



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

**PRÁTICA PEDAGÓGICA E SUPERVISÃO
REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS DO CURSO DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

(Dissertação para obtenção do grau de mestre em Supervisão –
Especialização em Ensino Básico – 1.º Ciclo)

CÉLIA DA GRAÇA LOPES VARGUES

FARO

2007

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

PRÁTICA PEDAGÓGICA E SUPERVISÃO
REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS DO CURSO DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

(Dissertação para obtenção do grau de mestre em Supervisão –
Especialização em Ensino Básico – 1.º Ciclo)

CÉLIA DA GRAÇA LOPES VARGUES

FARO

2007

NOME: Célia da Graça Lopes Vargues

DEPARTAMENTO: CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E SOCIOLOGIA

ORIENTADOR: Professor Doutor José Alberto Mendonça Gonçalves

DATA: 12 de Julho de 2007

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO:

PRÁTICA PEDAGÓGICA E SUPERVISÃO

REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS DO CURSO DE FORMAÇÃO

DE PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

JÚRI:

Presidente: Doutor **Fernando Ribeiro Gonçalves**, Professor Catedrático da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve;

Vogais: Doutor **José Alberto Mendonça Gonçalves**, Professor Coordenador Aposentado da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve;
Doutora **Ana Paula Viana Caetano**, Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Algarve

*Ao meu filho,
Por me dar todos os dias
A força necessária
E a alegria de viver.*

AGRADECIMENTOS

O presente estudo tornou-se realidade, graças a um conjunto de pessoas que nos prestaram inestimável apoio e colaboração. A todos, os mais sinceros agradecimentos, em especial:

- Ao meu orientador, Professor Doutor José Alberto Gonçalves, pela competente orientação, na realização deste trabalho, pela sua permanente disponibilidade, pelos conselhos, clima de encorajamento, ajuda e incentivo.
- À Comissão Coordenadora do Mestrado, pela forma como organizou e orientou o Curso, procurando dar respostas às necessidades dos formandos.
- Aos professores e colegas do Curso de Mestrado, pela permuta de saberes e conhecimentos.
- Ao Albino Ferreira, pela pronta disponibilidade e ajuda, nos contactos com os alunos do 4.º ano, para marcação das entrevistas.
- Ao João Rodrigues, pela apreciação que fez do questionário e pelas palavras amigas e de incentivo que sempre teve.
- À Olga Mecias, pela análise que fez do questionário e pela amizade demonstrada nos diferentes momentos deste percurso.

- À Gisélia Correia, pela ajuda prestada na pré-testagem do questionário.
- À Maria José Mestre, à Eugénia Jesus e à Olga Mecias, pela ajuda prestada na aplicação dos questionários.
- À Cristina Lopes, pelos momentos que partilhámos, pela companhia nas deslocações à ESE e pelo suporte afectivo e emocional durante todo o processo.
- À Luísa Afonso, pela amizade demonstrada no decorrer de todo este percurso.
- A todos os alunos do 4.º ano do Curso de Licenciatura em 1.º Ciclo do Ensino Básico, no ano lectivo de 2005/2006, que participaram neste estudo, sem cuja valiosa colaboração e disponibilidade a concretização do mesmo não teria sido possível.
- Ao Nilton Iria e ao Rui Silva, pelas dúvidas informáticas que, na hora certa, souberam esclarecer.
- Ao Gonçalo Vargues, por ter sabido entender a necessidade da minha dedicação a este trabalho, dando-me tempo e espaço para a sua concretização.
- À minha mãe e irmãs, por estarem sempre ao meu lado.

RESUMO

A Prática Pedagógica configura-se como algo de fundamental na formação inicial de professores, nela se conjugando factores importantes a ter em conta na formação e desenvolvimento do aluno/futuro professor, nomeadamente o contacto com a realidade do ensino-aprendizagem, tendo como aspecto central a intervenção.

O presente estudo, de natureza essencialmente qualitativa, tem como principal objectivo conhecer as representações dos alunos do 4.º ano do Curso de Licenciatura em 1.º Ciclo do Ensino Básico acerca da Prática Pedagógica, no ano lectivo de 2005/2006.

No sentido da prossecução dos objectivos do estudo, procurou-se conhecer o significado que a Prática Pedagógica teve para os alunos/futuros professores intervenientes, designadamente em termos de processo supervisivo, tendo-se utilizado como instrumentos de recolha de dados a análise documental, a entrevista semi-estruturada e o questionário, em quatro momentos distintos.

Os resultados do estudo revelaram que a maioria dos futuros professores considerou muito significativa a experiência realizada, por lhes ter proporcionado o contacto com a realidade educativa, e que as aprendizagens resultantes da interacção estabelecida com os alunos do 1.º Ciclo constituíram uma etapa muito importante na sua formação, tendo suscitado um conjunto de saberes, motivações e interesses, que se projectarão no seu futuro profissional. Para isso, concorreram, também, de modo determinante, tanto o processo de supervisão vivenciado, como o contributo formativo dos supervisores (institucional e cooperantes).

PALAVRAS-CHAVE

Formação Inicial de Professores; Prática Pedagógica; Supervisão; Reflexão; Relacionamento Interpessoal; Desenvolvimento Pessoal e Profissional.

ABSTRACT

Teaching Practice is the utmost importance for initial teacher training. Factors deemed essential in the training and development of the future teacher converge in it, namely their contact with the teaching-learning process, especially as far as their intervention is concerned.

The aim of this research, basically of a qualitative nature, was to get to know the representations that fourth-year students from the Degree in Primary School Teachers had of their teaching practice in the course of the academic year 2005-2006.

Abiding by the objectives of this study, I sought to learn the meaning that Teaching Practice had for the future teachers who participated in it, in particular in terms of the supervision process, by means of data collection instruments, such as document analysis, semi-structured interview and a questionnaire, in four separate moments.

The results of this research showed that most future teachers valued their experience in the field, as it enabled them to delve into the educational environment. It also showed that what they learnt from their interaction with Primary School children turned out to be a major step in their training process, as it provided them with a set of cognitive contents, motivations and interests that will linger into their future careers. What also played a decisive role was, on the one hand, the supervision process they went through and, on the other, the contribution for their training given by the student teacher supervisors (either institutional or cooperating).

