, de facto sinto-me co-responsável pela formação delas [alunas estagiárias], não só do ponto de vista dos modos de fazer, dos procedimentos do porquê, etc... da reflexão sobre a acção como até do ponto de vista teórico. Tenho a preocupação de lhes passar coisas que para mim são importantes (E1i, 24-02-06).

A mesma cooperante apela para a importância da reflexão crítica partilhada, que aponta como exigência, a fim de circular e interagir entre os vários intervenientes e que a mesma serve para a autoformação de todos. Refere-se ao que Formosinho (2002) chama de supervisão reconceptualizada, que põe a ênfase no papel de apoio, na escuta, na colaboração activa em metas acordadas através de contratualização e no envolvimento na acção educativa quotidiana. Para o efeito,

a cooperante privilegia as reflexões partilhadas estabelecendo logo de início compromissos com as estagiárias:

(...) uma exigência que eu coloquei logo à partida foi elas [alunas estagiárias] partilharem comigo as reflexões delas. Foi uma coisa que eu sempre achei mal resolvida enquanto professora tutora, porque achava que do ponto de vista ético não estava correcto. Os alunos reflectirem à parte dos professores cooperantes eticamente não é correcto, porque há uma parte ali que não está participante e eles estão a reflectir sobre um mundo que é também do professor cooperante e quando tudo isto não é partilhado com o professor cooperante não faz sentido porque pode dar azo a coisas que se confundem com o incentivar o espírito crítico, etc. Porque isto de criticar de fora, o criticar fora da situação ou ao lado sem a pessoa estar presente, não está bem. A experiência por que eu estou a passar está a ser muitíssimo interessante (E1i, 24-02-06).

No âmbito destas reflexões, a cooperante acentua a importância dos portfólios reflexivos (Sá-Chaves, 2000) que considera muito relevantes para a auto-reflexão dos PC's. Efectivamente, enquanto paradigmas de racionalidade processo-produto e reflexivo-ecológico (Tavares e Alarcão, 2003), os portfólios são instrumentos de aprendizagem que possibilitam o desenvolvimento reflexivo ao nível cognitivo e metacognitivo dos seus utilizadores. A cooperante ao participar das reflexões acerca dos portfólios dos PE's, que consubstanciam a sua prática e a deles, está a utilizar de mecanismos de aprofundamento conceptual continuado, através do relacionamento em feedback entre os vários intervenientes na aprendizagem (Sá-Chaves, 2000). A mesma considera esta metodologia do conteúdo reflexivo muito importante no campo das aprendizagens e desenvolvimento de competências devendo, na sua opinião, ser melhor desenvolvida no contexto da prática de professor cooperante. Refere que, embora não responda com a rapidez com que o deveria fazer, normalmente faz um comentário às reflexões que as estagiárias fazem:

Os portfólios reflexivos delas tem a reflexão delas, depois o meu comentário, e assim sucessivamente, e isso tem-me ajudado imenso a reflectir sobre a prática e nessa medida é

muito importante passar esta prática. Daí, acho que neste momento se faz pouca coisa para aumentar a auto-reflexão dos professores cooperantes (E1i, 24-02-06).

Novamente a questão da responsabilidade ou ponderação com a qual se assegura a integridade, a coerência e a harmonia daquilo que se defende (Zeichner, 1993), sendo nesta óptica que a cooperante assume que os PC's têm efectivamente responsabilidade na formação dos PE's. A PC considera mesmo tratar-se de um grupo com enormes responsabilidades na área do 1.º ciclo, mas também no acompanhamento e integração dos novos professores:

O papel do professor cooperante é por isso fundamental neste processo. Enfim, eu de facto percebi que os alunos aprendiam mais durante o tempo em que estavam no estágio, mesmo no estágio do 2.º ano, que era um período de tempo mais curto, do que um ano inteiro na Escola de Formação Inicial. Ou seja, neste caso, o que efectivamente os ajudava a criar ali uma ruptura nas concepções de escola, era o mergulhar numa sala de aula diferente. E isso de facto foi muito claro para mim. O papel do professor cooperante é determinante. O modelo que os alunos vão construindo na sua cabeça é o modelo do professor cooperante, não é o modelo que, por muito que eu como professor da Escola de Formação Inicial me esforce para passar ou para mostrar (...). Efectivamente, não é isso que eles guardam. Quando muito eles podem ganhar confiança, uma boa fundamentação (EG, P1i, 10-07-06).

Para esta cooperante, o seu desempenho como tutora também influenciou o modo como exerce agora o papel de cooperante, permitindo-lhe mesmo uma maior cooperação com os PE's. Elege princípios de orientação, cooperação, colaboração e partilha de experiências (Formosinho, 2002), com vista a uma melhor rentabilização do ensino e das aprendizagens. Confessa que:

(...) de facto tem uma relação de parceria muito próxima com as alunas estagiárias. Temos uma grande sintonia, um bom entendimento (E1i, 24-02-06).

Em termos de interformação (Garcia, 1999, cit. Debesse) verifica-se que esta dualidade de papéis veio reforçar a importância da actuação da PC enquanto formadora dos outros e simultaneamente formadora de si mesma. O seu contributo, enquanto professora cooperante, afirma-se como imprescindível na

teorização de um saber prático, harmonizado e essencial ao desempenho das práticas lectivas, donde emerge também a sua própria auto-formação.

De facto, a presença de outros intervenientes na sala de aula permite ao PC ter um olhar mais objectivo sobre si próprio, evidenciando mais facilmente as suas concepções implícitas, porque *as nossas interacções com os outros são profundamente afectadas pelas nossas quotidianas teorias intuitivas sobre o modo como funcionam as outras mentes* (Bruner, 1996, p. 72). A supervisão permite ao PC fazer uma reflexão sobre a própria acção, uma vez que ao analisar a cada passo o acto pedagógico (destrezas analíticas) facilita o desenvolvimento profissional:

(...) sendo com alunos estagiários acho que o desafio ainda é maior porque temos que desconstruir a profissão para os ajudar a construir, portanto temos que analisar ao milímetro o por que fazemos e analisar a cada passo o acto pedagógico. Por isso eu acho que é uma aprendizagem muito útil (E1i, 24-02-06).

A cooperante refere-se a uma concepção de construção e reconstrução da profissão – um processo metacognitivo – em termos de operação derivada e concomitante da actividade reflexiva (Sprintall, 1993), determinado por influência da explicitação das práticas que, segundo Nóvoa (2002) consiste num *espaço de discussão onde as práticas e as opiniões singulares adquirem visibilidade e sejam submetidas à opinião dos outros. É por isso que recorro às figuras saber analisar e saber analisar-se* (p. 258). Neste processo estão também implícitas as formas de reflexão (Weis e Loudon, 1989), designadamente a espontaneidade, na medida em que o professor ao explicitar está a reelaborar o seu raciocínio e a aperfeiçoá-lo ao novo contexto. Revela um processo de

conhecer-na-acção (Schon, 2000) que pressupõe estratégias, compreensão de fenómenos e adequação de meios ao caso concreto:

(...) às vezes só as crianças não chegam para nos dizer o que é que corre bem e o que é que corre mal, e isso influenciou porque fico mais atenta e tento tornar explícito aquilo que está implícito. Portanto, aquelas coisas que eu acho que as alunas [refere-se aos PE] bastam ver e já percebem, às vezes não é bem assim, há determinadas coisas que temos de saber explicitar melhor porque as fazemos e perceber de facto se têm sentido ou se não têm. (EG, P1i, 10-07-06).

Nóvoa (2002), referindo-se a Paul Valéry, lembra que todo o conhecimento é auto-conhecimento. Mas, no caso dos professores, temos também de admitir que o conhecimento se constrói a partir de uma reflexão sobre a prática. Quando escreveu a sua célebre máxima (“Quem sabe faz; quem não sabe, ensina”), Bernard Shaw acrescentou: “A actividade é o único caminho para o conhecimento” (1971, p. 784). No que se refere à profissão docente, o estudo da actividade é a única maneira de resolver o dilema do conhecimento (pp. 258, 259).

Ainda neste contexto, a PC procura também sensibilizar os PE’s para a importância das novas metodologias, no sentido de que os modelos curriculares não são estanques e que é preciso acompanhar as realidades actuais por forma a que os alunos realizem experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno (Organização Curricular e programas, 2004, p. 23). Neste sentido, a cooperante considera:

(...) que na formação inicial também tem que haver (cada vez melhor eu aqui compreendo isso) alguma sensibilização para outras metodologias, para modos de fazer coerentes com as teorias das várias ciências, da pedagogia, da psicologia (E1i, 24-02-06).

4.2.1 Ética e atitude crítica

A crítica, quando negativa, surge quase sempre como inoportuna e desconcertante. Suscita revolta e controvérsia. Por vezes é demolidora e inaceitável. Põe-se então a questão de saber qual o valor a atribuir à crítica. Até que ponto os seus mentores agem de boa fé e com respeito pelos princípios éticos considerados enquanto juízo de apreciação que distingue o comportamento correcto e o incorrecto (Platão, 1993). Não é fácil descortinar-se o intuito que se esconde por detrás da crítica negativa, que surge por vezes no sentido de recompor ou melhorar uma dada situação, ideia ou trabalho, outras tantas vezes visa apenas denegrir, rebaixar ou anular o esforço dos outros. Não obstante, o contributo crítico, quer num ou noutro sentido, tem-se revelado um óptimo pretexto para, depois de ponderados os motivos e o contexto que lhe derem origem, ajudar os visados a enfrentar as situações problemáticas e a aperfeiçoar os modos e as formas de fazer e de aplicar. É pois neste sentido que poderá dizer-se que a crítica quando ponderada, adequada e eticamente aceitável, consiste num instrumento de inegável valor na produção e procura de justa medida, aprendizagem, saber e conhecimento. É também nesta óptica que se encara a atitude crítica que ocorre durante o processo de estágio, porque trata-se efectivamente de um processo de partilha que a todos enriquece e se estende ao meio educativo onde se insere e que deve ser aceite sem rodeios nem reservas. Consiste numa perspectiva que a cooperante considera:

(...) que eticamente é muito importante os alunos saberem escrever mesmo com este aspecto que o P5 diz do criticar o cooperante em alguns aspectos, é muito importante que

digam frontalmente e até por escrito. No fundo é como diz o Sérgio Niza, “aprender a dizer a profissão”. E eu acho que se aprende a dizer a profissão escrevendo, porque pela escrita eu sou capaz de elaborar muito mais profundamente aquilo que eu quero dizer e até fundamentar (...) porque isto sim, obriga-nos a um esforço redobrado de reflexão, e portanto a um salto qualitativo de autoformação (E1i, 24-02-06).

A questão da ética neste contexto, entendida enquanto atitude de respeito (Vasconcelos, 1997) e domínio da razão sobre os impulsos sensíveis (Abbagnano, 1981), visa considerar que a crítica construtiva, mesmo quando incômoda, não merece reprovação. É preciso saber enfrentá-la e até acolhê-la, porque os seus efeitos permitem acrescentar mais alguns degraus ao processo de aprendizagem e formação. É pois nesta óptica que a cooperante encara esta questão:

(...) problematizar um contexto, que todas nós partilhamos. E até de eu acrescentar com a minha reflexão aquilo que eu própria penso e acabo por desenvolver nestes momentos em que elas também me oferecem um bocadinho da sua percepção. Às vezes são coisas que eu se calhar não estava à espera ou que eu não estou de acordo, mas que me fazem, enfim, acabar por desenvolver um conjunto de argumentações que não faria se não tivesse aquele contra ponto” (E1i, 24-02-06).

A mesma cooperante confessa que:

Há de facto dilemas que se colocam. Até que ponto é que posso intervir? Como é que eu posso intervir sem desautorizar o estagiário quando ele está a intervir? Colocam-se problemas éticos, problemas da própria formação porque se eu intervenho muito o aluno estagiário tem tendência a retirar-se cada vez mais e portanto ele próprio também não sabe até que ponto é capaz de ele sozinho gerir toda a situação. Por outro lado, se não intervenho perante as crianças, acabo por não ajudar (E1i, 24-02-06).

A cooperante refere-se à ética na supervisão, que cria por vezes grandes dilemas nos PC's que eventualmente têm uma relação de parceria menos próxima com os PE's. São questões éticas que revestem alguma complexidade, mas que devem ser resolvidas pelos PC's tendo em consideração os valores em causa e as suas opiniões acerca do que pensam ser comportamentos adequados (Bogdan e Biklen, 1994), procurando adoptar uma postura correcta e determinada pela razão (Abbagnano, 1981).

4.2.2. Saber teórico vs prática

O papel do PC é fundamental no processo de transmissão de saberes e práticas de ensino e aprendizagem no âmbito da supervisão pedagógica. Porém, as aprendizagens resultantes do contexto da Supervisão/Cooperação e Escola de Formação Inicial, embora se complementem, não podem ser comparadas entre si. Estas assentam, à partida, em diferentes matrizes: enquanto que a primeira contém vocação de fundamentação teórica, porque consiste na interiorização e afirmação de certos conhecimentos, capacidades intelectuais e cognitivas; a segunda visa otimizar essas capacidades adquiridas e ajustá-las à prática. A questão da teoria e da prática assumem relevância diferente consoante o contexto e os sujeitos da relação: para os professores a prática é vista como mais importante e nos meios académicos é a teoria que prevalece. No entanto, uma maior reflexão sobre o assunto leva-nos a concluir que se trata de dois conceitos que não devem ser apreciados de forma desgarrada, na medida em que eles se complementam. Segundo Garcia (1999) *a separação entre conhecimento prático e teórico não pode manter-se por mais tempo, sobretudo se é o próprio professor em formação que tem de fazer a integração entre ambos os tipos de conhecimento. É necessário que, juntamente com o conhecimento pedagógico, as instituições de formação de professores potenciem o que temos vindo a chamar de conhecimento didático do conteúdo, um conhecimento didático do conteúdo a ensinar, que se adquire na medida em que se compreende e se aplica. As instituições de formação de professores têm de contemplar mais conhecimentos*

procedimentais, esquemas estratégicos de acção, em vez de se limitarem a transmitir conhecimentos proposicionais (p. 99). Consiste numa problemática acerca da qual também os PC's têm consciência e que emerge do conteúdo das entrevistas:

(...) nós só criamos rupturas nas nossas concepções, nas nossas práticas, se mergulharmos nos ambientes. E isso é sempre muito mais difícil quando se é professor, porque tu quando és professor já não tens a possibilidade, mesmo que cries grupos de trabalho tens mais dificuldade em ires a outra sala e de mergulhar noutra sala (EG, P1i, 10-07-06).

Neste sentido, Couceiro (1998) considera que *à articulação entre intenção e realização, entre saber teórico e prática real, subjaz uma relação complexa. Foi com essa preocupação de interligação e articulação entre teoria e prática, que nos últimos anos temos procurado dar forma a uma experiência de formação de professores que abra um espaço-tempo de reflexão centrada nas suas práticas profissionais. A reflexão sobre a experiência conduz-nos a reforçar a exigência de interrogar não só as práticas profissionais prosseguidas, mas também, de modo particular, os paradigmas que sustentam as modalidades de formação que se levam a cabo no âmbito da formação de professores* (p. 53). Desta forma, qualquer sensação de maior ou menor importância, da teoria face à prática e vice-versa, apenas poderá considerar-se pura ilusão, porque uma sem a outra não são adequadamente exequíveis. Segundo Dubar (2003) *se a formação deve compreender teoria e prática, é porque consideram a sua actividade profissional como uma combinação operatória finalizada em que aplicam saberes teóricos com a finalidade de obterem a resolução prática de problemas específicos. A formação é aqui, tal como na passagem da sala de aula para o atelier, nem inteiramente indutiva, como para os saberes práticos, nem inteiramente*

dedutiva, como para os saberes académicos, mas simultaneamente dedutiva/indutiva. Os saberes técnicos são saberes de aplicação que permitem à experiência aprofundar e enriquecer esquemas que têm o seu fundamento na teoria científica. Toda a formação que não realize correctamente este vaivém entre «ciência e trabalho» ficará sem efeito (p. 50).

Constata-se que um certo predomínio da prática sobre a teoria poderá notar-se no decurso da prática lectiva, mas o domínio dessa prática assenta sobretudo na teoria, que pode não se impor no momento da actividade mas que está lá. Aspecto também importante é o facto dos PE's necessitarem de ter como referência o modelo do PC, uma vez que é esse modelo que os irá ajudar logo que assumirem funções profissionais:

(...) o modelo que os alunos vão construindo na sua cabeça é o modelo do professor cooperante (...) quando muito eles [PE] podem ganhar confiança, uma boa fundamentação (EG, P1i, 10-07-06).

Efectivamente, a questão prática tem que ser apoiada em conhecimentos teóricos enquanto suporte e sustentação das metodologias e dos conteúdos adoptados. Verifica-se inclusive uma certa complementaridade entre os termos referidos. De tal forma que, Wallace (1991) propõe uma estratégia global de formação que privilegia o confronto entre saber teórico e saber experiencial, através de um ciclo reflexivo que considera todos os processos de aprendizagem na formação profissional do professor (formação inicial, formação contínua, estágio supervisionado, prática lectiva e autoformação).

Da conjugação destes dois processos de aprendizagem, por um lado, o saber teórico e por outro, a aplicação prática, emerge uma terceira categoria que resulta de uma certa apropriação que se faz através de um processo teórico-prático-reflexivo, onde se transforma o conteúdo assimilado em saber e conhecimentos novos, afirmando-se o professor como profissional criativo e responsável que sabe promover a sua auto-formação e reunir mais competências. Neste contexto, a cooperante considera:

Apesar de tudo, mesmo os [refere-se aos PE's] que aderiam teoricamente a uma inovação, eles não estavam a ver nada. Eles só viam quando mergulhavam no estágio e depois quando eu os acompanhava no estágio. Aqueles alunos quando regressavam do estágio voltavam diferentes. Acho que a grande ruptura na formação inicial acontecia precisamente no 2.º ano, mais precisamente depois do estágio do 2.º ano quando eu conseguia salas de aula com o modelo do Movimento da Escola Moderna, por exemplo. De facto, foi o que mais me deslumbrou. Portanto, aí eu percebi que é fundamental os alunos estagiários mergulharem numa sala de aula com uma organização diferente e percebi que os grandes referentes que eles têm vão sempre ser os dos professores cooperantes com quem eles estão. Naturalmente os cooperantes do 4.º ano, se calhar, passam a ser a maior referência que os alunos estagiários passam a guardar. Até porque é o ano em que eles passam mais tempo mergulhados na sala de aula (EG, P1i, 10-07-06).

Mais reforça:

(...) além de toda a parte teórica que se aprende na Universidade, (...) é depois na prática que se consegue perceber o que é que se quer para o seu futuro (P1i, 24-02-06).

Aspecto também importante é o facto desta cooperante recorrer por diversas vezes à figura das metáforas, enquanto forma de verbalizar o que pensa (Garcia, 1999), para ilustrar as suas opiniões acerca da supervisão, da profissão e até mesmo no que respeita à sua própria autoformação. Socorrendo-se dos conceitos de mergulho, espelho e peixe que está na água, a cooperante procura transmitir as suas interpretações, percepções e avaliações (Garcia, 1999) que faz acerca do contexto em que a prática lectiva se desenvolve:

*(...) estou fundamentalmente a ver-me, porque como eu acho que elas se apropriaram da minha forma de estar, **estou-me a ver ao espelho**. E ao ver-me ao espelho vejo muitas vezes os meus erros também (E1i, 24-02-06).*

Ainda na mesma sede, verifica:

(...) todas as profissões aprendem no seio da própria profissão, portanto os professores têm que aprender com os professores deste grau de ensino, não é só um aprender de teoria nem de esquemas de acção. É toda uma cultura, que nós, que estamos cá dentro, já não vemos, é como o peixe que está na água. (...) O peixe na água não vê a água, está lá dentro e não a vê. E nós, quando partilhamos a profissão com os alunos, temos que sair do aquário para ver a água, não é? (E1i, 24-02-06).

A perspectiva desta cooperante é ilustrativa das vantagens do exercício da supervisão pedagógica, aqui demonstrada pelo poder das metáforas. Por um lado, os PE's que mergulham na sala de aula ou funcionam como o espelho dos cooperantes, por outro, os cooperantes que saem da água para se poderem ver através daqueles. Consiste num cenário em que o outro é como se fosse o eu, mas em que o eu pode ver-se efectivamente. Ao ver-se através do outro, o professor está a reflectir e a (re)examinar-se (Weis e Louden, 1989) com base na acção. Ao recorrer às diferentes formas de reflexão, compara e reflecte com vista a adoptar e a (re)edificar novas dinâmicas.

4.3. Organização do sistema de supervisão e perspectiva da professora tutora

4.3.1. Organização

Segundo entrevista realizada à PT, os estágios na instituição de formação inicial, onde se realiza o presente estudo, desenrolam-se nos 2.º, 3.º e 4.º anos do curso de professores e compreendem duas modalidades: num primeiro momento os PE's observam o funcionamento e a prática em sala de aula; um segundo momento é dedicado à intervenção. No primeiro momento os PE's desempenham

um papel unicamente de observação sobre o desenrolar da actividade lectiva, procurando captar o essencial dessa prática, formas e atitudes de estar dos intervenientes. No segundo momento os PE's intervêm junto dos alunos, ao nível das aprendizagens, supervisionados pelo PC e gerem também o funcionamento da sala de aula.

No segundo ano, o estágio tem a duração de cerca de quatro semanas, sendo duas destinadas à observação e outras duas dedicadas à intervenção. Trata-se de um ano com características diferentes dos terceiro e quarto anos, em que a gestão e supervisão dos PE's é unicamente da responsabilidade do professor que lecciona a disciplina de “Gestão do Currículo”.

O terceiro ano tem a duração aproximada de cinco semanas, sendo duas destinadas à observação e três à intervenção. Os PE's actuam em grupos de três elementos, cabendo a cada um uma semana de intervenção. Neste ano (ano em que decorreu o presente estudo), a gestão do processo de supervisão é da responsabilidade de uma equipa de tutoria composta por quatro professores, estando cada um adstrito a uma função específica previamente determinada: um professor com formação e experiência profissional na área educativa, ao nível do primeiro ciclo, que assume as funções de coordenação do estágio e três professores de áreas didácticas nucleares: de português, matemática e ciências.

Relativamente ao quarto ano, o estágio processa-se segundo um modelo integrado de supervisão, onde a gestão da maior carga disciplinar do plano de

estudos é feita por uma equipa de tutoria composta por um professor com formação e experiência profissional no primeiro ciclo, que assume o papel da coordenação, mais seis professores das disciplinas/áreas didácticas. Os professores das disciplinas do terceiro ano, para além de integrarem a equipa de tutoria, continuam também no quarto ano com vista a assegurar a continuidade no acompanhamento dos PE's, como é o caso do professor da metodologia do português, da matemática e das ciências e também o professor que assume a coordenação da equipa, que é alguém que já conhece o modo de funcionamento de anos anteriores.

Segundo a organização do estágio, os PE's no quadro do projecto interdisciplinar realizado a partir do diagnóstico e conhecimento que vão tendo do grupo de alunos onde decorre o estágio, têm de construir um projecto de intervenção para uma determinada realidade. Durante o primeiro trimestre lectivo, que corresponde aos meses de Outubro, Novembro e Dezembro, os PE's vão às escolas de estágio a fim de conhecerem a turma e o PC. Posteriormente, a partir do projecto curricular de turma (PCT) desenham um projecto de intervenção e procedem à sua implementação num período de cerca de três meses. Durante esse período todos os elementos da equipa de tutoria se constituem como suporte de apoio à construção do projecto e à sua implementação, podendo os PE's recorrer a cada um deles em qualquer fase do projecto. Durante a fase da supervisão o acompanhamento já é feito de modo mais sistemático por cada um dos professores, a quatro pares; ou seja, o coordenador da equipa assegura a supervisão de todos os alunos, o que lhe permite ter uma visão mais alargada do

desenvolvimento de cada um, em particular e do grupo em geral, designadamente ao nível da sua atitude profissional. Quanto aos outros professores, cada um é responsável por dois pares e faz um acompanhamento, de forma sistemática, da construção, desenvolvimento e avaliação desse projecto.

4.3.2. Perspectiva da professora tutora na autoformação do professor cooperante

Segundo a perspectiva da PT, baseando-se no pressuposto de que os PE's reflectem o que se faz e ensina na instituição de formação inicial, os PC's são influenciados na sua prática profissional através das *propostas pedagógicas* (ET, 03-04-06) que os PE's fazem para o ensino e aprendizagem dos alunos. Entende que os PE's são uma espécie de “veículo” das propostas contextualizadas e da forma como os professores da instituição superior vêem e reflectem sobre a profissão (ET, 03-04-06). Estes reflectem não só as orientações da escola superior e das equipas de tutoria, mas também a sua postura e atitude face ao ensino e à educação:

(...) esta mútua influência de estagiários, cooperantes e tutores neste triângulo, digamos, esta influência é mútua pelo facto de vivermos um processo que é continuado de forma sistemática, que todos nós aprendemos... (ET, 03-04-06).

A PT considera um benefício triangular, na medida em que todos beneficiam das reflexões sobre as práticas realizadas em contexto, mas que o efeito provocado nos PC's não é idêntico em todos, por que nem todos estão predispostos para a mudança:

(...) o professor não fica imune, digamos, não fica estático perante as alterações de dinâmicas, às vezes de alterações de propostas, sendo isso uma mais valia do ponto de vista da sua formação (ET, 03-04-06).

Verifica-se que, tal como em qualquer outra organização ou estrutura, em que uns aproveitam ou tiram partido das oportunidades e outros não, também neste processo de supervisão nem todos sabem retirar as vantagens ou os benefícios que o mesmo proporciona, tornando-se assim o processo mais pobre. Neste contexto, citando Hameline (2002) a propósito do Fedro de Platão, o mesmo refere que *cette introduction du Phèdre est une sorte d'hymne à la gloire du rendez-vous de l'enseigner et de l'apprendre. Remarquez que ce rendez-vous n'en est pas un, au sens littéral de l'expression en français dont l'usage masque la bizarrerie sémantique (...) La rencontre est chose qui arrive, donc qui pourrait ne pas arriver* (p.26).

Desta forma, também no processo de supervisão, para que este encontro se verifique, é preciso aproveitar ao máximo o que ele tem para oferecer e aderir com disposição, confiança, entusiasmo, responsabilidade e espírito de abertura (Dewey, 1933, Zeichner, 1993). O PC deve estar pronto não só para participar no planeamento e na acção dos PE's, mas também para aceitar sugestões que criem outras dinâmicas e outras aprendizagens, porque só agindo de acordo com as três atitudes necessárias para a acção reflexiva: *espírito de abertura, responsabilidade e sinceridade* (Zeichner, 1993, pp. 18-19), o PC poderá reelaborar a sua prática e construir a sua autoformação.

Neste pressuposto, a PT vai ainda mais longe ao afirmar que:

(...) para mudarem não basta alterações de pormenor, têm que ser alterações bem profundas, alterações que têm a ver com referenciais teóricos, alterações que têm a ver com quadros de referências e de valores sobre a educação... (ET, 03-04-06).

Com vista a minimizar as fragilidades encontradas no decurso do estágio, bem como o curto período em que o mesmo decorre, a PT recorre à modalidade dos seminários na procura de soluções para os problemas encontrados:

(...) os seminários que nós temos nas escolas e que são seminários participados por todos os intervenientes. Estes seminários, do nosso ponto de vista são a partir dos problemas e das dificuldades que os nossos alunos encontram, são respostas ou pretendem ser respostas ou problematização dessas mesmas questões, não só para os alunos, mas também para os cooperantes que privilegiamos sempre a sua presença... (ET, 03-04-06)

A PT é da opinião que por si só os seminários não são suficientes para colmatar certas dificuldades apresentadas pelos PC's em relação a algumas áreas do currículo ou áreas disciplinares. Considera também que a prática reflexiva dos PC's, ao nível da supervisão, não deveria ficar unicamente pela gestão curricular. Tal como Perrenoud (2002), a formação dos professores deve conjugar diversas modalidades: *a transmissão de saberes e a sua apropriação; a "imitação inteligente" de gestos profissionais; a construção de competências e de posturas em função de um treinamento quase reflexivo; a construção do habitus profissional por meio da interiorização de limites e da estabilização de esquemas de acção* (p. 77). No entanto, para a PT, no fundo tudo é curricular, designadamente a gestão do tempo, do espaço, da diferenciação pedagógica, da organização, etc. Por isso acha que se deveria ir mais longe na reflexão apostando na resolução de problemas de ordem didáctico-metodológico nas várias áreas curriculares:

(...) alguns professores cooperantes não têm uma reflexão pelo menos do ensino da matemática, quem diz sobre o ensino da matemática (...) sobre o ensino da escrita e de leitura, sobre a questão, enfim, como se ensina a escrever a partir daquilo que as crianças escrevem... (ET, 03-04-06)

Considera que nem todos os PC's estão aptos para o exercício da supervisão, na medida em que para o PC supervisionar ...

(...) é preciso que ele próprio tenha integrado na sua prática formas de estar perante o ensino, que tenha tido também uma reflexão sobre qualquer coisa... (ET, 03-04-06)

Na sua perspectiva é muito difícil a um PC que segue um modelo de carácter mais tradicional e que esteja habituado, por exemplo, a praticar o método sintético ou outro ainda mais tradicional, na leitura e escrita num primeiro ano de escolaridade, aderir a uma iniciativa que promova uma abordagem da leitura e da escrita de uma forma mais interactiva. Refere que, em relação à aprendizagem da escrita e da leitura, adoptam com os PE's uma perspectiva mais...

(...) interactiva, e em situações de intervenção numa sala mais tradicional, procuram que os alunos promovam actividades com sentido para eles, mas simultaneamente com sentido para as crianças e em que estas últimas sejam postas em situação de descoberta, em situações de cooperação, diferenciando o ensino, etc... Ora, se o professor não tiver esta perspectiva, a certa altura torna-se muito difícil e pode haver mesmo rupturas... (ET, 03-04-06).

Trata-se de uma problemática em que os PE's fazem propostas educativas e promovem actividades de acordo com os quadros teóricos que aprenderam na escola de formação inicial, conforme o currículo nacional. Mas acontece que nem todos os PC's acreditam no trabalho que os PE's veiculam e desenvolvem, podendo mesmo desencadear-se algumas rupturas. Daí a PT entender que há ainda todo um trabalho a desenvolver:

(...) acho que nós tínhamos ainda que desenvolver, que estimular outras formas de acompanharmos a formação dos cooperantes, mas esse acompanhamento deveria ser uma formação integrada, porque também não creio que a via disciplinar, por exemplo, sei lá, uma grande formação em matemática, por exemplo vinte horas, outras vinte para a língua portuguesa, etc., não creio que seja por aí que as coisas mudem... A formação tem que ser mais integrada e tem que contar com os elementos da gestão da sala de aula, etc., mas simultaneamente com a perspectiva disciplinar (ET, 03-04-06).

O PC deve possuir um conjunto de características e qualidades adequadas ao exercício da supervisão. Deve, por um lado, deter à partida certos conhecimentos e competências e, por outro, estar motivado e predisposto para participar em actividades que fomentem a especialização na referida área. Neste âmbito, a PT considera que nem todos os PC's têm o perfil adequado para a prática da supervisão, embora tenha havido ultimamente uma certa evolução na qualidade e estabilidade do corpo docente:

(...) cada vez mais, todos os anos, nós temos um corpo de professores cooperantes estável, de pessoas muito sérias que se têm empenhado fortemente, digamos, na construção dos nossos alunos como professores e portanto, nós confiarmos bastante neles. Porque inicialmente era uma questão de linguagem, quer dizer, a questão mesmo em anos recuados, nós não fazemos seminários com todos, era mesmo por uma questão de linguagem. Quer dizer, a certa altura falávamos linguagens diferentes e em alguns casos ainda falamos, porque as pessoas também não se expõem muito, não explicitam as suas práticas... estou convencida que um pouco com receio de que estejam a ser avaliadas... (ET, 03-04-06).

Relativamente à questão da avaliação de que os PC's possam ser alvo, a PT não considera que os mesmos estejam a ser avaliados, antes pelo contrário, encara-os como parceiros no processo de supervisão e deseja contribuir para a sua autoformação:

(...) a nossa função não é a formação dos cooperantes, nem sequer os cooperantes estão sobre avaliação. Nem somos nós que os vamos avaliar. Nós queremos ser parceiros com eles e queríamos e gostáramos, eu pessoalmente, falo por mim, naturalmente, gostaria que de facto, pudéssemos ser também uma mais valia para a sua autoformação, para a sua formação. (ET, 03-04-06).

Não obstante, considera-se que a questão da avaliação também se coloca no processo de supervisão, porque quem intervém, coordena e executa (...) perante e em relação a outros, terá e será sempre avaliado pelos seus actos e atitudes. Mas a avaliação que se faz é que pode ser mais formal ou informal, conseqüente ou inconseqüente, direccionada ou percepcionada (...) consoante o fim a que se destina ou que se pretende. No caso da supervisão pedagógica a questão da

avaliação também não deverá ser exceção, mas ocorre mais a um nível informal e pode ter como consequência que o PC avaliado negativamente não seja convidado a participar no ano seguinte.

Concluindo, pode-se inferir desta entrevista que a autoformação do professor cooperante é sentida, da parte da PT, com algumas interrogações: por um lado, a convicção de que os alunos estagiários podem veicular práticas inovadoras e novas reflexões, por outro, a consciência de que a formação dos PC's se tem de inscrever em novos quadros teóricos de referência.

4.4. Síntese das diferentes perspectivas

Da análise comparativa do conteúdo das entrevistas aos diferentes sujeitos investigados – professores cooperantes (PC's), professora cooperante com experiência de tutoria institucional (PCi) e professora tutora (PT) com responsabilidade na formação inicial –, relativamente à eficácia e ao aproveitamento que cada PC faz ao nível dos processos formativos e em que medida este entra em processos de auto-formação a partir da recepção de PE's na sala de aula, constata-se que, no essencial, todos concordam que o processo de supervisão promove mudanças e que propicia a auto-formação dos PC's. Mas as perspectivas apresentadas, pelos diferentes sujeitos entrevistados, nem sempre são coincidentes quanto à forma como cada um interioriza ou pode interiorizar aquelas aprendizagens.

Todos os PC's consideram a prática da supervisão pedagógica uma experiência positiva, porque modifica substancialmente a sua atitude e postura na sala de aula e promove a sua reflexão sobre a prática e a auto-formação. São unânimes em considerar que o exercício de supervisão transporta consigo o desafio de novas aprendizagens e de mais atenção ao funcionamento de cada um, veiculado por outras propostas de trabalho, quer da autoria dos próprios PE's, quer da PT, quer dos professores das disciplinas específicas. Também o sentir de uma responsabilidade acrescida, na formação de novos profissionais, induz os PC's a procurarem mais formação e a documentar-se adequadamente para poderem corresponder àquilo que deles esperam.

A PT também considera que os PC's saem, de um modo geral, enriquecidos com o processo de supervisão, designadamente porque os PE's reflectem o que se faz e ensina na instituição de formação inicial e transportam para o lugar do estágio as propostas e a forma como os professores vêem e reflectem a profissão. Depois há ainda todo um conjunto de interacções que se estabelecem entre os intervenientes no processo, uma *mútua influência de estagiários, cooperantes e tutores neste triângulo* (ET, 03-04-06), com vista à resolução de problemas pontuais, preparação e acompanhamento do estágio, seminários (...) que constituem também momentos privilegiados de formação que a todos beneficia e enriquece. No entanto, a PT entende que o processo de supervisão, por si só, não garante aprendizagens efectivas nem promove a auto-formação dos PC's porque, para que haja mudanças, é preciso haver...

(...) alterações bem profundas, alterações que têm a ver com referências teóricas, alterações que têm a ver com quadros de referências e de valores sobre a educação (PT, 03-04-06).

Referem-se quadros de referência que obviamente não se alteram de um momento para o outro. Trata-se de concepções e formas de estar que levaram anos a construir e que se inserem num determinado percurso de vida. Desta forma, qualquer mudança que rompa com quadros de referência anteriormente adquiridos exige tempo, esforço, empenho e predisposição, na medida em que é preciso haver um tempo suficiente e também motivação e espírito de abertura (Dewey, 1933) para interiorizar outras propostas de trabalho e alterar comportamentos. Na óptica de Dubar (2003) *querer fazer passar os indivíduos de uma forma identitária para uma outra constitui um objectivo muito ambicioso que lhe exige, ao mesmo tempo, que mude a configuração dos saberes e a relação vivida no trabalho. Se estes elementos não mudarem, há muito poucas hipóteses de a formação modificar quem quer que seja (p. 51).*

A PCi encara a supervisão como uma oportunidade para se reflectir sobre o acto pedagógico, privilegiando a reflexão escrita que mantém com os PE's, as reuniões quinzenais de carácter informal com o conjunto dos PC's da escola e os PE's, bem como a *permanente reflexão em situações formais e informais (E1i, p. 13)*. Considera redutora a participação da equipa de tutoria, ao nível das disciplinas, porque não há abertura nem compreensão do que é a monodocência...

(...) muitas vezes há uma abordagem do 1.º Ciclo como se fosse um currículo mosaico (...) e esta abordagem deveria ser repensada, tal como o papel dos professores especialistas [refere-se aos professores das metodologias](...) que deveria ser um apoio de retaguarda" (EG, P1i, 10-07-06).

Como decorre da análise às entrevistas, significa que os professores das metodologias vêem o 1º ciclo, à semelhança dos 2º e 3º ciclos, como se fosse uma via de ensino que é compartimentada, porém, no entender da cooperante, o 1º ciclo tem que ser tratado como uma monodocência em que todas as áreas estão interligadas. Ao contrário de um tratamento como se de um currículo mosaico se tratasse, antes se deve considerar a interdisciplinaridade, devendo os professores das especialidades exercer um apoio de retaguarda. Também outros PC's partilham desta ideia, acentuando que os professores das metodologias deveriam reunir oportunamente nos momentos de planificação e não surgir extemporaneamente, com uma atitude um pouco individualista e fechada, introduzindo alterações às planificações anteriormente elaboradas. Mas os PC's também vêem nos professores das metodologias a oportunidade de aprofundarem os seus conhecimentos a partir do diálogo com estes e os PE's. Deste diálogo abrem-se novas perspectivas teóricas e abordam-se outras formas de fazer menos centradas numa só pessoa, o que ajuda à descentralização do poder de decisão e a uma melhor harmonização de condutas e formas de entendimento.

Quanto à organização dos estágios, todos os PC's, incluindo a PCi, estão de acordo que é preciso “aferir linguagem”, negociar instrumentos e critérios de avaliação, bem como clarificar e especificar competências de todos os intervenientes logo no início do processo de supervisão...

(...) é através da negociação, do tal aferir de linguagem e através de instrumentos de avaliação, tal como nós fazemos com os meninos a avaliação, não é no final, é no início, ou seja, temos que começar no início por comunicar, clarificar objectivos (...) [também os PE's] têm que se apropriar dos aspectos que os professores cooperantes e os professores

da instituição de formação inicial exigem deles, enquanto apropriação, atitude, etc. (EG, P1i, 10-07-06).

Para os PC's era importante um melhor acompanhamento dos estágios, devendo instituir-se momentos de trabalho entre a equipa de tutoria, os PC's e os PE's, acerca da planificação, funcionamento, articulação e aprofundamento, onde se debatessem também as questões problemáticas e se fomentasse a realização de seminários, participados pela pluralidade das valências que integram os estágios, em todos os momentos do processo de supervisão.

Assim sendo, as perspectivas a que nos referimos não são propriamente díspares. Convergem em grande parte, raramente seguem caminhos opostos e conflituam de forma residual.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1. Supervisão de estágios e desenvolvimento profissional dos cooperantes

No capítulo que antecede fez-se a análise e discussão dos dados, registaram-se as diferentes interpretações parcelares e articularam-se com as concepções teóricas consideradas em presença nos diferentes subtemas emergentes do tema geral “Implicações da supervisão dos estagiários no percurso de formação dos professores cooperantes”. A partir desta análise constata-se que o presente estudo permite captar a ideia de que a supervisão de estágios opera mudanças nas práticas e que o PC *se forma, se transforma, em interacção* (Moita, 1992), mas para se mudar é preciso querer e estar preparado. Como refere um dos cooperantes: (...) *a mudança está também na pessoa, tem a ver com o interesse dela* (EG, P4, 30-03-06). Segundo Dubar (2003), *quanto mais um indivíduo se identificar com uma “forma identitária” coerente, mais dificuldade tem em mudar* (p. 51). Mudar significa empreender um processo introspectivo reflexivo que permita alterar os parâmetros de raciocínio e de actuação anteriormente adquiridos quando estes já não se mostram conformes com a realidade actual ou emergente. Apesar de a formação ser *essencial na construção das identidades profissionais* (Dubar, 2003, p. 51), *esta não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma*

identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 1992, p. 25). A formação constrói-se a partir de saberes teóricos fundamentais e das relações que se estabelecem antes, durante e depois da actividade prática (Zeichner, 1993), decorrendo da confluência do conjunto dos saberes momentos reflexivos onde se conflitua, questiona, pondera e orienta cada processo de mudança.

A acumulação de cursos e até mesmo a própria prática, por si só, não veicula a efectiva formação se esta se processar de forma isolada e acrítica, porque não investe nem fundamenta a propósito de diferentes perspectivas, questões ou problemáticas. Para uma cooperante: (...) *nós só criamos rupturas nas nossas concepções, nas nossas práticas se mergulharmos nos ambientes* (EG, P1i, 10-07-06). Daí que o processo de supervisão de estágios surja ao PC como uma excelente oportunidade para reflectir, problematizar, rever e sobretudo reorientar as suas práticas e o seu desenvolvimento profissional. São por exemplo os momentos de reflexão do quotidiano que, segundo uma das cooperantes (...) *levam a repensar as atitudes e a alteração de algumas posturas e práticas que possa ter com os alunos, porque depois, também ao reflectir o trabalho delas [refere-se às professoras estagiárias], e não é só o trabalho delas, também estou a reflectir o meu, a pensar no meu modo de trabalhar* (EG, P1i, 10-07-06). Citando Perrenoud (2002), *para formar um profissional reflexivo deve-se, acima de tudo, formar um profissional capaz de dominar a sua própria evolução, construindo competências e saberes novos ou mais profundos a partir de suas*

aquisições e de sua experiência (p. 24). Para o efeito, o professor necessita de quebrar rotinas e submeter-se a enriquecedoras experiências pedagógicas, promotoras de novos saberes e de melhor desenvolvimento profissional, como é o caso da supervisão de estágios pedagógicos.

5.1.1. Formação no local de trabalho

O local de trabalho, enquanto espaço onde se desenvolve a prática lectiva, consiste num meio envolvente, crítico e criativo, onde se aplicam conhecimentos e se exploram outros saberes. Conforme uma cooperante, *as práticas na sala de aula tendem a alterar-se devido aos vários níveis de aprendizagem que passam a coexistir dentro do mesmo espaço* (E3, 23-03-06). É neste contexto que a presença de PE's, na sala de aula, proporciona a autoformação dos PC's, porque *leva a que haja uma maior reflexão pela necessidade surgida de integrar e regular diferentes conhecimentos e diversas formas de aprendizagem que actuam uma face à outra (...)* (E3, 23-03-06). A presença de PE's, por um lado e a sala de aula, por outro, *enquanto sede das suas práticas profissionais* (Correia e Matos, 2001), possibilita aos PC's momentos de questionamento acerca das suas práticas e envolve-os num processo reflexivo contínuo, que faz despoletar a sua progressiva mudança. Segundo a cooperante E2, o acompanhamento de estágios fez com que fosse *à procura de outras pessoas, de grupos de trabalho, de textos (...)* *que informassem como é que esta gestão na sala de aula podia ser feita. (...)*

o meu trabalho também mudou a partir do momento em que eu recebi estagiários (09-03-06).