KEY-WORDS

Initial Teacher Training; Teaching Practice; Supervision; Reflection; Interpersonal Relationship; Professional and Personal Development.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	iv
Resumo	vi
Abstract	vii
Índice Geral	viii
Lista de Quadros	xvii
Lista de Gráficos	xxi
Lista de Figuras	xxi
INTRODUÇÃO	1
1.ª PARTE – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL	6
Capítulo I – Formação inicial de professores e Prática Pedagógica	7
Introdução.....	8
1. Formação inicial de professores.....	9
2. A Prática Pedagógica na formação inicial de professores.....	15
Capítulo II – Supervisão da Prática Pedagógica na formação inicial de professores	19
Introdução.....	20
1. A Supervisão da Prática Pedagógica.....	20
1.1. Conceito de supervisão.....	23
1.2. Cenários de supervisão.....	25
1.3. Processo de supervisão.....	28
1.3.1. O papel do supervisor institucional.....	30
1.3.2. O papel do supervisor cooperante.....	33
1.3.3. O papel do aluno/futuro professor.....	35

1.4. Ciclo de supervisão.....	37
1.4.1. Encontro pré-observação.....	39
1.4.2. Observação.....	40
1.4.3. Encontro pós-observação.....	41
2. Importância da reflexão na Prática Pedagógica.....	43
2.1. A Formação do professor reflexivo.....	48
2.2. A construção da atitude reflexiva.....	51
3. Avaliação num contexto de supervisão.....	54
4. A supervisão como processo relacional.....	56
Capítulo III – Prática Pedagógica e desenvolvimento pessoal e profissional	61
Introdução.....	62
1. Implicações da Prática Pedagógica	62
1.1. A importância da personalidade na acção do formador.....	65
1.2. O desenvolvimento profissional na formação inicial de professores.....	67
2. Contributos do processo supervisivo.....	70
2.ª PARTE – ESTUDO EMPÍRICO.....	75
Capítulo IV – Metodologia.....	76
Introdução.....	77
1. Natureza do estudo.....	77
2. Objectivos.....	78
3. Questões de pesquisa.....	78
4. Protagonistas do estudo.....	79
5. Opções e procedimentos metodológicos.....	81
5.1. Delineamento do estudo.....	81
A) Primeiro momento – Análise documental.....	81

B) Segundo momento – Entrevistas preliminares.....	81
C) Terceiro momento – Questionários.....	82
D) Quarto momento – Entrevistas de aprofundamento.....	82
5.2. Recolha e tratamento dos dados.....	83
5.2.1. Análise documental.....	83
5.2.2. Entrevistas.....	84
a) Elaboração dos guiões das entrevistas.....	84
b) Realização das entrevistas.....	89
c) Análise dos dados obtidos por entrevista.....	90
5.2.3. Questionário.....	94
a) Construção do questionário.....	95
b) Pré-testagem do questionário.....	99
c) Aplicação dos questionários.....	100
d) Tratamento dos dados recolhidos por questionário.....	100
5.3. Análise e interpretação dos dados.....	101
Capítulo V – Apresentação e análise interpretativa dos dados.....	103
Introdução.....	104
A) Primeiro momento – análise documental.....	104
1. A formação de professores do 1.º Ciclo na Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve.....	104
1.1. Princípios orientadores.....	105
1.2. A componente de Prática Pedagógica.....	110
2. A supervisão no Curso do 1.º Ciclo da ESE da Universidade do Algarve.....	112
B) Segundo momento – Entrevistas preliminares.....	117
1. Organização da Prática Pedagógica.....	117

1.1. Estrutura.....	118
1.2. Processo.....	119
1.3. Apreciação crítica.....	121
1.3.1. Do processo.....	121
1.3.2. Da supervisora cooperante.....	122
2. Ciclo de supervisão.....	124
2.1. Pré-observação.....	124
2.1.1. Planificação.....	124
2.1.2. Produção de materiais.....	126
2.2. Pós-observação.....	127
2.2.1. Reflexão com a supervisora cooperante.....	128
2.2.2. Reflexão com o supervisor da ESE.....	129
2.2.3. Atitude do aluno/futuro professor.....	130
3. Avaliação da Prática Pedagógica.....	133
3.1. Intervenientes.....	133
3.2. Processo.....	134
3.3. Finalidades.....	136
3.4. Objecto.....	136
3.5. Apreciação crítica.....	137
4. Aspectos problemáticos.....	139
4.1. Dificuldades sentidas.....	140
4.1.1. Em termos organizativos.....	140
4.1.2. No plano da acção.....	141
4.2. Estratégias de superação de dificuldades.....	142
4.3. Ajudas solicitadas.....	143

5. Contribuição para o desenvolvimento pessoal e profissional do aluno/futuro professor.....	144
5.1. Dos supervisores.....	145
5.2. Dos colegas.....	147
6. Atitude do formando.....	149
6.1. Expectativas.....	149
6.2. Satisfação.....	150
6.3. Insatisfação.....	152
C) Terceiro momento – Questionários.....	153
1. Componentes da Prática Pedagógica.....	154
1.1. Duração total da Prática Pedagógica II.....	154
1.2. Período inicial da Prática Pedagógica II destinado à observação.....	157
2. Processo.....	158
2.1. Colaboração com o aluno/futuro professor na preparação das aulas.....	158
2.2. Aspectos mais problemáticos na planificação da actividade lectiva.....	159
2.3. Aspectos problemáticos relativos à intervenção no processo de ensino-aprendizagem.....	160
2.4. Estratégias utilizadas para superar dificuldades sentidas.....	162
3. Reflexão sobre a Prática Pedagógica.....	164
3.1. Momentos de reflexão com a supervisora cooperante.....	164
3.2. Momentos de reflexão com o supervisor da ESE.....	165
3.3. Intervenientes nos encontros pós-observação com a supervisora cooperante.....	167
3.4. Intervenientes nos encontros pós-observação com o supervisor da ESE.....	168