Para que o processo formativo e de mudança se inicie e processe é preciso criarem-se condições adequadas ou saber aproveitar aquelas que se oferecem a cada momento, o que não significa que o mesmo se deva fazer de forma aleatória: precisa de ser bem orientado, a propósito dos contextos em que se insere, direccionado para as boas práticas e eficaz quanto à obtenção de melhores resultados. Só depois de testados os melhores contributos se deve validar ou não a mudança. Neste sentido, a prática da supervisão surge como uma oportunidade que se oferece aos PC's para, no seu local de trabalho, enriquecerem, testarem e melhorarem os seus conhecimentos e práticas lectivas. Para a cooperante E2, a prática de supervisão de estágios fez com que *fosse à procura de outras pessoas, de grupos de trabalho, de textos, de livros que dessem informação, que explicassem melhor, que informassem como é que esta gestão na sala de aula podia ser feita (...)* (E2, 09-03-06).

O meio em que decorre o processo de supervisão contribui para o desenvolvimento profissional dos PC's, porque suscita outras práticas e introduz novos saberes potenciados pela participação em seminários. Segundo a PT, os seminários resultam de problemas e dificuldades que os PE's possam encontrar: *são respostas ou pretendem ser respostas ou problematização dessas mesmas questões, não só para os alunos, mas também para os cooperantes que*

privilegiamos sempre a sua presença... (ET, 03-04-06). Para além dos seminários, revestem também grande importância as reuniões, os momentos de reflexão em situação formal e/ou informal, momentos de escrita através dos portfólios, etc. Tais momentos constituem um dado importante ao nível do desenvolvimento profissional, porque contribuem muito para pensar a profissão a ponto de mudar mesmo certos aspectos da prática profissional. Dubar (2003) refere que *a abordagem compreensiva das relações entre trabalho e formação desembocam na noção de identidade profissional. Utilizando o método tipológico, inspirado em Max Weber (tipos-ideias), esta abordagem leva a pôr em evidência “formas identitárias” que, simultaneamente, constituem formas de viver o trabalho (“sentido de trabalho”) e de conceber a vida profissional no tempo biográfico (“trajectória subjectiva”). Estas formas variam no espaço e no tempo e dependem do contexto histórico* (p. 51). Sem identificação profissional não há aproveitamento das potencialidades existentes, porque estas não são direccionadas para os objectivos almejados. A identidade profissional precisa de estar actualizada e identificar-se com a instituição ou grupo profissional em que se insere, sob pena de inoperância ou de não ser considerada identidade profissional para aquele efeito. Ao construir uma identidade profissional actualizada, o professor está a promover a sua autoformação e também a reorientar o seu processo de mudança. Partindo desta ideia, verifica-se actualmente no contexto da prática da supervisão pedagógica, na realidade investigada, que os professores privilegiam o trabalho colaborativo e em equipa, dentro e fora do local onde este se exerce, em prol do interesse e benefício de

todos, assim se construindo a identidade profissional de cada um e do próprio grupo. A propósito, a cooperante E3 afirma que procura desenvolver um trabalho *em equipa com as estagiárias e colegas da escola, porque, só tendo em conta todas as componentes do processo e partilhá-las com os elementos da Comunidade Educativa se pode (...) melhorar os resultados e prever uma evolução nas aprendizagens (23-03-06)*. Também a cooperante E2 refere que *o tipo de trabalho que se faz em sala de aula, mais cooperativo, começou efectivamente aí (...) no primeiro ano em que recebeu estagiários (09-03-06)*. Para o cooperante E4 *ao fim e ao cabo é uma grande reflexão partilhada (30-03-06)*. Nesta perspectiva, o acompanhamento de estágios pedagógicos merece especial relevo, porque contribui para a autoformação e identidade profissional dos professores, a partir do contributo de novas ideias, da aprendizagem em interacção e de saberes académicos actualizados, vertidos no contexto da prática lectiva. Consiste numa ideia que concorda com as considerações da PT, que se referem a *esta mútua influência de estagiários, cooperantes e tutores neste triângulo, digamos, esta influência é mútua pelo facto de vivermos um processo que é continuado de forma sistemática, que todos nós aprendemos... (ET, 03-04-06)*. Também a cooperante E3 considera *que receber estagiários constitui-se como um momento por excelência de formação contínua e interactiva... (23-03-06)*.

Ao receber PE's a sala de aula transforma-se para o PC num espaço de reelaboração, aperfeiçoamento, explicitação e reorganização dos seus métodos de

trabalho e práticas. A existência de outros olhos na sala de aula, detentores de um saber teórico actualizado e carentes de experiência profissional, contribui para o PC empreender uma certa revisão dos seus actos, atitudes e práticas e a procurar uma fundamentação adequada que pode traduzir-se em mudanças efectivas na sua actuação e formação profissional. Consiste num sentir manifestado no conteúdo de praticamente todas as entrevistas, traduzido nas seguintes expressões:

Quadro nº 8 - Opiniões dos cooperantes e tutor acerca da formação/autoformação do Professor cooperante.

Contributos para a formação/autoformação dos Professores cooperantes	<i>(...) o professor não fica imune, digamos, não fica estático perante as alterações de dinâmicas, às vezes de alterações de propostas, sendo isso uma mais valia do ponto de vista da sua formação ...</i>	(ET, 03-04-06)
	<i>(...) o ser professora cooperante tem também uma vertente de formação. Então o olhar de outros, mesmos de outros mais novos é importante para nós reflectirmos sobre a nossa própria prática...</i>	(E1i, 24-02-06)
	<i>(...) íamos reflectindo oralmente de uma forma sistemática e continuada sobre as coisas do dia a dia. Foi este aspecto que mais contribuiu para a minha própria autoformação...</i>	(EG, P2, 09-03-06)
	<i>(...) interagi ao nível das reflexões escritas... [o que] constituiu um momento óptimo para a minha autoformação porque me cativou para o aprofundamento e para a reflexão da missão que estava a desempenhar ...</i>	(EG, P2, 10-07-06)
	<i>(...) influenciou pois que me obriga também a estudar mais ...</i>	(E4, 30-03-06)
	<i>(...) tudo isso permite-me também reflectir, o que me leva por outro lado a partir dessas reflexões fazer algumas alterações ...</i>	(E3, 23-03-06)

5.1.2. Diálogo e trabalho colaborativo

O estudo procura demonstrar que a supervisão de estágios enriquece e promove a autoformação dos PC's, constatando-se, no entanto, que o processo actual precisa de ser orientado de forma mais adequada e com melhor aproveitamento de todas as sinergias, com vista a ampliarem-se os benefícios em termos de aprendizagens e realização pessoal e profissional de todos os intervenientes.

Tendo por base os textos das entrevistas, acredita-se que a organização dos estágios de supervisão pedagógica, na instituição investigada, não observa o rigor necessário em termos de acompanhamento nem obedece a uma selecção com preparação prévia adequada em termos de corpo docente para o exercício de orientador cooperante. Recorrendo aos excertos das entrevistas verifica-se, por um lado, que o acompanhamento que é dado aos PC's não é propriamente no âmbito de uma parceria, onde se analisam aspectos e, de forma colaborativa e concertada, se adoptam ou implementam soluções (cf. quadro nº 9). Para as cooperantes: (...) *é fundamental logo desde o início do estágio haver um momento de trabalho conjunto entre a equipa de tutoria, a professora cooperante e o grupo de estagiários* (EG, P2, 10-07-06). Por outro lado, retira-se também a ideia de que a escolha ou selecção dos cooperantes não se faz propriamente a partir de um aferir de competências naquela área, nem mesmo ao nível do currículo profissional, como se depreende do conteúdo das entrevistas,

incluindo a entrevista da própria PT. Conforme entrevistas em anexo, à excepção de uma cooperante que fez uma licenciatura na área da supervisão, todos os outros cooperantes entraram no processo de supervisão através do convite de uma amiga e referem que não fizeram qualquer formação específica na área da supervisão.

Para o bom funcionamento do processo de supervisão deveria haver uma formação e um trabalho prévio eficaz onde todos os intervenientes se comprometessem a seguir as directrizes anteriormente definidas e a colaborar conjuntamente na definição e resolução de eventuais questões ou conflitos. Segundo Roldão (2007) *trabalhar colaborativamente implica que cada indivíduo tenha um contributo a dar que tem de ter o seu processo de construção individual e singular, que requer também tempos e modos de trabalho individuais (...) trabalho e estudo individual, mas que se concebe na lógica do regresso ao contributo para o todo, e ao confronto com os outros, como matriz regular de produção de conhecimento* (p. 28). Consiste na assumpção de uma co-responsabilidade e de um trabalho colaborativo, onde todos podem e devem contribuir para mais e melhor formação, em benefício comum. Segundo Boavida e Ponte (2002) *a utilização do termo colaboração é adequada nos casos em que os diversos intervenientes trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas numa base de igualdade de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objectivos que a todos beneficiem. Deste modo, embora na colaboração os papéis dos parceiros possam ser diferentes e possam existir, à*

partida, diferenças de estatuto, num grupo fortemente hierarquizado, em que de um lado temos o chefe que dá ordens e do outro os subordinados que as executam, configura-se uma situação de actividade conjunta de natureza não-colaborativa (p. 45).

Em sede de supervisão de estágios preconiza-se uma metodologia que fomente o inter-relacionamento, a criatividade, o debate de ideias, a congregação de esforços e a partilha de saberes e de experiências, com vista a alcançar os melhores resultados, na perspectiva de que *as interações sistemáticas e orientadas, descritas no plano das teorias da cognição, são essenciais à dinamização dos processos cognitivos e à sua progressão* (Roldão, 2007, p.26).

Verifica-se, no entanto, que persiste ainda um certo individualismo fundado em argumentos de cariz histórico e resistência organizacional, em prol de certos interesses e de um elitismo instalado, que teima em não reconhecer as vantagens decorrentes do trabalho colaborativo e em equipa.

Segundo esta óptica de trabalho colaborativo, os papéis dos PT's e dos PC's, embora em patamares diferentes, devem ser considerados numa perspectiva e finalidade comum, por forma a transmitir aos PE's o melhor das práticas pedagógicas. O PC assume o seu compromisso na formação dos jovens professores, o que pressupõe à partida a existência de um papel interventivo, apoiante e colaborativo por parte da equipa de tutoria.

Não basta promover uma dada selecção de PC's e depois permitir o funcionamento do programa de estágio sem o necessário apoio e acompanhamento.

Quadro nº 9 – Opinião dos professores cooperantes acerca da organização e acompanhamento dos estágios.

Aspectos negativos do processo de supervisão de estágios na instituição estudada	(...) acho que esta abordagem deveria ser repensada, tal como o papel dos professores especialistas, que eu acho que deveria ser um apoio de retaguarda...	(EG, P1i, 10-07-06)
	(...) não é no final, é no início, ou seja, temos que começar no início por comunicar, clarificar objectivos, competências, negociar instrumentos e critérios de avaliação...	(EG, P1i, 10-07-06)
	(...) já me aconteceu termos planificado actividades e definirmos alguns trabalhos e quando as alunas estagiárias chegavam cá no dia seguinte o trabalho já não estava assim como tínhamos planeado (...) elas respondiam-me que tinham alterado porque as professoras da equipa de tutoria tinham sugerido essas alterações...	(EG, P3, 10-07-06)
	(...) um apoio de retaguarda e não propriamente virem ver porque vêm com a lupa aos quadradinhos, vêm com a lupa da disciplina, eu acho que é impensável...	(EG, P1i, 10-07-06)
	(...) há uma ficha de avaliação construída, que já foi utilizada no ano passado e apesar de ter sido entregue aos estagiários e aos cooperantes, não foi discutida...	(EG, P1i, 10-07-06)
	(...) às vezes, dá a impressão que estamos a planificar e depois parece que vai à aprovação (...) por que não há-de ser esse momento de trabalho conjunto, em que as questões ou os trabalhos que irão decorrer durante uma semana, ou quinze dias, estão já planificados de acordo com toda a gente?	(EG, P3, 10-07-06)
	(...) não nos devíamos basear só naquilo que cada um de nós acha...	(EG, P4, 10-07-06)
	(...) este conjunto de indicadores de avaliação deveria ser de imediato discutido por todos, para todos percebermos o que é que aquilo quer dizer e a meio do estágio ser feito um ponto de situação já em termos de como é que eu me posiciono...	(EG, P1i, 10-07-06)

O PC tem que contar com a colaboração do PT e restantes professores da equipa de tutoria (professores da metodologias) devendo, para o efeito, funcionar em equipa, onde não haja subalternidade de papéis, de modo a evitar que o desinteresse e o empenhamento se instalem. Segundo Roldão (2007) *a dinâmica de exposição do pensamento, discussão de dados e ideias, procura do consenso e superação de conflitos tendem a aumentar o grau de motivação dos participantes numa dada actividade, incentivando maior envolvimento na apropriação de novo conhecimento, na resolução de problemas e na construção de estratégias* (p.26). Preconiza-se *um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permita alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interacção dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração* (Roldão, 2007, p. 27). Nesta óptica, é emergente a constituição de um trabalho em parceria efectiva, tal como é defendido na Deliberação nº 515/2002 – Recomendação sobre a componente da prática profissional dos cursos de formação inicial de professores, D.R. de 03.04.2002 (2ª série), onde se visa a criação de um estatuto de “escolas cooperantes” com vista à valorização dos protocolos a celebrar entre as instituições de formação e essas escolas, de modo a constituírem-se como estruturas de cooperação, estáveis e de qualidade, que incluam dispositivos de formação e de apoio à inovação e à investigação.

Não obstante, decorre do conteúdo das entrevistas que é já no decorrer do processo de supervisão que se colocam certos problemas. A título de exemplo, refere-se um excerto dos comentários do cooperante P4 na entrevista de grupo de enfoque (...) *só no fim é que trouxeram os critérios de avaliação, ao fim e ao cabo andamos aqui a falar de nada...* (30-03-06). Por forma a salvaguardar a ocorrência deste tipo de situações, a equipa de tutoria deveria, logo no início de cada estágio, apresentar o plano de trabalho e objectivos que é preciso atingir e os PC's, depois de os analisarem, aceitam ou não conforme estão, propõem alterações, se assim o entenderem, tudo numa perspectiva de bem fazer e de alcançar bons resultados. Segundo Boavida e Ponte (2002) *juntando diversas pessoas que interagem, dialogam e reflectem em conjunto, criam-se sinergias que possibilitam uma capacidade de reflexão acrescida e um aumento das possibilidades de aprendizagem mútua, permitindo, assim, ir muito mais longe e criando melhores condições para enfrentar, com êxito, as incertezas e obstáculos que surgem* (p. 44).

No estudo os PC's entendem que os professores das metodologias deviam estar mais presentes e mais atentos às planificações, que se inserem numa determinada linha de pensamento e de trabalho previamente ponderada e contextualizada, ao invés de pretenderem à última da hora provocar alterações ao trabalho já desenvolvido. Tal não significa que não considerem importante a intervenção dos PT's e dos professores da especialidade, antes pelo contrário, sugerem que sejam mais interventivos e que dêem um maior apoio na planificação, acompanhamento

e resolução de situações problemáticas que possam surgir no decurso do estágio. A propósito, Nóvoa (1992) considera que *não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional* (pp. 25, 26).

O estudo aponta para que também a PT não se deve limitar a observações esporádicas na sala de aula, porque assim perde-se “feedback” e podem tirar-se ilações erradas acerca do trabalho que está a ser desenvolvido. A presença da PT e dos professores das áreas científicas: da Língua Portuguesa, Matemática, Ciências... constitui um óptimo momento para a prática de reflexões transdisciplinares, apoiadas em diferentes valências em que o PE está acompanhado do PC, da PT e do professor da área científica.

Questão também importante são as reflexões que os PE’s fazem que, tal como referido, deveriam ser levadas ao conhecimento do PC, não só porque podem ajudar a enquadrar melhor a sua prática lectiva, como também servir para aferir do aproveitamento dos PE’s. Segundo uma cooperante, *os alunos reflectirem à*

parte dos professores cooperantes eticamente não é correcto, porque há ali uma parte que não está participante e eles estão a reflectir sobre um mundo que é também do professor cooperante e quando tudo isto não é partilhado com o professor cooperante não faz sentido (Eli, 24-02-06). Neste sentido, alguns PC's fazem mesmo questão de participar nessas reflexões, porque está ali construído um registo pessoal sobre o que cada uma faz, bem como indicadores e a apropriação daquilo que se reflecte com os PE's, o que pode contribuir para uma melhor percepção do trabalho realizado.

5.1.3. Inovação

Seria prudente repensar o modelo de supervisão instituído na escola de formação inicial estudada, não só do ponto de vista e acima de tudo da formação dos PE's, mas também dos outros intervenientes (turmas onde os PE's frequentam o estágio, PE's, PC's, equipa de tutoria, a própria escola onde se processam os estágios e a Escola de Formação Inicial), tendo em vista inovar os processos de aprendizagem. Citando Whitaker (2000) *grande parte da inovação na sala de aula e nos currículos resulta das descobertas, perspectivas e experiências dos professores* (p. 9). Todos os intervenientes no processo deveriam empenhar-se e aproveitar este momento único e tão importante para o aperfeiçoamento e estudo das práticas lectivas, debate de ideias e opiniões, reflexão acerca dos modelos instituídos e seu contexto com as exigências e necessidades actuais. Tais necessidades tornam-se ainda mais prementes à medida que aumenta a formação

académica dos PE's, com especial enfoque no 4.º e último ano, quando se pretende dar por concluído o percurso. Segundo uma cooperante, não significa que só no 4.º ano ocorram lacunas ao nível da organização dos estágios em supervisão pedagógica, essas deficiências verificam-se ao longo de todo o processo de estágio, sendo contudo mais evidentes no último ano do curso, precisamente quando se percebe que não foram aproveitadas todas as potencialidades e que se ficou aquém do desejado.

Todos os cooperantes são da opinião que os estágios devem ser orientados em equipa, com planificações conjuntas previamente acordadas e direccionadas para a obtenção das melhores práticas e resultados. Não se trata propriamente de planificar e depois submeter à aprovação da tutoria, mas antes participar conjuntamente dessas planificações, contribuindo todos com o seu saber e experiência e aprendendo uns com os outros. Como referem Boavida e Ponte (2002) *juntando diversas pessoas com experiências, competências e perspectivas diversificadas, reúnem-se mais recursos para concretizar, com êxito, um dado trabalho, havendo, deste modo, um acréscimo de segurança para promover mudanças e iniciar inovações* (p. 44).

Pretende-se inovar, não no sentido competitivo e técnico do termo, quando pensado para a actividade lucrativa e empresarial, mas antes considerado numa perspectiva de enriquecimento do ensino e da aprendizagem, partindo do pressuposto que *é ao nível da relação com o saber e da relação de poder que se*

situam as escolhas educativas fundamentais e se justifica falar de inovação e analisar e discutir o “como” e o “porquê?”. Produzir, por um lado, um acréscimo de pertinência e, por outro lado, um acréscimo de democracia, emergem, hoje, como os eixos finalizantes e estruturantes da produção de inovações ao nível da educação e da formação (Canário, 2003, p. 202). Esta perspectiva decorre da ideia que os modelos não são estanques e que não pode haver subalternidade de papéis, mesmo nas relações que se estabelecem entre formandos e formadores, em que todos podem e devem aprender desde que estejam predispostos e motivados, devendo para o efeito ser instituídas as condições necessárias. É preciso considerar, como refere Canário (2003), uma atitude de pertinência, a qual corresponde a mudar a relação com o saber na base de uma atribuição de sentido fundada, por formandos e formadores, num estatuto de produtores de saberes e também uma atitude democrática que equivale a pôr em causa a relação de assimetria autoritária que na relação pedagógica tende a opor, de forma absoluta, quem ensina e quem aprende, papéis definidos de forma irreversível (pp. 202, 203).

Dada a importância da supervisão para o meio escolar e educativo, onde os visados são acima de tudo os PE's, mas que aproveita também, como se pretende demonstrar, aos professores cooperantes e a toda a escola, seria de todo o interesse a sua regulação fundamentada e criteriosa, tendo em vista a obtenção de bons resultados, traduzidos na prática na formação de excelentes profissionais e de melhores aprendizagens. Em matérias desta importância, na medida em que

constituem um dos pilares em que assenta o processo de ensino, deveria existir uma certa articulação, sintonia e direcção de procedimentos dirigidos para um mesmo fim. Além deste aspecto, que tem a ver com a organização dos estágios, é preciso considerar também a questão da selecção ou funções dos PC's, a quem deve ser exigida ou ministrada formação própria adequada, devendo mesmo considerar-se condição "sine qua non" para a prática da função de orientador cooperante. Só após deter essa formação, considerada no âmbito da supervisão, o professor poderia ser convidado a integrar uma equipa especializada para o efeito. O desempenho de orientador cooperante, já detentor de formação específica e toda a equipa com os respectivos supervisores/tutores, passaria a funcionar em termos de núcleo, onde se avaliam necessidades, se faz o enquadramento e definem métodos, procedimentos, objectivos... que é preciso alcançar, de forma a inovar. Como afirma Dubar (2003, citando Lastree, 1989) *a formação que permite a incorporação destes saberes é uma "formação integrada" que combina a contribuição de conhecimentos (sobre a produção, as tecnologias, o mercado...), o desenvolvimento de competências, nomeadamente relacionais (expressão, comunicação, trabalho colectivo...) e o aperfeiçoamento permanente de capacidades directamente operatórias* (p.50). Neste pressuposto, a designação de professor orientador cooperante deixaria então de ser apropriada, devendo procurar-se um termo mais ajustado, uma vez que, cooperar consiste num termo orientado para a organização de ensino/aprendizagem que deve ser observado por todos os profissionais em situações de normalidade e regularidade de funções. Por sua vez, a prática de supervisão de estágios consiste num

processo de excepção. Nem mesmo as escolas deveriam designar-se de cooperantes, mas antes de escolas seleccionadas para o processo de supervisão. Também as funções ao nível de acompanhamento de professores estagiários se inserem mais numa vertente formativa do que cooperativa.

5.2. Em síntese

O saber e o conhecimento são algo que se renova e que se transmite entre profissionais e se lega entre gerações. Dificilmente se aprende só, e quando acontece os processos são muito mais morosos e dispendiosos. Segundo Perrenoud (2003) *numa sociedade complexa, raramente se atingem os objectivos sozinho* (p.88). Também é verdade que há um tempo para se aprender sozinho, mas consiste num tempo preciso onde se organiza e assimila saberes e conhecimentos anteriormente transmitidos.

A responsabilidade dos PC's, quanto à aquisição e transmissão de conhecimentos práticos aos novos profissionais, relaciona-se com o primeiro passo da aprendizagem destes e não pode ser negado porque são os PC's os detentores da condução dos processos e das práticas de ensino. Segundo Dubar (2003) *os saberes teóricos são um elemento essencial de apresentação de si próprio e de valorização de uma identidade que não se define a partir do trabalho* (p. 50). Por sua vez, os conteúdos teóricos precisam de articular-se com a experiência e as práticas orientadas por profissionais para poderem adquirir a sua eficácia no

processo do ensino e da prática pedagógica. É uma responsabilidade acrescida porque os PC's transformam-se em espelho para os PE's. Estes funcionam como um referente para o PE, a partir do qual este direcciona a sua concepção de escola e de ensino, que tanto pode consistir numa visão negativa como positiva da actividade. São influências que o acompanham e que hão-de marcar o seu percurso de vida profissional. É por isso uma grande responsabilidade, não só no sentido de que um bom profissional prepara bons profissionais, mas também que esta transmissão de conhecimentos e práticas consiste num dever que se impõe para com a comunidade escolar e para o ensino, que pode e deve ser afirmado.

O PC, no decorrer do processo de supervisão, também se enriquece:

- com a presença de outros saberes e atitudes de questionamento, na sala de aula, acaba por problematizar as suas práticas, aprofundando-as e reelaborando-as;
- sente necessidade de fundamentação das suas práticas e procura mais informação, ampliando os seus conhecimentos, ;
- desenvolve o espírito crítico e criativo e desencadeia atitudes reflexivas inter pares e/ou isoladamente;
- promove a sua autoformação e melhora o seu desempenho, enquanto profissional competente, no processo de ensino/aprendizagem.

Não se pretende generalizar as conclusões e o âmbito do presente estudo, que consiste na análise descritiva e na interpretação de aspectos da vida profissional de professores cooperantes no âmbito da supervisão pedagógica, dado que a

realidade em que o mesmo se desenvolveu pode não coincidir com outras do mesmo género, contudo, não é impeditivo que “mutatis mutandis” se façam correspondentes analogias.

Também certas motivações e diferentes condicionalismos impediram a realização de um trabalho mais exaustivo, designadamente porque a investigadora se encontrava a leccionar uma turma do 1º ciclo durante a realização do estudo. No trabalho de campo, a recolha de dados muitas vezes dependente de factores temporais e circunstâncias, bem como os escassos estudos direccionados para as implicações que a supervisão de estágios tem no percurso de formação dos professores cooperantes, constituíram outra limitação. Efectivamente, em estudos que utilizem uma metodologia qualitativa, é necessário um trabalho exaustivo durante a recolha e tratamento de dados, que não se compadece com somatórios, respostas simplificadas e pré-definidas, antes obriga a uma reelaboração, análise e aprofundamento das questões a investigar. Por outro lado, também a realização das entrevistas aos sujeitos do estudo foi uma limitação, dado que esteve dependente da disponibilidade dos mesmos. Igualmente, os escassos estudos direccionados para as implicações que a supervisão de estágios tem no percurso de formação dos professores cooperantes revelou-se condicionante ao estudo, na medida em que, embora havendo muita literatura sobre a supervisão pedagógica e a formação de professores, a mesma não estava directamente direccionada para o objecto do presente estudo. Por isso, podemos considerar este estudo um trabalho exploratório quanto ao seu objecto.

Dada a importância da presente temática e a dinâmica actual do contexto envolvente, considera-se que o tema deve continuar a ser estudado, quer com vista ao seu aprofundamento quer pela exploração de outras vertentes ou ideias, em busca de mais motivação e de melhor optimização e aproveitamento dos recursos afectos, pois acredita-se, tal como Macedo (1995, citando Popper, 1963) *um trabalho não pode estar nunca acabado. Enquanto nele trabalhamos, aprendemos o suficiente para o achar imaturo no momento em que dele nos afastamos* (p. 241).

Referências Bibliográficas

Abbagnano, N. (1981). *História da Filosofia*. (Vol.I). Lisboa: Editorial Presença.

Afonso, N. & Canário, R. (2002). *Estudos sobre a Situação da Formação Inicial de Professores*. Porto: Porto Editora.

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um Guia Prático e Crítico*. Porto: Edições Asa.

Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Alarcão, I. (1995). *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro: Edições Cidine.

Alarcão, I. (org.), (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (org.), (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional – Que Novas Funções Supervisivas? In: Formosinho, J. (org). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora. pp. 217-237.

Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.

Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J. P., Maroy, C., Ruquoy, D., Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Altet, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora.

Althusser, L. (1976). *Filosofia e Filosofia Espontânea dos Cientistas*. Lisboa: Edições Presença.

Alves, N. (org.) (1992). *Formação de Professores / Pensar e Fazer*. São Paulo: Cortez Editora.

Amaral, M., Moreira, M. e Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo. In: Alarcão, I. (org). (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora. pp. 89-122.

Ambrósio, T. (2001). *Educação e Desenvolvimento. Contributo para uma Mudança Reflexiva da Educação*. Lisboa: Unidade de Investigação e Desenvolvimento, F.C.T./UNL.

Amiguiño, A. (1992). *Viver a Formação, Construir a Mudança*. Lisboa: Educa.

Aristóteles, (1965). *A Política*. Lisboa: Edições Presença.

Arroteia, J. C. (2002). *O Ensino Superior Politécnico em Portugal*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Azevedo, M. (2001). *Teses, Relatórios e Trabalhos Escolares: Sugestões para a Estruturação da Escrita*. Lisboa: Universidade Católica.

Bachelard, G. (1976). *Filosofia do Novo Espírito Científico*. Lisboa: Edições Presença.

Bardin, L. (1995). *Análise e Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bauer, M. & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa Qualitativa com Texto: Imagem e Som: Um Manual Prático*. Rio de Janeiro: Vozes.

Bell, J. (1993). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

Boavida, A. & Ponte, J. (2002). Investigação Colaborativa: Potencialidades e Problemas. In: *Associação de Professores de Matemática. Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática/Grupo de Trabalho sobre Investigação, pp. 43-56.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.

Brigitte, D. & Simas, F. (coord.) (2001). *Educação, Cognição e Desenvolvimento – Textos de Psicologia Educacional para a Formação do Professor*. Lisboa: Edinova.

Bruner, J. (1996). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.

Burgess, R. (1984). *In the Field: An Introduction to Field Research*. London: Allen & Unwin.

Campos, B. (org.) (2001). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.

Canário, R. (org.). (2002). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora.

Carr, W., Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza; La Investigación en La Formación del Profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Carvalho, M. (2003). *Professores Cooperantes: o seu Papel na Prática Pedagógica*. Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional. Lisboa: Universidade Aberta.

Cassirer, E. (1998). *Filosofia de las Formas Simbólicas I: El Lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económica.

Cassirer, E. (1998). *Filosofia de las Formas Simbólicas II: El Pensamiento Mítico*. México: Fondo de Cultura Económica.

Cassirer, E. (1994). *Ensaio sobre o Homem: Introdução a uma Filosofia da Cultura Humana*. São Paulo: Martins Fontes.

Cassirer, E. (1946). *O Mito do Estado*. Rio de Janeiro: Zahar.

Clandinin, J. (1986). *Classroom Practice. Teacher Images in Action*. London: Falmer Press.

Cornford, F. (1975). *Principium Sapientiae. As Origens do Pensamento Filosófico Grego*. Lisboa: Edições Gulbenkian.

Correia, J. & Matos, M. (2001). *Solidões e Solidariedades nos Quotidianos dos Professores*. Porto. Edições Asa.

Couceiro, M. L. (1998). Autoformação e Transformação das Práticas Profissionais dos Professores. In: *Revista de Educação*. Vol.VII, nº2, pp. 53-61.

- Damásio, A. (2000). *O Sentimento de Si*. Lisboa: Europa América.
- Descartes, R. (1976). Discurso do Método. In: Guimarães, T. (1985). *Descartes Discurso do Método*. Porto: Porto Editora.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. (2ª ed.). New York: D.C. Heath.
- Dewey, J. (1989). *Cómo Pensamos*. Barcelona: Paidós.
- D'Espiney, L. (2003). Formação Inicial/Formação Contínua de Enfermeiros: Uma experiência de articulação em contexto de trabalho. In: Canário (org.). *Formação e Situações de Trabalho*, pp. 169-188. Porto: Porto Editora.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de Vie Comme Processus de Formation*. Paris: Éditions L'Harmattan.
- Drucker, P. (2003). *Sociedade Pós Capitalista*. Lisboa: Actual Editora.
- Dubar, C. (2003). Formação, Trabalho e Identidades Profissionais. In: Canário (org.). *Formação e Situações de Trabalho*, pp. 43-52. Porto: Porto Editora.
- Eliade, M. (1978). *O Mito do Eterno Retorno*. Lisboa: Edições 70.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Estrela, M., Estrela, A. (2001) (orgs.). *IRA: Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores – Estudos de Caso*. Porto: Porto Editora.

Ferry, G. (1987). *Le Trajet de la Formation*. Paris: Dunod.

Formosinho, J. (1987). Quatro Modelos Ideais de Formação de Professores: O Modelo Empiricista, o Modelo Compartimentado e o Modelo Integrado. In *Colóquio As Ciências da Educação e a Formação de Professores*. (1ª ed) Lisboa: Ministério da Educação.

Formosinho, J. (org.) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores* (Vols I e II). Porto: Porto Editora.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Freire, P. (2000). *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Friedberg, E. (1993). *O Poder e a Regra*. (nº 25 Colecção Epistemologia e Sociedade). Lisboa: Instituto Piaget.

Garcia, C. (1992). A Formação de Professores. In: Nóvoa, A. (org.). *Os Professores e a sua Formação*. (1ª ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Garcia, C. (1995). A Formação de Professores: Novas Perspectivas Baseadas na Investigação sobre o Pensamento do Professor. In: Nóvoa, A. (coord.). *Os Professores e a sua Formação* (pp.51-77). (2ª ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Garcia, C. (1999). *Formação de Professores para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, New York: Basic Books.

Garrido, E., Pimenta, S. & Moura, M. (2000). A Pesquisa Colaborativa na Escola como Abordagem Facilitadora para o Desenvolvimento da Profissão do Professor. In: Marin (org.). *Educação Continuada*. Campinas: Papirus.

Giddens, A. (2001). *O Mundo na Era da Globalização*. Lisboa: Editorial Presença.

Gonçalves, M. J. (2003). *A Formação Contínua Universitária. Contributo para o Desenvolvimento da Aprendizagem Organizacional na Universidade*, Tese de Doutoramento, Lisboa: FCT/UNL.

Gonçalves, M. J. (2004). A Aprendizagem Organizacional nas Estratégias de Gestão Empresarial. In: *TRAJECTOS*. Nº4, Revista de Comunicação, Cultura e Educação, Primavera 2004, Lisboa: ISCTE, pp. 101-109

González, P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna – Um percurso Cooperativo na Construção da Profissão Docente e no Desenvolvimento da Pedagogia Escolar*. Porto: Porto Editora.

Green, J. e Hart, L. (1999). The Impact of Context on data. In: Kitzinger, J. & Barbour, R. *Developing Focus Group Research*, (pp. 21-35). London: Sage.

Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Amadora: Mc Graw-Hill.

Hameline, D. (2002). Le Lieu des Choses et le Temps des Mots: Apprendre la Presence el L'absence. In: Nóvoa, A. (org.) *Espaços de Educação Tempos de Formação* (pp. 25-45). Lisboa Fundação Calouste Gulbenkian.

Hooper, A. & Potter, J. (2004). *Liderança Inteligente – Criar a Paixão pela Mudança*, (2ª ed). Lisboa: Actual Editora.

Jacinto, M. (2003). *Formação Inicial de Professores – Concepções e Práticas de Orientação*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Jesus, S. (2000). *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra: Quarteto Editora.

Katz, L. (2003, 3ª ed.). *O Papel do Professor no Desenvolvimento Social das Crianças*. In: Formosinho, J. (org). *Educação Pré-Escolar: A Construção Social da Moralidade*, (pp.11-50). Lisboa: Texto.

Katz, L. (1995). *Ajudando Outros na sua Prática Educativa*. In: Katz, L. *Talks with Teachers of Young Children*. Norwood, N J: Ablex.

Kirk, G. & Raven (1979). *Os Filósofos Pré-Socráticos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kitzinger, J. & Barbour, R. (1999). *Introduction: The Challenge and Promise of Focus Groups*. In: Kitzinger, J. & Barbour, R. *Developing Focus Group Research*, (pp. 1-20). London: Sage.

Lalanda, M. & Abrantes, M. (1996). O Conceito de Reflexão em J. Dewey. In: Alarcão, (org). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, pp. 41-60.

Landsheere, V. (1994). *Educação e Formação*. (1ª ed.). Porto: Edições Asa.

Lévi-Straus, C. (1976). *O Pensamento Selvagem*. São Paulo: Edições Companhia Editora Nacional.

Locke, J. (1999). *Ensaio sobre o Entendimento Humano*. (vol. II). (2ª ed.). Lisboa: Gulbenkian.

Macedo, B. (1995). *A Construção do Projecto Educativo de Escola. Processos de Definição de Lógica de Escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Macedo, E. (2004). *Entre Ter e Ser: Tensões (irre)conciliáveis na Formação da Cidadania e Género numa Elite da (semi)periferia*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação – Especialização: Educação, Género e Cidadanias. Porto: Universidade do Porto – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Mason, L. (2003). “Conceptualización y Enseñanza”. In: Pontecorvo, C. (Coord.). *Manual de Psicología de la Educación*, pp. 223-248. Madrid: Editorial Popular.

Mialaret, G. (1991). *A Formação de Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.

Mingorance, P. (1992). Análisis del Discurso del Profesor a través de la Metáfora. In: Marcelo (coord.). *La Investigación sobre la Formación del Profesorado. Métodos de Investigación y Analisis de Datos*. Madrid: Editorial Cincel, pp. 199-226.

Moita, M. (1992). Percursos de Formação e de Trans-Formação. In: Nóvoa (org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 111-140.

Monteiro, A. (2000). Ser Professor. *Inovação*, 13, nº 2-3, pp. 11-37.

Moreira, M. e Alarcão, I. (1997). A Investigação-Acção como Estratégia de Formação Inicial de Professores Reflexivos. In: Sá-Chaves (org.). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora, pp. 119-138.

Morgan, D. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research*. Newbury: Sage.

Morin, E. (1975). *O Paradigma Perdido*. Lisboa: Publicações Europa-América.

Myers, G. & Macnaghten, P. (1999). Can Focus Group be Analysed as Talk? In: Kitzinger, J. & Barbour, R. *Developing Focus Group Research*, (pp. 173-199). London: Sage.

Niza, S. (1998). A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico. In: *Inovação*. 11, nº 1, pp. 77-98.

Niza, S. (1988). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In: Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, pp. 137-156. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A., Finger, M. (1998) (org.). *O método (Auto) Biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Educação.

Nóvoa, A. (1991). Concepções e Práticas de Formação Contínua de Professores. In: *Formação Contínua de Professores-realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Nóvoa, A. (org). Demailly-Chantraine, L., Garcia, C., Gómez, P.,

Popkewitz, T., Schon, D., Zeichner, K., (1992). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Nóvoa, A. (coord.). (1995). Formação de Professores e Profissão Docente. In: *Os Professores e a sua Formação*. (2ª ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Nóvoa, A.; Popkewitz, T. (orgs) (1992). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa.

Nunes, A. & Moreira, A. (2005). O Portfolio na Aula de Língua Estrangeira: uma Forma de Aprender a Aprender e a Ser (para alunos e professores). In: Sá-Chaves. *Os portfolios Reflexivos (também) Trazem Gente Dentro: Reflexões em Torno do seu Uso na Humanização dos Processos Formativos*, pp. 51 a 66.
Porto: Porto Editora.

Oliveira, I. e Serrazina, L. (2002). A Reflexão e o Professor como Investigador. In: *Associação de Professores de Matemática. Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática/Grupo de Trabalho sobre Investigação, pp. 29-40.

Oliveira, L. (1992). O Clima e o Diálogo na Supervisão de Professores. In: *Cadernos Cidine – Supervisão e Formação de Professores*, pp. 13-22.
Associação Cidine: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.

Oliveira, L., Pereira, A., Santiago, R. (orgs.) (2004). *Investigação em Educação: Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto: Porto Editora.

Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M., & Carlier, E. (orgs.) (2001). *Formando Professores Profissionais – Quais estratégias? Quais competências?*

PortoAlegre: Editora Artmed.

Patrício, M. (1992). *A Formação de Professores à Luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Texto Editora.

Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas Profissão Docente e Formação. Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Perrenoud, P. (2001). *Porquê Construir Competências a partir da Escola? Desenvolvimento da Autonomia e Luta Contra as Desigualdades*. Porto: Asa Editores.

Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Editora Artmed.

Piaget, J. (1994) *O Juízo Moral na Criança*. São Paulo: Summus Editorial.

Platão. (1993). *A República*. (Trad.). Pereira, M.H. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Platão, (2ª edição). *Diálogos III – Apologia de Sócrates, Críton, Fédon*. Mira-Sintra – Mem Martins: Publicações Europa-América.

Quivy, R., & Campenhout, L. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Porto: Porto Afrontamento.

Ribeiro, D. (2000). A Supervisão e o Desenvolvimento da Profissionalidade Docente, in: Alarcão, I. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*, Porto:Porto Editora

Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993). *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (1998). Formação de Professores: da Qualidade dos Modelos aos Modelos para a Qualidade. *Revista Aprender*. Revista da Escola Superior de Portalegre.

Roldão, M. C. (1998). *Colaborar é Preciso. Questões de Qualidade e Eficácia no Trabalho dos Professores*. *Noesis*. Revista do Ministério da Educação. Lisboa

Ruquoy, P. (1977). Situação de Entrevista e Estratégia do Entrevistador. In: Albarello, L. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, pp. 84-116. Lisboa: Gradiva.

Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão: Contributos na Área da Formação de Professores e de Outros Profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves, I. (org.) (1997). Supervisão: Função Pragmática e Dimensão Epistémica. In: Estrela, et al. (org). *Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Sá-Chaves, I. (org.). (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.

Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Tese de Doutoramento. Fundação Gulbenkian.

Sá-Chaves, I. (2005). *Os portfolios Reflexivos (também) Trazem Gente Dentro: Reflexões em Torno do seu uso na Humanização dos Processos Formativos*. Porto: Porto Editora.

Santana, I. (1993). A Influência da Escola Moderna em Percursos de Formação. *Inovação*, 6, 29-46.

Santana, I. (1998). A Avaliação em Cooperação no 1º CEB. *Escola Moderna*, nº2, 5ª Série, 11-19.

Santana, I. (2003). *A Função Epistémica da Escrita. Da Revisão de Textos à Reflexão sobre a Escrita por alunos do Terceiro Ano de Escolaridade*. Tese de Mestrado em Psicologia Educacional: Instituto Superior de Psicologia Educacional.

Santana, I. (2007). *A Aprendizagem da Escrita. Estudo sobre a Revisão Cooperada de Texto*. Porto: Porto Editora.

Santiago, R. (2000). A Escola também é um Sistema de Aprendizagem Organizacional. In: Alarcão, Isabel (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*, Porto:Porto Editora.

Santos, M. e Lima, T. (1987). *O Saber e as Máscaras*. Porto: Porto Editora.

Schon, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Schon, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in Professions*. San Francisco: Jossey – Bass Publishers.

Schon, D. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos: Hacia un Nuevo Diseño de Enseñanza y el Aprendizaje en las Profesiones*. Barcelona: Ediciones Paidós e Ministerio de Educación y ciencia.

Schon, D. (1992). Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: Nóvoa (coord.). *Os Professores e a sua Formação*, pp. 77-92. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Schon, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: Um Novo Design para o Ensino e a Aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Selltiz, C. (1987). *Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais*. São Paulo: Editora E.P.U.

Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline*. London: Century Business.

Senge, P. (1999). *The Dance of Change*. London: Century Business.

Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.

Stake, R. (1998). *Investigacion com Estudio de Casos*. Madrid: Ediciones Morata.

Tavares, J. (1998). Formação Inicial e Contínua de Professores Realidades e Perspectivas. *Revista Portuguesa de Educação*, nº 1, pp. 109-124. CEEDC – Universidade do Minho.

Tavares, J. (1993). (org.). *Supervisão: Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Porto: Asa.