3.5. Aspectos mais relevantes nas reflexões produzidas acerca do desempenho da Prática Pedagógica II.....	169
4. Avaliação da Prática Pedagógica II.....	170
4.1. Intervenientes necessários na avaliação da Prática Pedagógica II.....	171
4.2. Finalidades da avaliação.....	172
4.3. Objecto da avaliação.....	174
4.4. Momentos mais importantes na avaliação da Prática Pedagógica.....	175
5. Contribuição da Prática Pedagógica, realizada ao longo do curso, para o desenvolvimento pessoal e profissional.....	177
5.1. Desenvolvimento pessoal.....	177
5.1.1. Desenvolvimento de atitudes.....	177
5.1.2. Desenvolvimento de capacidades/competências.....	178
5.2. Desenvolvimento profissional.....	179
5.2.1. Dimensão formativa.....	180
5.2.2. Dimensão experiencial.....	181
5.3. Dimensão organizativa.....	181
5.3.1. Contacto/conhecimento da realidade educativa.....	182
5.3.2. Preparação para a profissão.....	183
5.3.3. Reflexão sobre a acção.....	183
5.3.4. Gestão do tempo.....	184
5.3.5. Estratégias.....	185
5.3.6. Planificação da acção educativa.....	186
5.3.7. Relação/teoria prática.....	187
5.4. Avaliação do aluno/futuro professor.....	187
6. Apreciação geral sobre a Prática Pedagógica.....	188

6.1. Opinião sobre a Prática Pedagógica.....	188
6.2. Importância atribuída a alguns aspectos específicos da Prática Pedagógica.....	189
6.3. O que poderia ser feito para melhorar a Prática Pedagógica, em geral...	191
6.3.1. Organização da Prática Pedagógica.....	192
6.3.1.1. Estrutura.....	192
6.3.1.2. Processo.....	193
6.3.2. Processo de acompanhamento da Prática Pedagógica.....	194
6.3.2.1. Relacionamento	194
6.3.2.2. Acompanhamento da Prática Pedagógica.....	195
6.3.2.3. Reflexão.....	196
6.3.2.4. Avaliação.....	198
7. Sentimentos vivenciados no decurso da Prática Pedagógica.....	199
7.1. Sentimentos de satisfação.....	199
7.1.1. Organização.....	200
7.1.2. Duração da Prática Pedagógica.....	201
7.1.3. Docentes.....	201
7.1.4. Conhecimento da realidade educativa.....	202
7.1.5. Desenvolvimento pessoal e profissional.....	202
7.1.6. Relação teoria/prática.....	203
7.1.7. Reflexão.....	204
7.2. Sentimentos de insatisfação.....	205
7.2.1. Organização.....	205
7.2.2. Duração.....	206
7.2.3. Docentes.....	206

7.2.4. Materiais.....	208
7.2.5. Autonomia.....	208
7.2.6. Relação teoria/prática.....	209
7.2.7. Reflexão.....	209
7.2.8. Relacionamento.....	210
7.3. Situações de ansiedade no âmbito da Prática Pedagógica.....	211
D) Quarto Momento – Entrevistas de aprofundamento.....	213
1. Organização da Prática Pedagógica.....	214
1.1. Estrutura.....	214
1.2. Processo.....	215
1.3. Apreciação Crítica.....	216
1.3.1. Do processo.....	216
1.3.2. Da supervisora cooperante.....	218
2. Ciclo de supervisão.....	219
2.1. Pré-observação/planificação.....	220
2.2. Pós-observação.....	221
2.2.1. Reflexão com a supervisora cooperante.....	222
2.2.2. Reflexão com o supervisor da ESE.....	223
2.2.3. Atitude do aluno/futuro professor.....	224
3. Avaliação da Prática Pedagógica.....	226
3.1. Intervenientes.....	226
3.2. Processo.....	227
3.3. Finalidades.....	229
3.4. Objecto.....	230
3.5. Apreciação crítica.....	231

4. Aspectos problemáticos.....	232
4.1. Dificuldades sentidas.....	233
4.1.1. Em termos organizativos.....	233
4.1.2. No plano da acção.....	235
4.2. Estratégias de superação de dificuldades.....	236
5. Contribuição dos supervisores para o desenvolvimento pessoal e profissional do aluno/futuro professor.....	238
6. Atitude do formando.....	241
6.1. Satisfação.....	241
6.2. Insatisfação.....	242
7. Propostas de alteração da Prática Pedagógica.....	244
8. Análise conjunta dos dados.....	246
Considerações finais	256
Bibliografia	264

Anexos (em volume próprio)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Idade dos protagonistas do estudo.....	79
Quadro 2 - Grelha de categorização.....	92
Quadro 3 – Grelha de categorização.....	93
Quadro 4 – Estrutura	118
Quadro 5 – Processo.....	120
Quadro 6 – Apreciação crítica do processo.....	121
Quadro 7 – Apreciação crítica do supervisor cooperante.....	123
Quadro 8 – Planificação.....	125
Quadro 9 – Produção de materiais.....	127
Quadro 10 – Reflexão com a supervisora cooperante.....	128
Quadro 11 – Reflexão com o supervisor da ESE.....	129
Quadro 12 – Atitude do aluno/futuro professor.....	131
Quadro 13 – Intervenientes.....	134
Quadro 14 – Processo.....	135
Quadro 15 – Finalidades.....	136
Quadro 16 – Objecto.....	137
Quadro 17 – Apreciação crítica.....	138
Quadro 18 – Dificuldades sentidas em termos organizativos.....	140
Quadro 19 – Dificuldades sentidas no plano da acção.....	141
Quadro 20 – Estratégias de superação de dificuldades.....	143
Quadro 21 – Ajudas solicitadas.....	144
Quadro 22 – Contribuição dos supervisores para o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos/futuros professores.....	146