Trebeschi, A. (1977). A Observação: Os Instrumentos e os Sentidos Humanos. In: Santos, M. e Lima, T. (1987). *O Saber e as Máscaras*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: Prática Educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (1997). Investigação Qualitativa e Qualidade na Educação: Da Etnografia num Jardim de Infância ao poder da Metáfora. In: Estrela, et al. (org). *Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Vasconcelos, T. (1999). “Encontrar as Formas de Ajuda Necessária”: O Conceito de “Scaffolding (pôr, colocar andaimes) – Implicações para a Intervenção em Educação Pré-escolar. *Inovação*, 12, 2: 7-24.

Vernant, J. (1958). “Do Mito à Razão”. In: Vilhena (org). *Panorama do Pensamento Filosófico*. (vol. II). Lisboa: Edições Cosmos, pp. 75-109.

Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.

Wallace, M. (1991). *Training Foreign Languages Teachers – A Reflective Approach*. Cambridge University Press.

Weins, J., Loudon, W. (1989). *Images of Reflection*. Texto apresentado à Conferência Anual da “American Educational Research Association”.

Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula: Contributos para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores*. Porto. Porto editora.

Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

Zeichner, K. (1995). Novos Caminhos para o Practium: Uma Perspectiva para os anos 90. In: Nóvoa (coord). *Os Professores e a sua Formação*. (2ª ed.). Lisboa: Publicações D. Quixote.

Referências Legislativas

Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo. (2004) (4ª edição), Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.

Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro – Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto – Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico.

Deliberação nº 515/2002 (D.R. de 03.04.2002, 2ª série). Recomendações sobre a componente de prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. Ministério da Educação: Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores.

APÊNDICES

**APÊNDICE A – FORMALIZAÇÃO DO
PEDIDO AOS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO**

DECLARAÇÃO

Eu _____, _____
_____, declaro estar disponível para participar
na recolha de informação com vista à elaboração de uma Tese de Mestrado com
o título provisório, “Implicações da *supervisão dos estagiários no percurso de
formação dos professores cooperantes*” por *Ermelinda Gonçalves Botelho Rosa*,
sob a orientação da professora Doutora Teresa Vasconcelos. As mais estritas
regras de confidencialidade serão observadas e cumpridas.

Data: ____/____/____

Assinatura

APÊNDICE B – GUIÕES DAS ENTREVISTAS

GUIÃO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL – Professores cooperantes

- **Tema:** Implicações da supervisão dos estagiários no percurso de formação dos professores cooperantes.
- **Público alvo:** Professores do 1.º Ciclo
- **Objectivo:** Como é que o professor cooperante entra em processos de autoformação a partir da formação de estagiários?

Designação dos blocos	Objectivos específicos	Formulário de questões
Bloco A <ul style="list-style-type: none"> • Legitimação da entrevista e motivação do interessado 	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relembrar o tema e os objectivos do trabalho; • Solicitar a colaboração do entrevistado, explicitando a sua importância para o estudo em curso; • Assegurar o anonimato das informações prestadas; • Pedir autorização para gravar a entrevista; • Facilitar ao entrevistado a leitura do protocolo de entrevista assim que este seja redigido, sem as devidas inferências pelo investigador; • Garantir informação sobre o resultado da investigação.
Bloco B <ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento de como o professor cooperante integrou a supervisão de estagiários 	<ul style="list-style-type: none"> • Saber alguns dados sobre a formação inicial dos professores cooperantes envolvidos no presente estudo; • Recolher elementos que possibilitem conhecer a forma como os 	<ul style="list-style-type: none"> • Em que ano concluiu a sua formação inicial e qual a sua duração? • Que grau ou graus académicos possui? • Que instituição ou instituições

	entrevistados se tornaram professores cooperantes;	frequentou? <ul style="list-style-type: none"> ● Há quantos anos lecciona? ● Há quantos anos é professor cooperante? ● Como é que se tornou professor cooperante da actual Escola de Formação? ● Porque aceitou ser professor cooperante?
Bloco C <ul style="list-style-type: none"> ● Representações dos professores cooperantes relativamente ao modo como fazem a supervisão 	<ul style="list-style-type: none"> ● Saber quais os domínios de cooperação/intervenção assumem mais importância no relacionamento com os professores estagiários; ● Conhecer o modo como os cooperantes se relacionam com os alunos estagiários nos diferentes “times”(momentos) da intervenção educativa dos alunos estagiários; 	<ul style="list-style-type: none"> ● Em que consiste o seu trabalho como professor cooperante na fase de observação e na fase de intervenção dos estagiários? ● Considera que receber professores estagiários na sua sala de aula constitui um desafio? Porquê?
Bloco D <ul style="list-style-type: none"> ● Percepções dos professores cooperantes acerca da influência dos alunos estagiários na sua prática pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> ● Perceber que aspectos da organização dos estágios contribuem mais para a reflexão e mudança das práticas dos professores cooperantes; ● Perceber qual a receptividade do professor cooperante face a outras práticas veiculadas pelos alunos estagiários; 	<ul style="list-style-type: none"> ● Em que medida o facto de receber professores estagiários influenciou as suas práticas de planificação? <ul style="list-style-type: none"> ● De que modo influenciou a sua postura na sala de aula e a sua prática pedagógica? ● Considera que o facto de receber professores estagiários contribuiu, de algum modo, para que fosse instituída outra dinâmica na sua sala de aula? Em que consistiram essas mudanças e que efeito provocaram na sua atitude face ao

		ensino/aprendizagem?
<p>Bloco E</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concepções dos professores acerca dos problemas ou dilemas que lhes são colocados no decorrer do processo de supervisão 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os problemas ou dilemas colocados aos professores cooperantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Ser professora cooperante, por um lado, com a preocupação com o processo de formação dos alunos estagiários e, por outro, ter presentes os objectivos de aprendizagem das crianças, que problemas ou dilemas lhe coloca?
<p>Bloco F</p> <ul style="list-style-type: none"> • Influência da supervisão de estagiários no percurso da formação contínua dos professores cooperantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o tipo de formação que os professores fizeram para se tornarem cooperantes. • Perceber que implicações ao nível dos processos de autoformação dos professores cooperantes pode ter a presença de estagiários na sala de aula; 	<ul style="list-style-type: none"> • Fez ou faz alguma formação específica para ser professor cooperante? Se sim, qual? • Considera que o facto de ser professor cooperante influenciou o percurso da sua carreira docente, contribuindo para o desenvolvimento da sua formação contínua e/ou estudos pós formação inicial? • Diga em síntese, ou de uma forma metafórica que implicações ao nível dos seus processos de autoformação tem tido a presença de professores estagiários na sua sala de aula? Porque escolhe essa metáfora?
<p>Bloco G</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preponderância da 	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber quais são os aspectos do 	<ul style="list-style-type: none"> • Qual dos aspectos da organização dos estágios contribui ou contribuiu

<p>supervisão de estagiários na atitude reflexiva dos professores cooperantes</p>	<p>sistema de supervisão dos estagiários que têm mais implicações na atitude reflexiva dos cooperantes;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aferir se as orientações de estágio existentes influenciam a reflexão dos professores cooperantes; 	<p>mais para o seu processo de autoformação?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Considera que ser professora cooperante contribuiu ou contribuiu de alguma forma para lhe abrir novas perspectivas teóricas no seu trabalho como professora? Em quê?
<p>Bloco H</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informações complementares 	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher outros dados relevantes para o estudo e que não tenham sido referidos anteriormente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Suponha que um(a) colega seu (sua) pela primeira vez foi convidado(a) a receber professores estagiários e se encontra confuso(a) e indeciso(a) em aceitar, que conselhos lhe daria? • Deixar o entrevistado referir outros aspectos que considere importantes.

GUIÃO DE ENTREVISTA – GRUPO DE ENFOQUE

- **Tema:** Implicações da supervisão dos estagiários no percurso de formação dos professores cooperantes.
- **Público alvo:** Professores do 1.º Ciclo
- **Objectivo:** Como é que o professor cooperante entra em processos de autoformação a partir da formação de estagiários?

1. Questões:

- Quais os pontos mais ou menos positivos notados no decorrer deste processo de supervisão agora terminado com este grupo de estágio?
- Quais os momentos em que sentiram maiores dificuldades na resolução de questões problemáticas ocasionados no decurso da prática lectiva supervisionada?
- Em que momentos se sentiram mais seduzidos para o aprofundamento e para a reflexão da missão que estavam a desempenhar?
- Terminado o processo de estágio, quais os aspectos que consideram que mais contribuiu para o vosso processo de autoformação?
- Consideram que as reflexões e os momentos de partilha das práticas adoptadas contribuíram para a promoção da vossa autoformação? Em que medida?

GUIÃO DE ENTREVISTA – PROFESSOR TUTOR

- **Tema:** Implicações da supervisão dos estagiários no percurso de formação dos professores cooperantes.
- **Público alvo:** Professores do 1.º Ciclo
- **Objectivo:** Como é que o professor cooperante entra em processos de autoformação a partir da formação de estagiários?

Questões:

1. Como é que está organizado o sistema de supervisão dos estagiários?
2. Considera que as orientações de estágio, da forma como está organizado, influenciam a prática reflexiva dos professores cooperantes? De que forma?
3. Para além dos seminários, em que os professores cooperantes também participam existe mais algum tipo de formação específica, aqui na instituição que contribua para a prática reflexiva dos mesmos?
4. Acha que esse tipo de formação deveria ser continuado e que até devia ser exigido durante um X tempo aos professores cooperantes em exercício?
5. Para acabar, acha que o professor cooperante deveria ter um determinado perfil e que se calhar nem todos os professores podem ser cooperantes?

APÊNDICE C – PROTOCOLOS

PROTOCOLO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO À ENTREVISTA DA PROFESSORA
COOPERANTE QUE JÁ EXERCEU O PAPEL DE TUTORA NA SUPERVISÃO DE
ESTÁGIOS INSTITUCIONALMENTE COM
O CÓDIGO – E1i

A entrevista realizou-se na escola onde a professora cooperante lecciona no dia 24 de Fevereiro de 2006, teve início às 16H00 e durou cerca de 50 minutos e decorreu num ambiente calmo e informal.

Iniciou-se pela sua legitimação sendo a entrevistada informada do tema e objectivos da investigação. Seguidamente a entrevistada assinou uma declaração onde se comprometia a estar disponível para participar na recolha de informação necessária para a elaboração deste trabalho. Assegurando-se à partida o carácter confidencial das informações prestadas sendo também pedida autorização para gravar a entrevista em áudio, a qual foi concedida.

Seguidamente deu-se início à entrevista.

Entrevistador – O primeiro bloco procura saber alguns dados sobre a sua formação, o seu percurso profissional e como é que se tornou professora cooperante, acabando por lhe pedir que descreva sucintamente o seu trabalho como professora cooperante. Diga, em que ano concluiu a sua formação inicial e qual foi a sua duração?

Resposta – **Em setenta e oito e foi um curso de três anos.**

Lecciona há 28 anos

Entrevistador – Que grau ou graus académicos possui? E que instituição ou instituições frequentou?

Resposta – **A seguir à formação inicial fiz a licenciatura em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa e depois o mestrado em Psicologia da Educação no ISPA.**

Depois da formação inicial já fez outras formações, embora não tenha sido no âmbito da Supervisão

Entrevistador – E onde fez a formação inicial?

Resposta – A formação inicial foi na Escola do Magistério Primário de Évora.

Entrevistador – Há quantos anos lecciona?

Resposta – Há 27, fiz este ano.

Entrevistador – Há quantos anos é professora cooperante?

Resposta – Este é o quinto ano que sou professora cooperante, não tenho portanto, muita experiência como professora cooperante e fiz muita resistência em ser professora cooperante.

5 anos de experiência como professora cooperante

Acha que tem pouca experiência como cooperante, demonstra humildade

Entrevistador – Como é que se tornou professora cooperante?

Resposta – Na minha primeira experiência como professora cooperante fiz alguma resistência porque achava que interferia muito no trabalho com os meninos. Depois achei que não podia mais protelar. Então quando se trabalha com um modelo de trabalho diferente temos alguma responsabilidade de passar isso aos mais novos. Entretanto tive uma má experiência, porque uma coisa que eu acho é que (...) o ser professora cooperante tem também uma vertente de formação. Então o olhar de outros, mesmos de outros mais novos é importante para nós reflectirmos sobre a nossa própria prática. Nessa perspectiva eu exigi então, desde o primeiro ano que fui professora cooperante, que me passassem ao menos o relatório de estágio, para eu ver (...) Mas nesse primeiro ano, de facto, não me apareceu relatório de estágio nenhum. Não era com a tutora X, era com outra pessoa. E eu, de facto, fiquei muito zangada e acho que eticamente isto é incorrecto. Portanto, eu estive alguns anos sem ser professora cooperante porque não queria. Foi uma tomada de posição mesmo (...) E depois com a tutora X, tinha pouca convivência, mas acabei por gostar muito de trabalhar com ela.

Inicialmente fez alguma resistência em exercer a cooperação

Algum receio que interferisse no trabalho com os meninos

Demonstra preocupação em passar aos alunos estagiários o Modelo de Trabalho com o qual se identifica

Importância do “olhar” de outros intervenientes na acção educativa porque possibilitam reflectir sobre a prática

Fazer supervisão de estagiários contribui para a autoformação do professor cooperante

Entrevistador – Então (...) foi professora cooperante durante um ano, depois houve um interregno e quanto tempo depois voltou a ser professora cooperante?

Resposta – Quando retomei **fiz o mesmo tipo de exigência**, porque é muito importante para mim ver o olhar dos outros sobre a minha prática. **Era-me entregue o relatório de estágio**. Atenção, **na altura não sabia que eram feitas reflexões**.

Exigência de conhecer o relatório de estágio

Algum desconhecimento inicial a respeito do funcionamento do estágio

Necessidade reforçada de conhecer em pormenor o relatório que as alunas estagiárias elaboram e ao fim ao cabo perceber como funcionam os vários aspectos da organização dos estágios

Entrevistador – Então (...) só aceitou ser professora cooperante depois de lhe serem satisfeitas determinadas exigências? Não é assim?

Resposta – Ah! Sim. Depois o acordo estabeleceu-se, entregavam-me realmente o relatório de estágio.

Entrevistador – Por que razão aceitou ser professora cooperante?

Resposta – Por que aceitei? Porque **percebi que tinha alguma responsabilidade na formação inicial**, se bem que eu invisto muito na formação contínua e **acredito que se calhar o fundamental da mudança de um profissional e da aprendizagem da profissão se faz ao longo da sua carreira**, não é? (...) Mas, a verdade é que na **formação inicial também tem que haver (cada vez melhor eu aqui compreendo isso) alguma sensibilização para outras metodologias, para modos de fazer coerentes com as teorias das várias ciências, da pedagogia, da psicologia**, etc. E, portanto, eu aí também achei que tinha alguma responsabilidade. Foi essa a razão que me levou a aceitar ser professora cooperante. De qualquer modo aceitei de uma forma, digamos, que menos disponível do que agora depois de ser professora tutora. E

Sentimento de responsabilidade na formação inicial

Importância de sensibilizar os alunos estagiários para novas metodologias

Acredita que a

pronto, depois podemos falar mais sobre isso.

Entrevistador – Fez ou faz alguma formação específica para ser professora cooperante? Se sim, qual?

Resposta – Não, não fiz qualquer curso de supervisão. Nem fiz qualquer formação específica para fazer supervisão.

Entrevistador – Em que consiste o seu trabalho como professora cooperante na fase de observação e na fase de intervenção dos estagiários?

Resposta – Depende das fases do estágio dos alunos. Numa primeira fase, quando eles entram [alunos estagiários] na sala numa situação de observação, tento passar-lhes o meu modelo de trabalho. Vou-lhes **dizendo momento a momento porque é que fiz assim e não de outra maneira. Respondo às suas questões e dúvidas, aliás incentivo muito que eles ponham questões. É um explicitar permanente da profissão.** Isto num primeiro momento, depois quando os alunos já estão a intervir é **um trabalho de planificação e de reflexão sobre a prática deles, (...) e no fundo acaba por ser, a certa altura, um trabalho de equipa, não é?** (...) Pelo menos está a ser agora.

aprendizagem e a mudança de um profissional se faz ao longo da vida

Não fez qualquer formação específica para exercer a supervisão

Incentiva a colocação de dúvidas e questões e a partir daí vai explicitando a profissão

Promove a colocação de dúvidas e questões o que fomenta atitudes reflexivas nos alunos estagiários

Percebe-se que a professora cooperante trabalha em colaboração com os alunos estagiários

O trabalho de planificação e reflexão sobre a prática dos alunos estagiários passa a ser um trabalho de equipa

Reflecte sobre os seus actos
e a sua prática pedagógica
com os alunos estagiários

Entrevistador – Considera que receber professores estagiários na sala de aula constitui um desafio? Porquê?

Resposta – Sem dúvida que sim. Quer dizer, eu acho que qualquer pessoa que nós possamos ter na sala de aula é um desafio, porque é um outro olhar sobre a nossa prática. E, quer queiramos quer não, mesmo que não tenhamos o feedback do outro, **nós somos olhados de outra forma diferente de quando estamos sozinhos**. Já estamos a olhar um bocadinho com o olhar do outro. Sendo com alunos estagiários acho que o desafio ainda é maior porque temos que **desconstruir a profissão para os ajudar a construir, portanto temos que analisar ao milímetro o por que fazemos e analisar a cada passo o acto pedagógico**. Por isso eu acho que é uma **aprendizagem muito útil**.

A presença de outros na sala de aula permite-nos um olhar mais objectivo sobre nós próprios

A supervisão permite fazer uma reflexão sobre a própria acção, uma vez que ao analisar a cada passo o acto pedagógico facilita o desenvolvimento profissional

A entrevistada considera que o professor cooperante em situação de supervisão também aprende, por isso está a fazer autoformação

Entrevistador – Em que medida o facto de receber professores influenciou as suas práticas de planificação?

Resposta – Acho que não influenciou. Quer dizer, genericamente não mudou as minhas práticas de planificação. Quando muito, quando muito, para eu as tornar mais claras (...) tornei mais conscientes os procedimentos de planificação e as razões pelas quais fazia assim e não

de outra maneira, não é? Nessa medida e porque é preciso explicitar aos jovens (...) Embora, **devo-te dizer que naquela primeira fase em que fui professora cooperante, não partilhei muito as minhas planificações, talvez porque não me fosse solicitado e também porque eu não tinha muito acesso às planificações delas [professoras estagiárias].** Mas, **neste momento** e também porque é o quarto ano [4º ano da Licenciatura], **durante a fase de observação eu partilhava com elas e explicava-lhes as razões porque é que planificava assim.** Não fazia aquelas listagens dos objectivos e passei-lhes o meu modelo de planificação. Eu acho que elas se apropriaram muito bem dele, e depois adaptaram-no às exigências da Instituição de Formação.

Entrevistador – Pode especificar melhor como é o seu modelo de planificação?

Resposta – O tipo de planificação que eu faço implica muito o envolvimento das crianças (...) Eu faço uma planificação por semana, segundo a matriz acordada entre nós [professora e crianças], segundo a agenda semanal. E o que eu faço é pensar dentro daquelas actividades que estão combinadas ao longo da semana, que conteúdos, digamos assim, que aspectos do programa eu posso trabalhar ao longo da semana, encaixando-os nos vários momentos. Para isso **eu tenho que ter o currículo bem presente na minha cabeça,** para depois também passar isso aos meninos. Agora, esses **conteúdos muitas vezes decorrem de coisas que vão acontecendo ao longo da semana, enfim, de coisas do dia a dia e que se encaixam muito bem, por vezes, nos conteúdos que estamos a trabalhar e daí que não tenho uma sequência, pré-feita, no início do ano, por isso não posso dizer que primeiro vou trabalhar isto e depois aquilo ou aqueloutro (...)** as coisas vão acontecendo a **partir do trabalho realizado na aula.** Portanto, digamos que não houve grandes mudanças, não só face às práticas de planificação, como em relação à própria prática de sala de aula, não houve grandes mudanças.

Inicialmente não partilhava tanto as suas planificações com os alunos estagiários, daí pode inferir-se que a supervisão é também um processo de aprendizagem sobre a própria supervisão para o professor cooperante

Mantém o Programa Curricular sempre presente durante a acção pedagógica

Faz uma planificação flexível e de acordo com as prioridades de cada momento

Há é tomadas de consciência mais fundas do que faço e porque faço. Há sempre coisas que vou mudando porque me dou conta que provavelmente podia fazer de outra maneira. É nessa perspectiva que ter outros [professoras estagiárias] constitui de facto um desafio e um momento de autoformação.

Entrevistador – De que modo influenciou a sua postura na sala de aula e a sua prática pedagógica?

Resposta – Quer dizer, eu acho, como dizia há bocadinho que o facto de estar outra pessoa na sala de aula ajuda imenso. Tive ocasião de concluir isso sobretudo quando trabalhei com o meu último grupo de alunos, **que o facto de ter pessoas na sala nos últimos quatro anos foi muito importante para o evoluir do trabalho do próprio grupo (...)** Influencia nesta medida em que se calhar estamos mais atentos a nós próprios, não é?

Entrevistador – Considera que o facto de receber professores estagiários contribuiu, de algum modo, para que fosse instituída outra dinâmica na sua sala de aula? Em que consistiram essas mudanças e que efeito provocaram na sua atitude face ao ensino/aprendizagem?

Resposta – Outra dinâmica não. Não considero. Aliás, eu tive algum receio, como disse no início, em aceitar estágios, que os estagiários viessem mudar essa dinâmica (...) era um fantasma realmente. O **que me ajuda, como eu já disse, é a reflectir permanentemente sobre a dinâmica, sobre as coisas que vão ocorrendo e tendo então outros participantes no acto pedagógico, porque acabam por ser participantes, uma vez que a observação dos alunos [professores estagiários] nunca é uma observação passiva.** Eles acabam sempre por estar envolvidos na dinâmica. E daí, podermos partilhar a reflexão, e podermos ver as várias perspectivas e sensibilidades, porque é que se acha que ocorreu isto aqui ou porque é que aquele menino reagiu desta ou

A supervisão de estagiários influencia a autoformação dos professores cooperantes a partir da reflexão e das tomadas de consciência que se vão fazendo diariamente

A presença de outros na sala de aula contribui para a autoformação do professor cooperante

Nessa medida a presença dos alunos contribui para a evolução das práticas pedagógicas

A supervisão é vista como uma mais valia para se reflectir sobre o acto pedagógico

A simples observação das aulas pelos alunos estagiários, já tem uma intencionalidade formativa

de outra maneira, é digamos, um olhar mais partilhado (...) não posso dizer que houve mudanças (...). **Há uma maior necessidade de reflectir sobre o acto pedagógico.** Há de facto uma ajuda em termos de atitude, quer dizer (...) estamos permanentemente a desconstruí-lo [acto pedagógico], não é? E no fundo **a dizer-me a mim própria, porque tenho que dizer aos outros, as razões porque me levaram a fazer determinada coisa** ou a tomar consciência da coerência ou incoerência com que resolvi este ou aquele incidente.

Entrevistador – Ser professora cooperante, por um lado, com a preocupação com o processo de formação dos alunos estagiários e, por outro, ter presentes os objectivos de aprendizagem das crianças, que problemas ou dilemas lhe coloca?

Resposta – Pessoalmente, neste momento, nem tanto, porque eu de facto **tenho uma relação de parceria muito próxima com as alunas estagiárias.** Temos uma **grande sintonia**, um **bom entendimento**, mas noutras situações provavelmente isso já me aconteceu mais, e sei de colegas em que isso acontece. Efectivamente colocam-se dilemas muito (...) prementes, que é, por um lado a necessidade do trabalho dos alunos e de intervir da maneira mais eficaz, ou aquilo que consideramos mais eficaz, e os alunos estagiários ainda não serem capazes disso (...) ou terem ainda ritmos de trabalho mais lentos ou dificuldades na relação e deixarem escapar situações que para nós são importantes que não deixem escapar. Há de facto dilemas que se colocam. Até que ponto é que posso intervir? Como é que eu posso intervir sem desautorizar o estagiário quando ele está a intervir? Colocam-se problemas éticos, problemas da

uma vez que vai despoletar momentos de reflexão conjunta

A supervisão faz com que os professores cooperantes reflectam e explicitem mais as suas práticas

Necessidade de trabalhar de dentro para fora e não de fora para dentro (remetendo para a supervisão clínica), pondo a tónica na observação e reflexão do próprio ensino e na colaboração e entre-ajuda entre estagiários e professor cooperante

Esta professora cooperante tem uma relação de colaboração com as alunas estagiárias

própria formação porque se eu intervenho muito o aluno estagiário tem tendência a retirar-se cada vez mais e portanto ele próprio também não sabe até que ponto é capaz de ele sozinho gerir toda a situação. Por outro lado, se não intervenho perante as crianças, acabo por não ajudar.

Entrevistador – Então acha que dessa forma os estagiários se exprimem de forma mais segura, sentindo-se mais confiantes e abertos?

Resposta – Na verdade, põe dilemas que eu acho que são legítimos, não é. Aliás, hoje em dia o mais importante, penso eu, na nossa **profissão é explicitar os problemas, não é pensar que são coisas só nossas, mas que quando eu os explicito, estou a organizar a cabeça e, no fundo, a gerir melhor e a encontrar soluções mais adequadas para o efeito.**

Relativamente a esta situação, por exemplo, o que eu tenho combinado com as estagiárias é que eu intervenho como um elemento do grupo, portanto, ponho o braço no ar e elas dão-me a palavra como a qualquer menino e às vezes eu preciso de o fazer para dar, não só a minha opinião, mas também para chamar a atenção de coisas que são importantes não escapar (...) **Mas posso fazê-lo de uma forma que não pareça que estou a dizer: isso aí não, não é bem assim, ou atenção (...) houve aí uma falha.** Isso pode-se fazer sempre, mas deve fazer-se sempre com muito cuidado. Agora este problema, eu acho que é central, e até deveria ser debatido em reuniões de **cooperantes** promovidas pela Escola de Formação Inicial, porque é à volta disto que, por um lado, se gere a própria formação dos estagiários e que nos ajuda a nós professores cooperantes também a desenvolver a nossa própria autoformação.

O fundamental da aprendizagem da profissão é a explicitação dos dilemas e de formas de os ir resolvendo

A supervisão não objectiva apenas o desenvolvimento do conhecimento, visa essencialmente desenvolver capacidades e a repensar atitudes, analisar, interpretar e reflectir sobre as práticas que se vão adoptando

O professor cooperante não se demite de fazer intervenções no grupo adequadamente

O professor cooperante deve ajudar os alunos

estagiários através da observação do desempenho, através do questionamento, do confronto com as situações ocorridas, ajudando a analisar, a interpretar e a reflectir sobre todas as situações

Entrevistador – Então está de acordo que esta tarefa da supervisão pressupõe em simultâneo dar e receber?

Resposta – Pois, eu só tomei consciência depois de ser professora tutora do meu papel como formadora daqueles jovens, porque eu na primeira fase, digamos assim, como professora cooperante não tinha essa consciência tão profunda. É claro que a minha preocupação era passar-lhes o modelo, passar-lhes a minha forma de trabalhar. Explicar isto, explicar aquilo, etc. Mas havia uma vertente da formação, sei lá, o projecto **delas** [alunas estagiárias], as coisas que elas tinham que fazer para a escola de formação, etc, que eu confesso que se calhar não estava muito disponível para perceber. Nem para perceber como funcionava o estágio, como funcionava **lá**, na escola de formação. É como se **lá** fosse uma coisa e **aqui** outra. E no fundo o enfoque são os meninos. A minha primeira preocupação e última eram os meninos e portanto digamos que eu não estava tão consciente dos meandros da formação. E como **passei pelo lado da formação inicial realmente a maneira como eu estou com estas estagiárias é realmente diferente, de facto sinto-me co-responsável pela formação delas** [alunas estagiárias], **não só do ponto de vista dos modos de fazer, dos procedimentos do porquê, etc... da reflexão sobre a acção como até do ponto de vista teórico.** Tenho a preocupação de lhes passar coisas que para mim são importantes. Por exemplo **uma exigência que eu coloquei logo à partida** foi elas [alunas estagiárias] **partilharem comigo as reflexões delas.** Foi uma coisa que

Só depois de se tornar professora tutora é que percebeu profundamente a verdadeira dimensão do seu papel de formadora e de supervisora dos alunos estagiários

Remete-nos para a meta-reflexão

eu sempre achei mal resolvida enquanto professora tutora, porque achava que do ponto de vista ético não estava correcto. Os alunos reflectirem à parte dos professores cooperantes eticamente não é correcto, porque há uma parte ali que não está participante e eles estão a reflectir sobre um mundo que é também do professor cooperante e quando tudo isto não é partilhado com o professor cooperante não faz sentido porque pode dar azo a coisas que se confundem com o incentivar o espírito crítico, etc. Porque isto de criticar de fora, o criticar fora da situação ou ao lado sem a pessoa estar presente, não está bem. A experiência por que eu estou a passar está a ser muitíssimo interessante. Embora eu não responda com a rapidez com que deveria fazer (sorriso), normalmente eu faço um comentário sobre cada uma às reflexões que elas fazem. Os portfolios reflexivos delas tem a reflexão delas, depois o meu comentário, e assim sucessivamente, e isso tem-me ajudado imenso a reflectir sobre a prática e nessa medida é muito importante passar esta prática. Daí, acho que neste momento se faz pouca coisa para aumentar a auto-reflexão dos professores cooperantes.

Apela para a importância da reflexão crítica partilhada, de modo a circular e interagir entre os vários intervenientes

Entrevistador – Considera que ser professora cooperante contribuiu ou contribui de alguma forma para lhe abrir novas perspectivas teóricas no seu trabalho como professora? Em quê?

Resposta – Ser professora cooperante se calhar talvez não especificamente. Se calhar, o meu percurso de formação passou muito, ou passa por uma actividade que eu tenho desde que sou professora no Movimento da Escola Moderna. Eu acho que foi aí que aprendi tudo e que continuo a aprender e portanto os desafios para que sou chamada ou que eu própria me auto proponho, de fazer formação de outros colegas, de estar mesmo em órgãos de gestão, são extremamente formadores. Aí, de facto, eu tenho aprendido muito, por isso, se calhar, não especificamente neste contexto. É evidente que contribuiu também para reforçar, para fundamentar junto dos alunos etc. **Especificamente para**

novas perspectivas teóricas, não. Se calhar, sendo tutora depois, abriu-me, isso sim para as questões de supervisão. Mas mais quando fui tutora. Neste momento estou muito sensibilizada para as questões da supervisão como professora cooperante, mas eu acho que tem a ver com o facto de ter sido professora tutora. Aqui eu acho que há um défice da Escola de Formação Inicial em termos de passar aos professores cooperantes a consciência do seu papel, de quais são as implicações da sua acção (...) em que é que eles se devem envolver, o que é que eles devem saber sobre a formação dos alunos estagiários, a sua responsabilidade na formação. Devia haver, ao longo do estágio, mais reuniões só com professores cooperantes, pois a reunião que se faz no início do ano só com os professores cooperantes é muito leve e não chega, não chega. Aquela formação que eu fazia enquanto professora tutora com a tutora x, como é de carácter facultativo não passa por todas as professoras cooperantes, passa apenas por um grupo. Deveria ser uma das partes do protocolo, em que os professores se comprometessem a participar em seminários reflexivos obrigatórios, digamos assim, só de professores cooperantes, abrindo aos professores cooperantes outras perspectivas teóricas até da própria supervisão e outras formas de fazer supervisão. Eu fiz algumas reuniões só com professores cooperantes quando fui tutora que achei que foram muito produtivas.

Entrevistador – Considera que o facto de ser professora cooperante influenciou o percurso da sua carreira docente, contribuindo para o

O seu papel como tutora influenciou o modo como exerce agora, o papel de cooperante, de maior cooperação com os alunos estagiários

A Escola de Formação Inicial devia esclarecer melhor os professores cooperantes acerca do seu papel na formação dos alunos estagiários

Necessidade de haver mais formação para os prof. coop. ao nível da supervisão

Necessidade de o professor cooperante conhecer diferentes estratégias de fazer supervisão

O sistema oficial de supervisão destes estagiários não permite a autoformação dos professores cooperantes

Acredita que a aprendizagem e a mudança de um profissional se faz ao longo da vida

desenvolvimento da sua formação contínua e/ou estudos pós formação inicial?

Resposta – Não, também não... As razões porque fui fazer Ciências da Educação não teve a ver de facto com o aspecto de ser professora cooperante. Depois fui fazer o mestrado em Psicologia da Educação, mas isso teve a ver, é engraçado, **com a presença de ter outra pessoa na sala, que estava a fazer uma tese de mestrado. Os dados que ela recolhia tinham a ver com a escrita dos meninos e deslumbraram-me e foi aí que decidi ir fazer uma tese sobre a escrita. Foi por isso que eu fui para o mestrado, para fazer mesmo aquela tese, não especificamente pelo facto de ser professora cooperante.**

Importância do papel de outros profissionais na sala de aula, quer sejam alunos estagiários ou outros

Mais uma vez apela à necessidade de haver outros intervenientes na sala de aula

Mais uma vez se realça o aspecto de que a presença de outros profissionais na sala de aula contribui fortemente para o desenvolvimento profissional

A dimensão educativa do professor não se pode restringir ao espaço da sua sala de aula, o professor precisa de sair da sua sala para investigar e adquirir novas práticas

Entrevistador – Qual dos aspectos da organização dos estágios contribuiu ou contribui mais para o seu processo de autoformação?

Resposta – Aqui estamos a falar dos dispositivos da organização do estágio, não é? Como os seminários, as reuniões de reflexão que temos com as alunas estagiárias e com os professores tutores. Eu não sei, acho que nós aqui na escola temos uma dinâmica muito própria e não sei se isto faz parte da própria dinâmica dos estágios... se calhar nós podíamos partilhar com outras escolas **porque de todos os dispositivos de estágio, para além da permanente reflexão em situações formais e informais do quotidiano e em situações de escrita que eu tenho com as alunas**

Neste caso os estagiários

[estagiárias], que eu acho é das coisas que mais me ajuda a reflectir sobre a profissão (...) uma das coisas que me está a dar imenso prazer, e onde penso que existe uma grande sintonia, é nas nossas reuniões de professoras cooperantes da escola com as alunas estagiárias. Isso, eu acho que é uma coisa inédita que não há noutra sítio e que eu acho que é muito importante para nós e para as alunas. Por exemplo em algumas reflexões elas [estagiárias] já têm referido isso, o quanto aprendem com a troca de impressões umas com as outras.

integraram as reuniões quinzenais das professoras cooperantes

Estas reuniões contribuem também para a autoformação dos professores cooperantes

Sentiu a necessidade de transmitir aos alunos estagiários que os professores serão melhores profissionais se partilharem as suas reflexões com os seus pares

Defende que a experiência dos alunos estagiários não deve passar só pelo interior da sala de aula

A participação dos estagiários deve ser alargada às actividades da escola cooperante

A aprendizagem só acontece se houver partilha entre os profissionais

(Lembrar Zeichner, 1992, p.130)

Entrevistador – Diga, em síntese, ou de uma forma metafórica, que implicações ao nível dos seus processos de autoformação tem tido a presença de professores estagiários na sua sala de aula? Porque escolhe essa metáfora?

Resposta – Eu acho que há metáforas muito bonitas. Eu não tenho muito

jeito para isso. Gosto de algumas particularmente. Para o trabalho e para a consciência curricular em geral. Assim especificamente para a situação de supervisão, eu sinceramente não estou a ver. Quer dizer, o que eu acho é que os médicos aprendem com os médicos a profissão, os enfermeiros com os enfermeiros, quer dizer, todas as profissões aprendem no seio da própria profissão, portanto os professores têm que aprender com os professores deste grau de ensino, não é só um aprender de teoria nem de esquemas de acção. É toda uma cultura, cultura essa que nós, que estamos cá dentro, já não vemos, é como o peixe que está na água, não é, (aí está uma metáfora) **“O PEIXE NA ÁGUA”** como diz o Brunner. Olha se calhar é uma boa metáfora. O peixe na água não vê a água, está lá dentro e não a vê. E nós, quando partilhamos a profissão com os alunos, temos que sair do aquário para ver a água, não é? E isso, ter **esse olhar distanciado é fundamental para se conseguir dizer a profissão e dizer a profissão é internalizá-la, não é só saber automaticamente, é saber o que se faz, por que se faz e para que se faz.** Essa do Brunner é boa, não é, para nós que nunca saímos da escola, nem da profissão. Pensando bem, estamos na escola desde que entrámos na escola, não é? Temos dificuldades em ver a escola. E quando temos a necessidade de passar isto a outros, então temos que arranjar formas de ver de uma forma mais distanciada, não é? E muitas vezes, agora uma das coisas que contribui mais para esta autoformação é quando estou a observar os estagiários. Mas também te posso dizer que agora quando estou a observar os estagiários não estou a observar da mesma maneira como quando era professora tutora. Aí estava a vê-los [alunos estagiários], a ver os procedimentos, a maneira como interagem com os meninos e estava centrada só nos alunos estagiários. E agora não consigo descentrar-me dos meus alunos também e, portanto quando os [alunos estagiários] estou a ver, não estou propriamente a avaliá-los. Quer dizer, estou de algum modo a ter uma atitude avaliativa para lhes devolver a minha impressão sobre a situação e tenho de lhes dizer para que não passe a oportunidade.

“Peixe na água não vê a própria água” Brunner

Importância de ir actualizando os conhecimentos teóricos, para poder justificar adequadamente as suas práticas

Mas, **eu estou fundamentalmente a ver-me, porque como eu acho que elas se apropriaram da minha forma de estar, estou-me a ver ao espelho. E ao ver-me ao espelho vejo muitas vezes os meus erros também.**

“Ver-se ao espelho”

Entrevistador – Suponha que uma colega sua pela primeira vez foi convidada a receber professores estagiários e se encontra confusa e indecisa em aceitar, que conselhos lhe daria?

Resposta – Aí, eu diria que vale muito a pena. Agora é assim, depende da colega (risos) porque eu acho que nem todos os professores têm perfil para serem professores cooperantes. Eu não diria isso a uma pessoa que eu considero que é fechada, que trabalha de uma forma muito tradicional, que não está interessada em reflectir sobre a profissão. Aí eu diria que não vale a pena aceitar. A uma **pessoa aberta, com vontade de mudar, que problematiza a sua prática, que enfim, está sempre com vontade de aprender eu incentivava.** E muitas vezes as razões que levam essas pessoas a não quererem é insegurança, é por acharem que não estão à altura, por uma atitude de humildade, o que mostra vontade de mudar, não é? Nesta perspectiva é que eu diria que era bom aceitar, porque estamos sempre a aprender até ao fim da carreira.

Perfil do prof. coop.

Entrevistador – Obrigada pela colaboração.

PROTOCOLO DA PRIMEIRA ANÁLISE DE CONTEÚDO À ENTREVISTA DA PROFESSORA COOPERANTE COM O CÓDIGO – E 2

A entrevista realizou-se na escola onde a professora cooperante lecciona no dia 9 de Março de 2006, teve início às 16H00 e durou cerca de 60 minutos e decorreu num ambiente calmo e informal.

Iniciou-se pela sua legitimação, sendo a entrevistada informada do tema e objectivos da investigação. Seguidamente a entrevistada assinou uma declaração onde se comprometia a estar disponível para participar na recolha de informação necessária para a elaboração deste trabalho, assegurando-se à partida o carácter confidencial das informações prestadas, sendo também pedida autorização para gravar a entrevista em áudio, a qual foi concedida.

Seguidamente deu-se início à entrevista.

Entrevistador – Este primeiro bloco procura recolher alguns dados sobre a sua formação, o seu percurso profissional e como é que se tornou professora cooperante, terminando por lhe pedir que descreva sucintamente o seu trabalho como professora cooperante.

Assim:

Diga em que ano concluiu a sua formação inicial e qual foi a sua duração?

Resposta – Em 1981, na Escola do Magistério Primário de Lisboa, onde hoje funciona a Escola Superior de Educação e foi um curso de três anos.

A cooperante concluiu a sua formação inicial em 1981, na escola do Magistério Primário em Lisboa

O curso teve a duração de 3 anos

Entrevistador – Que grau ou graus académicos possui?

Resposta – Depois da formação inicial, comecei em 1997 um CESE em Supervisão Pedagógica e Gestão da Formação, que terminei em Dezembro de 1999. Fiquei, portanto, com um Curso Superior Especializado que me deu imediata equiparação à Licenciatura.

Além da formação inicial concluiu um curso superior especializado em Supervisão Pedagógica e Gestão da Formação

Entrevistador – Que instituição ou instituições frequentou?

Resposta – Frequentei sempre a actual Escola Superior de Educação de Lisboa.

Entrevistador – Há quantos anos lecciona?

Resposta – Desde 81. Felizmente tive logo colocação, portanto, tenho **Lecciona há 24 anos**
24 anos e alguns meses de serviço.

Entrevistador – Há quantos anos é professora cooperante?

Resposta – Este é o **meu terceiro ano como professora cooperante**. **3 anos de experiência como professora cooperante**
Eu fui professora cooperante há já alguns anos atrás, aliás, foi exactamente em 1997/98. No ano seguinte, por estar a estudar e pela distância da instituição de formação inicial até à escola onde eu me encontrava a leccionar, funcionalmente não dava e, portanto, não fui cooperante. No ano seguinte fui convidada para integrar a Divisão da Educação da Câmara Municipal de Vila Amarela e, por isso, durante cinco anos não estive na escola. Sendo que, num desses anos, fui convidada para fazer tutoria a meia turma do 4.º ano, da variante de Ciências e Matemática, de uma escola de formação inicial, que aceitei. **Exerceu funções como tutora de três grupos de estagiários, na variante de Ciências e Matemática, numa escola de formação inicial**
Portanto, aí não fui cooperante, exerci como tutora de três grupos de estagiários. Quando regresssei à escola, que foi no ano passado, voltei a ter estagiários na minha turma. Este ano voltei a receber alunos estagiários, portanto, este é o meu terceiro ano como professora cooperante.

Entrevistador – Como é que se tornou professora cooperante da actual Escola de Formação?

Resposta – Fui convidada por uma professora de uma instituição de formação inicial com a qual eu já tinha trabalhado num projecto de **Tornou-se prof. cooperante através de um convite formulado por uma professora da escola de formação inicial com a qual já tinha trabalhado num projecto de Leitura e Escrita**
Leitura e Escrita segundo o método global da aprendizagem da Leitura e da Escrita, e foi realmente essa professora dessa instituição que me

convidou para também ser cooperante.

Entrevistador – Porque aceitou ser professora cooperante?

Resposta – No primeiro ano que eu aceitei ser professora cooperante porque tinha muito a ver com duas situações: por um lado a curiosidade que era muito forte, saber como é que naquele momento estava a funcionar o estágio. Foi algo que logo na minha formação inicial considerei de muito importante (...), já naquela altura achava que tinha sido muito importante e que havia coisas que podiam ser melhoradas. Foi essa **curiosidade de saber como é que estava a funcionar e também para me actualizar um pouco mais**. Outro aspecto foi a vontade de aprender mais, de procurar mais formação. Sempre **com a ideia de que os jovens, que fazem agora a formação, com certeza que, trazem ideias novas e actuais que proporcionam outras aprendizagens?** E não quer dizer que não pense agora que estavam a ter uma formação mais actualizada do que aquela que eu tinha tido. A **actualização deles junto com a minha experiência e com os saberes que eu tenho também, construídos de várias formas, é que poderia ser para mim uma mais valia e para eles [alunos estagiários] também**. Portanto, foi isso que me levou a aceitar e que continua de alguma forma a fazer com que continue a aceitar.

Entrevistador – Bem, percebi agora que já fez formação específica na área da Supervisão, não é? Essa formação tinha como objectivo formar professores cooperantes?

Resposta – É assim, quando fiz esse CESE e quando me foi transmitido que ia existir esse CESE, foi exactamente por isso. Porque o CESE abriu essencialmente (...) e tinha como uma das prioridades estabelecidas pela Instituição de Formação Inicial, na análise do currículo dos candidatos, era que as pessoas fossem cooperantes, porque a ideia realmente era **formar** professores cooperantes. Portanto,

Aceitou ser professora cooperante porque tinha curiosidade em saber como é que funcionavam os estágios e também porque procurava actualização

Querida aprender mais e procurar mais informação porque tem ideia que os jovens professores trazem ideias novas e actuais que possibilitam outras aprendizagens

Conjugando as novas aprendizagens com a experiência adquirida constroem-se outros conhecimentos

Fez formação específica na área da Supervisão Pedagógica

Este curso tinha como objectivo formar professores cooperantes

podemos **considerar este CESE já uma formação específica na área da formação inicial e logo da supervisão.**

Entrevistador – Em que consiste o seu trabalho como professora cooperante na fase de observação e na fase de intervenção dos estagiários.

Resposta – Em termos de fase de observação, eu tenho a dizer-te que a minha preocupação, no período de estágio destes jovens, é sempre a mesma e tem duas vertentes: tem a vertente das crianças, que é a minha preocupação final (...) todo o trabalho que é feito com os estagiários tem sempre como prioridade o trabalho que precisa de ser feito com os meninos. Assim, **a minha preocupação com os meninos é extrema (...), até porque estamos a falar de crianças, não pode haver, na minha opinião, um corte no trabalho desenvolvido com eles e, sobretudo nos primeiros anos.** E eu estou a falar de um grupo de meninos do 2.º ano de escolaridade. Apesar de estar **actualmente a fazer um mestrado**, este foi um dos motivos pelos quais eu não pedi licença sabática ou equiparação a bolseiro, percebes? Porque como te estava a dizer, acho que não devia fazer um corte no trabalho que estava a desenvolver com estes meninos. Pois tu bem sabes que cada um de nós tem uma forma de funcionar com os meninos, e eles estão habituados a uma determinada gestão do trabalho de sala de aula. **É evidente que a minha preocupação maior, quando os estagiários chegam, é primeiro que eles se sintam muito bem e que se apropriem do que é o meu trabalho com os meninos e deles comigo,** e por outro lado que isso lhes (...) e depois é **uma preocupação muito forte comigo própria**, por isso eu acho que o período de observação é um período muito exigente para o professor cooperante, porque naquele momento, para além da preocupação que tem com os meninos, que já tinha antes e que continua a ter, e que **já por si só é muito forte, tem depois a preocupação que é o ser observada.** E eu preciso de ser

O exercício de supervisão de estágios encerra duas vertentes para esta professora cooperante: por um lado a aprendizagem das crianças e por outro o acompanhamento dos professores estagiários

Encontra-se actualmente a frequentar um mestrado

Sente preocupação em que os professores estagiários se apropriem da forma como trabalha com as crianças

Considera que ser observada pelos professores estagiários pode contribuir para uma

observada porque do outro lado depois eu vou servir um bocadinho de espelho, e aí um pouco como modelo. E vai com certeza haver alguma repetição em Janeiro daquilo que eu faço, daquilo que eu sou, da postura que eu tenho, do comportamento, as mesmas reacções que eu tenho em determinados momentos, entre outras coisas, não é? E aí, uma das **preocupações que eu tenho também com os estagiários, mesmo em períodos de observação, é começar logo um processo de reflexão.** Este processo reflexivo, eu penso que é fundamental para começarmos **a conhecermo-nos melhor e depois para eu também as ajudar a estabelecer prioridades e a dar-lhes conta das aprendizagens dos meninos, ajudando-as assim na construção do projecto de intervenção que elas têm que fazer.** Nestes momentos de reflexão, nós falamos sobre a minha relação com os meninos naquele momento, sobre as minhas preocupações na sala de aula, inclusivamente sobre as falhas, ou seja, sobre as coisas menos boas e também sobre quem é cada uma daquelas crianças, de forma a que elas [refere-se às alunas estagiárias] consigam efectivamente fazer um trabalho situado, muito contextualizado, mesmo para aquele grupo de meninos. **Eu penso que esta é uma das minhas preocupações na fase de observação. Posso dizer que não me sinto constrangida, mas é um momento de preocupação em que eu tento realmente fazer o meu melhor.** E estou sempre com receio se eu, por exemplo, falo muito alto, digo-lhes logo, esta é a parte que vocês não podem imitar-me, não devem porque eu normalmente falo muito alto e vocês, que ainda estão a começar, devem cuidar, por um lado das vossas vozes, que foi o que eu não fiz para mim e, por outro lado, não é bom realmente falarmos alto, mas para mim já é difícil falar de outra forma. Normalmente falo alto, e às tantas já estou com um tom de voz que não tem nada a ver com aquilo que nós queríamos que fosse, e eu faço essa reflexão para mim própria e por isso tento passar-lhes essa ideia. **Portanto, a fase de observação é uma fase preocupada mesmo em termos de**

maior exigência no desempenho das sua prática

Inicia um processo de reflexão com os professores estagiários a partir do momento em que estes apenas observam a dinâmica da sala de aula

Ajuda os professores estagiários a construir o projecto de intervenção

Tem uma preocupação acrescida na fase da observação

planificação das aulas. Há ali sempre uma preocupação acrescida. Mas sabes que, **até por isso é bom receber estagiários, porque pode ser muito fácil nós entrarmos em “rotinas rotineiras” como eu costumo dizer, e o facto de recebermos estagiários faz com que nós façamos um trabalho até de escrita mais rigoroso.** Por outro lado, na fase de intervenção das estagiárias, primeiro é fundamental inteirarmo-nos do tal projecto que elas fazem. Devemos lê-lo com a maior atenção e devemos verificar se realmente ele se insere na dinâmica que a turma tem. É aí que começa. Depois é um período de uma atenção redobrada, porque é a atenção que já existia antes, a cada uma das crianças, e de repente **temos ali também a responsabilidade de estarmos atentas a duas futuras profissionais, mesmo à formação delas.** E sobretudo no início e até, se calhar, por insegurança minha, eu tenho o hábito de andar sempre com um caderno, porque não tenho memória que dê para tudo, nem pouco mais ou menos e tenho cada vez menos, e então, eu registo tudo e digo-lhes logo: - Se me virem a escrever no caderno não me levem a mal, **até porque tudo o que eu escrevo no caderno serve para eu depois falar convosco e trabalharmos as três, e assim é de facto.** E sobretudo nas primeiras semanas eu faço isso, escrevo muito no caderno, quer as situações que acho francamente positivas ou pelo não tão favorável eu escrevo, eu registo e no fim de cada aula com os meninos, logo às 13H00, nós temos ali sempre um período mais ou menos alongado, depende muitas vezes dos assuntos a discutir. Este ano, por exemplo, estivemos muitas vezes até às 15H30, e mais sem almoçarmos, porque logo nas primeiras semanas, penso eu, nós vemos pequenas coisas que podem ser melhoradas ali, e depois nas semanas seguintes é muito mais fácil porque elas próprias já sentem e já vão buscar as coisas boas que estão a fazer, e essa é uma preocupação muito forte que eu tenho. Depois esta fase de intervenção tem três momentos: **o momento antes da intervenção, o durante a intervenção e o depois da intervenção.** Portanto, **o antes da**

porque ajuda a combater as rotinas e a procurar um trabalho de escrita mais rigoroso ao nível das planificações

Sente responsabilidade na formação inicial

Regista os momentos mais pertinentes aquando da observação do desempenho dos professores estagiários para depois os discutir com eles

Destaca três momentos na intervenção: antes, durante e depois da intervenção

No primeiro momento fazem-se

intervenção é uma fase de planificação em que nós combinamos o que é que vamos trabalhar, como por exemplo, os conteúdos, as estratégias, os materiais que vamos precisar e outras coisas. Na **fase de intervenção** estou atenta realmente à **linguagem que as estagiárias têm com as crianças, à colocação física delas na sala de aula, ou seja, à postura, à atitude, ao desempenho, etc.** No momento seguinte, quando cessa a intervenção, segue-se uma **reflexão sobre tudo o que aconteceu, e este momento de reflexão é um momento continuado e sistemático, pois esta reflexão serve como ponte para ajustar estratégias, para planificar e readaptar materiais, trabalhos, formas de estar, entre outras coisas necessárias a cada circunstância.**

Entrevistador – Considera que receber professores estagiários na sala de aula constitui um desafio? Porquê?

Resposta – Claro que sim, porque **é o desafio de continuar a aprender, é um auto-desafio. É eu pensar ser capaz realmente de ajudar alguém a começar e a criar raízes nesta actividade, que é um trabalho árduo que exige sempre muito de nós. E é o desafio também de podermos estar atentas a nós próprias.** Por outro lado, temos outra particularidade a desenvolver **que é o saber ouvir também o que os estagiários têm para nos dizer, ouvir as propostas deles, sentir que emoções nós realmente temos** quando o trabalho corre muito bem ou quando nem por isso. **É um desafio de ajudar alguém e simultaneamente é um desafio de continuar a aprender. É um desafio de sentir que a minha experiência profissional pode eventualmente ajudar a construir o saber pessoal e profissional de alguém muito jovem que vai agora começar.**

Entrevistador – Em que medida o facto de receber professores estagiários influenciou as suas práticas de planificação?

as **planificações e avaliam-se os métodos de trabalho, conteúdos, estratégias, materiais necessários, etc.**

Durante a intervenção direcciona a sua atenção para a **linguagem utilizada, colocação física na sala de aula, postura e desempenho.**

Posteriormente segue-se o momento de **reflexão acerca da forma como decorreu a intervenção onde, de forma continuada e sistemática, se ajustam estratégias, planificações, materiais, entre outras coisas**

Receber professores estagiários consiste num desafio que é o de **continuar a aprender e também o de poder estar atenta a si própria**

Receber professores estagiários suscita emoções que têm a ver com **novas propostas de trabalho e também o sentir que está a contribuir para a formação de novos profissionais**

Resposta – O que eu te posso dizer é que no primeiro ano em que eu tive estagiários acho que começou aí o meu primeiro grande alerta para determinadas formas de funcionar em sala de aula. Como por exemplo, o trabalho de Tempo de Estudo Autónomo, a organização, a gestão do grupo. **O tipo de trabalho que se faz em sala de aula, mais cooperativo, começou efectivamente aí, ou seja, eu despoletei para essa parte no primeiro ano em que recebi estagiários e nunca mais quis parar, e aquilo não era já suficiente.** Portanto, aquilo constituiu realmente (...), não é uma barreira porque eu acho que nestas coisas não pode haver barreiras, nós não podemos partir do zero, temos que partir daquilo que sabemos. **Mas daquilo que eu já tinha construído com aquilo que eu estava neste momento a tomar conhecimento e a contactar pela primeira vez, fez com que o meu trabalho, em sala de aula, se transformasse, se modificasse.** E fez com que eu fosse à procura de outras pessoas, de grupos de trabalho, de textos, de livros que me dessem informação, que me explicassem melhor, que me informassem como é que esta gestão na sala de aula podia ser feita. Portanto, o meu trabalho também mudou a partir do momento em que eu recebi estagiários. Em relação às práticas de planificação, elas sofreram alteração a partir do momento em que depois o meu trabalho com as crianças também sofreu alteração. Agora, se eu planifico mais ou menos, não planifico mais, **sou é capaz de fazer uma planificação mais rigorosa, mais minuciosa ao escrevê-las.**

Entrevistador – Que tipo de planificação é que faz e com que periodicidade?

Resposta – Eu faço uma planificação anual, depois a partir dessa planificação vou fazendo mês a mês uma planificação mensal, e também faço uma planificação semanal, normalmente é assim que eu faço. Posso dizer que este ano, com o estágio, não se passou bem assim, porque íamos planificando semana a semana. Portanto, **acho que em relação às práticas de planificação há um maior rigor quanto à**

Receber professores estagiários permitiu-lhe fazer um trabalho mais cooperativo ao nível do Tempo de Estudo Autónomo, da organização e gestão do grupo

A dinâmica do estágio fez com que o seu trabalho na sala de aula se transformasse e tivesse que procurar outros profissionais, outros grupos de trabalho, outros textos e livros que lhe fornecessem a informação necessária para gerir eficazmente a sala de aula

Permitiu-lhe tornar as suas planificações mais rigorosas e melhor elaboradas quanto à forma e ao conteúdo

forma e ao conteúdo uma vez que é mais desenvolvido.

Entrevistador – De que modo influenciou a sua postura na sala de aula e a sua prática pedagógica? Já percebi que acabou por influenciar, não é assim?

Resposta – Sim, sim e mais nesta primeira fase de que eu te estava a falar, foram eles, os próprios estagiários, com as suas ideias, com as suas sugestões emanadas pelo tutor, pelas professoras das disciplinas específicas, das áreas científicas específicas que trouxeram sugestões e eu sempre dei abertura para que eles as instituíssem, e isso continuo a fazer, a não ser que considere que é algo que vá fora da dinâmica que se desenvolve no grupo. Nesse primeiro ano foi realmente uma situação de abertura muito forte de aprendizagem e de conhecimento. Neste momento eu acho que talvez não tanto, quer dizer, não é tanto aprender com os estagiários, mas realmente aferir com eles algumas das sugestões e integrá-las ou não no trabalho que eu desenvolvo com os meninos, de forma que estas actividades ou estratégias não colidam com o trabalho que está a ser desenvolvido, porque no fundo as crianças já integraram uma rotina de trabalho, não é? Portanto, eu não te posso dizer que, por exemplo, vamos falar nos termos específicos, que eu tenha aprendido com os estágios, ou com as estagiárias, melhor dizendo, não é isso, mas eu aprendo sempre, porque eu acho que tudo o que serve para reflectir, aprende-se sempre e mais em determinadas coisas. Ainda esta semana eu dizia a uma das minhas estagiárias: - Eu já percebi que vocês foram realmente buscar algumas das formas que eu tenho de funcionar, mas atenção, vão buscar as minhas melhores coisas, não vão buscar as menos boas. Essas não são realmente para imitar, e eu penso como realmente a fase de observação é fundamental e como o rigor da nossa parte tem que ser muito grande para que não haja depois desvios e imitações de determinados momentos pontuais que depois se podem

Os professores estagiários influenciaram a sua postura e prática pedagógica na sala de aula, a partir das suas próprias ideias, das sugestões emanadas pelo professor tutor e dos professores das disciplinas específicas

tornar abusivos.

Entrevistador – Quando disse aqui que mudou a sua gestão da sala de aula e que procurou informação em livros ou textos, também fez alguma formação específica que a ajudou nesta mudança?

Resposta – **Também fiz inclusivamente uma formação que foi feita especificamente para professores cooperantes. Esta acção de formação tinha muito a ver com a gestão de sala de aula, nesta perspectiva de trabalho cooperativo, e onde eu sentia algumas fragilidades.** E como eu preciso de melhorar sempre aquilo que eu faço, pois é sempre nesta perspectiva que eu me coloco, estou sempre à procura de situações novas que me possam ajudar na minha profissão. Por exemplo, eu penso que há uma situação no estágio que eu continuo a considerar, por muito que haja certas situações menos boas, e até com as quais não concordamos tanto, ou que consideramos que poderia ser melhor, ou que há ali situações que precisam de ser melhoradas, **eu penso que o momento de seminário que é feito nos estágios do 4.º ano é importantíssimo.** Eu consigo retirar desses momentos alguns aspectos que considero muito importantes, ora aí está, até porque nunca fiz isso, mas ainda vou experimentar. Penso que até pode resultar. É claro que a pessoa tem que rever, não é? Penso que até pode resultar, e eu agora vou adaptar isto, não é cópia “ipsis verbis” mas vou tentar adaptar isto para o meu grupo de alunos. Portanto, se nós nos colocarmos sempre numa postura de aprendizagem, de não saber tudo, porque eu não sei tudo, eu sei muito pouco (risos) e se eu me colocar nessa postura, eu consigo sempre aprender e a situação de estágio, esses momentos, **os momentos que reflectimos com as alunas e os momentos de seminário, de partilha de materiais, de estratégias, eu acho que são importantes e aprendo muito nesses momentos.** Considero mesmo que contribuem muito para a minha própria autoformação, na medida em que eu acho que estou sempre a

Além do curso especializado em Supervisão Pedagógica ainda frequentou uma acção de formação específica na área de supervisão, com incidência na gestão da sala de aula, numa perspectiva de trabalho cooperativo

Considera importante os seminários que ocorrem no 4º ano, porque ali apercebe-se de muitos assuntos relevantes para o desempenho da sua prática

Considera que os momentos de reflexão com os professores estagiários, os seminários, a partilha de materiais e as estratégias utilizadas são muito importantes para a sua autoformação

evoluir e há sempre qualquer coisa que nós podemos sempre melhorar, fazer diferente, porque muitas vezes nós acabamos por cair na rotina, não é? Nós podemos correr esse risco, podemos instalarmo-nos (...). Ah! Já fiz isso, eu até já faço isso. Portanto, eu não me coloco realmente nessa posição. Eu sou capaz de pensar esta parte, eu já faço, mas atenção que ali, ali, ali aquilo não tem corrido assim tão bem, e afinal, se eu fizer assim, até pode melhorar.

Entrevistador – A reflexão partilhada permite-nos adquirir outras ideias de forma a melhorarmos a nossa prática do dia a dia, não é assim?

Resposta – Exacto. Este ano, pelo facto de estarmos a funcionar em seminário e de todos estes grupos de estagiários terem o 2.º ano de escolaridade, ou seja, estarem a trabalhar com crianças do mesmo ano de escolaridade. No ano passado não era assim, mas também não foi por isso que não foi enriquecedor, porque era diversificado e havia grupos de estagiários que tinham o 1.º ano de escolaridade, o 4.º ano de escolaridade. Este ano todos os grupos de estagiários tinham o 2.º ano de escolaridade e sobretudo para as estagiárias, não tanto para nós, mas para as estagiárias tem sido muito importante. Além dos grupos de crianças não serem todos iguais, mas como no global, em termos genéricos, os objectivos a atingir, as competências a adquirir são mais ou menos, estou a falar no geral, as mesmas, para as estagiárias tem sido importante.

Entrevistador – Considera que o facto de receber professores estagiários contribuiu, de algum modo, para que fosse instituída outra dinâmica na sua sala de aula? Em que consistiram essas mudanças e que efeito provocaram na sua atitude face ao ensino/aprendizagem?

Resposta – Eu penso que já respondi um bocadinho a isso. A minha principal mudança nos últimos anos tem sido realmente integrar na

Não dá muita importância aos

minha sala de aula momentos mais cooperativos, como por exemplo, o tempo de trabalho autónomo, trabalho em projectos. **Em relação aos manuais nunca os usei muito, pelo contrário, usei-os muito pouco e cada vez uso menos ou quase nada e alguns até rejeito.** Acho que estou mais preocupada em termos de receber aquilo que os alunos têm e a partir sempre das realidades deles, dos saberes, dos interesses, etc. E pode não ter sido só o facto de receber estagiários que contribuiu para isso, mas sem dúvida alguma que também ajudou, **porque se foram colocando em mim mesma algumas interrogações sobre o trabalho que eu própria estava a desenvolver e que eu achava que podia fazer muito melhor.** E isso é que me levou a procurar mais documentação, mais livros, revistas no âmbito da Educação. E foi **também isto que me levou no ano passado a inscrever-me no mestrado, nesta área de Educação de Infância com área específica na supervisão, porque é algo que realmente eu gosto e que considero que é importante para nós enquanto professores cooperantes e para os futuros professores.**

manuais adoptados, porque está mais preocupada em adoptar um tipo de ensino mais activo e baseado na descoberta

Ao exigir mais de si própria enquanto responsável pelos novos professores sentiu necessidade de procurar mais documentação, livros, revistas da Educação, e mais tarde inscreveu-se num curso de mestrado sobre supervisão pedagógica

Entrevistador – Ser professora cooperante e ter a preocupação da formação dos alunos estagiários e simultaneamente presentes os objectivos de aprendizagem dos alunos, que problemas ou dilemas lhe suscita?

Resposta – Colocam-se sempre alguns, sobretudo quando (...) é como nós, quando temos alunos na turma que são todos diferentes e há aquelas crianças que precisam muito mais do nosso apoio, precisamos de estar com elas, de desenvolvermos ali um trabalho a pares com elas e há outros que são muito mais autónomos, há alguns que nós dizemos uma palavra e eles já estão no fim do raciocínio e dizem: - Professora, não digas mais nada que eu já sei como é que hei-de fazer. E com as estagiárias é a mesma coisa. Portanto, onde é que residem as nossas principais preocupações na sala de aula? É com aqueles meninos que

Receber professores estagiários

são menos autónomos, que apresentam realmente mais dificuldades. **Com os estágios é a mesma coisa, sendo que aí a preocupação é em duplicado.** Temos preocupação com aquele grupo de estagiários que está a **precisar de um acompanhamento muito próximo e muito sistemático**, e por outro lado, temos **depois a preocupação com os nossos alunos**, não é? Quando este tipo de trabalho tem que ser feito com os estagiários, depois disso, reflecte-se na turma, porque o tipo de trabalho que o estagiário desenvolve com o grupo pode ser menos conseguido, menos consistente, menos seguro, e as crianças precisam de nos sentir seguras, precisam de encontrar no professor uma referência forte, um modelo, e a partir do momento em que o estagiário está a trabalhar com os alunos, eu preciso de ser essa segurança, essa referência para as crianças. E isso acontece, mas às vezes não acontece, e quando não acontece, a nossa preocupação em termos da aprendizagem das crianças é muito grande. E eu reflecto muito isto com as minhas estagiárias. **No final do dia, quando nos reunimos para reflectir o trabalho que foi feito, digo-lhes: - Minhas amigas, hoje, vamos começar por ver o que é que os nossos meninos aprenderam, com o objectivo de sentirmos se o trabalho que nós estamos a desenvolver está realmente a ser eficaz para a aprendizagem dos nossos meninos.** Pois eu penso que **normalmente quando uma criança não está a aprender, não é exclusivamente, por si só, culpa dela.** Eu tenho que pensar assim, se esta criança está com mais dificuldade em aprender isto, o que é que está a acontecer? Que tipo de trabalho é que eu estou a fazer com ela que não está a dar certo? Ou será porque a criança não percebeu bem? O que é facto é que tenho que encontrar outras estratégias para aquela criança e **devo fazer um tipo de trabalho ainda mais diferenciado**, não é? Mas, efectivamente há momentos quando nós temos um grupo de estagiários que já são mais amadurecidos e estão mais atentos, já para determinadas situações e investem, etc, a situação é outra. E a nossa preocupação existe sempre,

obriga a uma preocupação redobrada: o acompanhamento dos alunos por um lado e os professores estagiários por outro

Reúne com o grupo de estagiários no final de cada dia, a fim de reflectirem sobre a aprendizagem das crianças; se o trabalho que estão a desenvolver está a ser eficaz para a sua aprendizagem

Se as crianças não aprendem é necessário proceder a correcções, delinear melhores estratégias e recorrer a um trabalho mais diferenciado

A questão da segurança/insegurança por parte dos professores

mas é a um outro nível. É de pormos a fasquia mais alta. Quando isso não acontece, **quando a insegurança por parte dos estagiários é muito forte, quando existem inseguranças evidentes, aí isso constitui uma preocupação muito grande.** Também quando existem falhas de origem de natureza científica. Uma coisa é o simplismo, mas quando está frágil o saber ler, escrever e contar por parte do estagiário, como é que isso fica depois nas crianças? **E isto é de facto para mim uma preocupação muito forte,** e que às vezes não nos deixa lá dormir muito bem de noite. Pois **ficamos no meio de dois focos,** por um lado, **queremos realmente que o estagiário fique mais autónomo e que crie segurança,** e por outro lado, **queremos que as crianças realmente aprendam.** E há outra preocupação aqui também, é que se crie **um clima entre mim (professora cooperante) e as estagiárias, que seja de alguma empatia para que as crianças não se sintam bolas de pingue-pongue. Isso não pode acontecer nunca. Nós somos três adultos que estamos a trabalhar com os meninos, mas somos ali iguais, e o que uma diz a outra tem obrigação de estar em sintonia.**

Entrevistador – Então, tem o cuidado de responsabilizar a estagiária que está a gerir a semana, que é mesmo responsável ali pelo grupo, e os meninos têm que perceber que é a estagiária A ou a B que está a gerir a aula, é assim?

Resposta – Exactamente. Tenho sempre esse cuidado, aliás, eles têm-nos muito como referência e às vezes os estagiários até se queixam um pouco disso, sobretudo em momentos de maior ebulição, eles [refere-se aos meninos] tentam experimentar se uma professora diz que não a um pedido que eles façam, eles tentam recorrer a mim ou à outra professora estagiária que não está responsável pela aula. E nós temos que estar muito atentas e dizer-lhes mesmo que já foi dito que não e até lhes devemos perguntar o que é que a professora “A” disse. Evidentemente que eles responderão que ela disse que não. Então nós diremos que se

estagiários quanto à forma como leccionam ou agem perante os alunos coloca alguns dilemas ao professor cooperante porque se sente obrigado a intervir para que a relação aluno – professor não fique fragilizada: há por um lado a preocupação de deixar os professores estagiários autonomizarem-se e por outro a necessidade de garantir as melhores aprendizagens aos alunos

Procura não colocar os alunos entre dois focos de influência e criar um bom relacionamento entre professor cooperante e professor estagiário

Refere a necessidade de uniformização e sintonia de procedimentos e “comandos”, de forma a não desacreditar o grupo de professores (professores estagiários e professor cooperante)

ela disse não é não e o menino vai fazer assim. Ou às vezes como somos três e não estamos ali todas em cima, também acontece, eles sabem experimentar muito bem e lá vai um ao ouvido e diz-nos qualquer coisa e eu digo pronto está bem. Ah! Mas a professora “A” disse que não. Então se ela disse que não está dito, para não nos contradizermos, não é? Isto é fundamental, no mínimo tem que haver alguma coerência, e por isso estes momentos de reflexão entre nós, o momento de trabalho de bastidores é fundamental para termos linhas condutoras e para sabermos todas qual é a nossa linha de orientação.

Entrevistador – Considera que o facto de ser professora cooperante influenciou o percurso da sua carreira docente, e que contribuiu para o desenvolvimento da sua formação contínua e/ou estudos pós formação inicial?

Resposta – Já disse que sim, porque foi um clic muito forte. Já tinha sido antes, eu digo-te, **esta minha mudança de gestão de sala de aula já tinha acontecido anteriormente, sobretudo no ano em que eu decidi que** (...), portanto, e o meu trabalho em termos de uma das preocupações que nós professores do 1.º Ciclo temos é a aprendizagem da Leitura e da Escrita, e eu tinha já há muito tempo algo na minha cabeça que eu queria fazer, que era (...), eu trabalhei durante muito tempo com o método analítico ou sintético sempre com uma base de uma frase com algum contexto, mas eu não estava satisfeita porque ao mesmo tempo eu tinha algum receio de fazê-lo e depois como é que é (...). Bem, e lá está, se eu não estou segura, os meninos inseguros ficam, e os pais então nem se fala e, portanto, eu felizmente consegui fazer isso num trabalho que fiz no âmbito de um grupo de trabalho de formação, num círculo pequeno, pequeno a nível de pessoas que participaram, porque foi um grande círculo de estudos que me deu realmente esta magia forte, de **nós conseguirmos sempre, tendo nós, os nossos objectivos cá dentro e acreditarmos ir mais à frente e**

Acredita no que faz e pensa sempre ir em frente, sendo isso o que a leva a receber professores estagiários

fazemos algo em que acreditamos, porque eu acredito no que faço.

E logo a seguir ter recebido estagiários, eu bem digo, aquele momento e o momento em que fui convidada para os receber, porque, realmente, depois tem outra coisa, é que mesmo que não seja propriamente com os estagiários que se aprende, **o facto de contactarmos com o professor tutor da Escola de Formação Inicial, que é alguém que em termos de didáctica e de integração teórica sabe muito mais, porque tem os outros professores, o de matemática, o de ciências, de língua (...), e nós ouvimos estas pessoas falar, e eu quando ouço estas pessoas falar identifico os saberes e estou sempre a aprender com eles também.** Portanto, a minha vida profissional (...), **esta questão da influência, eu acho muito sinceramente que esta influência só existe se tu quiseres e joga-se na pessoa, joga-se no pessoal, na tua formação pessoal, naquilo que tu és.** E eu sempre quis melhorar o trabalho que fazia, melhorar, **mas acreditando sempre nessa mudança.** Portanto, sim, eu posso **dizer que o meu trabalho como cooperante influenciou e continua a influenciar o meu percurso.** Mas em algumas situações também é bom às vezes, chegando à nossa camita, à noite, e pensar ainda bem que eu tenho estagiários porque realmente aquilo que eu estou a fazer acho que é assim que se faz, também acho que é assim, é por aqui que passa. E porque eu sei como é o mundo cá fora ao nível das escolas, pois **eu penso que ainda temos uma escola muito tradicionalista. Eu acho que realmente o facto de recebermos estagiários também nos faz bem a nós mesmas, faz-nos às vezes melhorar um bocadinho a nossa auto-estima, quando sentimos que também estamos a conseguir ajudar alguém.** Essa parte, também é importante.

Entrevistador – Considera que ser professor cooperante contribuiu ou contribui de alguma forma para lhe abrir novas perspectivas teóricas no seu trabalho como professora? Em quê?

Receber professores estagiários na sala de aula contribui para o desenvolvimento da sua formação contínua, não só pela interacção que mantém com os professores estagiários, mas também pelo relacionamento que se estabelece com o professor tutor que é alguém dotado de amplos conhecimentos em termos de didáctica

Entende que para se ser influenciado neste âmbito da supervisão é preciso haver predisposição. É preciso acreditar na formação pessoal e que ela opera mudanças

Acha que ainda temos uma escola muito tradicionalista e que receber professores estagiários ajuda a melhorar a sua auto-estima, porque sente que está a ser útil

Entende que o seu trabalho como cooperante influenciou e

Resposta – Totalmente, eu lembro-me que (...) eu vou referir-me sempre ao primeiro ano em que recebi estágios, **eu acho que foi realmente fundamental para esta mudança**. E eu lembro-me muito que numa mostra de materiais construídos que fizemos, que uma das professoras da Instituição de Formação Inicial olhou para mim e falando comigo, mediante o meu entusiasmo e perguntas que eu ia colocando, ela vira-se para mim e pergunta-me: - Olhe, quer que eu lhe indique alguns livros, até revistas, que a elucidem mais sobre estes assuntos? E eu prontamente disse: - Claro que quero. E portanto tudo começou ali. **Não foi só o fazer por fazer, é porque é que isto é importante fazer-se, é fundamental de facto porque é que é importante fazer assim de determinada forma**. E quando colegas, mesmo da escola, e agora em conselhos de ano, que às vezes é um bocadinho complicado gerir estes conselhos de ano, falam em determinadas formas de funcionar, e eu preciso de dizer às colegas que eu acredito num outro tipo de trabalho que se faz com os meninos e que estou a tentar desenvolver esse trabalho com eles e portanto **não me consigo neste momento integrar num tipo de trabalho muito centrado no professor, em que é o professor que decide tudo**. Eu é que decido quando é que vamos falar de Segurança Rodoviária, eu é que decido quando é que vamos trabalhar os sinais de pontuação e eu preciso de dizer às colegas que não é bem assim e que esta questão da planificação anual muito rígida não pode ser porque eu tenho que funcionar à medida das necessidades que o meu grupo tem, à medida até dos interesses, das vontades deles, e se eu por exemplo, nesta questão da pontuação, estou a verificar que aqueles meninos estão a precisar de fazer um trabalho relativo a esta situação porque é que eu vou guardar para o terceiro período, ou porque é que eu vou guardar para o terceiro período as experiências, por exemplo, só porque é o último ponto que vem no programa. Nunca funcionei assim, independentemente de receber estágios ou não e não é agora que vou

continua a influenciar o seu percurso profissional

O diálogo com outros intervenientes abre novas perspectivas e outras formas de fazer menos centradas numa só pessoa

Permite repartir o poder de decisão e harmonizar condutas e formas de entendimento

mudar, pois esta característica tem a ver comigo e tem a ver com uma construção profissional e pessoal que se vai construindo ao longo do tempo.

Entrevistador – Qual dos aspectos da organização dos estágios contribuiu ou contribui mais para o seu processo de autoformação?

Resposta – Este ano, falando assim em termos gerais, **são os momentos de reflexão com as alunas estagiárias, pois estamos sempre a reflectir sobre nós próprias, quando estamos a reflectir sobre o trabalho dos meninos e a tentar aferir procedimentos.** Por outro lado, a questão dos seminários, acho que são importantes, ainda que, aí, eu tenha que dizer, que mesmo **os próprios professores da instituição de formação dos estagiários precisa talvez de reflectir um pouco sobre a forma como cada um funciona,** pois esta particularidade de trabalhar em equipa nunca é muito fácil, nós queremos sempre que corra tudo pelo melhor, mas nunca é muito fácil, e eu penso que **uma equipa de tutoria deve conhecer-se bem e devem trabalhar todos para o mesmo.** Por outro lado, também percebo que haja ali pessoas com vários saberes específicos mais aprofundados, **mas precisam realmente, se calhar, de reflectir um pouco mais sobre a forma como esse trabalho é feito em seminário com os alunos para não nos fecharmos muito nos saberes pessoais, para não sermos nós próprios a veicular tais saberes compartimentados.** E nós corremos esses riscos, mas por exemplo eu acho que desde o 1.º ano em que recebo alunos estagiários, até agora, acho que se cresceu muito em termos de formação dos alunos do 4.º ano que é o final da Licenciatura.

Entrevistador – Recebeu sempre alunos do 4.º ano da Licenciatura ou também recebeu alunos estagiários de outros anos?

Os momentos de reflexão com os professores estagiários sobre o trabalho das crianças reveste grande importância para a sua autoformação

Os seminários também são importantes, mas é preciso que os professores da escola de formação inicial reflectam em conjunto para se conhecerem melhor e articularem procedimentos e finalidades

A equipa de tutoria deveria reflectir mais em seminários juntamente com os professores estagiários e cooperantes acerca de como o trabalho é desenvolvido

Resposta – Recebi sempre alunos do 4.º ano da Licenciatura e acho que se cresceu imenso, pois no início não havia estes seminários, era tudo mais circunscrito, ou seja, apenas havia contacto entre aquele grupo de alunos estagiários e com a professora tutora.

Entrevistador – Acha que para além destes seminários, onde estão todos os intervenientes neste processo de supervisão, também deveria promover-se seminários onde só estivessem presentes a equipa de tutoria, ou o tutor responsável e os professores cooperantes?

Resposta – Penso que seria importante. Até te vou dizer que é uma coisa sobre a qual tenho andado a reflectir ultimamente. **A escola de formação inicial diz-nos que o trabalho que estamos a fazer é um trabalho de voluntariado**, mas se nós acreditamos nisto, se calhar, devíamos fazer mais do que um trabalho de voluntariado, porque um trabalho de voluntariado pode ir desde as boas intenções até um saber mais aprofundado, a uma consciencialização do que é acompanhar alunos da formação inicial. Fazer-se o acompanhamento da Intervenção Pedagógica é preciso (sem querer absolutamente ferir seja quem for) haver por parte da Instituição, (...) e eu sei que a Instituição tenta sempre encontrar cooperantes de referência, em quem acredita nas suas práticas e isso é fundamental e o que eu penso que não pode haver é eventuais, (...) não é descrédito, mas anda lá próximo, ou alguma oscilação entre os estagiários, o professor cooperante, o tutor e os professores das várias áreas científicas. Porque de contrário, se aqui não se forma efectivamente uma equipa, os nossos jovens [refere-se às alunas estagiárias] fazem o mesmo que os nossos meninos fazem connosco dentro da sala de aula, ou seja, os meninos como dizia ainda há bocadinho, se possível os meninos vão falar primeiro com uma das professoras estagiárias e depois com a outra e depois ainda me dizem: - Ah! Mas a professora A disse. E depois é um “diz que disse”. E isso em termos de pessoas, de adultos, porque já estamos a falar de um grupo de

Fazer supervisão de estágios consiste num trabalho que é muito mais que fazer voluntariado, onde é preciso estar preparado e consciente do que se está a fazer

Não basta haver oferecimento, é preciso ter-se competência para essas funções e a equipa de tutoria da escola de formação inicial deve fazer uma selecção dos melhores para que funcionem em equipa e os grupos de estagiários acreditem na fiabilidade do processo

Formar equipas compostas pelos professores tutores, das disciplinas específicas e dos cooperantes e criar momentos de reflexão conjuntos, onde estejam também os professores estagiários, de forma a motivar os intervenientes e a uniformizar procedimentos para melhor rentabilizar o processo de supervisão

adultos, já é mais complicado e precisamos de acreditar uns nos outros, de facto, e uma das coisas que eu acho fundamental e que tem acontecido, é que **haja momentos de reflexão em que estão os estagiários, o professor tutor e o professor da área científica para que não hajam desvios da informação.** Não se transforme no “diz que disse”, de modo a haver uma maior seriedade.

Entrevistador – Portanto, estes momentos de reflexão seriam pontuais e à parte do seminário geral que se faz quinzenalmente, não é assim?

Resposta – Exacto. **O seminário para mim tem a função realmente de partilha e de trabalhar assuntos específicos que os próprios alunos estagiários encontram como necessidade de partilharem e de melhorarem, mas aqui estou a falar de uma situação específica daquele trabalho daqueles dois estagiários com aquele determinado grupo de crianças numa situação de uma planificação que seja acompanhada por todos.** Por exemplo, os momentos em que o tutor vai à sala de aula e que está a assistir a uma parte da aula, (...) **nós que trabalhamos com elas a tempo inteiro, se calhar, temos uma visão diferente ou mais alargada do que o próprio professor tutor que vai ali naquele momento e até o professor tutor reconhece isso.** Portanto, é muito **importante fazer-se estas reflexões transdisciplinares, se assim se podem chamar, em que há ali várias valências e o estagiário está acompanhado do professor cooperante, está acompanhado do professor da área científica e está acompanhado do professor tutor.** Esta presença seria muito benéfica nos momentos de planificação que fazemos com as alunas estagiárias, porque nós planificamos com as alunas e as alunas por sua vez também planificam com o professor tutor e com os professores das áreas científicas, e o que elas [refere-se às alunas estagiárias] dizem muitas vezes é que: - Ah! Mas o professor A disse isto. E o professor B ou C disse aquilo. E eu aqui tenho sempre uma

Os seminários têm uma função de partilha e de trabalho sobre assuntos específicos relacionados com os professores estagiários

Considera que o professor cooperante tem uma visão mais alargada a respeito dos professores estagiários do que o professor tutor, porque estabelecem com eles uma relação mais próxima

Considera importante e até fundamental as reflexões transdisciplinares que se fazem a partir das várias valências existentes

Professor cooperante, professor tutor e professor das áreas científicas não deveriam planificar separadamente, porque o professor cooperante planifica com os professores estagiários e estes com a equipa de tutoria e assim entra-se muitas vezes em contradição

preocupação muito grande e até lhes digo assim: - Olhem, sabem uma coisa, se fosse eu seguiria este caminho, mas se têm dúvidas podem perguntar à professora A ou à professora B, que é da área X, qual é a opinião delas acerca deste assunto, uma vez que a área científica delas é essa. Daí eu **acho que estes momentos onde estivessem estes quatro intervenientes (estagiários, professor cooperante, professor tutor e professor da área científica) seriam fundamentais**. Por outro lado, também reconheço que não há disponibilidade por parte dos professores de fazerem isso, e **é mediante este panorama que eu acho que a nossa função como cooperantes apesar de ser voluntária é determinante**. E voltando ao assunto anterior, o estarmos todos em presença é muito importante porque quando depois se parte para a intervenção a reflexão que tu fazes e a que os jovens fazem obrigatoriamente também é diferente, até é mais exigente.

Entrevistador – Em relação à reflexão que os alunos estagiários fazem, sabe que estes fazem reflexões por escrito, individualmente ou a pares entre eles, à parte do professor cooperante que os acompanha diariamente. Qual é a sua opinião relativamente a este aspecto?

Resposta – Acho que nós **devíamos tomar conhecimento dessas reflexões desde o início. E quase que faço questão de participar nessas reflexões porque nós reflectimos muito com as alunas, todos os dias, sobre os momentos ali vividos e quando elas registam o seu processo reflexivo, é um registo pessoal sobre o que nós fazemos**. Acho que era importante, nós conhecermos esse registo, até porque no fim também **nos é solicitada uma avaliação das alunas sobre determinados parâmetros que estão preestabelecidos**. Existem indicadores e a apropriação daquilo que se reflecte com as alunas e que as alunas fazem está também nos escritos delas e **ali também podemos encontrar alguma indicação e inclusivamente de perceber se o nosso próprio trabalho com elas está a ser útil para essa reflexão**.

As reflexões que os professores estagiários fazem sobre o funcionamento e a prática na sala de aula deveriam ser do seu conhecimento

Estas reflexões não dizem apenas respeito aos professores estagiários e professores tutores, são um registo sobre os momentos vividos na sala e também sobre aspectos pessoais e profissionais do professor cooperante

A análise das reflexões dos professores estagiários serviria também para a avaliação que o professor cooperante faz dos mesmos

Entrevistador – Por outro lado, também existe uma grande ausência de ética neste processo em que os alunos estagiários reflectem à parte das professoras cooperantes, não acha?

Resposta – Eu também acho e é exactamente **nessa questão da ética que eu coloco aquela situação do acreditar no trabalho do professor cooperante, porque não pode, acho eu, ser o professor cooperante, às tantas, e isso já tem acontecido, felizmente não tenho qualquer razão de queixa nesse sentido, mas, quer dizer, compreendo que se pode chegar aí, porque às tantas é o trabalho do professor que está a ser avaliado e não ou não tanto o trabalho do estagiário e isso não pode acontecer.** Na minha opinião isto não pode acontecer, e daí a **constituição desse grupo que te falava anteriormente, porque quantas mais vezes nós conseguirmos planificar, reflectir, intervir em colectivo é muito bom realmente que o professor tutor ou o professor da área científica que esteja também a fazer uma observação de uma aula e que se faça um balanço entre aquilo que foi planeado até com aquele professor e com os estagiários com aquilo que realmente acontece.**

Entrevistador – Diga, em síntese, ou de uma forma metafórica, que implicações ao nível dos seus processos de autoformação tem tido a presença de professores estagiários na sua sala de aula? Porque escolhe essa metáfora?