Quadro 23 – Contribuição dos colegas para o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos/futuros professores.....	148
Quadro 24 – Expectativas.....	150
Quadro 25 – Satisfação.....	151
Quadro 26 – Insatisfação.....	152
Quadro 27 – Pouco adequada.....	155
Quadro 28 – Adequada.....	156
Quadro 29 – Muito adequada.....	156
Quadro 30 – Período inicial da Prática Pedagógica II destinado à observação.....	157
Quadro 31 – Aspectos problemáticos relativos à intervenção no processo de ensino/aprendizagem.....	161
Quadro 32 – Estratégias utilizadas para superar dificuldades sentidas.....	162
Quadro 33 – Aspectos mais relevantes nas reflexões produzidas	169
Quadro 34 – Finalidades da avaliação.....	173
Quadro 35 – Objecto da avaliação.....	174
Quadro 36 – Desenvolvimento de atitudes.....	177
Quadro 37 – Desenvolvimento de capacidades/competências.....	179
Quadro 38 – Dimensão formativa.....	180
Quadro 39 – Dimensão experiencial.....	181
Quadro 40 – Contacto/conhecimento da realidade educativa.....	182
Quadro 41 – Preparação para a profissão.....	183
Quadro 42 – Reflexão sobre a acção.....	184
Quadro 43 – Gestão do tempo.....	185
Quadro 44 – Estratégias.....	185
Quadro 45 – Planificação da acção educativa.....	186

Quadro 46 – Relação teoria/prática.....	187
Quadro 47 – Avaliação do aluno/futuro professor.....	187
Quadro 48 – Opinião sobre a Prática Pedagógica.....	189
Quadro 49 – Importância atribuída a alguns aspectos da Prática Pedagógica.....	190
Quadro 50 – Estrutura.....	192
Quadro 51 – Processo.....	193
Quadro 52 – Relacionamento entre supervisores e alunos/futuros professores.....	194
Quadro 53 – Acompanhamento da Prática Pedagógica.....	196
Quadro 54 – Reflexão.....	197
Quadro 55 – Avaliação.....	198
Quadro 56 – Organização.....	200
Quadro 57 – Duração da Prática Pedagógica.....	201
Quadro 58 – Docentes.....	201
Quadro 59 – Conhecimento da realidade educativa.....	202
Quadro 60 – Desenvolvimento pessoal e profissional.....	203
Quadro 61 – Relação teoria/prática.....	203
Quadro 62 – Reflexão.....	204
Quadro 63 – Organização.....	205
Quadro 64 – Duração da Prática Pedagógica.....	206
Quadro 65 – Docentes.....	207
Quadro 66 – Materiais.....	208
Quadro 67 – Autonomia.....	208
Quadro 68 – Relação teoria/prática.....	209
Quadro 69 – Reflexão.....	210
Quadro 70 – Relacionamento.....	210

Quadro 71 – Situações de ansiedade.....	211
Quadro 72 – Estrutura.....	214
Quadro 73 – Processo.....	215
Quadro 74 – Apreciação crítica do processo.....	217
Quadro 75 – Apreciação crítica da supervisora cooperante.....	218
Quadro 76 – Planificação.....	220
Quadro 77 – Reflexão com a supervisora cooperante.....	222
Quadro 78 – Reflexão com o supervisor da ESE.....	223
Quadro 79 – Atitude do aluno/futuro professor.....	225
Quadro 80 – Intervenientes.....	226
Quadro 81 – Processo.....	228
Quadro 82 – Finalidades.....	229
Quadro 83 – Objecto.....	230
Quadro 84 – Apreciação crítica.....	231
Quadro 85 – Dificuldades em termos organizativos.....	235
Quadro 86 – Dificuldades sentidas no plano da acção.....	236
Quadro 87 – Estratégias de superação de dificuldades.....	237
Quadro 88 – Contribuição dos supervisores para o desenvolvimento pessoal e profissional do aluno/futuro professor.....	239
Quadro 89 – Satisfação.....	241
Quadro 90 – Insatisfação.....	242
Quadro 91 – Aspectos que poderiam ser melhorados na Prática Pedagógica.....	244

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Género dos alunos/futuros professores.....	80
Gráfico 2 – Duração total da Prática Pedagógica.....	154
Gráfico 3 – Colaboração com o aluno/futuro professor na preparação das aulas.....	158
Gráfico 4 – Aspectos mais problemáticos na planificação da actividade lectiva.....	160
Gráfico 5 – Momentos de reflexão com a supervisora cooperante.....	165
Gráfico 6 – Momentos de reflexão com o supervisor da ESE.....	166
Gráfico 7 – Intervenientes nos encontros pós-observação com a supervisora cooperante.....	167
Gráfico 8 – Intervenientes nos encontros pós-observação com o supervisor da ESE.....	168
Gráfico 9 – Intervenientes necessários na avaliação da Prática Pedagógica.....	171
Gráfico 10 – Momentos mais importantes na avaliação da Prática Pedagógica.....	176
Gráfico 11 – Satisfação com a realização da Prática Pedagógica.....	199

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ciclo de supervisão.....	38
Figura 2 – Processos comunicativos nas relações de supervisão	71

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores tem vindo a reflectir determinados aspectos da sociedade actual, que tendem a privilegiar certas racionalidades e que, de alguma forma, vão condicionar as concepções de ensino e de profissional da educação a formar. Segundo Nóvoa (1992a) e Popkewitz (1992), a formação reproduz determinadas concepções de educação e de formação que reflectem as tensões sociais da sociedade contemporânea.

No quadro da formação inicial, a Prática Pedagógica permite aos alunos/futuros professores a oportunidade de integrarem e aplicarem os conhecimentos adquiridos ao longo da formação teórica, reconhecendo-se como factor de sucesso a interacção entre a Escola Superior de Educação e as escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico onde decorre a Prática Pedagógica.

Envolvendo vários intervenientes, nomeadamente os alunos/futuros professores, os supervisores, o coordenador da Prática Pedagógica e as crianças, constitui a Prática Pedagógica um espaço-tempo durante o qual se desenvolve o processo formativo que irá contribuir para o desenvolvimento de todos os elementos nele envolvidos. Tal processo implica, por parte de todos os intervenientes, coerência, empatia e encorajamento, numa atitude promotora de desenvolvimento pessoal e profissional.

Neste contexto, Formosinho (2001: 58) salienta, ainda, a importância dos supervisores, destacando que “o seu papel na construção de uma profissionalidade adequada e empenhada, na apropriação das dimensões técnica, moral e relacional do desempenho profissional não é substituível”.