Resposta – Eu costumo sempre lembrar-me de uma metáfora que li num texto e na qual me revejo inteiramente, que **é a metáfora da viagem. Uma viagem tem sempre um ponto de partida, tem várias paragens, vários (...), uma viagem de comboio, uma espécie de (...),** como se chama aquela viagem que os jovens fazem muito pela Europa? Ai, agora não me consigo lembrar. Ah! É o INTER RAIL. Param num país e depois param noutro, conhecem um país e depois vão até outro

Reflectir à parte dos professores cooperantes pode consistir numa questão de ética, porque pode configurar uma situação em que é o próprio professor cooperante que pode estar a ser avaliado

O importante era que todos pudessem planificar, reflectir e intervir em colectivo fazendo um balanço do trabalho realizado e a realizar

É importante receber professores estagiários na sala de aula e metaforicamente equipara este processo de supervisão a uma viagem

(...), e eu comparo muito o processo de supervisão com uma viagem em que na partida nós tentamos arrumar, organizar a bagagem de forma a levar uma mala recheada de saberes que também temos, de experiência, de trabalho, de vivência e vamos supor que nós já viajamos mais vezes do que as nossas estagiárias e como já viajamos mais vezes sabemos melhor como organizamos a nossa bagagem, sem ocupar tanto espaço, sem perdermos tanto tempo com ela, mas a coisa mais importante sem nos esquecermos do essencial. E, este momento de partida e estas primeiras paragens são sem dúvida alguma os momentos de observação, de reflexão, primeira partilha do Projecto Curricular de Turma que temos, o conhecimento dos alunos, quem é cada um deles, que saberes é que cada um tem, a descoberta da criança, de cada uma das crianças e do grupo no seu todo e de nós próprios como cooperantes, da dinâmica que temos, em que é que acreditamos, como é a nossa gestão de sala de aula, como é que funciona, portanto isso é o ponto de partida. Depois vamos começar a nossa viagem e a viagem depois já é a intervenção das alunas com as várias estações e apeadeiros. Aqui diria quase que os apeadeiros são importantes, são no fundo aqueles momentos de reflexão quotidianos, sobre o dia-a-dia e as estações digamos que são os momentos de reflexão mais formais e de planificação de trabalho, e de construção de materiais eventualmente sempre que é necessário e é sempre. E, isto é uma viagem que depois se vai guardando (...) em cada paragem que tu fazes, nessa viagem cada estação em que tu paras para conhecer um determinado lugar (...) e cada estação é um dado momento da intervenção aonde tu encontras potencialidades, fragilidades e que vais reflectir a seguir. E quero-te dizer que ao longo de toda a viagem há uma coisa que me acompanha sempre, que é a aprendizagem dos alunos [refere-se às crianças], esse é assim de facto o centro da viagem, é claro que simultaneamente o centro da viagem também é a aprendizagem dos estagiários e até porque eles estão no processo de construção do saber fazer. Do aprender a

A viagem inicia-se com alguma bagagem e no decurso da mesma vai-se libertando saberes e introduzindo outros

No final da viagem surge algo novo e reelaborado, fruto de uma experiência nova e enriquecedora

estar, do aprender a conhecer aqueles meninos e tudo isso entra realmente na bagagem, desde aquela bagagem do início àquela que preparámos no ponto de partida, até à bagagem com que nós chegámos. Depois, à chegada, para além daquilo que já tínhamos, alguma já vem transformada, já não vem exactamente igual, é como quando nós levamos uma roupinha nova para usarmos e quando chegamos de viagem aquilo já está usado, é tal e qual. Contudo, é um usado que não fica deteriorado, mas que como foi trabalhado é para ser novamente (...) e retira-se daquela bagagem e já se sai com aquilo que chegámos para a viagem seguinte. Eu penso que **esta viagem é um processo extraordinariamente importante para os alunos estagiários, e, por isso, nós temos uma responsabilidade muito forte neste trabalho.**

Entrevistador – Suponha que uma colega sua foi pela primeira vez convidada a receber professores estagiários e se encontra confusa e indecisa em aceitar, que conselhos lhe daria?

Resposta – Isso aconteceu-me no ano passado, por isso posso dizer-te exactamente o que aconteceu. Falei com a colega porque era necessário outra professora cooperante e era importante para o grupo de estagiários que isso acontecesse lá na escola, para ficarem três grupos na escola e eu propus isso realmente a uma colega e a colega ficou com alguns receios porque era a primeira vez que fazia trabalho como cooperante, o que eu acho que é natural e o que eu acho que é bom. É um bom sinal, é um bom indicador, significa que a pessoa está preocupada e que mexeu com ela a situação. **E só mexendo connosco é que nós podemos melhorar, porque senão somos os donos da verdade e do saber.** E ela ficou muito preocupada. Então é assim: primeiro disponibilizei-me de imediato a ajudá-la naquilo que me fosse possível ajudar, depois como havia uma oficina para professores cooperantes eu dei-lhe essa indicação, se ela quisesse frequentar iria sentir-se muito melhor porque

Deve-se encorajar outros professores a aderir ao processo de supervisão, porque é natural que inicialmente tenham alguns receios acerca do seu funcionamento, da responsabilidade e competência exigida para a sua prática efectiva

estaria acompanhada com pessoas, umas como ela, que nunca tinham estado nessa situação e outras que já tinham experiência de trabalho na área e assim aconteceu. E a minha disponibilidade para com esta colega ao longo do ano foi total, sempre que ela recorria a mim eu estive sempre disponível para a ajudar.

Entrevistador – Obrigada pela colaboração.

PROTOCOLO DA PRIMEIRA ANÁLISE DE CONTEÚDO À ENTREVISTA DA PROFESSORA COOPERANTE COM O CÓDIGO – E 3

A entrevista realizou-se na escola onde a professora cooperante lecciona no dia 23 de Março de 2006, teve início às 16H00 e durou cerca de 35 minutos e decorreu num ambiente calmo e informal.

Iniciou-se pela sua legitimação sendo a entrevistada informada do tema e objectivos da investigação. Seguidamente a entrevistada assinou uma declaração onde se comprometia a estar disponível para participar na recolha de informação necessária para a elaboração deste trabalho, assegurando-se à partida o carácter confidencial das informações prestadas, sendo também pedida autorização para gravar a entrevista em áudio, a qual foi concedida.

Seguidamente deu-se início à entrevista.

Entrevistador – Este primeiro bloco procura saber alguns dados sobre a sua formação, o seu percurso profissional e como é que se tornou professora cooperante e num segundo vou pedir-lhe que descreva sucintamente o seu trabalho como professora cooperante. Assim, dando início à entrevista. Em que ano concluiu a sua formação inicial e qual foi a sua duração?

Resposta – Em 1994 e teve a duração de quatro anos.

Licenciatura como formação inicial

Entrevistador – Que grau ou graus académicos possui? E que instituição ou instituições frequentou?

Resposta – Possuo uma Licenciatura em Ensino Variante Português/Francês, na Escola Superior de Educação de Bragança.

Lecciona há 12 anos

Entrevistador – Há quantos anos lecciona?

Resposta – Lecciono já há doze anos.

2 anos incompletos como cooperante

Entrevistador – Há quantos anos é professora cooperante?

Tem ainda pouca experiência como cooperante

Resposta – Sou professora cooperante apenas há dois anos, este é o meu segundo ano.

Entrevistador – Como é que se tornou professora cooperante?

Resposta – Por proposta de uma colega.

Entrevistador – Porque aceitou ser professora cooperante?

Resposta – Achei que poderia **fazer uma melhor verificação das minhas aprendizagens enquanto docente.**

Considera que ser cooperante ajudaria a fazer um maior controlo sobre a sua prática enquanto docente

Entrevistador – Fez ou faz alguma formação específica para ser professora cooperante? Se sim, qual?

Resposta – Não (...) não fiz qualquer formação específica, apenas **frequentei no primeiro ano que fui professora cooperante uma acção de formação que se intitulava – A supervisão na Formação dos Estagiários** – orientada pela tutora X e pela tutora Y, onde tratamos temas mais ao nível da questão do ambiente de trabalho na sala de aula, ao nível da organização dos tempos, do espaço e dos materiais (...), **consistiu numa troca de experiências entre professores cooperantes.**

A entrevistada entende que poderá aprender em situação de supervisão

Frequentou uma acção de formação sobre supervisão, onde foram tratados assuntos sobre o ambiente da sala de aula

Entrevistador – Em que consiste o seu trabalho como professora cooperante na fase de observação e na fase de intervenção dos estagiários?

A partilha de experiências é fundamental para o desenvolvimento profissional

Resposta – Eu procuro que seja um trabalho **desenvolvido em equipa com as estagiárias, e colegas da escola**, porque, só tendo em conta todas as componentes do processo e partilhá-las com os elementos da Comunidade Educativa se pode (...) melhorar os resultados e prever uma evolução nas aprendizagens (...) e é um trabalho essencialmente de planificação, de (...) de desenvolvimento e verificação de aprendizagens. **Num primeiro momento o meu trabalho é**

Procura trabalhar em equipa

essencialmente de apoio, onde tento **reflectir com as professoras estagiárias, sobre as melhores metodologias a adoptar para o grupo**, tendo em conta a especificidade de cada aluno e aluna. **Aí, procuro falar-lhes sobre a minha forma de trabalhar para que possa haver uma intersecção da turma, do meu trabalho e da maneira como elas precisam de trabalhar** integrando práticas e estratégias estudadas. **Proporciono-lhes um campo aberto de possibilidades para que elas encontrem uma forma de estar face à aprendizagem e à turma, tendo sempre em linha de conta a partilha.** Na fase de observação as professoras estagiárias encontram-se a elaborar o projecto de intervenção de acordo com o projecto curricular de turma que depois seguirão aquando da sua intervenção, pondo em prática o que foi desenvolvido e planificado. No entanto, isso não quer dizer que no dia a dia não surjam algumas adequações que terão que ser feitas na prática (...) mas, para isso, acho que estamos todas [estagiárias e professora cooperante] lá e procuramos apoiar-nos umas às outras.

Entrevistador – Considera que receber professores estagiários na sala de aula constitui um desafio? Porquê?

Resposta – Sim. Sem dúvida (...), **porque requer uma grande capacidade de regulação de vários conhecimentos e aprendizagens, bem como, os factores inerentes a este processo.**

Entrevistador – Em que medida o facto de receber professores estagiários influenciou as suas práticas de planificação?

Resposta – Influenciou na medida em que a minha planificação passou a ter em atenção outras componentes: práticas de desenvolvimento e aprendizagens onde passaram a intervir directamente outros elementos com presença constante na sala de aula. E, depois **a minha postura deixou de ser directa e exclusiva na sala de aula, permitindo-me assim uma postura de aprendizagem através da observação e**

Reflecte sobre as metodologias adoptadas

Partilha a sua prática com as alunas estagiárias

Procura que haja uma linguagem comum entre si e as alunas estagiárias

Demonstra sentido de abertura e promove a partilha das práticas

Considera importante receber os professores estagiários porque promove a sua autoformação

reflexão sobre os conhecimentos e evolução da turma porque, como não estou a actuar directamente, reservo-me algum espaço para através da observação poder reflectir sobre as práticas e também sobre as aprendizagens dos alunos e das alunas.

O processo de supervisão permite ao professor cooperante poder observar de forma indirecta e reflectir acerca do processo de aprendizagem dos seus alunos

Entrevistador – De que modo influenciou a sua postura na sala de aula e a sua prática pedagógica?

Resposta – Como já referi (...) como eu não estou a actuar directamente, estou um pouco afastada, digamos assim, do grupo **permite-me observar atentamente, regular as aprendizagens e reflectir sobre aquilo que (...) que acontece na sala de aula e que acontece também comigo quando eu estou a actuar directamente.** É que, depois reflectindo com as professoras [estagiárias] (...), tudo isso permite-me também reflectir, o que me leva por outro lado a partir dessas reflexões fazer algumas alterações.

Ao distanciar-se um pouco permite-lhe observar e regular melhor as aprendizagens dos alunos e a alterar mesmo a sua prática

Entrevistador – Considera que o facto de receber professores estagiários contribuiu, de algum modo, para que fosse instituída outra dinâmica na sua sala de aula? Em que consistiram essas mudanças e que efeito provocaram na sua atitude face ao ensino/aprendizagem?

Resposta – Sim, pelo facto de ser instituída outra dinâmica, porque também passou a haver um grupo mais alargado na sala de aula, deixou de estar apenas uma pessoa como referência, e passaram a existir outras pessoas também referentes para os/as alunos/as, desempenhando também o papel de professoras. (...) Como é um grupo mais alargado, as dinâmicas têm que ser outras na sala. Por outro lado, as estagiárias propõem também, práticas que deverão enquadrar-se neste ambiente de aprendizagem. Do conjunto de propostas apresentadas, por mim e por elas chegamos a um acordo e desenvolvemos as ideias. **As práticas na sala de aula, tendem a alterar-se devido aos vários níveis de aprendizagem que passam a coexistir dentro do mesmo espaço, a**

A presença de professores estagiários institui outras dinâmicas na sala de aula, veiculadas pelo conjunto das propostas destes e da professora cooperante

minha aprendizagem, a das estagiárias e a dos alunos e alunas.

Surgem propostas novas a partir da coexistência de outros intervenientes na sala de aula

Entrevistador – Ser professora cooperante, por um lado, com a preocupação com o processo de formação dos alunos estagiários e, por outro, ter presentes os objectivos de aprendizagem das crianças, que problemas ou dilemas lhe coloca?

Resposta – Coloca alguns dilemas, mas leva a que haja **uma maior reflexão pela necessidade surgida de integrar e regular diferentes conhecimentos e diversas formas de aprendizagem, que actuam uma face a outra, que são as aprendizagens das estagiárias e simultaneamente as aprendizagens das crianças e as minhas aprendizagens.** Ao fim e ao cabo são três formas diferentes de aprender ao mesmo tempo. Tento colaborar da melhor forma com as professoras estagiárias na concepção do projecto de intervenção, facilitando sempre a recolha de informação mais relevante. Embora haja sempre **uma planificação conjunta, uma análise sistemática e uma reflexão, dia após dia, acerca das actividades desenvolvidas,** onde se discute se as estratégias utilizadas foram ou não a melhor alternativa, **ficam sempre dúvidas sobre o melhor caminho a percorrer e o melhor caminho percorrido.**

Permite uma maior reflexão pela necessidade de integrar e regular diferentes conhecimentos e diversas formas de aprendizagem

Introduz momentos de planificação conjunta, de análise sistemática e reflexão acerca das actividades desenvolvidas

Entrevistador – Considera que ser professora cooperante contribuiu ou contribui de alguma forma para lhe abrir novas perspectivas teóricas no seu trabalho como professora? Em quê?

Atitude questionante

Resposta – Principalmente no sentido que permite ver-me como um elemento integrante em todo este processo complexo da aprendizagem.

Entrevistador – Considera que o facto de ser professora cooperante influenciou o percurso da sua carreira docente, contribuindo para o desenvolvimento da sua formação contínua e/ou estudos pós formação inicial?

Resposta – Não (...) porque eu sempre senti necessidade de fazer formação contínua. E, pelo facto de (...) receber as estagiárias, **constitui-se como um momento por excelência de formação contínua e interactiva.** Neste sentido é necessária, tal como em outras formações, **algum estudo e documentação, no sentido de progredir e acompanhar as aprendizagens.**

Considera que receber professores estagiários permite a autoformação do professor cooperante

Entrevistador – Qual dos aspectos da organização dos estágios contribuiu ou contribui mais para o seu processo de autoformação?

Resposta – **A reflexão sobre várias práticas pedagógicas, para mim, isso foi importante poder tomar conhecimento com diversas práticas pedagógicas e diversas formas de ensinar e aprender.** E isto acontece em várias situações: reflexão e diálogo permanente com as professoras estagiárias, colegas, encarregados/as de educação, alunos e alunas. Ter em conta todas as componentes do processo e partilhá-las com os elementos da Comunidade Educativa só pode ter como objectivo melhorar os resultados e prever uma evolução nas aprendizagens.

Suscita a necessidade de conhecer diversas práticas pedagógicas e formas de ensinar e aprender

Entrevistador – Diga, em síntese, ou de uma forma metafórica que implicações ao nível dos seus processos de autoformação tem tido a presença de professores estagiários na sua sala de aula? Porque escolhe essa metáfora?

Resposta – Eu penso que a sala de aula **deve ser um espaço aberto a várias formas de comunicação e a várias formas de aprendizagem** e tomadas de conhecimento com um objectivo comum de melhorar sempre o nível em que nos situamos. **Como um texto que nunca se acaba de escrever, porque há sempre formas de o melhorar, tendo em atenção a participação de todos/as.**

Entrevistador – Suponha que uma colega sua pela primeira vez foi **Metáfora**

convidada a receber professores estagiários e se encontra confusa e indecisa em aceitar, que conselhos lhe daria?

Resposta – Dizia para ter muita coragem (risos) porque é preciso mesmo coragem para conseguir gerir as sensibilidades, **de modo a que o trabalho seja feito em equipa e que o mesmo seja coerente e conforme a todos os elementos participantes neste processo, porque nem sempre é fácil.** E, para mim o que me é mais difícil é mesmo gerir as sensibilidades das pessoas que estão envolvidas.

Entrevistador – Obrigada pela colaboração.

Perfil do professor cooperante

Implica gerir sensibilidades e a estabelecer padrões de coerência

PROTOCOLO DA PRIMEIRA ANÁLISE DE CONTEÚDO À ENTREVISTA DO PROFESSOR COOPERANTE COM O CÓDIGO – E 4

A entrevista realizou-se na escola onde o professor cooperante lecciona no dia 30 de Março de 2006, teve início às 16H00 e durou cerca de 40 minutos e decorreu num ambiente calmo e informal.

Iniciou-se pela sua legitimação, sendo o entrevistado informado do tema e objectivos da investigação. No momento seguinte o entrevistado assinou uma declaração onde se comprometia estar disponível para participar na recolha de informação necessária para a elaboração deste trabalho, assegurando-se à partida o carácter confidencial das informações prestadas, sendo também pedida autorização para gravar a entrevista em áudio, a qual foi concedida.

Seguidamente deu-se início à entrevista.

Entrevistador – No primeiro bloco procura-se saber alguns dados acerca da sua formação, qual o seu percurso profissional e como é que se tornou professor cooperante, terminando por lhe pedir que descreva sucintamente o seu trabalho como professor cooperante. Dando início à entrevista diga em que ano concluiu a sua formação inicial e qual foi a sua duração?

Resposta – Concluí o bacharelato em 2001 e no ano posterior a Licenciatura, que durou um ano. Acabei em 2002. Ao todo de bacharel e licenciatura foram quatro anos, três, mais um.

**Licenciou-se no ano
2002 na Escola
Superior de Jean
Piaget em Almada**

Entrevistador – Que instituição ou instituições frequentou?

Resposta – Escola Superior de Jean Piaget em Almada.

Entrevistador – Há quantos anos lecciona?

Lecciona há 5 anos

Resposta – Este é o meu quinto ano.

Entrevistador – Há quantos anos é professor cooperante?

É professor

Resposta – Sou **professor cooperante há quatro anos.**

cooperante há 4 anos

Entrevistador – Como é que se tornou professor cooperante?

Resposta – Foi através de um convite da própria escola de formação inicial, visto que na minha instituição era hábito haver esse compromisso com os estagiários, todas as pessoas tinham.

Foi convidado pela escola de Formação inicial para ser professor cooperante

Entrevistador – Porque aceitou ser professor cooperante?

Resposta – Aceitei ser professor cooperante porque reconheço que é na prática que os professores conseguem perceber se é aquilo que querem e o que querem e o que não querem. Portanto, além de toda a parte teórica que se aprende na Universidade, penso eu, é depois na prática que consegue perceber o que é que se quer para o seu futuro. E, muitos deles [professores] até percebem que não é aquilo que querem. Mas, sem dúvida que o objectivo é tornar (...) **que outras pessoas que esperam ser professores futuramente possam aprender um pouco comigo e eu um pouco com eles. Possam ter essa experiência gratificante. Portanto, eu acho que é por isso que aceitei ser professor cooperante.**

Tornou-se professor cooperante porque queria apostar nos contributos decorrentes da prática lectiva

Acredita que a supervisão viabiliza a reciprocidade de conhecimentos

Entrevistador – Fez ou faz alguma formação específica para ser professor cooperante? Se sim, qual?

Resposta – Não. Tento é ser (...), eu penso que isto depende um pouco da pessoa, não é. Eu tento ser o mais disponível possível (...), mas como **encaro a minha profissão de forma em que tenho autoformação cooperada, não é, estou sempre a trabalhar com outros. Para mim não há qualquer tipo de problema em partilhar aquilo que faço com outras pessoas, independentemente de serem meus colegas ou futuros colegas.**

Não fez formação específica para o exercício da supervisão, mas encara-a como um processo de partilha

Entrevistador – Em que consiste o seu trabalho como professor

cooperante na fase de observação e na fase de intervenção dos estagiários?

Resposta – Penso que o trabalho é muito idêntico, porque é sobretudo tentar não intervir directamente quando eles estão a actuar com os alunos, não é? E é sempre a posterior. É óbvio que em determinadas situações é tentar antecipar alguns problemas ou algumas estratégias mais eficazes, visto que eles estão cá durante pouco tempo, e o trabalho deles tem que ser o mais eficaz possível (...) e permitir a autonomia das crianças, que é esse o grande objectivo. Ou seja, que o trabalho deles não faça com que as crianças fiquem dependentes. O objectivo é que as estratégias que eles utilizam façam as crianças mais autónomas. Mas, **sobretudo o trabalho é de muito debate após as aulas. É pô-los à vontade para colocarem todas as dúvidas, escrever todas as questões que têm e aí debatermos e trabalharmos em cima das produções**, das intervenções que eles fizeram, nos trabalhos das crianças, quer em projectos, quer nas actividades de Tempo de Estudo Autónomo. Penso que é uma grande partilha (...) questionar as atitudes (...), ao fim ao cabo é **uma grande reflexão partilhada** (...), e que também eu próprio me ponho em questão e peço-lhes mesmo que me vão dizendo aquilo que eu posso também melhorar no meu trabalho, não só com as crianças mas também com eles. E, já **na fase de observação tenho a preocupação de reflectir muito com eles, tendo também em vista ajudar no projecto de intervenção que os estagiários têm que construir**. Por isso falamos todos os dias (...), até nós já temos tantas questões todos os dias, quanto mais eles, não é? Portanto, e aí é **criar um ambiente de muita abertura para que eles coloquem muitas questões, porque depois isso vai reflectir-se no trabalho deles com as crianças** e portanto, o objectivo final é que a vinda deles seja produtiva para eles, mas sobretudo para as crianças.

Promove momentos de reflexão com os alunos estagiários logo desde o início

Promove a aprendizagem dos estagiários a partir da discursividade comunicativa

Permite a colocação de dúvidas e questões fomentando atitudes reflexivas nos alunos estagiários

Entrevistador – Considera que receber professores estagiários na sala de aula constitui um desafio? Porquê?

Resposta – Sim, constitui um desafio (...) tendo em conta que eu estou mais atento à minha atitude. Porque tendo outros olhos na minha sala, independentemente da forma como essas pessoas vêem o meu trabalho. Penso que nós temos mais cuidado na forma como estamos, como trabalhamos, como nos explicamos, como nos criticam, não é? Portanto, aprendemos muito mais com alguém dentro da nossa sala. Mesmo que tenha pouca experiência (...) as perguntas são sempre bem vindas, e às vezes até **as perguntas que essas pessoas nos fazem são mais pertinentes e fazem-nos aprender mais, porque à partida podemos achar que é uma pergunta muito simples, mas isso faz-nos pensar e repensar porque é que fazemos as coisas daquela maneira, enquanto que, se estivermos sozinhos na sala, às vezes fazemos determinadas coisas e nem questionamos bem o sentido ou já nem faz sentido fazer daquela maneira** e se alguém nos vir, portanto, é mais fácil. **É um desafio permanente e é uma grande aprendizagem não só para eles, mas também para nós.**

A presença dos outros obriga a uma reflexão e a uma reelaboração das atitudes e das práticas, traduzidas em aprendizagens para ambas as partes

Auto-formação

Entrevistador – Em que medida o facto de receber professores estagiários influenciou as suas práticas de planificação?

Resposta – É assim, o que eu posso dizer acerca disso é que eu sempre tive cuidado com a planificação do trabalho e faço uma planificação o mais partilhada possível. Agora, o que eu vejo nisso é por exemplo quando eles [alunos estagiários] têm aqueles momentos em que vão gerir esses momentos, aí o trabalho é de muita partilha, de planificar as sessões que eles vão gerir. Penso que é um trabalho muito discutido, muito falado com eles, tendo em conta (...) para perceber se vai de encontro aos interesses e no sentido do trabalho

Permite planificações partilhadas e mais enriquecidas

que está a ser efectuado na sala, e isso indirectamente a mim também me faz pensar mais as planificações, por exemplo das sessões colectivas (...), e portanto, **faz-me estar mais atento à forma como eu faço a gestão dessas sessões colectivas.** Por vezes, não muito no Tempo de Estudo Autónomo, apesar de também no Tempo de Estudo Autónomo **me obrigar a uma maior organização nos apoios a dar às crianças, uma vez que há mais gente para ajudar, tem que haver uma maior organização e naturalmente também mexe com a planificação.**

Entrevistador – De que modo influenciou a sua postura na sala de aula e a sua prática pedagógica?

Resposta – Influenciou sem dúvida, e continua a influenciar porque eu insisto que tenha mesmo estagiários. Portanto, é como eu disse mesmo há pouco, faz-me estar mais atento a mim próprio (...), porque realmente **há determinadas coisas das quais só nos apercebemos quando realmente está alguém a olhar para nós,** não é? Estamos mais atentos quando alguém nos diz que fizemos isto, porque é que fizeste isto desta maneira, quando nos questionam, não é? Porque se estivermos sozinhos muitas vezes não nos damos conta de alguns aspectos. Pois, às vezes só as crianças não chegam para nos dizer o que é que corre bem e o que é que corre mal, portanto (...), e **isso influenciou porque fico mais atento e tento tornar explícito aquilo que está implícito,** não é? Portanto, aquelas coisas que eu acho que as pessoas bastam ver e já percebem, às vezes não é bem assim, **há determinadas coisas que temos de saber explicitar melhor porque as fazemos e perceber de facto se tem sentido ou se não tem.** E, de facto, desse ponto de vista faz-me desenvolver muito mais.

A presença de outros na sala de aula contribui para uma postura mais atenta e mais cuidada

Permite uma melhor explicitação das práticas

Entrevistador – Considera que o facto de receber professores

estagiários contribuiu, de algum modo, para que fosse instituída outra dinâmica na sua sala de aula? Em que consistiram essas mudanças e que efeito provocaram na sua atitude face ao ensino/aprendizagem?

Resposta – Eu não sei se criou outra dinâmica na minha sala de aula, criou se calhar foi mais em mim, directamente foi mais na minha postura, não é? **Possibilitou-me partilhar mais, deixar que me questionem, de deixar que me confrontem para isso me fazer evoluir.** O facto de que possa originar alguma mudança na minha atitude face ao ensino/aprendizagem, se calhar é que ainda dou maior importância, por exemplo, aos conhecimentos prévios que cada criança tem. Portanto, devido à maior preparação que tenho em momentos colectivos, para que depois o processo todo seja mais visível para os estagiários também (...) e não só, e os reflexos das aprendizagens das crianças. Portanto, uma postura mais acutilante, ao fim ao cabo, **fez com que eu aperfeiçoasse mais a forma como abordo o ensino/aprendizagem,** sobretudo nos momentos colectivos, visto que no Tempo de Estudo Autónomo e no Trabalho de Projectos é um bocadinho diferente porque não estamos a gerir um grupo tão grande.

Origina mudanças de atitude, aperfeiçoamento e novas abordagens face ao ensino/aprendizagem

Entrevistador – Ser professor cooperante, por um lado, com a preocupação com o processo de formação dos alunos estagiários e, por outro, ter presentes os objectivos de aprendizagem das crianças, que problemas ou dilemas lhe coloca?

Resposta – O maior problema que se coloca é o que eu já referi no início, que é a questão da (...) **se o trabalho deles vai fazer com que as crianças fiquem mais autónomas e que progridam, não é (...) trabalhem na sua zona potencial de desenvolvimento ou se não, ou se (...) eles [estagiários] não têm muito presente do que vêm cá fazer, é realmente estimular maior cooperação, estimular mais autonomia,** estimular maior responsabilidade, e que trabalhem

Receia que a presença de professores estagiários na sala de aula não potencie a autonomia dos alunos

mesmo na zona potencial de desenvolvimento de cada um, não é? Porque, por vezes o problema é que têm medo de puxar mais pelas crianças, têm medo de provocar mais as crianças, têm medo de investir mais com as crianças. Por outro lado, porque as crianças sabem que elas são estagiárias e muitas vezes os que menos precisam de ajuda são os que pedem mais. Isto até é normal, porque é um contacto que querem estabelecer, uma vez que são pessoas novas aqui dentro. Por sua vez, os estagiários porque também são novas, por vezes não são tão **firmes** como deviam ser e muitas vezes prende-se com esses problemas de firmeza e com a questão se fazem ou não progredir as crianças ou se vão ser um entrave e vão criar maior dependência e se não vão respeitar as crianças. Portanto, **são estes problemas, de respeito, autonomia e maior ou menor progressão de aprendizagem de cada um. Enfim, são estes os problemas que se me põem e que eu tento sempre combater.**

Procura que a relação entre os professores estagiários e os alunos não constitua qualquer entrave ao seu desenvolvimento

Entrevistador – Considera que o facto de ser professor cooperante influenciou o percurso da sua carreira docente, contribuindo para o desenvolvimento da sua formação contínua e/ou estudos pós formação inicial?

Resposta – Sim. Sim (...) **influenciou visto que me obriga também a estudar mais**, visto que me obriga por exemplo a tentar encontrar livros, documentos para partilhar com eles [alunos estagiários], para eles poderem ir mais a fundo em algumas questões e isso obviamente tem reflexos em mim, não é? Portanto (...) **obrigatoriamente eu próprio também fico com vontade de ler novamente essas coisas, para responder melhor às questões que se levantaram, aos problemas que me puseram.** Obriga-me a estudar mais, visto que se eu quero que eles entrem muito bem e que a sua acção, por exemplo, no apoio aos trabalhos de projecto entre de uma maneira muito

Ser professor cooperante influenciou o seu percurso profissional

eficaz, eles têm que estar muito por dentro do assunto. E isso **obriga-me a ter que, por vezes (...) ter que ir novamente estudar para poder explicar, para poder falar com eles, e para poder partilhar com eles maneiras mais eficazes**. Para que num curto espaço de tempo o apoio deles seja o mais eficaz possível e tentar evitar o maior número de erros prováveis (...), até porque os alunos não são cobaias e realmente as estratégias que eles vão utilizar têm que ser as mais eficazes possíveis, para não se gastar muito tempo e para ser útil o apoio deles, não é? O que se trata é que o apoio deles seja útil para as crianças. Isso é fundamental, mas sem existir muito estudo e muito espaço de reflexão isso é completamente impossível, não é, porque eles estão habituados a um registo da escola muito diferente deste que encontram aqui.

Obrigou-o a fundamentar-se melhor para estar à altura do desafio

Entrevistador – Considera que ser professor cooperante contribuiu ou contribui de alguma forma para lhe abrir novas perspectivas teóricas no seu trabalho como professor? Em quê?

Resposta – Principalmente, na forma como nós (...), como é que eu hei-de dizer isto, **como profissionais nos tornamos mais ou menos reflexivos**. Da forma como nós nos deixamos questionar ou não, portanto, tem a ver muito com a nossa formação. Visto que para mim a minha grande formação tem sido sempre a partilha. Pois, é **partilhando e pondo-me em questão e ouvindo também os outros que eu tenho evoluído na minha profissão**. Portanto, ao ter estagiários na sala, esse processo ainda se desenvolve mais, visto que, como eu disse, as questões que eles nos colocam são tão ou mais importantes que um professor com vinte anos de experiência coloca, portanto são fundamentais. E, é sobretudo na parte, **na vertente mais da formação profissional que eu acho que me tenho desenvolvido mais**. Sobretudo, portanto, nessa temática, o que me leva a ler alguns

Contribui para o professor se tornar mais reflexivo acerca da sua profissão

Considera que a partilha, o questionamento e a opinião dos outros permitem evoluir na profissão

livros, nomeadamente Perrenoud que fala muito sobre estas questões da formação.

Contribui para a formação contínua

Entrevistador – Qual dos aspectos da organização dos estágios contribuiu ou contribui mais para o seu processo de autoformação? (Pausa) Estou a referir-me aos seminários que se fazem ao longo do tempo de estágio com os estagiários, com os tutores ou mesmo aos nossos momentos de reflexão com os estagiários...

Resposta – É um pouco de tudo, porque depois também são importantes as reflexões que fazemos todos juntos, mesmo com os tutores, com os estagiários (...). E, eu próprio quando fazemos um balanço após, por exemplo, as sessões que eles geriram [alunos estagiários] (...), esses momentos são muito importantes para percebermos também o que é que falhou. *E muitas vezes percebemos que se calhar nós como cooperantes poderíamos ter feito mais alguma coisa, ou podíamos ter tido mais cuidado a falar de determinado assunto ou porque não falamos o suficiente e depois as coisas podem não ter corrido o melhor possível para ele*, e o que nós queremos é que corra bem para eles, para nós e sobretudo para as crianças. Tudo isto **contribui para o meu processo de autoformação no sentido em que ao ter que explicar mais porque é que trabalho assim e não de outra maneira**. Por outro lado, ao dizer-lhes porque acho que podem fazer assim e não de outro modo, estou a evoluir também, não é? Porque quando nós explicamos aquilo que sabemos e até muitas vezes, podemos nem saber assim tão bem e por isso recorremos a documentos variados, isso é evolução, é maturidade e reflecte-se na nossa aprendizagem pessoal e portanto na nossa formação pessoal.

Considera importante para o processo de autoformação, as reflexões conjuntas e a explicitação das práticas

Entrevistador – Diga, em síntese, ou de uma forma metafórica que implicações ao nível dos seus processos de autoformação tem tido a

presença de professores estagiários na sua sala de aula? Porque escolhe essa metáfora?

Resposta – O que eu posso sintetizar é mesmo a necessidade de tornar explícito o que é implícito, portanto, não sei se se pode considerar com certeza uma metáfora, mas para mim diz tudo, não é? Portanto, é aquilo que está cá dentro. E nós às vezes pensamos que basta alguém entrar na sala para perceber que as coisas são assim, que basta ver-me a trabalhar para perceberem logo. Não. Quer dizer, obriga-nos a **explicar aquilo que nós pensamos que as pessoas já perceberam e isso é um esforço brutal, é uma aprendizagem.**

Refere a importância da explicitação das práticas

Entrevistador – Suponha que um(a) colega seu (sua) pela primeira vez foi convidado(a) a receber professores estagiários e se encontra confuso(a) e indeciso(a) em aceitar, que conselhos lhe daria?

Resposta – Isso é um bocado delicado, porque a minha vontade é que todos aceitassem, não é? Portanto, eu também já fui estagiário e penso que há muitos professores que até é rentável para eles que aceitem. Mas, mesmo quando eu conheço o professor e sei que não tem uma prática tão inovadora e que se calhar não vai ao encontro daquilo que os alunos estagiários aprendem na Instituição de Formação, acaba por ser positivo do meu ponto de vista. Eu também tive quatro anos de estágio, sempre em escolas diferentes, sempre com professores diferentes e foi brutal a minha aprendizagem porque aprendi sobretudo a escolher aquilo que não queria e isso é muito importante para depois fazer aquilo que eu quero. Mas, eu fui por outro caminho, não é? Primeiro aprendi aquilo que eu não queria, que é muito bom. E, só depois, a partir daí, vi o que queria. Acho que isso é muito positivo, mas também **depende do estagiário, da visão que ele tem da Educação, o que é que ele quer fazer no futuro, porque depois ou pode ser crítico nessa visão ou não, ou aceitar isso como o ideal e não querer mudar nada e não se incomodar**

Considera positiva a prática da supervisão e aconselha-a

com essa prática. Agora, relativamente aos professores que estão indecisos só não aconselharia se visse que não queriam mesmo partilhar nada e se não dessem depois também autonomia aos estagiários. E se eu reconheço que esse colega é assim, se calhar não insistia muito para que ele tivesse estagiários. Agora, no geral acho que é positivo. **Depois depende do estagiário, se a prática não é muito inovadora depende dos olhos como ele olha para lá, não é?** Na grande maioria os conselhos que eu daria aos meus colegas, não era que os estagiários iriam ser “escravos” deles, não é? Mas **iam ser mais uma fonte para eles reflectirem sobre as coisas que fazem e que se calhar lhes ia permitir também que outras pessoas que querem aprender pudessem aprender alguma coisa, não é?** Fazia-lhes lembrar por outro lado que também já foram estagiários, e que também já passaram pela ansiedade de terem que fazer um estágio e que se calhar estar a negar é uma coisa complicada. Portanto, se calhar também já passaram por isso. Mas, eu acho que isto é muito delicado e o que eu poderia dizer, depende muito do professor a quem eu daria o conselho, e também dependeria dos estagiários. **Eu acho que devemos ter em atenção todas estas coisas que acabei de dizer agora. Mas é sobretudo se eles respeitarem os estagiários, não é? Portanto, também se não derem espaço aos estagiários, vai ser muito frustrante para estes. Eu estagiei sempre em práticas um pouco tradicionais, mas tive sempre espaço e respeitaram-me em absoluto depois no trabalho que fazia.** O meu trabalho era um pouco diferente, mas eu era altamente respeitado e deixavam-me fazer este trabalho. E isso era importante para mim, sentia-me efectivamente respeitado. Se eu sinto que os professores não vão respeitar o trabalho dos estagiários se calhar não aconselho.

Entrevistador – Então, concluo que se o professor for fechado, muito tradicional, se calhar não é aconselhável essa pessoa aceitar

O professor cooperante tem que estar consciente que é aquilo que quer e estar disposto a partilhar

Receber professores estagiários permite reflectir sobre as práticas e transmiti-las

Perfil de cooperante

Permite a autonomia dos professores estagiários e o respeito pelo trabalho desenvolvido

estagiários e se à partida essa pessoa gosta pouco de partilhar não será o/a melhor cooperante, não é assim?

Resposta – Pois, se não der espaço e mais do que isso é se ele não respeitar. Há pessoas que não partilham nada, dão espaço, mas (...) penso que já é importante dar espaço desde que não bloqueiem a acção das pessoas, não é? **Não lhes retirem a autoridade em frente aos meninos, não digam que podem fazer as actividades que propõem e depois não podem fazer nada disso e ainda se metem no meio da sessão que está a ser gerida pelos estagiários.** Portanto, isso é muito complexo e por sua vez muito delicado, mas como já referi desde que respeite e dê espaço, depois depende da visão do estagiário adquirir maior ou menor aprendizagem daquilo que passou e que experimentou.

Privilegia a manutenção da autoridade dos professores estagiários quando estes se encontram a leccionar

A quebra da autoridade nos professores estagiários pode retirar-lhes a confiança e segurança enquanto profissionais

PROTOCOLO DA PRIMEIRA ANÁLISE DE CONTEÚDO À ENTREVISTA DA PROFESSORA COOPERANTE COM O CÓDIGO – E 5

A entrevista realizou-se na escola onde a professora cooperante lecciona no dia 16 de Março de 2006, teve início às 16H00 e durou cerca de 30 minutos e decorreu num ambiente calmo e informal.

Iniciou-se a entrevista pela sua legitimação sendo a entrevistada informada do tema e objectivos da investigação. No momento seguinte a entrevistada assinou uma declaração onde se comprometia estar disponível para participar na recolha de informação necessária para a elaboração deste trabalho. Assegurando-se à partida o carácter confidencial das informações prestadas sendo também pedida autorização para gravar em áudio a entrevista, a qual foi concedida.

Seguidamente deu-se início à entrevista.

Entrevistador – O primeiro bloco procura saber alguns dados sobre a sua formação, o seu percurso profissional e como é que se tornou professora cooperante, acabando por lhe pedir que descreva sucintamente o seu trabalho como professora cooperante. Diga, em que ano concluiu a sua formação inicial e qual foi a sua duração?

Resposta – Em 1976 **conclui o Curso do Magistério Primário. Em 1998 conclui o Curso de professores do 2º ciclo do ensino Básico - Licenciatura em Ensino de Matemática e Ciências da Natureza.**

Concluiu no ano de 1976 o curso do Magistério Primário

Em 1998 concluiu o Curso de professores do 2º ciclo do ensino Básico - Licenciatura em Ensino de Matemática e Ciências da Natureza

Entrevistador – Que grau ou graus académicos possui?

Resposta – Licenciatura

Entrevistador – Que instituição ou instituições frequentou?

Resposta – Escola do Magistério Primário da Guarda e Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Lecciona há 26 anos

Entrevistador – Há quantos anos lecciona?

Resposta – 26 anos

É professora cooperante há 6 anos

Entrevistador – Há quantos anos é professora cooperante?

Resposta – Seis anos.

Entrevistador – Como é que se tornou professora cooperante?

Resposta – Através de uma amiga minha que dava aulas lá.

Entrevistador – Porque aceitou ser professora cooperante?

Resposta – Porque essa amiga me pediu e porque achei que podia ser **uma experiência interessante**.

Ser professora cooperante é uma experiência interessante

Entrevistador – Fez ou faz alguma formação específica para ser professora cooperante? Se sim, qual?

Resposta – Não fiz formação específica. No entanto frequentei uma acção de formação que se intitulava “A Supervisão na Formação de Estagiários” para professores cooperantes.

Entrevistador – Em que consiste o seu trabalho como professora cooperante na fase de observação e na fase de intervenção dos estagiários.

Resposta – Consiste em dar todas as informações solicitadas, dar a conhecer o meu Projecto Curricular de turma e conversar com os estagiários sobre o trabalho que se vai desenvolvendo na sala de aula.

Entrevistador – Considera que receber professores estagiários na sala de aula constitui um desafio? Porquê?

Resposta – Considero que sim, na medida em que **posso reflectir mais assiduamente sobre as minhas práticas e, como**

Consiste num desafio porque permite reflectir sobre as práticas e melhorá-las

consequência, ir melhorando sempre.

Entrevistador – Em que medida o facto de receber professores estagiários influenciou as suas práticas de planificação?

Resposta – Nesse sentido não influenciou muito porque eu sempre tive uma determinada organização da sala de aula e da turma que não foi alterada. Os alunos participavam antes na planificação e continuam a fazê-lo com os estagiários.

Entrevistador – De que modo influenciou a sua postura na sala de aula e a sua prática pedagógica?

Resposta – Acho que nesse aspecto também não influenciou muito, porque a minha forma de estar perante a turma mantém-se.

Entrevistador – Considera que o facto de receber professores estagiários contribuiu, de algum modo, para que fosse instituída outra dinâmica na sua sala de aula? Em que consistiram essas mudanças e que efeito provocaram na sua atitude face ao ensino/aprendizagem?

Resposta – A dinâmica da sala de aula é instituída no início de cada ano lectivo e quando os estagiários chegam integram-se nessa dinâmica. **As mudanças são mais ao nível do acompanhamento do Trabalho em Projectos de grupo e do Tempo de Estudo Autónomo, uma vez que três pessoas conseguem apoiar esse trabalho mais de perto do que só uma. Esse facto dá-me alguma segurança e deixa-me mais descansada quanto ao apoio que pode ser dado, individualmente, aos alunos com mais dificuldades.**

Institui mudanças ao nível do acompanhamento do trabalho em projectos do grupo e do tempo de estudo autónomo

Reforça o apoio que pode ser dado aos alunos e confere-lhe maior segurança

Entrevistador – Ser professora cooperante e ter a preocupação da formação dos alunos estagiários e simultaneamente ter presentes os

Provoca estados de ansiedade e de receio quanto aos objectivos a atingir

objectivos de aprendizagem dos alunos que problemas ou dilemas lhe coloca?