Como área específica da formação inicial de professores, a Prática Pedagógica constitui-se como promotora de múltiplas reflexões, permitindo aos alunos/futuros professores tanto o desenvolvimento de competências viabilizadoras de um desempenho profissional reflexivo e autónomo, como o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

INTRODUÇÃO

O presente estudo remete-nos para diversas questões relativas a aspectos organizativos e de funcionamento da unidade curricular de Prática Pedagógica, que nos possibilitarão conhecer os significados atribuídos pelos alunos/futuros professores às experiências que foram vivenciando e às representações que foram construindo durante esta fase do seu percurso formativo. Para elas concorrerão os conhecimentos que adquiriram durante a sua “formação teórica”, as diferentes situações que experienciaram no decurso da respectiva intervenção educativa, as vivências de uma cultura profissional própria da realidade educativa do 1.º Ciclo do Ensino Básico, as reflexões com os colegas e supervisores e o relacionamento com os alunos.

De acordo com Pinho (1993), o formando está de posse de um conjunto de experiências que são o fundamento das representações de si próprio, dos outros e dos factores de formação com os quais se depara e sobre os quais emite juízos de valor.

Tomada a Prática Pedagógica como referente de formação, a supervisão configura-se como um contexto que interessa conhecer melhor, sendo a atitude investigativa a melhor via para o fazer. É, pois, neste plano que se justifica estudar a definição dos princípios orientadores que norteiam a organização e o funcionamento da unidade curricular da Prática Pedagógica II, a qual foi concebida com base numa reflexão assente no conhecimento do contexto educativo que envolve o processo formativo.

Na opinião de Alarcão (1996b: 175), no processo de supervisão deverá ser valorizada “a experiência como fonte de aprendizagem, a metacognição como processo de conhecer o próprio modo de conhecer e a metacomunicação como processo de avaliar a capacidade de interagir”. O sujeito em formação deverá ser aceite como ser pensante, que constrói o seu conhecimento, num questionamento permanente e numa inquietude propulsora de sabedoria.

INTRODUÇÃO

Estes aspectos conceptuais de suporte do estudo que nos propomos desenvolver e que tem como objectivo principal conhecer as representações dos alunos do 4.º ano do Curso de Licenciatura em 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, no ano de 2005/2006, acerca da Prática Pedagógica, em geral, e de, modo específico da denominada Prática Pedagógica II, último momento da componente de formação designada por “Iniciação à Prática Profissional”.

A razão principal do nosso interesse pelo tema resulta da nossa prática de supervisão, como supervisora cooperante, dos Cursos de Formação Inicial de Professores do 1.º Ciclo da referida Escola Superior de Educação, na convicção de que a supervisão é uma das componentes essenciais da formação inicial de professores, nomeadamente quanto à articulação entre a teoria e a prática, ao relacionamento pessoal e interpessoal e ao conhecimento da realidade educativa.

A dissertação foi organizada, em termos estruturais, em duas partes. A primeira refere-se ao enquadramento conceptual que a suporta e a segunda corresponde ao estudo empírico. Pretendemos, assim, apresentar um todo coerente e sequencial, sendo a primeira parte constituída por três capítulos e a segunda por dois. Houve ainda a preocupação de que cada um deles apresentasse unidade interna.

Desta forma, após esta introdução, que permite antever o desenvolvimento do estudo, segue-se o enquadramento conceptual. Num primeiro capítulo, dedicado à formação inicial de professores e Prática Pedagógica, problematizamos, em termos genéricos as componentes essenciais do processo formativo dos professores.

No segundo capítulo, consignado à supervisão da Prática Pedagógica na formação inicial de professores, evidenciamos a importância da supervisão no desenvolvimento dos alunos/futuros professores, procurando também caracterizar, nas suas várias dimensões,

INTRODUÇÃO

tanto o processo supervisivo como o ciclo de supervisão. Salienta-se nele, ainda, a importância da reflexão, da avaliação e da supervisão como processo relacional.

Quanto ao terceiro capítulo, intitulado “Prática Pedagógica e desenvolvimento pessoal e profissional”, abordamos a implicação da Prática Pedagógica, neste domínio, procurando pôr em destaque o papel e os contributos do processo supervisivo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos/futuros professores.

A segunda parte do estudo corresponde à sua dimensão empírica e integra os quarto e quinto capítulos. O quarto capítulo é constituído pela apresentação, descrição e justificação do seu processo metodológico, nele se dando conta da natureza do estudo, dos seus objectivos e das questões orientadoras da pesquisa. Caracterizam-se, ainda, os protagonistas do estudo, indicam-se as opções e os procedimentos metodológicos e descrevem-se os processos de recolha, tratamento e análise dos dados.

No quinto capítulo, procedemos à apresentação e análise interpretativa dos dados, respeitando os quatro momentos do estudo, concluindo com a respectiva análise de conjunto desses mesmos dados.

Por último e a concluir, apresentamos as considerações finais resultantes de todo o processo investigativo, constituídas, na sua globalidade, pelos resultados do estudo, assim como pelos limites e relevância do mesmo, pelas pistas de trabalho para futuros estudos e pelos contributos que o mesmo aportou à nossa formação e desenvolvimento, em termos pessoais e profissionais.

1.ª PARTE

ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Introdução

A formação de professores, elemento fundamental para um ensino de qualidade, deve ser entendida como um processo dinâmico que não consista na mera transmissão de conhecimentos preconizados por outros, mas, fundamentalmente, na promoção do desenvolvimento das capacidades dos alunos/futuros professores que lhes permitam reflectir e propor soluções fundamentadas para os problemas com que se confrontam no decorrer da prática educativa.

É neste sentido que Gonçalves (1996: 34) afirma que “o docente do Terceiro Milénio terá de se afirmar como a pessoa-profissional-professor que a si próprio, reflexivamente, se constrói, ao longo do seu percurso de vida e, ao mesmo tempo, de formação”.

Por seu lado, Nóvoa (1992a: 24) assegura 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”.

Deste modo, torna-se evidente que a formação de professores deve ser um processo de construção de conhecimento e de personalidade que possibilite o desenvolvimento de atitudes conducentes a uma participação crítica e consciente no contexto da realidade educativa.

Segundo Formosinho (2002: 10), e ainda nesta linha de pensamento, “os professores são profissionais de uma actividade cognitiva complexa que, por se basear em conhecimentos e técnicas, está sujeita às mudanças resultantes de evoluções rápidas desses conhecimentos e técnicas”.

Assim, no quadro da formação inicial de professores, a Prática Pedagógica constitui uma componente fundamental, apesar da diversidade de formas que assume, conforme o contexto em que se insere. São várias as questões que se levantam sobre a Prática Pedagógica, nomeadamente a duração ideal, os momentos de realização ao longo do Curso, a sua organização e o estilo de supervisão utilizado. Zeichner (1983) considera que estas experiências, de um modo geral, são sempre factores de desenvolvimento do aluno em formação, em termos profissionais.

A Prática Pedagógica fornece ao formando uma diversidade de possibilidades formativas, pondo em jogo a aquisição de conhecimentos e valores, o desenvolvimento de capacidades e atitudes, a mudança de representações e a construção da sua identidade pessoal e profissional.

1. Formação inicial de professores

Nos últimos anos, verificou-se uma viragem nos quadros conceptuais de análise desta problemática, que tem produzido implicações no plano da formulação de princípios teóricos e no da construção de estratégias de acção, no sentido de apresentar novos caminhos à formação de professores.

A formação de professores não é um conceito unívoco, pois as suas diferentes concepções (Zeichner, 1983; Formosinho, 1986; Zimpher e Howey, 1987; Patrício, 1990) promovem diferentes imagens dos futuros professores, ou seja, o professor perspectivado como técnico, companheiro, facilitador de aprendizagens, agente de mudança, solucionador de problemas e investigador.

Neste contexto, a formação inicial tem vindo a reflectir determinadas visões do mundo que tendem a privilegiar certas racionalidades e que condicionam, por sua vez,

as concepções de ensino e de professor a formar. Nesta perspectiva, a formação reproduz determinadas concepções de educação e de formação, que reflectem as tensões da sociedade contemporânea.

Como qualquer outro tipo de intervenção educativa, a formação de professores tem de ser vista como algo que envolve os indivíduos, as circunstâncias organizacionais e os diferentes contextos interactivos em que se enquadra, assim como o universo dos seus exo-sistemas (grupos sócio-profissionais, instituições e sociedade em geral) (Ralha-Simões, 1995).

Nesta perspectiva, Nóvoa (1991: 21) identifica três vertentes, que incluem o indivíduo e a sua experiência, a profissão e os saberes subjacentes e a escola e os seus projectos, que, no seu entender, tornam viável que a formação consiga ter, “como eixo de referência, o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo docente”.

A formação de professores é um dos pólos de referência do pensamento sobre a educação e pedra angular dos processos de qualquer reforma educativa (Nóvoa, 1992a), bem como de uma pretendida melhoria na qualidade de ensino.

É considerada como fundamental ao sucesso do processo educativo e as suas diferentes concepções têm-se constituído como a base dos modelos que a mesma tem vindo a assumir. A propósito, refiram-se as várias concepções que Zeichner (1993) identificou e que têm caracterizado a formação de professores:

- a académica, que enfatiza o saber académico disciplinar relativo às matérias a ensinar;
- a da eficiência social, que baseia a formação nos dados que resultam das investigações sobre o ensino;

- a desenvolvimentista, focalizada sobre a compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos/futuros professores;
- a de reconstrução social, revelando preocupações pelas questões éticas e sociais da escola.

A complexidade das funções de um professor e as exigências que lhe são atribuídas na sociedade em que vivemos, em relação à docência e, conseqüentemente, à qualidade do processo educativo, atribuem à formação inicial de professores um papel fulcral na atribuição de qualificações profissionais integradoras dos domínios científico, cultural e pedagógico.

Como afirma, Ribeiro Gonçalves (1991: 17, cit. por Ribeiro Gonçalves, 1992: 87), “não há Reforma para a Inovação sem Instrumentos: não há Instrumentos sem Estruturas: não há Estruturas sem Agentes e não há Agentes sem Professores”. Assim, importa salientar que, no mundo actual, repleto de desafios, em que a sociedade exige cada vez mais do cidadão, é importante que os professores, como elementos fundamentais na formação, das crianças e jovens, desenvolvam profissionalmente capacidades e competências que os façam pensar e reflectir sobre a realidade local e regional.

Uma orientação pedagógica construtivista, por parte do professor, não só em termos de aprendizagem dos alunos, mas também da construção do seu próprio saber, torna-se fundamental. Ser professor é uma profissão problemática no sentido em que, no seu dia-a-dia de trabalho, o docente é confrontado com problemas que necessita resolver. Esses problemas vão variando em função de vários factores, tais como as pessoas envolvidas e o contexto social, político e cultural em que desenvolve a sua prática, e são, em geral, de natureza complexa.

Desta forma, torna-se necessário que o professor mobilize saberes no âmbito do desenvolvimento e da aprendizagem de conhecimentos científicos específicos, mas também saberes práticos, que vão sendo construídos no dia-a-dia através da observação e da reflexão sobre a acção educativa. Neste sentido, é essencial o recurso a um tipo de aprendizagem por descoberta e também por resolução de problemas, que proporcione ao sujeito em formação a procura de soluções ou respostas para as questões problemáticas com que se defronta (Sá-Chaves, 2000).

Segundo Moreira (2001), o objectivo primordial da formação inicial, é desenvolver no aluno/futuro professor *autonomia profissional*, isto porque o tempo passado em supervisão formal é mínimo, comparado com a duração da carreira docente em que o professor é deixado entregue a si mesmo. Daí que a autonomia seja uma meta muito importante do processo de supervisão da Prática Pedagógica da formação inicial. Como referem Handal e Lauvas (1987) e Sá-Chaves (2002), pretende-se fomentar não uma independência em que o professor se isola, mas a capacidade de saber procurar ajuda, naturalmente quando dela necessita, responsabilizando-se pelo seu trabalho, mas, também, não se satisfazendo com a formação inicial limitada e repleta de inquietudes.