Resposta – Provoca-me alguma ansiedade. Por um lado, há os conteúdos do Programa e, por outro há também o receio de que os alunos criem uma maior dependência em relação ao adulto. Há sempre o receio de que os conteúdos não venham a ser bem trabalhados, que não seja feita uma boa introdução aos vários conceitos e que não seja dada a oportunidade aos alunos de questionar e falarem sobre o que já sabem sobre determinado assunto. Por vezes, a programação é muito rígida e não dá lugar às propostas dos alunos. Eu vou tentando gerir isso com eles mas vou sentindo também algumas angústias. Afinal, como professora titular da turma, é sobre mim que cai toda a responsabilidade de progressão ou não progressão dos alunos...

Entrevistador – Considera que o facto de ser professora cooperante influenciou o percurso da sua carreira docente, contribuindo para o desenvolvimento da sua formação contínua e/ou estudos pós formação inicial?

Resposta – Acho que influenciou ao nível da reflexão mais sistemática sobre o sentido das coisas que se vão desenrolando na sala de aula e nos objectivos que se pretendem atingir com as várias estratégias. Quanto mais se for reflectindo sobre as práticas, melhor será o nosso empenho enquanto professores...

Entrevistador – Considera que ser professor cooperante contribuiu ou contribui de alguma forma para lhe abrir novas perspectivas teóricas no seu trabalho como professora? Em quê?

Resposta – Contribuiu, pelo menos, para ler mais textos e livros relacionados com a Pedagogia e obrigou-me a investigar sobre novas formas de abordar os vários conteúdos do Programa.

Influencia o nível de reflexão tornando-a mais sistemática quanto ao desenrolar das actividades e objectivos a concretizar

Cria a necessidade de conhecer e investigar as matérias relacionadas com a prática

Contribui para o processo de autoformação a partir de seminários pré-estabelecidos e das reflexões diárias com os professores estagiários

Entrevistador – Qual dos aspectos da organização dos estágios contribuiu ou contribui mais para o seu processo de autoformação?

Gera atitudes reflexivas promotoras de competência profissional

Resposta – Penso que **os seminários quinzenais e as reflexões diárias com os estagiários têm contribuído bastante para esse processo.**

Considera uma experiência interessante enquanto palco de partilha

Entrevistador – Diga, em síntese, ou de uma forma metafórica que implicações ao nível dos seus processos de autoformação tem tido a presença de professores estagiários na sua sala de aula? Porque escolhe essa metáfora?

Permite o contacto com formas inovadoras de ensino/aprendizagem ao nível das propostas e dos instrumentos de trabalho

Resposta – A presença de estagiários na minha sala de aula tem sido muito gratificante e geradora de atitudes reflexivas, que me têm permitido crescer na profissão.

Entrevistador – Suponha que uma colega sua pela primeira vez foi convidada a receber professores estagiários e se encontra confusa e indecisa em aceitar, que conselhos lhe daria?

Resposta – Dir-lhe-ia que iria ser **uma experiência interessante, ao nível da partilha e enriquecimento pessoal e profissional.** Que ter estagiários na sala de aula pode também ser uma mais valia, ao nível do acompanhamento dos alunos, particularmente nos momentos de trabalho em grupo ou individual. Que pode também permitir um contacto com formas inovadoras de ensino-aprendizagem, ao nível das propostas, dos instrumentos...

**APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DAS
ENTREVISTAS INDIVIDUAIS
RECTIFICADAS PELOS SUJEITOS**

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DO PROFESSOR TUTOR COM O
CÓDIGO – ET

Entrevistado: Professora tutora da Escola de Formação Inicial que faz a ligação com as escolas dos professores cooperantes

Local: Instituição de Formação onde exerce as suas funções

Data: 3 de Abril de 2006

Hora: 15h30 às 16h15

A professora tutora foi contactada pessoalmente pela entrevistadora e o encontro ficou marcado para o dia 3 de Abril, altura em que a mesma teria mais disponibilidade, pelas 15h30, na instituição de formação onde exerce as suas funções.

O entrevistador informou de quais os objectivos da entrevista: conhecer melhor a organização dos cursos de formação inicial, no que respeita à forma como está organizado o sistema de supervisão dos estagiários, nomeadamente como está organizada a Intervenção educativa IV, uma vez que os professores cooperantes envolvidos no estudo recebiam alunos desse ano e perceber se as orientações de estágio, da forma como está organizado, influenciam a prática reflexiva dos professores cooperantes.

O entrevistador comunicou que respeitaria o seu anonimato e pediu autorização para gravar em áudio a conversa, pois facilitaria o seu registo e permitiria obter maior número de informações, que iriam ser reproduzidas posteriormente no protocolo de entrevista. A entrevistada nada teve a obstar, pelo que a resposta foi afirmativa.

No momento seguinte a entrevistada assinou uma declaração onde se comprometia a estar disponível para participar na recolha de informação necessária para a elaboração deste trabalho.

Seguidamente deu-se início à entrevista.

Entrevistador – Como é que está organizado o sistema de supervisão dos estagiários?

Resposta – A prática do 4º ano acontece na sequência de práticas anteriores, não é? Do 2º e do 3º ano. No 3º ano, tem a duração de 5 semanas aproximadamente. Nessas 5 semanas duas são destinadas à observação e três são destinadas à intervenção. Elas [alunas estagiárias] actuam em grupos de três. Cada uma delas tem uma semana de intervenção. A gestão deste processo de supervisão é já da responsabilidade de uma equipa de tutoria composta por quatro elementos. Um elemento, uma pessoa que assume o papel de coordenadora, que é alguém que tenha experiência profissional, formação e experiência profissional no nível educativo, neste caso no 1º Ciclo e três pessoas ligadas às didácticas, nomeadamente ao português, à matemática e às ciências. Mas, recuando um pouco, a prática do 2º ano que dura cerca de quatro semanas, essa prática é orientada, tem sido até aqui, oxalá não mude, pelo professor responsável pela disciplina “Gestão do Currículo” e portanto, é a pessoa, digamos, que faz a gestão toda e a supervisão dos alunos. E, a prática no 2º ano tem características totalmente diferentes das outras (...). Na sequência do 3º para o 4º ensaiou-se aqui há seis anos, este é o sexto ano, um modelo de supervisão, que eu diria, um modelo integrado de supervisão. Porquê? Porque reúne, isto é, a gestão da maior carga disciplinar do plano de estudos, do projecto interdisciplinar, as metodologias integradas, o seminário de reflexão, e a intervenção propriamente dita, que tem uma carga horária pesadíssima no 4º ano, cerca de seiscentas horas. Essas seiscentas horas são geridas de forma integrada por uma equipa de tutoria. (...) Uma equipa de tutoria que é composta mais uma vez por um professor que tem formação e experiência profissional no 1º ciclo que assume o papel da coordenação, e por seis colegas, os quais são professores das didácticas, das metodologias. O interessante deste modelo, é que vai num regime de continuidade, onde todos os professores que elas têm no 4º ano, nesta equipa multidisciplinar a fazer a gestão deste grande bloco do plano de estudos foram

professores delas nos anos anteriores. Portanto, o professor da metodologia do português é aquele que continua, tal como o professor da matemática, etc, bem como o professor que assume a coordenação da equipa, que é alguém que também já os conhece de anos anteriores. Esta gestão vem na sequência das actividades anteriormente organizadas e vem na sequência do conhecimento que nós temos quer dos alunos, quer dos conteúdos que trabalhamos com eles em diferentes áreas do plano de estudos. E, é assim que se faz esta gestão. Portanto, acho que o resto, como é que está organizado? Elas têm que no quadro do projecto interdisciplinar desenhar um projecto de intervenção para uma determinada realidade, a partir do diagnóstico e portanto do conhecimento que vão tendo do grupo de alunos em que vão estagiar. Elas estão organizadas em grupos de dois que já se destina no ano anterior. Durante todo o primeiro semestre, correspondente aos meses de Outubro a Dezembro, vão às escolas no sentido de conhecerem, enfim, a turma e de, em sequência do projecto curricular de Turma do professor, desenharem um projecto de intervenção para os três meses que dura o tempo de intervenção, mais ou menos três meses, para implementarem, digamos assim, esse dito projecto. A forma como a equipa se organiza, digamos, que a equipa é um suporte teórico, de apoio às actividades. Todos os elementos da equipa constituem-se como um suporte de apoio às actividades que elas programam, que elas planificam para a turma em que estão. Portanto, somos professores de toda a turma. Somos, portanto, todos professores de apoio tutorial, podem recorrer a nós em qualquer momento. Depois na prática, a supervisão, digamos, o acompanhamento é feito de modo mais sistemático por cada um dos meus colegas, a quatro pares. Isto é, portanto, o coordenador da equipa assegura a supervisão de todos, de todos os alunos (...) e é isso que lhe permite ter uma visão global do desenvolvimento, enfim, da atitude profissional que elas vão ganhando. E cada um dos meus colegas é responsável por dois pares, que acompanha de forma sistemática desde a construção do projecto e que depois acompanha de mais perto também a implementação e avaliação do projecto.

Entrevistador – Considera que as orientações de estágio, da forma como está organizado, influenciam a prática reflexiva dos professores cooperantes? De que forma?

Resposta – Eu considero que os estagiários são o veículo, digamos, das nossas propostas e da forma como nós vemos a profissão e a reflexão sobre a profissão. Daí que nós somos duas equipas e possa haver, e possa a haver visões diferentes. Porque de facto eles reflectem as nossas orientações e também a nossa postura e a nossa atitude face ao ensino e face à educação. Quer dizer, eu acho que esta mútua influência de estagiários, cooperantes e tutores neste triângulo, digamos, esta influência é mútua pelo facto de vivermos um processo que é continuado de forma sistemática, que todos **nós** aprendemos e, portanto, aprendem os estagiários, aprendem e vão-se desenvolvendo e quando chegam no final de facto eles têm um conhecimento tão grande e às vezes maior que os próprios professores cooperantes têm do seu grupo de alunos. Têm um conhecimento muito profundo e muito sistemático, porque são obrigados a isso, digamos, por orientações nossas, do desenvolvimento das crianças e da avaliação que fazem de aprendizagens. E, nós próprios, nós próprios também aprendemos imenso, na medida em que percebemos como, digamos, a jusante as nossas práticas podem ser alteradas, isto é, por aquilo que os nossos alunos trabalham e da forma como trabalham com as crianças, a avaliação que nós fazemos vem influenciar o modo como nós trabalhamos com os alunos aqui na ESE em anos anteriores. Isto é, portanto, as nossas práticas ao nível das metodologias, da gestão do currículo, etc. Bom, isto é a nossa, digamos a nossa mútua, a nossa reciprocidade, da nossa aprendizagem, pelo facto dos nossos alunos, e agora estou-me a referir à aprendizagem dos tutores, da equipa de tutoria pelo facto de nós nos deslocarmos com frequência às escolas, de acompanharmos a efectiva implementação do projecto de intervenção deles. Em relação aos cooperantes estou convencida, pelo menos quero convencer-me de que através das propostas que nós fazemos aos nossos alunos, através das propostas contextualizadas que eles fazem aos alunos do professor cooperante, quero-me convencer que o professor não fica impune, digamos, não fica estático, perante às vezes a alterações de dinâmicas, às

vezes de alterações de propostas, etc., e que isso é uma mais valia do ponto de vista da sua formação (...). Claro que isto é muito diferenciado e só muda ou só reflecte quem quer, não é? Alguns tenho a plena consciência de que este processo formativo, o facto de acompanharem estágios com mais, enfim, ao longo dos anos tem vindo a influenciar substancialmente a forma como vêm o ensino e a aprendizagem das suas próprias crianças, a forma como organizam e estruturam, digamos, o ambiente de aprendizagem, o tipo de propostas que fazem. Estou convicta que alguns, sim, que há alterações **mesmo** conscientes e autênticas, outros (...) pois, não sei, tenho algumas dúvidas, isto é, enquanto os nossos alunos estão e depois na fase de avaliação, pois dizem que sim, que aprenderam imenso, que os miúdos se desenvolveram, que os miúdos estão mais abertos, mais participativos, mais, mais (...) mas depois se aquelas alterações que os nossos alunos introduziram por força das circunstâncias e a que os cooperantes, eu devo dizer, têm sempre que rectificar, isto é, os nossos alunos não alteram dinâmicas se o professor cooperante não autorizar essa mudança. Mas mesmo quando os professores autorizam porque é mais interessante, não estou bem segura que isso se transforme em mudanças da sua própria prática. Na avaliação, pois dizem que (...) penso que utilizam ainda um discurso, agora posso classificá-lo de politicamente correcto, foi muito interessante (...) Mas quando se trata de serem eles agora assumir esta atitude face à aprendizagem, eu penso que recuam, porque de facto só muda quem quer, não é, quem quer mudar. E, para mudarmos não basta alterações de pormenor, têm que ser alterações bem profundas, alterações que têm a ver com referenciais teóricos, alterações que têm a ver com quadros de referências e de valores sobre a educação, que muitos naturalmente não têm oportunidade em três meses de discutir e aprofundar. Este processo tem vindo a ser melhorado penso eu, porque ultimamente, enfim, a gente tem procurado melhorá-lo através dos seminários, quer dizer os seminários que nós temos nas escolas e que são seminários participados por todos os intervenientes. Estes seminários, do nosso ponto de vista são a partir dos problemas e das dificuldades que os nossos alunos encontram, são respostas ou pretendem ser respostas ou problematização dessas mesmas questões, não só para

os alunos, mas também para os cooperantes que privilegiamos sempre a sua presença. Claro que a forma como isto é vivido por cada um é da responsabilidade dos mesmos, não é?

Entrevistador – Para além dos seminários, em que os professores cooperantes também participam existe mais algum tipo de formação específica, aqui na instituição que contribua para a prática reflexiva dos mesmos?

Resposta – Fizemos, aqui, uma oficina durante dois anos. Uma oficina mais centrada na questão da gestão do currículo, portanto, na gestão de (...) se quiser, sobre o nome de Diferenciação Pedagógica, sobre a questão do ambiente de trabalho, com as características que deve ter um bom ambiente de trabalho, ao nível da organização do tempo, do espaço da sala de aula, dos materiais, etc., (...).

Entrevistador – Acha que esse tipo de formação deveria ser continuado e que até devia ser exigido durante um X tempo aos professores cooperantes em exercício?

Resposta – Acho que sim, mas não deveríamos ficar só nesta questão da gestão propriamente curricular, curricular neste sentido, tudo é curricular, na gestão do tempo, do espaço, da diferenciação pedagógica, de organização e tal. Devíamos ir mais além, penso que os professores cooperante têm algumas dificuldades ou pelo menos apresentam fragilidades, nomeadamente em relação a algumas áreas do currículo, algumas áreas disciplinares. Sei lá, por exemplo, uma das coisas que nós incentivamos muito nos nossos alunos (...), incentivamo-los porque é uma orientação do currículo nacional (...), é a resolução de problemas, é um apelo sistemático à resolução de problemas. O que é isto de um problema? Estou a falar de um problema em geral e também de um problema matemático. E, de facto, alguns professores cooperantes não têm uma reflexão pelo menos do ensino da matemática, quem diz sobre o ensino da matemática (...) sobre o ensino da escrita e de leitura, sobre a questão, enfim, como se ensina a escrever a partir daquilo que as crianças escrevem. Não têm uma reflexão muito profunda,

acho eu, sobre as questões e portanto os seminários que nós realizamos também são insuficientes. Por outro lado, é assim, muitos dos nossos cooperantes já vão tendo um olhar crítico sobre a supervisão. O que é isto supervisionar? Mas nós supervisionamos, o supervisor supervisiona, não supervisiona no vazio, supervisiona actividades concretas, conteúdos concretos e para supervisionar é preciso que ele próprio tenha integrado na sua prática formas de estar perante o ensino, que tenha tido também uma reflexão sobre qualquer coisa. Portanto, sei lá, como é que o professor pode supervisionar alunos nossos que promovem por exemplo uma abordagem à leitura e à escrita de uma forma mais global se ele próprio estiver agarrado a uma prática que vai no sentido de utilizar por exemplo o método sintético ou métodos, portanto, associonistas. Como é que ele pode fazer isso? Com alguma dificuldade o faz porque nós adoptamos nessa altura uma perspectiva mais eclética, isto é, juntamos uma coisa, mas a certa altura aquilo rompe porque há ali inconsistências. E de facto o professor cooperante e eu penso que algumas vezes não tem coragem para nos dizer, mas de facto ele não acredita, não acredita naquilo que os nossos alunos fazem. É, claro que os nossos alunos ao fazê-lo segundo as nossas propostas, eles fazem de acordo com os quadros teóricos que aprenderam aqui, não é porque está na moda ou qualquer coisa assim, fazem de acordo com um quadro teórico que nós não temos nem o dever nem o direito de passar ao professor cooperante se ele não quiser, não é. Portanto, eu acho que nós tínhamos ainda que desenvolver, que estimular outras formas de acompanharmos a formação dos cooperantes, mas este acompanhamento é uma formação integrada, porque também não creio que a via disciplinar, por exemplo, sei lá, uma grande formação em matemática, por exemplo vinte horas. Também não creio que seja por aí, ou vinte horas, em língua portuguesa, etc. A formação tem que ser mais integrada e tem que contar com os elementos da gestão da sala de aula, etc., mas simultaneamente com a perspectiva disciplinar.

Entrevistador – Para acabar, acha que o professor cooperante deveria ter um determinado perfil e que se calhar nem todos os professores podem ser cooperantes?

Resposta – Pois, eu acho que sim, para ter um papel na avaliação verdadeira dos nossos alunos, não é, daqueles alunos. Porque não bastam os parâmetros serem iguais para toda a gente. Os parâmetros são iguais, mas a forma como eu olho para aqueles parâmetros pode ser diferente da maneira do professor cooperante olhar, e o professor cooperante tem a tendência natural, porque só conhece aquele parzinho, não é, de protegê-lo e portanto relativiza pouco. E, esse olhar assim, assim menos protector e mais interventivo poderia ser relativizado se eu tivesse uma perspectiva, digamos, mais segura e mais fortalecida e para isso era preciso (...) e isso se até o professor tivesse um determinado perfil de competência, quase que a nossa intervenção por parte daqui da ESE podia ser menos sistemática e menos regular porque tínhamos a certeza que o professor cooperante era uma pessoa que nos compreendia e dominava completamente a situação. Estamos convencidos que isso ainda vai levar algum tempo, apesar de cada vez mais todos os anos, nós termos um corpo de professores cooperantes estável, de pessoas muito sérias que se têm empenhado fortemente, digamos, na construção dos nossos alunos como professores e portanto, nós confiarmos bastante neles. Porque inicialmente era uma questão de linguagem, quer dizer, a questão mesmo em anos recuados, nós não fazermos seminários com todos, era mesmo por uma questão de linguagem. Quer dizer, a certa altura falávamos linguagens diferentes e em alguns casos ainda falamos, porque as pessoas também não se expõem muito. Estou a lembrar-me do último seminário que fizemos sobre avaliação, existiam ali dois paradigmas, e portanto um não coincidia com o outro, quer dizer, se eu explicito, pois muito bem, então podemos dialogar, mas se eu não explicito (...) e a maior parte dos professores não explicita a sua própria prática, não explicita quais são os seus referenciais e portanto, se por um lado nós somos exigentes com os nossos alunos e queremos que eles nos ponham preto no branco. Ou é assim. Como é que é? E fundamentam porque trabalhamos teoricamente para trás, não é? Mas não

podemos fazer isto porque a nossa função não é a formação dos cooperantes, nem sequer os cooperantes estão sobre avaliação. Nem somos nós que os vamos avaliar. Nós queremos ser parceiros com eles e queríamos e gostaríamos, eu pessoalmente, falo por mim, naturalmente, gostaria que de facto, pudéssemos ser também uma mais valia para a sua autoformação, para a sua formação.

Entrevistador – Obrigada pela colaboração.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DO PROFESSOR COOPERANTE COM O CÓDIGO – E3

Legitimação da Entrevista

A entrevista realizou-se na escola onde a professora cooperante lecciona, no dia 16 de Março, pelas 16H00 e durou cerca de 45 minutos. Decorreu num ambiente calmo e informal.

Iniciou-se pela sua legitimação sendo a entrevistada informada do tema e objectivos da investigação. Seguidamente a entrevistada assinou uma declaração onde se comprometia a estar disponível para participar na recolha de informação necessária para a elaboração deste trabalho, assegurando-se à partida o carácter confidencial das informações prestadas, sendo também pedida autorização para gravar a entrevista em áudio, a qual foi concedida.

Seguidamente deu-se início à entrevista.

Entrevistador – Este primeiro bloco procura saber alguns dados sobre a sua formação, o seu percurso profissional e como é que se tornou professora cooperante e num segundo vou pedir-lhe que descreva sucintamente o seu trabalho como professora cooperante. Assim, dando início à entrevista. Em que ano concluiu a sua formação inicial e qual foi a sua duração?

Resposta – Em 1994 e teve a duração de quatro anos.

Entrevistador – Que grau ou graus académicos possui? E que instituição ou instituições frequentou?

Resposta – Posso uma Licenciatura em Ensino Variante Português/Francês, na Escola Superior de Educação de Bragança.

Entrevistador – Há quantos anos lecciona?

Resposta – Lecciono já há doze anos.

Entrevistador – Há quantos anos é professora cooperante?

Resposta – Sou professora cooperante apenas há dois anos, este é o meu segundo ano.

Entrevistador – Como é que se tornou professora cooperante?

Resposta – Por proposta de uma colega.

Entrevistador – Porque aceitou ser professora cooperante?

Resposta – Achei que poderia fazer uma melhor verificação das minhas aprendizagens enquanto docente.

Entrevistador – Fez ou faz alguma formação específica para ser professora cooperante? Se sim, qual?

Resposta – Não (...) não fiz qualquer formação específica, apenas frequentei no primeiro ano que fui professora cooperante uma acção de formação promovida pela Escola Superior de Educação de Lisboa, que se intitulava – A supervisão na Formação dos Estagiários – orientada pela tutora X e pela tutora Y, onde tratamos temas mais ao nível da questão do ambiente de trabalho na sala de aula, ao nível da organização dos tempos, do espaço e dos materiais (...), consistiu numa troca de experiências entre professores cooperantes.

Entrevistador – Em que consiste o seu trabalho como professora cooperante na fase de observação e na fase de intervenção dos estagiários?

Resposta – Eu procuro que seja um trabalho desenvolvido em equipa com as estagiárias, e colegas da escola (...) e é um trabalho essencialmente de planificação, de (...) de desenvolvimento e verificação de aprendizagens. Num primeiro momento o meu trabalho é essencialmente de apoio, onde tento reflectir com as professoras estagiárias, sobre as melhores metodologias a adoptar para o grupo, tendo em conta a especificidade de cada aluno e aluna. Aí, procuro falar-lhes sobre a minha forma de trabalhar para que possa haver uma intersecção da turma, do meu trabalho e da maneira como elas precisam de trabalhar integrando

práticas e estratégias estudadas. Proporciono-lhes um campo aberto de possibilidades para que elas encontrem uma forma de estar face à aprendizagem e à turma, tendo sempre em linha de conta a partilha. Na fase de observação as professoras estagiárias encontram-se a elaborar o projecto de intervenção de acordo com o projecto curricular de turma que depois seguirão aquando da sua intervenção, pondo em prática o que foi desenvolvido e planificado. No entanto, isso não quer dizer que no dia a dia não surjam algumas adequações que terão que ser feitas na prática (...) mas, para isso, acho que estamos todas [estagiárias e professora cooperante] lá e procuramos apoiar-nos umas às outras.

Entrevistador – Considera que receber professores estagiários na sala de aula constitui um desafio? Porquê?

Resposta – Sim. Sem dúvida (...), porque requer uma grande capacidade de regulação de vários conhecimentos e aprendizagens, bem como, os factores inerentes a este processo.

Entrevistador – Em que medida o facto de receber professores estagiários influenciou as suas práticas de planificação?

Resposta – Influenciou na medida em que a minha planificação passou a ter em atenção outras componentes: práticas de desenvolvimento e aprendizagens onde passaram a intervir directamente outros elementos com presença constante na sala de aula. E, depois a minha postura deixou de ser directa e exclusiva na sala de aula, permitindo-me assim uma postura de aprendizagem através da observação e reflexão sobre os conhecimentos e evolução da turma porque, como não estou a actuar directamente, reservo-me algum espaço para através da observação poder reflectir sobre as práticas e também sobre as aprendizagens dos alunos e das alunas.

Entrevistador – De que modo influenciou a sua postura na sala de aula e a sua prática pedagógica?

Resposta – Como já referi (...) como eu não estou a actuar directamente, estou um pouco afastada, digamos assim, do grupo permite-me observar atentamente,

regular as aprendizagens e reflectir sobre aquilo que (...) que acontece na sala de aula e que acontece também comigo quando eu estou a actuar directamente. É que, depois reflectindo com as professoras [estagiárias] (...), tudo isso permite-me também reflectir, o que me leva por outro lado a partir dessas reflexões fazer algumas alterações.

Entrevistador – Considera que o facto de receber professores estagiários contribuiu, de algum modo, para que fosse instituída outra dinâmica na sua sala de aula? Em que consistiram essas mudanças e que efeito provocaram na sua atitude face ao ensino/aprendizagem?

Resposta – Sim, pelo facto de ser instituída outra dinâmica, porque também passou a haver um grupo mais alargado na sala de aula, deixou de estar apenas uma pessoa como referência, e passaram a existir outras pessoas também referentes para os/as alunos/as, desempenhando também o papel de professoras. (...) Como é um grupo mais alargado, as dinâmicas têm que ser outras na sala. Por outro lado, as estagiárias propõem também, práticas que deverão enquadrar-se neste ambiente de aprendizagem. Do conjunto de propostas apresentadas, por mim e por elas chegamos a um acordo e desenvolvemos as ideias. As práticas na sala de aula, tendem a alterar-se devido aos vários níveis de aprendizagem que passam a coexistir dentro do mesmo espaço, a minha aprendizagem, a das estagiárias e a dos alunos e alunas.

Entrevistador – Ser professora cooperante, por um lado, com a preocupação com o processo de formação dos alunos estagiários e, por outro, ter presentes os objectivos de aprendizagem das crianças, que problemas ou dilemas lhe coloca?

Resposta – Coloca alguns dilemas, mas leva a que haja uma maior reflexão pela necessidade surgida de integrar e regular diferentes conhecimentos e diversas formas de aprendizagem, que actuam uma face a outra, que são as aprendizagens das estagiárias e simultaneamente as aprendizagens das crianças e as minhas aprendizagens. Ao fim e ao cabo são três formas diferentes de aprender ao mesmo tempo. Tento colaborar da melhor forma com as professoras estagiárias

na concepção do projecto de intervenção, facilitando sempre a recolha de informação mais relevante. Embora haja sempre uma planificação conjunta, uma análise sistemática e uma reflexão, dia após dia, acerca das actividades desenvolvidas, onde se discute se as estratégias utilizadas foram ou não a melhor alternativa, ficam sempre dúvidas sobre o melhor caminho a percorrer e o melhor caminho percorrido.

Entrevistador – Considera que ser professora cooperante contribuiu ou contribui de alguma forma para lhe abrir novas perspectivas teóricas no seu trabalho como professora? Em quê?

Resposta – Principalmente no sentido que permite ver-me como um elemento integrante em todo este processo complexo da aprendizagem.

Entrevistador – Considera que o facto de ser professora cooperante influenciou o percurso da sua carreira docente, contribuindo para o desenvolvimento da sua formação contínua e/ou estudos pós formação inicial?

Resposta – Não (...) porque eu sempre senti necessidade de fazer formação contínua. E, pelo facto de (...) receber as estagiárias, constitui-se como um momento por excelência de formação contínua e interactiva. Neste sentido é necessária, tal como em outras formações, algum estudo e documentação, no sentido de progredir e acompanhar as aprendizagens.

Entrevistador – Qual dos aspectos da organização dos estágios contribuiu ou contribui mais para o seu processo de autoformação?

Resposta – A reflexão sobre várias práticas pedagógicas, para mim, isso foi importante poder tomar conhecimento com diversas práticas pedagógicas e diversas formas de ensinar e aprender. E isto acontece em várias situações: reflexão e diálogo permanente com as professoras estagiárias, colegas, encarregados/as de educação, alunos e alunas. Ter em conta todas as componentes do processo e partilhá-las com os elementos da Comunidade

Educativa só pode ter como objectivo melhorar os resultados e prever uma evolução nas aprendizagens.

Entrevistador – Diga, em síntese, ou de uma forma metafórica que implicações ao nível dos seus processos de autoformação tem tido a presença de professores estagiários na sua sala de aula? Porque escolhe essa metáfora?

Resposta – Eu penso que a sala de aula deve ser um espaço aberto a várias formas de comunicação e a várias formas de aprendizagem e tomadas de conhecimento com um objectivo comum de melhorar sempre o nível em que nos situamos. Como um texto que nunca se acaba de escrever, porque há sempre formas de o melhorar, tendo em atenção a participação de todos/as.

Entrevistador – Suponha que uma colega sua pela primeira vez foi convidada a receber professores estagiários e se encontra confusa e indecisa em aceitar, que conselhos lhe daria?

Resposta – Dizia para ter muita coragem (risos) porque é preciso mesmo coragem para conseguir gerir as sensibilidades, de modo a que o trabalho seja feito em equipa e que o mesmo seja coerente e conforme a todos os elementos participantes neste processo, porque nem sempre é fácil. E, para mim o que me é mais difícil é mesmo gerir as sensibilidades das pessoas que estão envolvidas.

**APÊNDICE E – EXEMPLO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO
DAS ENTREVISTAS**

EXEMPLO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS AOS PC'S
DIMENSÃO A – PROFESSORAS COOPERANTES

E2 – Respostas à Entrevista Individual pela Professora Cooperante E2;
E3 – Respostas à Entrevista Individual pela Professora Cooperante E3;
E4 – Respostas à Entrevista Individual pela Professora Cooperante E4;
E5 – Respostas à Entrevista Individual pela Professora Cooperante E5.

Categoria	Subcategoria	Código	Unidades de Sentido
Dados de Identificação	Em que ano concluiu a sua formação inicial e qual a sua duração	E2	▪ Em 1981 , ... e foi um curso de três anos...
		E3	▪ Em 1994 e teve a duração de quatro anos...
		E4	▪ Concluí o bacharelato em 2001 ... três...
		E5	▪ Em 1976 concluí o Curso do Magistério Primário...
	Que grau ou graus académicos possui e que instituição ou instituições frequentou	E2	▪ Depois da formação inicial, comecei em 1997 um CESE em Supervisão Pedagógica e Gestão da Formação, que terminei em Dezembro de 1999. Fiquei, portanto, com um Curso Superior Especializado que me deu imediata equiparação à Licenciatura...
		E3	▪ Possuo uma Licenciatura em Ensino Variante Português/Francês, na Escola Superior de Educação de Bragança...
		E4	▪ Concluí o bacharelato em 2001 e no ano posterior a Licenciatura ... Escola Superior de Jean Piaget em Almada...
		E5	▪ ... concluí o Curso do Magistério Primário. Em 1998 concluí o Curso de professores do 2º ciclo do ensino Básico - Licenciatura em Ensino de Matemática e Ciências da Natureza ... Escola do Magistério Primário da Guarda e Escola Superior de Educação Almeida

<p>Conhecimento de como o professor cooperante integrou a supervisão</p>	Há quantos anos lecciona	E2	Garrett...
		E2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desde 81. Felizmente tive logo colocação, portanto, tenho 24 anos e alguns meses de serviço...
		E3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ... há doze anos...
		E4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Este é o meu quinto ano...
		E5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ... 26 anos...
	Há quantos anos é professor cooperante e como é que se tornou professor cooperante da actual escola de formação inicial	E2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Este é o meu terceiro ano como professora cooperante ... Fui convidada por uma professora de uma Instituição de Formação Inicial...
		E3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ... apenas há dois anos ... Por proposta de uma colega...
		E4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ... há quatro anos ... através de um convite da própria escola de formação inicial...
		E5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Seis anos... Através de uma amiga minha...
	Porque aceitou ser professor cooperante	E2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ... por um lado a curiosidade que era muito forte, saber como é que naquele momento estava a funcionar o estágio... e também para me actualizar um pouco mais. Outro aspecto foi a vontade de aprender mais, de procurar mais formação. Sempre com a ideia de que os jovens, que fazem agora a formação, com certeza que, trazem ideias novas e actuais que proporcionam outras aprendizagens...
	E3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Achei que poderia fazer uma melhor verificação das minhas aprendizagens enquanto docente... 	
	E4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ... o objectivo é ... que outras pessoas que esperam ser professores futuramente possam aprender um pouco comigo e eu um pouco com eles. Possam ter essa experiência gratificante... 	
	E5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ... achei que podia ser uma experiência interessante... 	

Categoria	Subcategoria	Código	Unidades de Sentido
Representações dos professores cooperantes relativamente ao modo como fazem a supervisão	Trabalho na fase de observação e na fase de intervenção dos professores estagiários	E2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ... uma das preocupações que eu tenho também com os estagiários, mesmo em períodos de observação, é começar logo um processo de reflexão... também as ajudar a estabelecer prioridades e a dar-lhes conta das aprendizagens dos meninos, ajudando-as assim na construção do projecto de intervenção ... esta fase de intervenção tem três momentos: o momento antes da intervenção, o durante a intervenção e o depois da intervenção... o antes da intervenção é uma fase de planificação... Na fase de intervenção estou atenta realmente à linguagem que as estagiárias têm com as crianças, à colocação física delas na sala de aula, ou seja, à postura, à atitude, ao desempenho, etc. No momento seguinte, quando cessa a intervenção, segue-se uma reflexão sobre tudo o que aconteceu, e este momento de reflexão é um momento continuado e sistemático, pois esta reflexão serve como ponte para ajustar estratégias, para planificar e readaptar materiais...
	Receber professores estagiários constitui um desafio	E3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Num primeiro momento o meu trabalho é essencialmente de apoio, onde tento reflectir com as professoras estagiárias, sobre as melhores metodologias a adoptar para o grupo, tendo em conta a especificidade de cada aluno e aluna... fase de observação as professoras estagiárias encontram-se a elaborar o projecto de intervenção de acordo com o projecto curricular de turma que depois seguirão aquando da sua intervenção, pondo em prática o que foi desenvolvido e planificado...
		E4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ... tentar antecipar alguns problemas ou algumas estratégias mais eficazes, visto que eles estão cá durante pouco tempo, e o trabalho deles tem que ser o mais eficaz possível... sobretudo o trabalho é de muito debate após as aulas. Penso que é uma grande partilha (...) questionar as atitudes (...), ao fim ao cabo é uma grande reflexão partilhada
		E5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Consiste em dar todas as informações solicitadas, dar a conhecer o meu Projecto Curricular de turma e conversar com os estagiários sobre o trabalho que se vai desenvolvendo na sala de aula...
		E2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ... é o desafio de continuar a aprender, é um auto-desafio. É eu pensar ser capaz realmente de ajudar alguém a começar e a criar raízes nesta actividade, que é um trabalho árduo que exige sempre muito de nós. E é o desafio também de podermos estar atentas a nós próprias. Por outro lado, temos outra particularidade a

			<p>desenvolver que é o saber ouvir também o que os estagiários têm para nos dizer, ouvir as propostas deles, sentir que emoções nós realmente temos quando o trabalho corre muito bem ou quando nem por isso. É um desafio de ajudar alguém e simultaneamente é um desafio de continuar a aprender. É um desafio de sentir que a minha experiência profissional pode eventualmente ajudar a construir o saber pessoal e profissional de alguém muito jovem que vai agora começar...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sem dúvida (...), porque requer uma grande capacidade de regulação de vários conhecimentos e aprendizagens, bem como, os factores inerentes a este processo... ▪ ... constitui um desafio (...) tendo em conta que eu estou mais atento à minha atitude... É um desafio permanente e é uma grande aprendizagem não só para eles, mas também para nós... ▪ Considero que sim, na medida em que posso reflectir mais assiduamente sobre as minhas práticas e, como consequência, ir melhorando sempre...
		E3	
		E4	
		E5	
Categoria	Subcategoria	Código	Unidades de Sentido
Percepções dos professores cooperantes acerca da influência dos professores estagiários na sua prática pedagógica	Receptividade face a outras práticas veiculadas pelos alunos estagiários	E2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ... fez com que o meu trabalho, em sala de aula, se transformasse, se modificasse... ▪ Possibilitou-me partilhar mais, deixar que me questionem, de deixar que me confrontem para isso me fazer evoluir. O facto de que possa originar alguma mudança na minha atitude face ao ensino/aprendizagem, se calhar é que ainda dou maior importância, por exemplo, aos conhecimentos prévios que cada criança tem. Portanto, devido à maior preparação que tenho em momentos colectivos, para que depois o processo todo seja mais visível para os estagiários também (...) e não só, e os reflexos das aprendizagens das crianças.
		E4	
	Planificação	E2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em relação às práticas de planificação, elas sofreram alteração a partir do momento em que depois o meu trabalho com as crianças também sofreu alteração. Agora, se eu planifico mais ou menos, não planifico mais, sou capaz de fazer uma planificação mais rigorosa, mais minuciosa ao escrevê-las... ▪ ... a minha planificação passou a ter em atenção outras componentes: práticas de desenvolvimento e
		E3	

	<p>Postura e a prática pedagógica</p>	<p>E3</p> <p>E4</p> <p>E5</p> <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E4</p>	<p>aprendizagens onde passaram a intervir directamente outros elementos com presença constante na sala de aula...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ...uma planificação conjunta, uma análise sistemática e uma reflexão, dia após dia, acerca das actividades desenvolvidas, onde se discute se as estratégias utilizadas foram ou não a melhor alternativa, ficam sempre dúvidas sobre o melhor caminho a percorrer e o melhor caminho percorrido... ▪ ...sempre tive cuidado com a planificação do trabalho e faço uma planificação o mais partilhada possível... ▪ ... não influenciou muito porque eu sempre tive uma determinada organização da sala de aula e da turma que não foi alterada. Os alunos participavam antes na planificação e continuam a fazê-lo com os estagiários... ▪ ... no primeiro ano em que eu tive estagiários acho que começou aí o meu primeiro grande alerta para determinadas formas de funcionar em sala de aula. Como por exemplo, o trabalho de Tempo de Estudo Autónomo, a organização, a gestão do grupo. O tipo de trabalho que se faz em sala de aula, mais cooperativo... Portanto, aquilo constituiu realmente (...), não é uma barreira porque eu acho que nestas coisas não pode haver barreiras, nós não podemos partir do zero, temos que partir daquilo que sabemos. Mas daquilo que eu já tinha construído com aquilo que eu estava neste momento a tomar conhecimento e a contactar pela primeira vez... ▪ como eu não estou a actuar directamente, estou um pouco afastada, digamos assim, do grupo permite-me observar atentamente, regular as aprendizagens e reflectir sobre aquilo que (...) que acontece na sala de aula e que acontece também comigo quando eu estou a actuar directamente. É que, depois reflectindo com as professoras [estagiárias] (...), tudo isso permite-me também reflectir, o que me leva por outro lado a partir dessas reflexões fazer algumas alterações ... ▪ faz-me estar mais atento a mim próprio (...), porque realmente há determinadas coisas das quais só nos apercebemos quando realmente está alguém a olhar para nós, não é? ... Porque se estivermos sozinhos muitas vezes não nos damos conta de alguns aspectos ... fico mais atento e tento tornar explícito aquilo que está implícito, não é? Portanto, aquelas coisas que eu
--	---------------------------------------	---	--

		E4	<p>acho que as pessoas bastam ver e já percebem, às vezes não é bem assim, há determinadas coisas que temos de saber explicitar melhor porque as fazemos e perceber de facto se tem sentido ou se não tem...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ... uma postura mais acutilante, ao fim ao cabo, fez com que eu aperfeiçoasse mais a forma como abordo o ensino/aprendizagem, sobretudo nos momentos colectivos, visto que no Tempo de Estudo Autónomo e no Trabalho de Projectos é um bocadinho diferente porque não estamos a gerir um grupo tão grande...
		E5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ... não influenciou muito, porque a minha forma de estar perante a turma mantém-se...
Categoria	Subcategoria	Código	Unidades de Sentido
Concepções dos professores acerca dos problemas ou dilemas que lhes são colocados no decorrer do processo de supervisão	Problemas ou dilemas no processo de supervisão	E2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ...a insegurança por parte dos estagiários... constitui uma preocupação muito grande. Também quando existem falhas de origem de natureza científica... E isto é de facto para mim uma preocupação muito forte... E há outra preocupação aqui também, é que se crie um clima entre mim (professora cooperante) e as estagiárias, que seja de alguma empatia para que as crianças não se sintam bolas de pingue-pongue. Isso não pode acontecer nunca. Nós somos três adultos que estamos a trabalhar com os meninos, mas somos ali iguais, e o que uma diz a outra tem obrigação de estar em sintonia...
		E3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ...Coloca alguns dilemas, mas leva a que haja uma maior reflexão pela necessidade surgida de integrar e regular diferentes conhecimentos e diversas formas de aprendizagem, que actuam uma face a outra, que são as aprendizagens das estagiárias e simultaneamente as aprendizagens das crianças e as minhas aprendizagens...
		E4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ... O maior problema que se coloca é o que eu já referi no início, ... se o trabalho deles vai fazer com que as crianças fiquem mais autónomas e que progridam, não é (...) trabalhem na sua zona potencial de desenvolvimento ou se não, ou se (...) eles [estagiários] não têm muito presente do que vêm cá fazer, é realmente estimular maior cooperação, estimular mais autonomia, estimular maior responsabilidade, e que trabalhem mesmo na zona potencial de desenvolvimento de cada um...
		E4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ...são estes problemas, de respeito, autonomia e maior ou menor progressão de aprendizagem de cada um. Enfim, são estes os problemas que se me põem e

		E5	<p>que eu tento sempre combater...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Provoca-me alguma ansiedade. Por um lado, há os conteúdos do Programa e, por outro há também o receio de que os alunos criem uma maior dependência em relação ao adulto. Há sempre o receio de que os conteúdos não venham a ser bem trabalhados, que não seja feita uma boa introdução aos vários conceitos e que não seja dada a oportunidade aos alunos de questionar e falarem sobre o que já sabem sobre determinado assunto. Por vezes, a programação é muito rígida e não dá lugar às propostas dos alunos. Eu vou tentando gerir isso com eles mas vou sentindo também algumas angústias. Afinal, como professora titular da turma, é sobre mim que cai toda a responsabilidade de progressão ou não progressão dos alunos...
Categoria	Subcategoria	Código	Unidades de Sentido
Influência da supervisão de estagiários no percurso da formação contínua dos professores cooperantes	Formação específica para desempenhar a função de professor cooperante	E2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ... o CESE abriu essencialmente (...) e tinha como uma das prioridades estabelecidas... na análise do currículo dos candidatos, era que as pessoas fossem cooperantes, porque a ideia realmente era formar professores cooperantes. Portanto, podemos considerar este CESE já uma formação específica na área da formação inicial e logo da supervisão...
		E2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ... Também fiz inclusivamente uma formação que foi feita especificamente para professores cooperantes. Esta acção de formação tinha muito a ver com a gestão de sala de aula, nesta perspectiva de trabalho cooperativo, e onde eu sentia algumas fragilidades. E como eu preciso de melhorar sempre aquilo que eu faço, pois é sempre nesta perspectiva que eu me coloco, estou sempre à procura de situações novas que me possam ajudar na minha profissão...
		E3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ... não fiz qualquer formação específica, apenas frequentei no primeiro ano que fui professora cooperante uma acção de formação que se intitulava – A supervisão na Formação dos Estagiários – orientada pela tutora X e pela tutora Y, onde tratamos temas mais ao nível da questão do ambiente de trabalho na sala de aula, ao nível da organização dos tempos, do espaço e dos materiais (...), consistiu numa troca de experiências entre professores cooperantes.
		E4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ... Não. Tento é ser (...), eu penso que isto depende um pouco da pessoa, não é. Eu tento ser o mais disponível possível (...), mas como encaro a minha profissão de forma em que tenho autoformação