Assim, na opinião de Nóvoa (1992b: 58), a formação de professores deverá ser pensada como uma arena onde interagem vários actores sociais, institucionais e profissionais, podendo contribuir para a conquista de margens mais alargadas de autonomia.

Uma outra questão que se reveste de grande importância e merecedora de análise no contexto da formação inicial de professores é o desfasamento entre a formação teórica e a Prática Pedagógica. De facto, temos vindo a assistir, nos últimos anos, a um

esforço de superação desse desfasamento entre as componentes teórica e prática do Curso.

Na formação inicial de professores, são indispensáveis as experiências de Prática Pedagógica, que contribuirão, de forma decisiva, para a preparação profissional dos futuros professores. Em conformidade, Pacheco (1995) refere que um programa de formação deve possibilitar a relação entre a teoria (disciplinas básicas) e a prática (práticas de ensino), de modo a que o aluno/futuro professor tenha conhecimento da realidade escolar e se consciencialize para o contexto prático onde irá desenvolver a sua actividade docente.

Para Perrenoud (1993: 118), “o que importa é favorecer um modelo *clínico* de formação, baseado numa forte articulação *teoria/prática*”, defendendo, assim, a necessidade de articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática, ao mesmo tempo que também considera fundamental a aquisição de bases teóricas sólidas.

A formação inicial de professores deverá, pois, “ser repensada, no sentido de que o futuro professor construa uma relação dialéctica com o meio, que, inegavelmente, condiciona o fluir da sua carreira, no sentido de que um processo de *equilíbrio* se estabeleça entre ambos; deverá, ainda, preparar e facultar uma maior aproximação dos professores às crianças, numa articulação harmoniosa entre o saber e o saber-fazer” (Gonçalves, 1992: 168).

Deste modo, a formação de professores deve consistir na criação de condições que levem o aluno/futuro professor, através da assimilação, da adaptação, da criação e da reflexão, a encontrar o caminho da sua auto-construção e do seu desenvolvimento, tendo presente que, como diz Gonçalves (1996: 32-33), “quanto mais elevados forem os graus de desenvolvimento atingidos pelos professores, nas suas dimensões pessoal e

profissional, mais elevado será, também, o seu nível de competência pedagógica e a sua busca da «excelência educativa»”.

Esta forma de olhar a formação de professores tem a ver com a mudança de saberes, com a crescente complexidade da realidade educativa e com a mudança nos quadros conceptuais de análise dos diferentes problemas da formação.

Deste modo, e na opinião de Sousa (2000), impõe-se a necessidade de recorrer a estratégias de formação que exijam do futuro professor tomadas de decisão, capacidade de iniciativa, espírito crítico, criatividade e busca de soluções para os problemas que, inevitavelmente, irá encarar, ou seja, uma formação implicada, negociada, participada e reflectida, num ambiente proporcionador de cooperação e sentido de profissionalismo.

Cada vez se torna mais evidente que a formação de professores se deve assumir como um processo de construção de conhecimento e de personalidade, que conduza ao desenvolvimento de atitudes orientadas para uma participação crítica e consciente no contexto da realidade educativa. Nesta linha de pensamento, deve a mesma criar condições para que, ao invés de se limitar a apresentar uma lista de métodos e estratégias de ensino aos alunos/futuros professores, para que as usem na sua Prática Pedagógica, estes se integrem num espaço onde possam questionar, levantar hipóteses, reflectir, imaginar e debater.

As instituições superiores de formação inicial de professores têm, assim, de proporcionar a criação de condições favoráveis ao desenvolvimento de professores reflexivos, autónomos, agentes de mudança (Zeichner, 1983) e promotores de cultura (Patrício, 1990), capazes de responder criticamente às necessidades manifestadas, através de soluções criativas.

2. A Prática Pedagógica na formação inicial de professores

A Prática Pedagógica, de acordo com o regime jurídico da formação inicial de professores, é uma das componentes integradoras dos cursos de formação, juntamente com as ciências da educação, a formação pessoal e social e a formação específica.

Consolidada em pressupostos ao nível das concepções da educação, de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos/futuros professores, é a componente curricular que visa a aprendizagem das “dimensões” essenciais para o desempenho da docência. Neste sentido, pretende-se, com a Prática Pedagógica, proporcionar aos alunos/futuros professores a integração das aprendizagens feitas nas diferentes componentes curriculares do curso, assim como dar-lhes oportunidade de transformarem os saberes teóricos em saberes práticos e profissionais, que fundamentem e orientem a sua prática educativa, no dia-a-dia.

Constitui-se, então, como uma componente fundamental do processo de formação de professores, pois é um espaço-tempo fundamental para os formandos fazerem a transição de alunos para professores, e o melhor processo de adaptação à realidade que irão encontrar no futuro, na medida em que esta fase de iniciação à prática profissional decorre com o apoio de outros professores, nomeadamente o supervisor da ESE e o supervisor cooperante, que têm como objectivo fundamental ajudá-los a aplicar o conhecimento adquirido, ou que estão a construir, e também ajudá-los a encontrar as soluções mais adequadas para os problemas com que se deparam no processo de ensino-aprendizagem, tendo em atenção os diversos contextos educativos.

Tal como refere Perrenoud (1993: 190), a Prática Pedagógica não pode ser considerada como “uma vaga familiarização com o meio escolar”, mas antes, visa contribuir, de forma efectiva, para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno/futuro

professor, para que venha a ser um educador capaz de resolver as situações que surgem e tomar as decisões mais adequadas. A consecução destes objectivos passa pela interacção entre o aluno/futuro professor e o contexto em que realiza a sua Prática Pedagógica, o que, como referem Alarcão e Tavares (1990), pressupõe sistemas de representações e toda uma complexa rede de relações positivas, negativas ou indiferentes, que vão influenciar as atitudes do aluno/futuro professor e, portanto, o seu desempenho na prática.

Deste modo, a Prática Pedagógica, segundo Alarcão e Tavares (2003), constitui-se como um dos componentes fulcrais do processo de formação de professores e deverá ser vista como um factor de desenvolvimento e de aprendizagem do sujeito.