	<p>Desenvolvimento da formação contínua e/ou estudos pós formação inicial</p>	<p>E5</p> <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E4</p>	<p>cooperada, não é, estou sempre a trabalhar com outros. Para mim não há qualquer tipo de problema em partilhar aquilo que faço com outras pessoas, independentemente de serem meus colegas ou futuros colegas...</p> <p>▪ ... Não fiz formação específica. No entanto frequentei uma acção de formação que se intitulava “A Supervisão na Formação de Estagiários” para professores cooperantes...</p> <p>▪ ...E pode não ter sido só o facto de receber estagiários que contribuiu para isso, mas sem dúvida alguma que também ajudou, porque se foram colocando em mim mesma algumas interrogações sobre o trabalho que eu própria estava a desenvolver e que eu achava que podia fazer muito melhor. E isso é que me levou a procurar mais documentação, mais livros, revistas no âmbito da Educação. E foi também isto que me levou no ano passado a inscrever-me no mestrado, nesta área de Educação de Infância com área específica na supervisão, porque é algo que realmente eu gosto e que considero que é importante para nós enquanto professores cooperantes e para os futuros professores...</p> <p>▪ ...eu sempre senti necessidade de fazer formação contínua. E, pelo facto de (...) receber as estagiárias, constitui-se como um momento por excelência de formação contínua e interactiva. Neste sentido é necessária, tal como em outras formações, algum estudo e documentação, no sentido de progredir e acompanhar as aprendizagens...</p> <p>▪ ... Sim. Sim (...) influenciou visto que me obriga também a estudar mais, visto que me obriga por exemplo a tentar encontrar livros, documentos para partilhar com eles [alunos estagiários], para eles poderem ir mais a fundo em algumas questões e isso obviamente tem reflexos em mim, não é? Portanto (...) obrigatoriamente eu próprio também fico com vontade de ler novamente essas coisas, para responder melhor às questões que se levantaram, aos problemas que me puseram. Obriga-me a estudar mais, visto que se eu quero que eles entrem muito bem e que a sua acção, por exemplo, no apoio aos trabalhos de projecto entre de uma maneira muito eficaz, eles têm que estar muito por dentro do assunto. E isso obriga-me a ter que, por vezes (...) ter que ir novamente estudar para poder explicar, para poder falar com eles, e para poder partilhar com</p>
--	---	---	--

	Implicações ao nível dos processos de autoformação	<p>E5</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ... influenciou ao nível da reflexão mais sistemática sobre o sentido das coisas que se vão desenrolando na sala de aula e nos objectivos que se pretendem atingir com as várias estratégias. Quanto mais se for reflectindo sobre as práticas, melhor será o nosso empenho enquanto professores... <p>E2</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ... acho que foi realmente fundamental para esta mudança... <p>E2</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ...eu comparo muito o processo de supervisão com uma viagem em que na partida nós tentamos arrumar, organizar a bagagem de forma a levar uma mala recheada de saberes que também temos, de experiência, de trabalho, de vivência e vamos supor que nós já viajamos mais vezes do que as nossas estagiárias e como já viajamos mais vezes sabemos melhor como organizamos a nossa bagagem, sem ocupar tanto espaço, sem perdermos tanto tempo com ela, mas a coisa mais importante sem nos esquecermos do essencial... <p>E3</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ... um objectivo comum de melhorar sempre o nível em que nos situamos. Como um texto que nunca se acaba de escrever, porque há sempre formas de o melhorar, tendo em atenção a participação de todos/as... <p>E4</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ...a necessidade de tornar explícito o que é implícito... obriga-nos a explicar aquilo que nós pensamos que as pessoas já perceberam e isso é um esforço brutal, é uma aprendizagem... <p>E5</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ... uma experiência interessante, ao nível da partilha e enriquecimento pessoal e profissional... pode também permitir um contacto com formas inovadoras de ensino-aprendizagem, ao nível das propostas, dos instrumentos... 	eles maneiras mais eficazes...
Categoria	Subcategoria	Código	Unidades de Sentido
Preponderância da supervisão de estagiários na atitude reflexiva dos professores cooperantes	Aspectos da supervisão de estagiários que têm mais implicações na atitude reflexiva	<p>E2</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ... são os momentos de reflexão com as alunas estagiárias, pois estamos sempre a reflectir sobre nós próprias, quando estamos a reflectir sobre o trabalho dos meninos e a tentar aferir procedimentos. <p>E2</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ... Por outro lado, a questão dos seminários, acho que são importantes, ainda que, aí, eu tenha que dizer, que mesmo os próprios professores da instituição de 	

	professores cooperantes	E2	<p>consciencialização do que é acompanhar alunos da formação inicial...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ...Fazer-se o acompanhamento da Intervenção Pedagógica é preciso (sem querer absolutamente ferir seja quem for) haver por parte da Instituição, (...) e eu sei que a Instituição tenta sempre encontrar cooperantes de referência, em quem acredita nas suas práticas e isso é fundamental e o que eu penso que não pode haver é eventuais, (...) não é descrédito, mas anda lá próximo, ou alguma oscilação entre os estagiários, o professor cooperante, o tutor e os professores das várias áreas científicas...
--	----------------------------	----	---

**APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA
DE GRUPO DE ENFOQUE**

Transcrição da Entrevista de grupo de enfoque código – EG

Entrevistados: Professores cooperantes (PC'S) e Professora cooperante com experiência de tutoria institucional (PCi), que inicialmente foram entrevistados individualmente

Local: Escola do 1º Ciclo onde a PC1 e a PCE3 leccionam

Data: 10 de Julho de 2006

Hora: 15h00 às 17h15

Legitimação da Entrevista

Pretende-se com esta entrevista recolher o testemunho de cinco professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico actualmente a leccionar e integrados numa equipa de estágio de uma Escola de Formação Inicial, sendo que, quatro deles receberam um grupo de alunos estagiários do 4.º ano da Licenciatura em 1.º Ciclo do Ensino Básico e um recebeu dois grupos de alunos, um do 2.º ano e outro do 3.º ano da Licenciatura em 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No início da Investigação, os cinco entrevistados tomaram conhecimento dos objectivos deste Estudo e desde logo, após serem contactados, todos aceitaram conceder anteriormente uma entrevista individual. Foram contactados na semana de 3 a 7 de Julho de 2006 e todos acederam ao convite para a realização da Entrevista, mostrando-se igualmente de acordo em relação à hora e ao dia combinado. Ficou então assente que a entrevista de grupo de enfoque se realizaria no dia **10 de Julho** pelas 15 horas. Antes de dar início à Entrevista de grupo de enfoque, o entrevistador informou os convidados que a razão de ser desta tinha a ver a ver com a particularidade de todos estarem reunidos à mesma mesa, o

que propicia algumas reflexões em conjunto acerca de alguns pontos e temas em comum que emergiram das entrevistas individuais recolhidas anteriormente. De seguida, o entrevistador pediu autorização para proceder à gravação da Entrevista, uma vez que este procedimento iria facilitar a recolha de um maior número de informações. Todos os intervenientes concordaram com os termos e propósitos da entrevista, tendo ainda sido informados do anonimato e da confidencialidade das informações recolhidas.

Os nomes a seguir mencionados são fictícios de forma a garantir a confidencialidade dos sujeitos que participaram na investigação.

Entrevistador – Começo por agradecer mais uma vez toda a colaboração e disponibilidade que permite estarmos aqui todos juntos, partilhando experiências e reflexões decorrentes da nossa actividade profissional. Reconheço que todos tivemos um ano muito laborioso e que neste momento ainda todos estamos com muito trabalho em mãos, cada um na sua escola, por isso também penso que a dificuldade para estarmos todos aqui hoje é ainda maior. Penso que a maioria dos colegas já se conhecem, não é assim? Pois bem (...) por isso não sei se será necessário fazermos as apresentações?

Isabel – Se calhar os únicos que não se conhecem é a Rute, o Leonel e a Ana.

Leonel – Sou o Leonel, lecciono há cinco anos, e já sou professor cooperante há quatro. Este ano leccionei um 1.º ano de escolaridade e recebi dois grupos de estagiários, um do 2.º ano e outro do 3.º ano da Licenciatura em 1.º Ciclo do Ensino Básico. E de facto ainda não tive a oportunidade de conhecer esta colega [referindo-se à Rute].

Rute – Sou a Rute, para quem não me conhece. Bem, o único colega que não conheço é mesmo o Leonel. A Paula já a conheço porque quando trabalhava na divisão de Educação da Câmara Municipal de Vila Amarela ela integrou um projecto que eu na altura propus às escolas. E mais tarde frequentei uma acção de Formação a qual ela também integrou. A Ana e a Isabel já as conheço dos seminários de estágio realizados aqui na escola, se bem que já conhecia a Isabel anteriormente. Este ano leccionei um 2.º ano de escolaridade e recebi um

grupo de duas estagiárias do 4.º ano da Licenciatura em 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Isabel – Já agora, eu também leccionei uma turma do 2.º ano de escolaridade e recebi um grupo de duas estagiárias do 4.º ano da Licenciatura em 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Paula – Sou a Paula, recebi este ano um grupo de duas estagiárias do 4.º ano da Licenciatura em 1.º Ciclo do Ensino Básico e tive a meu cargo uma turma do 4.º ano de escolaridade.

Entrevistador – A Ana é uma colega que trabalha aqui na escola e este ano teve a seu cargo uma turma do 2.º ano e também recebeu um grupo de duas estagiárias do 4.º ano da Licenciatura em 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ela está um pouco atrasada por isso vamos iniciar já sem ela. Bem, vou começar por colocar-vos uma questão que emergiu da análise às vossas primeiras entrevistas, ou seja, **trata-se de um ponto em que dois dos convidados disseram que sentiam uma certa responsabilidade quanto à Formação Inicial dos professores estagiários. A partir daqui gostaria que especificassem melhor este aspecto e se todos os presentes partilham também desta preocupação?** Já agora, quem referiu este aspecto foi a Isabel e o Leonel.

Isabel – Se calhar **eu disse isso porque eu tomei mais consciência desse aspecto depois de ter estado a dar aulas na Escola de Formação Inicial. Por ter sido mesmo professora da Formação Inicial.** Eu já disse isto na outra entrevista. Quando fui professora cooperante antes de passar pela Escola de Formação Inicial, provavelmente não me sentia tão (...) quer dizer, é evidente que **eu aceitei estagiários porque percebi que tinha uma responsabilidade na Formação Inicial, no sentido de, se eu trabalho de uma forma que considero inovadora, não por ser eu a fazê-lo, mas porque considero que este é um modelo inovador e porque a Escola tem que dar uma volta.** E se eu acredito noutra escola, se eu própria em interacção com os meus parceiros do Movimento da Escola Moderna (MEM) fui aprendendo a organizar o trabalho pedagógico de uma outra forma, e tenho a responsabilidade em passar isso à nova geração. Foi essa a razão pela qual eu acabei por aceitar. É que, durante muitos anos eu resisti em receber estagiários. Se calhar, por preconceito, etc. E, nesse sentido, eu sempre achei que os professores ligados ao Movimento têm essa responsabilidade de dar, ou pelo menos de mostrar, um modelo alternativo de escola. Sucede que fiquei com uma consciência mais aguda dessa função do professor

cooperante decorrente de ter trabalhado na Escola de Formação Inicial, onde exerci o cargo de docente. **O papel do professor cooperante é por isso fundamental neste processo.** Enfim, eu de facto percebi que os alunos aprendiam mais durante o tempo em que estavam no estágio, mesmo no estágio do 2.º ano, que era um período de tempo mais curto, do que um ano inteiro na Escola de Formação Inicial. Ou seja, neste caso, o que efectivamente os ajudava a criar ali uma ruptura nas concepções de escola, era o **mergulhar** numa sala de aula **diferente**, não é? E isso de facto foi muito claro para mim. O papel do professor cooperante é determinante. O modelo que os alunos vão construindo na sua cabeça é o modelo do professor cooperante, não é o modelo que, por muito que eu como professor da Escola de Formação Inicial me esforce para passar ou para mostrar, para isto ou para aquilo... Efectivamente, não é isso que eles guardam. Quando muito eles podem ganhar confiança, uma boa fundamentação, etc. Mas isto para mim foi muito nítido quando leccionei na Instituição de Formação Inicial o 2.º ano, aliás, foi o ano que eu mais gostei de leccionar, porque eu trabalhava com eles uma cadeira que era Organização e Desenvolvimento Curricular onde lhes passava as componentes da organização do currículo e as várias concepções e procurávamos uma visão crítica e comparativa entre vários modelos e até com a escola deles. Apesar de tudo, mesmo os que aderiam teoricamente a uma inovação, eles não estavam a ver nada. Eles só viam quando mergulhavam no estágio e depois quando eu os acompanhava no estágio. Aqueles alunos quando regressavam do estágio voltavam diferentes. Acho que a grande ruptura na Formação Inicial acontecia precisamente no 2.º ano, mais precisamente depois do estágio do 2.º ano quando eu conseguia salas de aula com o modelo do movimento, por exemplo. De facto, foi o que mais me deslumbrou. Portanto, aí eu percebi que **é fundamental os alunos estagiários mergulharem numa sala de aula com uma organização diferente e percebi que os grandes referentes que eles têm vão sempre ser os dos professores cooperantes com quem eles estão.** Naturalmente os cooperantes do 4.º ano, se calhar, passam a ser a maior referência que os alunos estagiários passam a guardar, não é? Até porque é o ano em que eles passam mais tempo mergulhados na sala de aula.

Entrevistador – No que concerne ao papel do professor cooperante, o Leonel dizia a certa altura, na primeira entrevista, que este devia ser uma pessoa aberta de modo a permitir que

os estagiários pudessem ter algum espaço para porem em prática o seu projecto de trabalho e sobretudo que fossem respeitados na sua prática enquanto estão a intervir. Querem acrescentar mais algum aspecto referente a este assunto?

Leonel – Penso que é esse espaço de manobra que se dá aos alunos estagiários que é fundamental. Agora, se calhar, vou contrariar aqui um pouco, ou não, aquilo que a Isabel disse. Ou seja, eu, nos 4 anos de estágio estive sempre em salas de aula diferentes, com professores diferentes e foi sempre em modelos tradicionais. Portanto, os modelos pedagógicos instituídos eram modelos tradicionais. Mas eu tinha sempre a liberdade de fazer, por uma razão ou por outra, tinha essa liberdade de poder colocar já em prática as ideias que eu defendia. Agora, eu vim para este curso já com a ideia daquilo que não queria e portanto com aqueles 4 anos de estágio apurei ainda melhor essa ideia acerca daquilo que não queria. Portanto, não acho que seja, de maneira alguma, negativo estagiar em salas de professoras com modelos pedagógicos tradicionais se já temos dentro de nós muito da nossa mudança, e sobretudo se queremos uma escola diferente. Pois até podemos assumir isso ainda mais, quer seja num modelo ou noutro. Agora, o que eu acho que é mais importante, independentemente do modelo, é óbvio que se tivesse estagiado em salas onde conseguisse ver já o modelo pedagógico do Movimento, tinha sido bastante mais rico. De qualquer das formas, a maneira como eu estive, também achei muito rico na mesma. Presentemente, o que eu acho que é fundamental, independentemente do modelo utilizado, é a abertura do professor. Portanto, é o dar espaço, não andar sempre em cima, não criticar. Agora, o que eu acho também essencial é a ajuda que o cooperante dá na preparação de actividades. Portanto, quando vão ser os estagiários a assegurar esses momentos de gestão, ou seja, quando vão gerir essas actividades devemos como cooperantes ter esse cuidado [refere-se à ajuda que o cooperante deve dar aos alunos estagiários] para também nessas coisas (...) não haver o insucesso. Ajudar nessa planificação, torná-los mais conscientes na questão de gerir o tempo, as actividades, os conteúdos, o grupo de alunos que têm à frente. E, mais importante ainda, tão mais importante é o depois, ou seja, estar a toda a hora a reflectir com eles, sobre o que correu bem e o que correu mal, o próprio trabalho do professor cooperante que também exige, já que estão outros olhos na minha sala, que também me avaliem a mim, não é? Portanto, que me questionem, porque é que fiz assim e não fiz de outra forma. Eu acho que isto é primordial. Como disse, eu já recebi muitos estagiários, e alguns estagiários, eu sei

lá, se calhar uns 20% ficou a gostar do modelo e a tentar instituí-lo, mas outros não, porque há muita gente que não quer aquilo. Ou por esta razão ou por outra, não sei. Por isso, não acho que seja fundamental só ter que estagiar com professores que praticam um modelo inovador. Porque há muita gente (...), por exemplo, eu já trazia a ideia do que é que queria. Não conhecia ainda o modelo, mas sabia aquilo que não queria, não é? Queria outra coisa. Agora, o que eu acho que é indispensável é dar espaço, porque muitas vezes os professores dizem sim senhor, podem fazer essa actividade, mas depois interrompem a actividade a meio, mesmo quando não é necessário. Só se as coisas estiverem a correr muito mal é que tal se justifica. Devemos ser intervenientes, sem contudo desautorizar os alunos estagiários em frente das crianças. Por isso, eu acho que o que é verdadeiramente fundamental é as pessoas darem espaço e haver um espaço, um ambiente, um clima de partilha, um questionar porque é que fiz assim e não de outra maneira. Portanto, aí eu acho que é fundamental e eles [refere-se aos alunos estagiários] o que anseiam mais do meu ponto de vista é o estágio. Quer para o bem quer para o mal, para ver se é aquilo que querem fazer ou se não é. Ou se estão completamente enganados no curso e não é aquilo que querem. Não sei, falei de várias coisas e se calhar fugi um pouco à questão inicial. Julgo que oportunamente terei ocasião de me referir a esse aspecto.

Entrevistador – A Isabel estava a pedir a palavra, não sei se quer falar já?

Isabel – Não, a Rute também quer falar, eu falo em seguida.

Rute – Eu gostava de voltar à questão que colocaste inicialmente e que tem a ver com a responsabilidade que nós podemos sentir. Eu acho que é um peso bastante forte, é um peso de responsabilidade que eu estava a pensar que é bipartido naquilo que me diz respeito, e é uma responsabilidade sempre primeiro para com as crianças que nós temos na turma, porque a preocupação da aprendizagem, do sentir-se bem, do estar bem, do ser feliz ali dentro e de estar a fazer algo importante, para mim é fundamental porque o facto de sermos abordados pela Escola de Formação Inicial em geral, mas em particular por pessoas em quem, falando por mim, reconheço valor profissional, com as quais eu partilho vários princípios e valores, a responsabilidade aqui acresce porque eu pergunto-me sempre, “será que eu vou conseguir?” Enquanto estou aqui com estas jovens conseguir passar-lhes aquilo que de melhor elas, penso eu, trazem da Escola de Formação Inicial da parte mais teórica e agora que vêm para a

parte prática, aqui há de tudo, há aquilo que (...) se passa como, ou independentemente de se optar ou não por esse modelo pedagógico. Eu aí, aquilo que penso é que modelos pedagógicos mais tradicionais quase que todos nós temos e eu tenho essas referências da minha escola primária da altura e acho que também têm a maior parte dos jovens ainda neste momento e eu surpreendo-me ainda como me surpreendi este ano, a ponto de dizer, mas será que isto pode mesmo funcionar. Depois vem a outra parte, que é a parte das alunas estagiárias, que é uma responsabilidade enorme porque elas estão sob pressão, por um lado porque estão numa situação formal de estágio e rapidamente se apercebem que aqueles meninos durante um tempo vão depender também delas e que elas vão ter que gerir uma série de situações e eu, enquanto cooperante, enquanto orientadora destas jovens, a parte da reflexão com elas de que estava a falar, de planificação é fundamental, e de reflexão na e muitas vezes sobre a acção é indispensável, e isso requer também de mim, enquanto cooperante, um esforço acrescido porque isto não significa que eu não reflecta sobre a minha própria prática, porque o faço e tento-a [refere-se à sua auto-reflexão] fazer sempre. Mas, é diferente quando eu tenho essa responsabilidade até de orientar essa reflexão sobre a prática. Portanto, eu acho que dose de responsabilidade há mais do que q b. no ser professor cooperante e por isso eu penso que é tão importante ter formação ou alguma formação específica na área da supervisão que complementa depois a nossa formação em termos de experiência profissional, de saberes profissionais que se adquirem ao longo do tempo com a prática.

Entrevistador – Isabel queres falar agora?

Isabel – Não, passa a palavra à Paula, eu depois falo.

Paula – Eu concordo com eles quando dizem que têm responsabilidade na Formação Inicial dos alunos estagiários, e tem mais a ver com o nosso próprio sentir. No fundo, nós sentimos ali que se calhar vamos ter essa responsabilidade uma vez que eu estou a passar um modelo de trabalho, não é? E, muito mais responsabilidade quando eu acho que tenho que discutir com eles [refere-se aos alunos estagiários] o sentido daquelas coisas, ou seja, não passar o modelo por passar. Porque passar modelos nós podemos sempre passar. Agora eu acho que com a **pressão** que eles têm do estágio em si, de tanta coisa que têm que escrever etc, se nós não formos falando e reflectindo muito com eles [refere-se aos alunos estagiários], do

sentido que aquelas actividades e modos de proceder têm, ou seja, porque é que se faz assim e não de outra maneira, porque é que eu defendo assim e não defendo que se façam as coisas de outro modo, como se calhar um dos professores deles lhes sugeriu, não é? Aí para mim é o mais importante, é o acreditar naquilo que se faz verdadeiramente. Nessa medida, eu acho que sim, há de facto logo à partida por parte do professor cooperante alguma responsabilidade na Formação Inicial deles. Agora, depois, embora eu às vezes me preocupe muito e às vezes até se calhar me contenha mais porque tenho estagiários e esse tipo de coisas também acho que não será tão relevante, uma vez que eu acho que estando perante as coisas, perante tudo o que acontece e depois discutindo sobre aquilo tudo e sobre o sentido daquelas coisas e sobre o facto de uma coisa ter corrido mal ou se calhar a atitude não ter sido a mais certa. Vai dar para discutir com eles porque é que não foi a atitude mais correcta. Pronto, se calhar também essa atitude exagerada que às vezes se levanta, essa inibição às vezes quando tenho estagiários se calhar também não tem muita razão de ser, porque assim é que é o dia a dia e elas têm que estar perante um dia a dia de uma turma. Perante os aspectos negativos e os aspectos positivos e tudo isso, tem que ser tudo muito discutido e muito falado. E eu penso que o papel principal do professor cooperante é viabilizar momentos de reflexão com os alunos estagiários, logo a partir do momento em que estes se encontram apenas a observar a turma em questão. Assim, elejo os momentos de reflexão que se fazem entre o professor cooperante e os alunos estagiários, que considero o mais relevante de todo o processo de estágio, muito mais do que da maneira de agir ou do fazer.

Isabel – Eu estou de acordo com vocês, o fundamental nesta questão da responsabilidade de passagem do modo de trabalhar, passa inevitavelmente pela reflexão. Reflexão na previsão das necessidades e reflexão a posterior. Quer dizer, essa é uma componente fundamental. Mas, queria aqui rebater um bocadinho o Leonel, porque é assim: aquilo que a Rute estava a dizer quanto à nossa dualidade quando temos alunos estagiários, que ficamos duplamente responsáveis. Responsáveis por um grupo de crianças e responsáveis por um grupo de estagiários. Quanto a um e o que eu sentia, se calhar, antes de ser professora na Escola de Formação Inicial é que a minha preocupação primeira, eu verbalizava isto, era os meus alunos, primeiro tenho que responder aqui a este grupo de meninos e portanto é esta a minha responsabilidade e se calhar ficava um bocadinho para segundo plano a responsabilidade na Formação Inicial que eu achava que era da Escola de Formação Inicial. Portanto, isto não é

propriamente verbalizado, a minha forma de sentir é que se calhar mudou um pouco. E depois de ter passado pela Escola de Formação Inicial eu já não me senti tanto assim. Se calhar senti-me tão responsável pelo grupo de crianças como pelas duas estagiárias que ali tinha. O que não quer dizer que eu tivesse, em relação a elas, pareceu-me que sim, um papel de supervisora, pelo menos não pretendi passar-lhes isso. Até porque a certa altura criámos ali uma parceria, e isso foi muito rico. Mas, agora em relação à questão dos modelos que nós trazemos da Formação Inicial é evidente que o meu modelo de Formação Inicial também foi pela negativa, ou seja, eu saí da escola de Formação Inicial com a nítida percepção do que não queria. E eu durante muitos anos, exactamente por isso, não considerei que o meu papel na Formação Inicial fosse tão importante porque eu encontrei tudo o que eu precisei, e o que aprendi da profissão foi após a Formação Inicial, tudo o que aprendi sobre a profissão foi com os meus colegas do Movimento e portanto acho que reneguei um bocadinho o papel na Formação Inicial. Agora, se calhar naquela altura não havia tanta gente a trabalhar o modelo do Movimento como há agora. Mas, o que é facto é que apesar de ter estagiado em salas tradicionais e de ter tido a possibilidade de experimentar, a questão é experimentar, tu experimentas actividades soltas e depois o experimentar actividades soltas, não tens a percepção do que é o modelo de organização. Por outro lado, o que é que nós estamos efectivamente a fazer? Porque estamos se calhar a utilizar aqueles meninos como cobaias, quer dizer, pensando um bocadinho sobre isto, era como tu [dirigindo-se à Rute] dizias, os alunos têm que também perceber que não estão ali para experimentar coisas, que há ali um conjunto de meninos...

Rute – Tem que haver coerência, não é?

Isabel – Exactamente. Não pode haver rupturas que depois obriguem a novas rupturas quando os estagiários vão embora. E eu na Formação Inicial até tive alguma ilusão de que, através dos estagiários, podia “mudar” os professores cooperantes. E eu acho que isto é uma enorme ilusão e uma perigosa ilusão. Portanto, há aqui várias coisas que eu acho que nós temos que tomar consciência, que é o nosso papel, porque temos um modelo de trabalho que preconiza uma escola diferente, e o papel de qualquer professor cooperante, quer seja com este ou com outro modelo de trabalho, que é o de permanentemente, e isso aí, lá está o papel da presença dos estagiários para nos fazer avançar, é o ter que dizer, como tu [dirigindo o seu olhar para a Paula] dizias, ter que dizer permanentemente porque é que faço assim e não

faço de outra maneira. E aqui, independentemente de qualquer modelo, não é? Quer dizer, o facto de um professor ter na sua sala estagiários obriga a que tenha que explicitar as razões pelas quais opta por estas e não outras actividades, estratégias, modo de organização, etc. Isso, por si só, já é formador. Agora, a questão de mergulhar num modelo de trabalho não é a mesma coisa do que ocasionalmente experimentar esta ou aquela actividade, contudo, não quer dizer que não se venha a formar, não é? Até porque nós sabemos que depois com a formação contínua conseguimos recuperar muita coisa. Mas se um professor não tem na cabeça um desenho de como é que se opera a mudança, então, se calhar, a mudança faz-se de uma forma muito lenta ou então é preciso uma tenacidade tal como a que tu [dirigindo o olhar para o Leonel] tens e uma obsessão como aquela que tu tens e que não há muita gente que tenha.

Entrevistador – O que o Leonel estava a querer dizer, penso eu, é que não basta simplesmente o cooperante abrir a porta da sua sala. Este deve sobretudo ter um sentido crítico, abertura e que saiba fundamentalmente partilhar e que dê um certo espaço para que os estagiários possam colocar questões, dúvidas entre outras coisas, Não é?

Leonel – Eu acho que isso é essencial. Agora o que eu disse é que não era decisivo. Para mim, não foi decisivo ter estagiado numa sala em que o modelo, portanto, seja mais inovador, não é? Em que as coisas sejam passadas de uma forma mais inteligente, com lógica e com sentido cultural. Não é decisivo, agora (...)

Rute – Peço desculpa. Até pode ser bom. Estou a lembrar-me agora que estagiei aqui bem próximo, no último ano, num 1.º ano de escolaridade, com o método das 28 Palavras. Soube de vez que não era com aquilo, de certeza absoluta, que eu queria trabalhar com os meus meninos ao nível da leitura e a escrita, por isso, acho que às vezes até é bom conhecer outros métodos para termos certezas daquilo que realmente queremos.

Entrevistador – Paula, podes falar sobre este ou outro assunto se assim quiseres.

Paula – Eu também percebo quando o Leonel diz que ficou a perceber que não era aquilo que ele queria e que queria outra coisa. Mas, se calhar o Leonel ao mesmo tempo foi tendo outras referências paralelamente a isso, porque já vinha ao Movimento. E depois procurou esse suporte logo a seguir.

Isabel – Exactamente. Foi o que me aconteceu também a mim. Eu não estagiei numa sala

com este modelo de trabalho, mas tinha uma sala na escola que funcionava com o modelo do Movimento e eu sempre que podia ia espreitar. E daí ficou aquela vontade de trabalhar naqueles moldes.

Paula – E isso serviu depois como suporte para aquilo que queria fazer, embora já tivesse presente aquilo que não queria fazer, mas se calhar com a maioria dos estagiários isso não se passa, não é? Se não for ali, se calhar naquele tempo, não têm tão depressa assim acesso a outras referências.

Isabel – Deixa-me só acrescentar outra coisa a qual só me apercebi mais tarde. Que é assim: nós só criamos rupturas nas nossas concepções, nas nossas práticas, se mergulharmos nos ambientes. E isso é sempre muito mais difícil quando se é professor, porque tu quando és professor já não tens a possibilidade, mesmo que crie grupos de trabalho tens mais dificuldade em ir a outra sala e de mergulhar noutra sala. E isto é da minha experiência, e foi confirmado no meu mestrado, quando tive um professor doutorado em Psicologia Social que me dizia que mudar as representações é impossível. E eu fiquei em conflito cognitivo. Mas, como é que é possível, perguntava-me eu, se a aprendizagem é a reestruturação das nossas representações? Então a aprendizagem não é possível. Devo dizer que fiquei mesmo em estado de choque. Mas ele dizia-nos que as crianças têm mais facilidade em mudar o seu núcleo duro das representações, mas em adulto, então era impossível. É impossível como? Então como é que se faz a formação de professores? Nesse caso, o que é que eu ando ou andei a fazer durante estes anos todos? Então, eu acho que ele nos quis pôr, mesmo assim em conflito, não é? Então ele disse-nos que só havia uma maneira de solucionarmos isto, que era mergulhar as pessoas em ambientes que constituam rupturas. E eu lembrei-me logo da forma como eu própria, se calhar fui integrando outro modelo de trabalho quando precisei de ir para o Fernando Monteiro Preto para ver as minhas colegas trabalhar, porque eu não tinha visto ainda. Não é só os registos, não é só o perceber a dinâmica. É ver o tipo de relação. Precisamos de perceber ali o tipo de interações, precisamos de estar ali no quotidiano, não é? E eu acho que ainda ficou mais claro para mim a partir desse seminário com aquele professor lá no ISPA. Eu acho que nós precisamos de facto de mergulhar nos ambientes para tudo ficar mais claro para nós, não é?

Entrevistador – Ana, como chegaste um pouco mais tarde, não sei se queres falar um

pouco sobre o aspecto de sentires ou não alguma responsabilidade quanto à Formação Inicial dos professores estagiários? Esta pergunta surgiu depois da análise de conteúdo que fiz às primeiras entrevistas, uma vez que dois dos entrevistados partilharam este sentimento. Por isso gostaria que falasses um pouco sobre isto e já agora gostaria de saber se partilhas também desta preocupação?

Ana – Acho que sentimos sempre alguma responsabilidade. Como ouvi agora não é só abrir a sala e já estamos aqui. É de alguma forma expormo-nos e expor o trabalho que fazemos e dar alguma orientação. Nesse sentido a responsabilidade é mostrar também um caminho que se faz, um percurso, um trabalho que seja desta ou daquela forma e não de outra forma qualquer. Mas, qualquer que seja o caminho, é a escola e abrir a forma como trabalhamos.

Entrevistador – Quais os pontos mais ou menos positivos notados no decorrer deste processo de supervisão?

Rute – Relativamente a esta situação, como pontos frágeis apontaria que é aferir linguagem. Que é, quem é que faz o quê, ou seja, definir os papéis. Eu comecei a sentir mais isto depois de ter passado pelo momento na E S quando fui responsável por três grupos de estagiários enquanto tutora. Portanto, quando é que é importante estarmos todos? Eu acho que, mais do que nunca, é fundamental logo desde o início do estágio haver um momento de trabalho conjunto entre a equipa de tutoria, a professora cooperante e o grupo de estagiários. Naquela fase, antes de elas [refere-se às alunas estagiárias] fazerem aquele projecto de trabalho que têm que fazer para conversarmos, mas conversarmos **todos**. Assim como depois, quando elas apresentam o projecto de trabalho também podermos conversar todos, para que nada depois seja surpresa para **ninguém** ou que se entre no diz que disse ou não foi bem assim, eu teria dito de outra forma e afinal não foi, pronto. Porque essa situação realmente não é de forma alguma fácil nem securizante, ou seja, eu não me sinto muitas vezes segura e até digo muitas vezes às jovens, por favor, abordem o professor A ou o professor B e ouçam a opinião deles. Era assim que eu faria, mas gostaria que vocês ouvissem, trocassem impressões com o professor A ou o professor B. A fragilidade, eu considero que é importante haver momentos de trabalho em que estamos, sem estarmos depois a ouvir, mas o professor A ou o B disse e o não sei quê falou... E, depois é muito complicado porque eu de forma alguma quero, ou seja, se há alguma coisa que eu não quero como cooperante é

criar nas jovens dúvidas, inseguranças ou dilemas. Então, mas se A diz 1 e B diz 2, então para onde é que eu vou? O que é que eu faço? Portanto, eu aí acho que precisamos de aprender mais, temos um percurso ainda a fazer e penso que há vontade para que isso aconteça, para aprendermos mais sobre isto do que é acompanhar um processo de estágio.

Leonel – Já agora eu queria dizer uma coisa, que era...

Entrevistador – Bem, peço desculpa por estar a interromper, mas a Isabel já tinha pedido a palavra primeiro. Não sei se...

Isabel – Deixa-o falar já. Eu falo a seguir.

Leonel – É assim, os maiores problemas que tive e não foram muitos e até nem sei bem se os posso considerar problemas, não é tanto com os estagiários, se vêm ou não preparados da Escola de Formação Inicial. Preocupo-me mais com a questão do relacionamento que têm com as crianças, porque assim depois há tempo para se limarem arestas, não é? Como dar apoio no Tempo de Estudo Autónomo, como dar apoio no trabalho em Projectos, isso aí depois temos tempo suficiente, porque eu também tenho que criar esse tempo, não é? Porque eu quero que o trabalho deles seja o mais eficaz possível e que crie autonomia nas crianças. Portanto, e por isso falamos muito na questão da relação, acima de tudo está a relação. E temos que desmistificar, como falamos muito, mesmo quando eles vão gerir esses momentos, falamos muito para perceber se aquilo vai ao encontro do Projecto Curricular de Turma, não é? Portanto, nunca sinto grandes problemas, quer dizer, porque naquele tempo colectivo também estou ali. Se for preciso também agir, sem tirar a autoridade deles, eu também faço isso para defendê-los de algumas coisas que possam não correr da melhor maneira. Agora não vejo grandes pontos negativos, porque é assim neste modelo de trabalho. Como é que eu hei-de explicar, é uma coisa tão aberta. Porque fala-se tanto em avaliação formadora, avaliação formativa, nós fazemos isso, diferenciação de trabalho, também fazemos isso. Portanto, é uma coisa tão aberta, não é? Porque, quer dizer, essas coisas de que se fala, de certeza em quase todas as Escolas Superiores de Educação vão ao encontro daquilo que já fazemos. Portanto, não sinto qualquer problema, mesmo de relacionamento com as professoras da Escola de Formação Inicial que eles [refere-se aos alunos estagiários] têm, até hoje não tive. Nunca senti assim grande problema, até de dizerem, pronto, a minha professora não quer que seja assim e não pode ser desta maneira. Nunca houve este

problema, porque discutimos muito e falamos muito e estamos sempre em negociação. Esta questão de eles gerirem estes tempos, nós negociamos, não é? Dizer não, acho que isto é tempo a mais, eu acho que isto pode não resultar bem. Portanto, no sentido de, não só dos meus alunos terem mais sucesso, mas os estagiários também terem mais sucesso, e uma coisa que é fundamental e aí isso tem que estar ponto assente, que é o trabalho deles ter que ser eficaz, ter que ser produtivo para as crianças e para isso têm que criar autonomia. Portanto, com o sistema de diferenciação, logo eles criavam dependências, não é? Haveria sempre aqueles que precisam de mais ajuda, mas como não a pedem não seriam mais ajudados e os que menos precisam de ajuda, que são os que mais a solicitam é que iriam ser mais apoiados, não é? São estes pequenos, grandes pormenores que nós estamos a toda a hora a debater e pegamos nos trabalhos de projecto e então vamos lá ver, com as produções em cima da mesa, digam-me lá quais foram as dificuldades que vocês tiveram, ou porque é que fizeram desta maneira e não fizeram de outra? E o contrário também, por vezes, até lhes peço para me questionarem acerca do meu trabalho. Se correu bem ou se correu mal, por exemplo, eu às vezes até faço questão e não fico muito chateado quando eu cometo erros ou perco a paciência nalguns momentos, quer dizer, não sinto qualquer culpabilidade de eles verem isso, até pelo contrário, é um bom momento para aprender que nós somos humanos e também erramos e até porque o modelo permite isso. Portanto, eu estou na profissão e estou na vida de uma maneira que gosto imenso de criticar construtivamente e sujeito-me muito à crítica e partilho tudo aquilo que tenho para partilhar sem qualquer tipo de medos nem de culpas. Daí eu penso que depois a relação que se acaba por criar é óptima. O único receio que eu tenho sempre antes de receber estagiários é se eles vão respeitar as crianças. Esse é o meu maior receio. O resto vamos limando depois, não é? Também não posso querer que eles venham já a saber trabalhar em projectos, saber trabalhar no Tempo de Estudo Autónomo, quer dizer, não posso exigir, por muito que eles já tenham escutado isso, e muitos deles até me dizem que já tinham conhecimento desta forma de trabalhar na teoria, contudo, querem ver na prática como é que tudo isto funciona efectivamente. Eu também já tinha lido imensas coisas, mas é fazendo, é mostrando, é expondo as minhas dúvidas que da mesma maneira tenho aprendido até agora. Portanto, é da mesma maneira que eu tento passar para eles, ou seja, é questionando-se. Vamos ver o apoio que vocês prestaram neste projecto ou no outro, ou no apoio que prestaram a determinada criança no Tempo de Estudo Autónomo, que tipo

de actividades ou que tipo de estratégias utilizaram, que tipo de dificuldades encontraram, etc. No fundo é partilhar, ao fim e ao cabo é partilhar o percurso. É o que eu faço e é o que eu lhes peço a eles. E nunca tive problemas de maior mesmo nesta questão do respeito para com as crianças. Nunca tive problemas desses e já tive vários grupos de estagiários. Talvez tenha tido alguma sorte, mas eu também acho que faço por isso, porque, por outro lado, também há limites e há determinadas coisas que não passam, ou seja, negociamos actividades, tempos, formas de gerir, formas de se relacionar, formas de resolver conflitos, formas de facilitar a autonomia, por isso, há determinadas coisas que são princípios e isso para bem deles e para bem dos alunos eu não permito, quer dizer, há limites, não é? Portanto, jogamos entre estas balizas. E, por isso, nunca tenho grandes problemas e tem sido positivo para mim, para os miúdos e para eles porque fico com uma boa relação.

Entrevistador – Acabaste Leonel?

Leonel – Sim, sim.

Entrevistador – Isabel falas agora?

Isabel – Não, deixa estar. Fala a Paula primeiro que eu falo já a seguir.

Paula – Eu estava a ouvir o Leonel e estava a pensar que, identicamente, enquanto professora cooperante, eu também cresci, fiz algum percurso nesse sentido, tal como estava agora a ouvir. Como ele diz, há princípios dos quais eu não prescindo, tanto faz que os estagiários venham dizer: - mas o professor tal sugeriu-nos isto assim ou assim. Pois se eu entender que não, eu digo: - olhem, tenham paciência, mas isto vai ser assim porque a filosofia da minha sala é esta, a maneira de trabalhar com o grupo é esta e disto eu não abduco. Logo tratamos de ver como é que aquelas coisas se fazem, de programar actividades e estratégias, entre outras coisas. Faço questão absoluta de falar tudo isto com os alunos estagiários, e é ponto assente, logo desde início, clarificá-los de que existem determinados princípios dos quais eu não abduco. E quando eu me lembrei que de facto também eu tenho crescido como professor cooperante e tenho feito esse percurso, se calhar, no princípio quando comecei a recebê-los não sabia tanto disto da supervisão e se calhar deixava-me às vezes levar e quando pensava “a posterior” achava que me devia ter afirmado mais neste aspecto. Eu acho que este crescimento, eu tenho estado a fazê-lo e nomeadamente com este último grupo de estagiários procedi assim mesmo e correu tudo muito bem, tanto para mim

como para eles, porque acho que conseguimos essa serenidade no meio daquilo tudo e discutir as coisas independentemente, se os professores da Escola de Formação Inicial estavam ou não de acordo. Eu acho que alguns pontos negativos que eu possa encontrar são pequeninas razões de queixa dos professores quando vão observar os estagiários na sala, mas são coisas de menos importância, não tanto do relacionamento deles comigo, mais com a postura, mais às vezes com o tipo de atitude, pronto (...), mas também não são assim coisas muito relevantes que me levasse assim, por exemplo, a dizer não quero ter mais estagiários.

Entrevistador – Acabaste? Isabel podes avançar.

Isabel – Eu acho que estas questões que a Rute estava a falar são mais, se calhar, da intervenção deste trio, são mais evidentes no estágio do 4.º ano. O 4.º ano é uma enorme pressão sobre os estagiários e é aí que eu acho que se torna mais premente a necessidade de aferir linguagem, tal como tu dizias [dirigindo o olhar em direcção da Rute], sobretudo nestas questões que o Leonel estava a dizer que considera chave, e eu também. Mas, a Escola de Formação Inicial considera igualmente imprescindível este aspecto, não é? Então, eu acho que é através da negociação, do tal aferir de linguagem e através de instrumentos de avaliação, tal como nós fazemos com os meninos a avaliação, não é no final, é no início, ou seja, temos que começar no início por comunicar, clarificar objectivos, competências, negociar instrumentos e critérios de avaliação. No início é que começamos por clarificar o que os alunos têm que aprender. Então, os alunos estagiários também têm que saber, têm que discutir, têm que se apropriar dos aspectos que os professores cooperantes e os professores da Escola de Formação Inicial exigem deles, enquanto desempenho, enquanto apropriação, atitude, etc. E isso eu acho que foi o que aconteceu um pouco este ano, aliás, eu disse-o no momento oportuno e em sede própria. Acho que o problema da avaliação este ano foi um dos aspectos negativos, até porque há uma ficha de avaliação construída, que já foi utilizada no ano passado e apesar de ter sido entregue aos estagiários e aos cooperantes, não foi discutida. Como não é discutida, é arrumada a um canto. Ora bem, este conjunto de indicadores de avaliação deveria ser de imediato discutido por todos, para todos percebermos o que é que aquilo quer dizer e a meio do estágio ser feito um ponto de situação já em termos de como é que eu me posiciono (...) Isso é fundamental e eu tenho essa experiência. E houve um salto qualitativo quando a meio do ano isto foi feito. Este ano, eu percebo que foi difícil, aliás, foi falado oportunamente e isso foi explicitado. Mas que este é um dos aspectos

fundamentais é, porque eu só posso direccionar-me para um determinado caminho se eu souber qual é o caminho, se eu souber o que exigem de mim. Se há um professor cooperante que explicita melhor isso, há outros que se calhar isso não se torna tão explícito, então isto tem que ser instituído. Bem, isto foi um dos aspectos negativos, o outro é como também a Rute falou, é o peso das especialidades, digamos, da Formação Inicial, estas equipas que eu conheço de um lado e de outro, não é? Eu acho que são importantes. É importante o contributo, aliás, eu também disse isto num dos seminários. É importante o contributo do professor de Matemática, do professor de Ciências, e de todos os outros professores, agora, a forma como esses mesmos professores, não conhecendo a realidade do 1.º Ciclo, e se calhar, abordam a monodocência, quer dizer, eu percebo que possa ser discrepante, mas também penso que muitas vezes a discussão não é aberta. E muitas vezes, bem, isto se calhar é mais do domínio do currículo oculto, isto não é propriamente assumido. Mas muitas vezes o que se percebe é que esta abordagem ocorre de cima para baixo, e vou ensinar ao professor do 1.º Ciclo porque ele não sabe, não é? É sempre com esta atitude crítica e isso é que eu acho que devia ser reflectido pela Escola de Formação Inicial. Eu estou a dizer isto do lado de dentro e do lado de fora. Acho que aqui deveria haver uma maior abertura e sobretudo uma maior compreensão do que é a monodocência. E penso que não há uma compreensão da monodocência. Penso muitas vezes que o que há é uma abordagem do 1.º Ciclo como se fosse um currículo “mosaico” como diz a Maria do Céu Roldão.

Rute – É como se fosse ao fim ao cabo um currículo compartimentado, não é?

Isabel – Portanto, eu aqui acho que muitas vezes estas (...) não tanto no meu caso, se calhar porque eu não senti tanto esta pressão, porque a minha atitude é como dizia a Paula. Se havia às vezes conselhos por parte de alguns professores que não se coadunavam com a minha forma de estar e como responsável por aquele grupo de crianças eu dizia, pronto, vocês podem dizer ao professor X ou Y que eu não estou de acordo e, em última análise, a decisão curricular é minha, e aí vocês não têm sequer que se preocupar. A cooperante não quer, ponto final e pode explicar porquê. O que interessa é que os alunos estagiários percebam o porquê, agora que os professores concordem ou não comigo, já não me interessa. Eu acho que esta abordagem deveria ser repensada, tal como o papel dos professores especialistas, que eu acho que deveria ser um apoio de retaguarda. Agora mais do que nunca eu penso isto. Um apoio de retaguarda e não propriamente virem ver porque vêem com a lupa aos

quadrinhos, vêm com a lupa da disciplina, eu acho que é impensável, mas pronto.

Paula – Mas é também nessa medida que eu concordo inteiramente contigo.

Isabel – Este é o aspecto negativo, porque aspectos positivos eu tenho tudo o resto. De facto, acho que houve uma cooperação muito grande.

Paula – É de facto a esse lado que eu me refiro. Se tivesse que encontrar aspectos negativos tinha a ver com isso e com essa faceta, ou melhor, com esse aspecto efectivamente de quando os professores da equipa vão normalmente nesta relação de cima para baixo, e eu depois tenho a tendência, e isso eu tenho feito sempre, quando as pessoas me abordam dessa forma, eu fecho-me ao diálogo e então corto e nem sequer converso com as pessoas porque antecipadamente essas pessoas não se preocuparam em se sentar, arranjar um espaço próprio, um tempo próprio para discutirmos aqueles aspectos. Foram ali só para dizer aos alunos estagiários que deviam fazer assim. E eu aí corto completamente, e se calhar depois também nunca arranjo problemas com ninguém porque corto completamente, e cada um fica com a sua opinião. Eu fico com a minha, tu [refere-se aos professores da equipa] ficas com a tua, e se for preciso até dou uma desculpa que tenho coisas para fazer, porque efectivamente muitas vezes aquele não é o momento nem o lugar próprio para se discutirem certos assuntos. Não é na hora do intervalo que se vai discutir muitas vezes certos aspectos, não é?

Leonel – Reportando-me ao que a Isabel disse, por acaso este ano eu andei a pedir desde o início os critérios de avaliação. Mas eles nunca os traziam, e portanto quando tinha que dar a minha opinião sobre o trabalho deles, acerca da evolução deles, sentia que precisava de ter, ao fim ao cabo, alguma referência da Instituição da Formação Inicial.

Paula – É o que eu disse anteriormente, as pessoas teriam que se reunir logo desde o início para tudo ficar mais claro, não é?

Isabel – É o currículo. Ao fim e ao cabo até existem as grelhas, precisamos apenas de as discutir no início do processo de supervisão.

Leonel – Retomando o que estava a dizer, que só no fim é que trouxeram os critérios de avaliação, ao fim e ao cabo andamos aqui a falar de nada, não é? Apenas falamos daquilo que eu acho que um professor deve saber. Andamos a avaliar consoante aquilo que eu achava que eles deviam saber, e aí, quer dizer, acho que não devia ser eu, não nos devíamos basear só naquilo que cada um de nós acha. Só naquilo que eu penso que deve ser um bom

profissional, não é? Mas aí a referência era sempre aquilo que eu achava, aquilo que eu pensava. Ficava um bocado aquém. Acabaram por trazer os critérios de avaliação, mas também foi quase no fim.

Isabel – Mesmo que seja entregue, a nós foi-nos entregue logo no início, mas não basta ser entregue se o mesmo não for discutido e analisado por todos os intervenientes. Só tem viabilidade a partir do momento em que é reflectido.

Entrevistador – Ana, tens a palavra?

Ana – Eu achei e continuo a achar importante trabalhar com estagiários e o grupo [refere-se ao grupo cooperativo de professores do 2.º ano que trabalhavam na escola onde exerceu funções no presente ano lectivo] porque para mim é um momento por excelência, como já tive oportunidade de dizer, de formação, no sentido em que há abertura para discutir os assuntos e também perante aquele grupo de crianças que está ali, que de alguma forma é excelente trabalhar em conjunto para eles. O aspecto negativo é como vocês já referiram, e tenho a dizer que este ano eu senti mais do que no ano passado. Portanto, é nós pensarmos fazer um grupo de trabalho e partilha de tudo e depois há os professores, às vezes, das tutorias que não se integram, e como dizia a Isabel ainda há pouco, vêm aqui esporadicamente e parece que vêm ensinar o professor do 1.º Ciclo. **Não é que não haja abertura para aprender, porque eu tenho essa abertura e gosto muito, muito de aprender. Mas como dizia a Paula, é a atitude com que vêm de, eu vou ensinar, vou estar aqui.** Depois não sabem partilhar, vêm sempre com a mesma atitude. Chegam um dia e lembram-se de dizer aquilo aquela hora, quer dizer, não têm a sensibilidade para perceberem que já houve um trabalho antes com as estagiárias. Já houve um trabalho de discussão das actividades, das propostas, e depois, porque às vezes se lembram, dizem, aí não, isto aqui não fica bem, vamos lá mudar. Também por outro lado, como não tenho muita experiência, uma vez que este é o meu segundo ano como professora cooperante, às vezes embarco um bocado nessas coisas e depois fico um bocadinho (...) e muitas vezes faço como a Paula, invento desculpas e vou para outro lado para não me chatear e não criar conflitos. Mas é um pouco isso, e como o Leonel estava a dizer, devia haver reuniões pontuais com todos os tutores: de partilha, de discussão das actividades, dos trabalhos a desenvolver, e como dizia a Isabel, se calhar ficarem um pouco de retaguarda, porque às

vezes caem como que de pára-quadras na nossa sala de aula. Vêm assistir a um momento da especialidade deles, mas não sabem o que é que deu origem àquilo ou como foi planificado, e não percebem que aquele trabalho poderia ter resultado de um dia inteiro de trabalho ou de uma semana. Para eles aquele momento é tudo, mas nós bem sabemos que aquele momento não é decisivo, não é?

Rute – É nesse aspecto que eu acho que a responsabilidade do professor cooperante é enorme, é ele o único que dá continuidade a todo o processo de supervisão no decorrer do estágio. É o único, quer dizer, nem se quer é o Coordenador da equipa de tutoria que o faz. De facto, somos nós que estamos desde o início no processo. Somos nós que sentimos e vemos o tipo de evolução na relação com as crianças, no desenvolvimento do trabalho que se faz. Somos nós que, se calhar, estamos aptas a fazer essa avaliação continuada. Portanto, de facto, a discussão desses critérios de avaliação era importantíssima.

Ana – Esse saber específico podia ser uma mais valia para a turma, para o grupo, para as estagiárias, para o professor cooperante e às vezes torna-se uma forma de bloqueio pela maneira como cai, como vem imposto, como chega aqui e até ousar dizer que às vezes é desautorizar um bocadinho o saber do professor cooperante.

Rute – E por outro lado, eu acho que isso se prende ainda mais quanto mais inseguras estão as alunas, mais essas situações se colocam. E porquê? Porque, quanto mais frágeis são mais apoio precisam, não é? Tal como as nossas crianças, é a mesma coisa porque a dependência que criam de nós ou da equipa de tutoria é muito mais forte do que de outros estagiários que conseguem fazer um trabalho eles próprios, em que, a partir do que ouvem dos professores cooperantes e ouvindo os professores da especialidade, conseguem eles próprios dar sentido àquilo que vão fazer, só que nem todos são bons e esta pressão eu sinto e senti sobretudo este ano. E esta pressão é de facto muito maior quando os estagiários precisam de um apoio mais sistemático, mais continuado e portanto faz todo o sentido o que a Isabel disse em relação à discussão dos critérios de avaliação. Devia haver um momento de paragem ao meio para se fazer um balanço. Acho que isto faz todo o sentido.

Entrevistador – Paula, querias acrescentar mais alguma coisa a este respeito?

Paula – Eu acho que efectivamente faltou discutirmos os critérios de avaliação, e também estava aqui a pensar que é muito fácil se não estivermos atentos, e não estivermos seguros

daquilo que queremos e seguros do sentido que aquelas coisas fazem para nós, porque é muito fácil embarcar às vezes nas encomendas que os professores especialistas fazem aos estagiários. E às vezes, sem darmos por isso, estamos mesmo a embarcar. É, eu sinto mesmo isso. Nesse aspecto eu acho que o cooperante precisa de ter muito presente aquilo que de facto quer. Deve estar muito seguro, deve ter um bom suporte teórico e ser crítico. Por outro lado, deve-se fazer perceber aos estagiários porque é que aquilo se faz assim e não de outro modo. E tudo isso de uma forma muito clara para toda a equipa. Isto vai de encontro ao que o Leonel referiu quando disse que há ali um grupo de crianças que tem que ser respeitado e por isso não podemos admitir de forma alguma que venham a ser feitas alterações no quotidiano da sala de aula só porque foram propostas certas encomendas, não é?

Entrevistador – Bem, se mais ninguém quer acrescentar mais nada a este respeito passamos para a questão seguinte. Gostaria de saber em que momentos se sentiram mais seduzidos para o aprofundamento e para a reflexão da missão que estavam a desempenhar?

Isabel – Por acaso estava-me a lembrar agora quando a Paula estava a dizer que muitas vezes eles [referindo-se aos alunos estagiários] vêm com encomendas que nós temos que saber persistir e ser críticos. E eu estava aqui a pensar como é que não hei-de deixar cair esta deixa, belo momento para a nossa própria autoformação, ou seja, eu tenho a convicção de que ao mesmo tempo estas questões são armaduras para nós, porque se eu tenho que argumentar e dizer porque é que eu não quero aquela via, ou até eventualmente para confrontar os nossos colegas da Escola de Formação Inicial, eu tenho que me documentar para isso. Eu acho que, se calhar, quando há algo contraditório, é a altura que faz com que desperte em nós a vontade de melhor estarmos documentados a nível teórico, não é assim? Portanto, o contraditório também é bom. (risos) E até acho que é muito importante não estarmos todos de acordo. E já agora, estou-me a lembrar dos seminários e possivelmente alguns seminários poderão ter sido alguns dos momentos em que eu me senti mais seduzida para o aprofundamento ou para a reflexão da missão que estava a desempenhar, porque tínhamos vários colegas da Escola de Formação Inicial que não estavam de acordo connosco. O que eu acho é que depois os momentos para discussão e para o aprofundamento dessas situações eram muito pequenos. Eu acho que os seminários, por exemplo, não me pareceu terem resultado muito bem, não houve muita abertura, muito espaço para o

aprofundamento dessas questões. Provavelmente, como dizia a Ana, se em vez de haver estes grandes espaços de discussão, que no fundo às vezes eram quase formas de as pessoas mostrarem ali (...) de se afirmarem, e ao fim ao cabo afirmarem a sua especialidade, etc. Se calhar, se houvesse mais reuniões, eu percebo que isto também é difícil fazer com que aconteça, mas mais reuniões de pequeno grupo com alguns dos tutores sobre determinadas questões específicas, não é? Por exemplo, para resolvermos um problema determinado, porque precisávamos, por exemplo, do professor de Matemática, uma vez que estávamos com um determinado problema para o qual precisávamos de ajuda específica. Então era um bom momento para o professor de Matemática dar o seu contributo, onde eu com a minha especialidade daria também o meu contributo, a tutora coordenadora igualmente, e os alunos também. Quer dizer, essas pequenas reuniões eram idênticas às que eu fiz quando trabalhei na Escola de Formação Inicial, que por experiência própria, acho que são mais rentáveis. Não quer dizer que os seminários não sejam pois são interessantes para troca de experiências, etc. Mas estes não invalidam as pequenas reuniões. Agora estes espaços, onde o contraditório surge, eu acho que são muito importantes porque é quando o outro me diz “não estou de acordo contigo” que eu sou obrigada a olhar para a forma como o outro está a argumentar, a tentar colocar-me do ponto de vista dele e a ter que repensar a minha forma de pensar, e se calhar isto pode reforçar a minha forma de pensar, porque me obriga a ir buscar argumentos que eu ainda não tinha pensado se o outro não me dissesse que não concordava comigo. Eu até posso estar de repente a ver uma coisa que eu ainda não tinha visto. Portanto, eu acho que é este espaço, que pode parecer agora por que temos aqui diferentes visões do ensino do 1.º Ciclo, que nós estamos a fechar. Não! Eu acho que isso é muito importante. Agora tem é, de facto, que haver este espaço de diálogo, este espaço de aprofundamento.

Paula – Pois, tem é que haver essa predisposição de ambos os lados, não é isso?

Isabel – Exactamente.

Paula – Às vezes sinto que há essa predisposição para o diálogo, mas não é algo consistente ou contratualizado, pois nem todos os intervenientes têm oportunidade de dar a sua opinião nesses pequenos espaços dos quais eu falei há pouco, que não são combinados antecipadamente e que nos são impingidos à última hora. Como eu dizia ainda há pouco, embora no início fosse embarcando nisso, neste momento nem que arranje uma desculpa,

não aceito isso.

Rute – Essa situação que estavas a referir do contraditório, que eu acho também que é com isso que se aprende sempre, não é? A questão que eu coloco aqui é em relação aos seminários que fizemos aqui nesta sala, até por acaso, a maior parte das vezes, é (...) o espaço de equipa que é um espaço complicado, mas que cada vez mais se impõe e é necessário. Mas o que eu senti foi que nem sempre o trabalho que se fez aqui nos seminários foi realmente um trabalho em equipa. E a imagem que passou para os alunos da Formação Inicial neste aspecto, se calhar, não foi o mais favorável. Porque tínhamos de facto o oposto, não era só o contraditório, parece que era mesmo o oposto e chegamos até a sentir aqui tensões entre, sobretudo, disciplinas, não é?

Isabel – Da própria equipa.

Rute – Exactamente, da própria equipa de tutoria e eu pergunto se (...)

Isabel – Quer dizer que tem que haver na própria equipa de tutoria um trabalho nesse aspecto.

Rute – Tem mesmo. Acho que sim.

Ana – Mas, de tudo o que foi dito aqui agora, e uma coisa que eu acho importante são os momentos de planificação, por exemplo, das alunas estagiárias connosco. Portanto, eu não estou a dizer sempre todas as semanas, mas por que é que, com alguma sequência, não hão-de estar os tutores nessa planificação, nesse trabalho. Porque, às vezes, dá a impressão que estamos a planificar e depois parece que vai à aprovação. E por que não há-de ser esse momento de trabalho conjunto, em que as questões ou os trabalhos que irão decorrer durante uma semana, ou quinze dias, estão já planificados de acordo com toda a gente? Pois, já me aconteceu termos planificado actividades e definirmos alguns trabalhos e quando as alunas estagiárias chegavam cá no dia seguinte o trabalho já não estava assim como tínhamos planeado. Eu perguntava-lhes, então, por que estas alterações? E elas respondiam-me que tinham alterado porque as professoras da equipa de tutoria tinham sugerido essas alterações. E eu perguntava por vezes, mas por que não se define então um grupo onde se trabalhe com alguma regularidade e esses professores especialistas na área deles, e que até percebem muito bem de todos os assuntos que são da área deles, não trabalham directamente connosco?

Isabel – Que venham complementar esse trabalho, não é?

Ana – Claro, então que venham e que ajudem no trabalho de planificação, porque serão muito bem vindos. Já agora, eu acho que este é um espaço de **formação** ser professor cooperante. Então, também podemos aprender bastante com eles, mas numa atitude de pares. E depois, outra coisa que gostaria de mencionar é uma espécie de uma proposta, que eu acho importante citar, que é a necessidade de fundamentação científica. Como sabem, somos uma classe que trabalha imenso, temos sempre muitas coisas para fazer, como planificar, preparar materiais, entre outros que não preciso de estar aqui agora a enumerar e às vezes descuroamos, eu falo por mim, um bocadinho as leituras e as fundamentações científicas, e eu propunha, por exemplo, para professores cooperantes que se fizesse uma espécie de uma Acção de Formação paralela com uma certa regularidade, sei lá, quinzenal ou mensal, onde se reunissem, por exemplo, podia até ser na Escola de Formação Inicial, só para reflectir e ler alguns documentos que fundamentassem as práticas. Acho isto importante e falo isto aqui mais como uma proposta de trabalho.

Leonel – Eu assumo que já há quatro anos que sou professor cooperante e nunca fui convidado a estar presente nesses seminários que vocês estão a falar, nem sei o que é isso.

Isabel – Porque o 4.º ano tem componentes diferentes do 3.º e do 2.º ano de estágio. E tu, se calhar, só tens recebido alunos estagiários do 2.º e do 3.º ano, não é?

Leonel – Deve ser por isso então, não sei. Mas em relação à questão, eu vou ser muito claro porque eu sinto sempre necessidade de voltar a ler, de voltar a pesquisar os trabalhos que já fiz a toda a hora, não é? Porque é uma perspectiva sempre de questionar, quer dizer, quando eu deixo de questionar ou questiono, eu tenho que ir a toda a hora ler. Não sinto que há um momento mais ou menos importante em que me faz ir lá de novo às revistas ou aos livros ver os trabalhos que já fiz. Portanto, a toda a hora, eu sinto necessidade de ir pesquisar, quer tenha estagiários ou não. Basta ir alguém à minha sala e perguntar-me porque é que trabalhas assim e não de outra maneira para que eu reflecta sobre o assunto. Com os pais é a mesma coisa, portanto, sinto necessidade permanente de me fundamentar para responder às perguntas que podem parecer mais básicas e mais simples, mas que às vezes são as mais difíceis de explicar. E estando numa escola, em que os modelos que estão ao nosso lado, os modelos pedagógicos são o oposto, ainda sinto maior necessidade de poder explicar por que

é que faço assim e não faço daquela maneira. E para os pais, então, tem que haver essa necessidade, e comparo e explico comparando com o modelo tradicional. E isso faz com que eu ainda tenha que me fundamentar mais e melhor. Portanto, não fico fechado na minha sala de aula como se de uma gaiola se tratasse. Não, eu vejo a Escola como uma comunidade, e eu sinto a necessidade de falar sobre isto [refere-se ao modelo pedagógico do MEM que põe em prática] para um pai, para um estagiário ou mesmo para alguém que nunca viu ou que nunca (...) quer dizer, tenho sempre esta vontade de saber explicitar bem aquilo que faço seja a quem for, não é? Seja a um professor, seja a um futuro professor, seja a um pai, seja a um colega da própria escola. Portanto, é nessa perspectiva que eu tento sempre documentar-me. E com os estagiários isso ainda é mais evidente, porque eles colocam sempre muitas questões, de ano para ano essas questões até parecem ser muito idênticas, mas apesar de serem idênticas eu tento sempre responder da melhor forma. E quanto mais o tempo passa, a resposta não é sempre a mesma, e aí eu tento sempre complementar e por isso acho que estar bem documentado é fundamental. E por isso não considero que haja um momento específico para a formação, devemos estar sempre a autoformarmo-nos para sabermos dar respostas às inúmeras interrogações com que constantemente nos deparamos.

Entrevistador – Bem, se mais ninguém tem nada a dizer sobre este aspecto, já agora gostava de saber, após ter terminado o processo de estágio, quais os aspectos que consideram que mais contribuíram para o vosso processo de autoformação?

Isabel – Ainda, referindo-me à questão anterior, gostaria de dizer que se calhar o momento em que mais me senti seduzida para o aprofundamento e para a reflexão da missão que estava a desempenhar, foram os momentos em que eu me propus escrever a par das reflexões das alunas estagiárias, ou seja, foi combinado no início do ano que nós interagíamos ao nível das reflexões escritas. As reflexões eram feitas por elas, depois passavam por mim e por fim iam para a tutora coordenadora. Os momentos em que eu tinha que escrever, como me comprometi, e deixa-me dizer-te que me comprometi também para promover a minha própria autoformação, e é no momento em que eu tenho que escrever sobre aquilo que elas escrevem que me suscita alguma reflexão, que naturalmente acabo por aprofundar (...), porque a escrita se calhar me obriga a que eu reflecta. Portanto, era nesse momento em que eu me sentia mais seduzida para aprofundar as questões sobre as quais reflectia. Aqui este processo de reflexão escrita foi também decisivo, tanto para mim como para os restantes

intervenientes, nomeadamente as alunas estagiárias e a própria equipa.

Entrevistador – Se calhar ia aqui lembrar o que a Ana nos disse e que eu achei muito importante uma vez que vai ao encontro das minhas expectativas enquanto investigadora, que é o simples facto de recebermos alunos estagiários, e que uma vez integrados neste processo de supervisão já é uma forma de estarmos a fazer formação, e por isso deduzo que cada um de nós já estará a fazer autoformação, não é?

Isabel – Claro.

Entrevistador – Retomando o que a Isabel acabou de dizer, acho que esta forma de reflectir através da escrita contribuiu bastante para este processo de autoformação, não é? Já agora gostaria de saber como é que isto se processou e se alguns dos convidados também tiveram oportunidade de vivenciar esta experiência.

Isabel – Bem, à medida que as alunas faziam as suas reflexões escritas passavam-mas e eu escrevia sobre aquilo que elas tinham escrito. De seguida devolvia-lhas.

Rute – Isso é algo que eu ainda não consegui fazer porque elas não escreviam. Acabaram por escrever as reflexões mas já no final mesmo.

Isabel – Mas isto foi contratado logo no início.

Rute – Se calhar isso foi uma falha também (...)

Isabel – Eu acho que era uma das coisas em que nós professores cooperantes nos podíamos envolver. É evidente que isto exige este esforço de escrita, mas se nós fizemos esta exigência eu acho que os tutores não têm nada contra e os alunos também não porque, à partida, sabem que é com isso que contam. Acho que eticamente é muito importante os alunos saberem escrever mesmo com este aspecto que o Leonel diz do criticar o cooperante em alguns aspectos, é muito importante que digam frontalmente e até por escrito. No fundo é como diz o Sérgio Niza, “aprender a dizer a profissão”, não é? E eu acho que se aprende a dizer a profissão escrevendo, porque pela escrita eu sou capaz de elaborar muito mais profundamente aquilo que eu quero dizer e até fundamentar, etc. Portanto, este aspecto para mim, este ano, foi determinante. E acho que vou continuar a exigí-lo e penso que é um aspecto que nós podíamos gradualmente passar a fazer, porque isto sim obriga-nos a um esforço redobrado de reflexão, e portanto a um salto qualitativo de autoformação. E eu estou convencida que sem escrita o nosso desenvolvimento é muito menor, não é?

Entrevistador – No início, quando apenas se encontram na fase de observação e estão também a fazer reflexões escritas, mesmo nessa altura, já te mostram as reflexões? (dirigindo-se à Isabel)

Isabel – Sim, passam-me logo essas primeiras reflexões.

Entrevistador – Aí podes rever um pouco o teu próprio trabalho, não é?

Isabel – Já agora, à partida, também ainda não sabia qual seria o registo em que eu iria escrever. Só perante a situação é que me fui adequando. E eu percebi que não tinha sentido eu estar a dizer que estou de acordo com isto e não estou de acordo com aquilo, não era isso.

Entrevistador – A certa altura ias problematizando a própria reflexão delas, certo?

Isabel – Exactamente. E não tinha sentido eu estar exactamente a fazer um juízo crítico sobre o escrito delas, mas no fundo trata-se de problematizar um contexto, que todas nós partilhamos, não é? E até de eu acrescentar com a minha reflexão aquilo que eu própria penso e acabo por desenvolver nestes momentos em que elas também me oferecem um bocadinho da sua percepção. Às vezes são coisas que eu se calhar não estava à espera ou que eu não estou de acordo, mas que me fazem, enfim, acabar por desenvolver um conjunto de argumentações que não faria se não tivesse aquele contra ponto. E eu acho que foi muito interessante, mesmo tendo aqui alguns aspectos que precisamos de melhorar, como a regularidade da escrita, como a interacção da escrita, porque a certa altura o que aconteceu foi que cada uma delas teve que escrever para mim, portanto, isto não foi um triângulo, e eu gostaria que isto circulasse mais entre as três [refere-se à cooperante e às duas alunas estagiárias]. Portanto, há assim uns pequenos aspectos a melhorar. Agora (...)

Rute – Mas, desculpa lá, quando tu reflectias sobre a reflexão delas e lhes davas esse feedback (...)

Isabel – Eu devolvia a cada uma delas. Não devolvia às duas, percebes?

Rute – Ah! Sim.

Isabel – Entre elas acabou por haver pouca interacção. E entre nós e a tutora coordenadora, também a certa altura quase senti que a tutora coordenadora se sentia um bocadinho, digamos, à parte deste triângulo, e portanto, sei lá, a certa altura escrevia [refere-se à tutora coordenadora], já não tenho mais nada a acrescentar. Aqui vocês já escreveram sobre isto noutra momento, qualquer coisa assim do estilo, pronto, eu acho que este triângulo (...)

Rute – E as reflexões seguiam para a tutora coordenadora, assim com as tuas notas?

Isabel – Exactamente. Aliás, o portfolios delas tem as reflexões delas e as minhas intercaladas, depois as delas e depois as minhas e assim sucessivamente. Está assim, não é? Datado, naturalmente.

Paula – Acho isso fenomenal. Eu até já tenho dado por mim a pensar que gostaria de ver algumas reflexões que elas fazem, o que é que elas privilegiam na reflexão, ao fim e ao cabo como é que elas fazem, como é que são essas reflexões e qual é o sentido delas.

Isabel – Exactamente.

Paula – E é uma coisa que nos escapa realmente.

Rute – Eu este ano, por acaso, vi e li e fiz as minhas próprias reflexões escritas a par das reflexões das alunas estagiárias, mas só no final. Como já tive oportunidade de referir, este grupo de estagiárias que eu recebi era um grupo complicado, e também não era fácil para elas gerirem o grupo de alunos. Ainda chegámos a fazer isso, mas só no final e com uma intenção que não tem propriamente a ver com aquela que tu [referindo-se à P1] conseguiste com as alunas estagiárias, porque a intenção daquilo que elas me pediram mesmo, sobretudo uma das estagiárias, era que a ajudasse a reflectir sobre a sua própria reflexão. É uma reflexão completamente diferente.

Isabel – Ao mesmo tempo estamos a ajudar a reflectir.

Rute – Sim, sim.

Isabel – Já que houve essa interacção, naturalmente que estamos a ajudar a reflectir através da escrita.

Rute – Mas foi quando ela finalmente precisou de ajuda, não é? No início até falamos sobre isso, mas nunca aconteceu. Tive pena que só acontecesse no final, e aconteceu porque, por parte da estagiária eu senti, não, eu sei, pois ela própria foi muito explícita. E pediu-me directamente ajuda porque estava com muita dificuldade em fazer as reflexões escritas. E quando elas [refere-se às reflexões escritas] são feitas depois numa amálgama, porque fazem-nas todas juntas, e por isso, como não é um processo continuado mais complicado se torna ainda.

Entrevistador – E os restantes convidados querem referir algum aspecto que tenha contribuído mais para o próprio processo de autoformação?

Paula – Para mim também foram os momentos de reflexão que eu tive com as alunas estagiárias, embora nunca tivéssemos chegado a esta profundidade, não é? Íamos reflectindo oralmente de uma forma sistemática e continuada sobre as coisas do dia a dia. Foi este aspecto que mais contribuiu para a minha própria autoformação.

Rute – Para mim o momento fundamental foi o momento de reflexão, sem dúvida que o privilegiamos no dia a dia. Mas também não deixou de ser importante os momentos que apesar de tudo tivemos aqui de seminário. Também tiveram a sua importância, porque me fizeram pensar e reflectir de uma forma mais fundamentada ainda, porque quando surgiam algumas situações menos agradáveis, eu aqui até faço uma comparação muito grande com o trabalho de sala de aula com aquilo que nós temos com os meninos e de momentos que também não são os melhores. Também serviu muito (...), mas sem dúvida que os momentos mais importantes são os da reflexão do dia a dia. Este ano também os momentos em que interagi ao nível das reflexões escritas, principalmente com uma das estagiárias constituiu um momento óptimo para a minha autoformação porque me cativou para o aprofundamento e para a reflexão da missão que estava a desempenhar.

Entrevistador – Ana, queres dar a tua opinião acerca desta questão?

Ana – Também concordo com as colegas quando dizem que os momentos de reflexão do quotidiano são muito importantes, e para mim, em particular, são muito importantes porque me levam a repensar as atitudes e a alteração de algumas posturas e práticas que eu possa ter com os alunos, porque depois, também ao reflectir o trabalho delas, e não é só o trabalho delas, também estou a reflectir o meu, a pensar no meu modo de trabalhar.

Rute – Já agora, este processo de supervisão faz-me procurar informação sobre uma série de situações novamente. Se bem que eu penso que na Escola de Formação Inicial é-lhes passada também muita informação, estou a pensar por exemplo em relação ao trabalho de texto, as dificuldades que o trabalho de texto oferece realmente e da necessidade que eu tive de ir buscar, vá lá, as minhas revistas, e outra fontes com algumas situações muito claras e de lhes passar. Olhem, se vocês tiverem um bocadinho leiam isto porque vai para além do que falamos aqui as três e aqui vão encontrar mais qualquer coisa que vos vai ajudar, porque isto é um trabalho muito sustentado na prática das pessoas. É óbvio que isto para mim constituiu um momento em que tive que reler toda aquela informação para lhes passar

também esta necessidade de nos documentarmos, não é?

Leonel – É difícil de dizer qual um momento ou outro, acho que todos os momentos foram sempre importantes, mesmo quando íamos almoçar juntos estávamos sempre a discutir isto, não é? Era raro o momento em que não falávamos disto, o trabalho, quer dizer, eu sinto a toda a hora (eu posso andar com a auto-estima muito elevada e por isso falo uma coisa destas) que estou a evoluir. Portanto, exijo isso a mim próprio, e por conseguinte passo isso para eles [refere-se aos alunos estagiários]. Agora, também tenho cuidado, não sei se é cuidado, é que também espero às vezes que eles avancem com propostas de actividades e estratégias. Mas gostava de ver mais coisas, porque lembrei-me agora de um episódio muito interessante que me aconteceu na Universidade (risos) com uma professora que tive e que eu e os meus colegas odiámos (é mesmo esta a palavra), a maneira como ela passava os conteúdos, não é? Não se tratava de construir nada aquilo, era mesmo passar os conteúdos. Eu lembro-me que no fim dessa disciplina levei a essa professora um saco de asas enorme com fotocópias de revistas, era uma disciplina de Ciências, portanto, levei-lhe aquilo de tal modo revoltado que me abeirei dela e perguntei-lhe: - Posso dar-lhe uma coisa para ler? Como era de esperar nunca obtive resposta. Aliás, até me deixou de falar. Portanto, até hoje que espero uma resposta. Isto tudo só para dizer que a mudança está também na pessoa, tem a ver com o interesse dela. Agora em relação a mim, eu sinto-me a toda a hora predisposto para a mudança. E ao ter outros olhos na minha sala a observar-me, naturalmente que só posso beneficiar com isso. Ao expormo-nos, nós estamos ali a dar tudo de nós, mas também nos permite regular a nossa maneira de ser. Mas é bom recordar que nós estamos ali com um papel, não é? Nós temos um papel ali dentro e realmente eu tenho mais cuidado quando estão outros olhos ali dentro, não é que deixe de ser eu, não é essa a questão, mas tenho mais cuidado porque realmente acima de qualquer modelo de trabalho está a filosofia que impera ali, estão os princípios, não é? Está a minha maneira de ser que passa. E é isso que, pelo menos, eu acho que quero que eles levem dali. O mais importante é a minha maneira de me relacionar com os meus alunos. Essa questão é fundamental porque podia ter ali todos os instrumentos do modelo mas aquilo ser horrível. Ser um ambiente mesmo muito tenso e não se tirar grande sumo dali e eles pensarem; bom, isto é um método que resulta bem ou não, quer dizer, acima de tudo está a nossa maneira de ser. Portanto, trata-se sobretudo de tornar explícito o que é implícito, porque às vezes eu penso que fui muito claro, mas depois

passada uma semana eles colocam-me uma questão e eu constato que afinal eles [refere-se aos alunos estagiários] ainda não perceberam isto. É a mesma coisa que se passa com os nossos alunos, às vezes penso que fui tão claro e afinal quando menos espero percebo que afinal eles [refere-se às crianças] ainda não apreenderam aquilo que lhes foi passado, não é? Bem, o mais importante do meu ponto de vista, trata-se de criar um ambiente acolhedor em que eles não tenham medo de perguntar e de questionar. E eu também faço sempre isso, questiono-os também para os fazer avançar. Portanto, pergunto-lhes porque é que fizeram assim e não fizeram daquela maneira. Se eles não avançam, avanço eu porque às vezes está ali criada uma relação de abertura e não de repressão ou medo. Por exemplo, a maioria das pessoas têm medo de se sujeitar a críticas, não é? Porque se deprimem e como eu não me deprimos, pelo contrário, não tenho medo de mostrar as minhas dificuldades porque sei que é por aí que evoluo, não é?

Isabel – Mas nem todas as pessoas mostram essa abertura.

Leonel – Portanto, quando eu vejo realmente que eles não avançam vou questionando, vou provocando, vou levantando questões. Como já disse, vou sentindo a toda a hora que estou a evoluir e quando eles estão na minha sala, se calhar, ainda sinto mais isso, porque sinto depois a necessidade de ir sempre reciclando, não é? Porque é assim, se não temos outros olhos na sala, o que acontece às vezes, é que por vezes estamos a fazer coisas que já perderam o sentido.

Isabel – Porque acabamos por nos ver também com os olhos das pessoas que temos na sala e portanto criamos esta distância. E quando nós estamos sós com os meninos, já não nos estamos tanto a ver-nos a nós com os próprios meninos, por uma questão de economia de esforço entramos numa rotina. Enfim, num conjunto de acções que são automatizadas, não é? Que já não temos consciência e portanto é mais do que a rotina. São estas acções, digamos, mais automatizadas (...)

Leonel – Ou estamos naquele momento, como é que hei-de explicar, que nos esforçamos mais para desenvolver determinada área e depois quando reparamos naquela que pensávamos que já estava mais ou menos segura, está a precisar novamente de a repensarmos. Portanto, é a repensar a toda a hora que vamos evoluindo, não é? Mas temos que ir por partes, não podemos evoluir tudo ao mesmo tempo. A sensação que eu tenho é

como se tivesse acabado de fazer uma comunicação. Quando nós fazemos uma comunicação é que nos distanciamos logo quando estamos a prepará-la e depois quando estamos a ouvir as questões. E muitas conclusões a que eu não consegui chegar durante o ano, e que às vezes chego nessas comunicações, é que “era mesmo isto que me faltava”. “Agora é que eu percebi por causa das questões que outras pessoas me colocaram”. Portanto, tendo outras pessoas lá na sala é a mesma coisa, quer dizer, estão-nos a questionar a todo a hora e nós pensamos, pois é, não me tinha lembrado disso. Mas porque é que eu faço isso? São perguntas inocentes, mas que nos fazem pensar, não é? Logo acho que é muito bom que nos obriguem a explicitar. É a mesma coisa com os meninos.

Entrevistador – Só para terminar, gostaria de saber se consideram que as reflexões e os momentos de partilha das práticas adoptadas contribuíram para a promoção da vossa autoformação, e em que medida? Eu sei que já se referiram noutros momentos a este aspecto, nomeadamente, ainda há pouco a Ana disse que quando reflectia com as estagiárias que estava a promover exactamente a sua autoformação (...)

Rute – E ainda agora mesmo o Leonel acabou de referir isso, não é? Com as questões que a todo o momento se colocam, e quando nós estamos sozinhos na sala de aula colocam-se sempre questões. E vamos com montes delas para casa, mas estamos um bocadinho sobre nós próprios, não é? Enquanto que quando temos estagiários, o conhecimento que eu posso ter dos meus alunos pode ser, digo, pode porque depende também das situações, pode ser muito maior e muito mais valorizado e realmente mais profundo, pois em vez de uma pessoa estão ali três pessoas a trabalhar com aquelas crianças e se houver esse momento, esse espaço de diálogo e de abertura no que diz respeito à colocação de questões. (- Não acha que ...? -Achas? – Olha realmente se calhar...) Podemos aí ir mais além. Isso eu acho que é importantíssimo e tem sido em vários momentos também até em relação às próprias crianças. Pode ser um ganho muito grande se conseguirmos que este trabalho de cooperação seja um trabalho de equipa, de parceria entre esta três pessoas, uma com mais experiência e as outras com, se calhar uma motivação, não digo maior, mas diferente daquela que nós temos, e isso para os alunos, para as crianças, pode ser um ganho muito grande.

Ana – Eu só queria acrescentar que às vezes, quando estamos sozinhas, na sala de aula há coisas que não nos questionamos porque as damos por adquiridas e pronto, já está, fazemos

assim. E como sabem, e como estava o colega a dizer, quando temos outros olhos na sala as coisas que às vezes nos parecem evidentes não são tão evidentes.

Isabel – Acho que a questão das reflexões, também eu aqui volto à questão da escrita, mas não só. Estou de acordo com o Leonel nesta questão de que o olhar de outros na nossa sala é extremamente importante, pois sempre foi importante para mim, sendo estagiários ou não. Lembro-me do outro grupo de crianças, das várias pessoas que me passaram pela sala e como isso foi importante para eu olhar a minha prática de outra forma. É exactamente por isto que eu disse por que me vejo com o olhar do outro. E se está ali alguém a observar-me eu consigo ser mais observadora de mim própria do que se não estiver ali ninguém. Digamos que é um dos constrangimentos que me faz avançar. Estou a ver-me melhor. Não é aquela coisa, deixa lá ver se me porto bem aqui, não é isso. Mas é se calhar ser capaz de me estar a ver mais à distância.

Leonel – Ser mais exigente connosco.

Isabel – Exactamente. É a questão do olhar. Ser capaz de me estar a olhar melhor do que se não estivesse ali ninguém. Esse aspecto acho que é muito importante porque os professores do primeiro Ciclo (...)

Rute – Reforça a responsabilidade. Essa exigência, voltando à questão inicial que era sobre este aspecto. Essa exigência que se sente perante nós próprios, sermos mais exigentes connosco, mais rigorosos liga-se muito à questão da responsabilidade.

Isabel – Exactamente. E nesta questão que o Leonel estava a dizer de explicitar o que está implícito, o problema muitas vezes não é o problema ou enfim, o que é verdadeiramente formador às vezes não é mostrar as várias componentes de um modelo de trabalho, justificar por que é que faz aquilo assim daquela maneira e de outra. Há um outro nível e que é um nível se calhar, mais profundo e que tem a ver com o nosso próprio desenvolvimento enquanto pessoa. Que passa por tornar consciente as nossas concepções implícitas, como fala o Bruner, porque muitas vezes o que condiciona a minha acção não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu sou. Apesar de eu defender outra coisa, mas eu ainda sou aquilo que eu consegui fazer daquilo que os outros fizeram de mim, não é? Como diz o Sartre. Mas há muitas coisas que eu ainda não consegui fazer, apesar de as defender.

Rute – E apesar de querer fazer.

Isabel – E apesar de querer fazer. Portanto, há um nível de contradição e de incoerência ainda, e é por isso que nós, que perseguimos esta utopia no Movimento dizemos que nunca lá chegaremos, não é? Porque há um nível de coerência máxima que procuramos e que sabemos que, sendo humanos, nós muitas vezes não conseguimos e em vez de nos culpabilizarmos (eu por exemplo, tenho esta tendência para me culpabilizar) problematizamos imenso.

Rute – Ah! Mas a mim acontece-me exactamente isso.

Isabel – Como estava a dizer, problematizo imenso, imenso, mas depois culpabilizo-me e tenho que fazer um esforço enorme para que essa culpabilidade não reverta para o meu retrocesso em vez de ser para o meu avanço. E isto, tentei passar às estagiárias também que aquilo que eu lhes pedia muitas vezes em termos de problematização não significava ficarem deprimidas. E isso nós temos que aprender e, se calhar, partilhar com os nossos colegas mais jovens. Porque eu própria estou a aprender, não é? Que é sermos capazes de questionar a nossa prática, de problematizar aquilo que fazemos. Bom, e não ficarmos angustiados por isso, mas tentar perceber como é que damos a volta ao assunto. Agora, para isso, é preciso criar níveis cada vez mais aprofundados de auto-consciência. E há sempre coisas que escapam a nós próprios que são do domínio do currículo oculto, não é? Que estando outras pessoas ou eu a olhar com os olhos que imagino que são os dos outros, se calhar, consigo ver melhor. Eu acho que é aqui que sinto a autoformação mais do que (...), embora também a dimensão do conhecer, do aprofundar os aspectos didácticos, os aspectos científicos seja importante. Mas, mais do que isso, ainda é esta vertente do desenvolvimento pessoal.

Entrevistador – Os restantes convidados desejam acrescentar mais alguma coisa a este respeito ou sobre qualquer outro assunto?

Convidados – Não.

Entrevistador – Não? Então, muito obrigada a todos.