No processo de formação inicial, a Prática Pedagógica é um dos momentos mais aguardados e valorizados pelos formandos, sendo caracterizada por Formosinho (2001: 50) como “a componente curricular da formação profissional de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável”. Para o autor, esta é a fase da prática docente acompanhada, orientada e reflectida que serve para proporcionar ao futuro professor uma prática docente global, em contexto real, que permita o desenvolvimento de competências e atitudes necessárias a um desempenho consciente responsável e eficaz.

Independentemente das várias questões que se levantam sobre a Prática Pedagógica, a que já anteriormente nos referimos, a sua realização possibilita ao aluno/futuro professor uma diversidade de possibilidades formativas, colocando em jogo, como vimos, a aquisição de conhecimentos e valores, o desenvolvimento de

capacidades e atitudes, a mudança de representações e a construção da sua identidade pessoal e profissional.

A Prática Pedagógica configura um contexto complexo, que se define pela interação simultânea de múltiplos factores e condições, onde o aluno/futuro professor enfrenta problemas de natureza essencialmente prática que requerem um tratamento singular (Gómez, 1992).

Assim sendo, consubstancia-se a mesma como um processo constituído por um conjunto de actividades previamente programadas, que se inserem num processo global de socialização do aluno/futuro professor com a realidade educativa, que produz efeitos susceptíveis de modificar o seu quadro de representações (Lesne e Mianvielle, 1990).

As características do contexto em que decorre a Prática Pedagógica, nomeadamente o tipo de relacionamento interpessoal, o estilo de supervisão, as comunicações estabelecidas, as características do grupo-turma e o clima afectivo-relacional são indicadores que parecem condicionar as possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional dos formandos. Um processo formativo que favoreça a iniciativa, o diálogo e a reflexão permite tornar a Prática Pedagógica num contexto socializador e promotor da construção das identidades profissionais e de desenvolvimento.

Segundo Carr (1989), o conhecimento profissional do professor não provém só dos conhecimentos teóricos adquiridos na sua formação, mas também de um corpo de conhecimentos que a sua prática lhe proporciona e que utiliza para conferir sentido às situações. Uma boa maneira de proporcionar o desenvolvimento profissional dos professores passa, pois, pela reflexão crítica da sua prática, num apelo ao professor investigador, crítico e reflexivo.

Desta forma, a função da prática parece pertencer mais ao campo do fazer, do realizar, do aplicar o que anteriormente foi planificado, enquanto o objectivo da teoria é, como referem Sprinthall e Sprinthall (1994), proporcionar um conjunto de explicações abstractas e logicamente coerentes.

Dando maior significado ao que temos vindo a afirmar, lembremos, a propósito, que Nóvoa (1992c) julga essencial salientar a importância do trabalho, no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, evidenciando a importância do relacionamento dos professores com o saber pedagógico e científico. De facto, a inovação e a experiência, assim como a reflexão crítica sobre as mesmas, têm cada vez mais significado, devendo a formação passar por processos de investigação, em articulação directa com as práticas educativas.

Na Prática Pedagógica, o formando vê-se confrontado com o papel de professor que, com o passar do tempo, vai interiorizando e que contribuirá, de modo marcante, para o sucesso da sua formação, num processo de crescimento profissional e de mudança.

Configura-se, então, a mesma como um momento fundamental da formação, em que se faz a passagem do conhecimento académico ao conhecimento profissional e compreendendo diferentes etapas, compreendendo momentos de observação e intervenção na realidade sócio-educativa, administrativa e organizacional da escola.

CAPÍTULO II

SUPERVISÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Introdução

Na formação inicial, a supervisão da Prática Pedagógica assume-se, essencialmente, como um processo de orientação e acompanhamento. Configura-se, assim, como uma relação de ajuda, uma cooperação e um contacto permanente entre os intervenientes, numa relação sistemática que se deve desenvolver num clima de aprendizagem e de construção de saberes.

Alarcão e Tavares (2003) salientam a relevância do processo de supervisão pedagógica, como factor de importância fundamental na formação de professores. Cada aluno/futuro professor apresenta características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprias, revelando, no geral, grande dificuldade em utilizar os conhecimentos teóricos, nas situações concretas de ensino ou de Prática Pedagógica. Por isso, os programas de formação devem tomar em consideração a vasta diversidade dessas características e necessidades, de forma a preparar os alunos/futuros professores para os desafios e problemas concretos que surgem no desenrolar da acção educativa, aí desempenhando papel determinante o processo de supervisão da prática que o mesmo vivenciar.

A supervisão constitui-se, pois, como um processo em que se jogam factores determinantes do ser e assumir-se como professor, potenciadores da formação e do desenvolvimento do aluno/futuro professor, através do seu contacto, ainda que mediado, com a realidade de ensino.

1. A Supervisão da Prática Pedagógica

O campo específico da supervisão pedagógica converteu-se, nas últimas décadas, numa área de crescente interesse e preocupação por parte de alguns investigadores

(Thies-Sprinthall, 1980; Zeichner e Liston, 1985; Zimpher e Howey, 1987; Alarcão e Tavares, 1987; Zahorik, 1988; Glickman, 1989; Cortesão, 1991; Gonçalves, 1992; Vieira, 1993, entre muitos outros).

Os estudos desenvolvidos por estes e outros autores têm vindo a contribuir para um melhor entendimento do processo supervisivo, nomeadamente quanto a modelos, práticas educativas, processos de comunicação, desenvolvimento dos alunos e interações entre supervisor e aluno/futuro professor.

Tendo em conta que a sociedade e as escolas vivem grandes mudanças, a prática da supervisão também tem ‘evoluído’, no sentido de que a escola se assume, cada vez mais, como parte integrante da comunidade. À medida que se complexifica e diversifica o papel da escola, também os supervisores têm de tornar mais plurais e diversificados os seus papéis e acção.

A supervisão deve constituir-se, na verdade, como um processo que tem como finalidade o desenvolvimento pessoal e profissional do aluno/futuro professor, no sentido de o ajudar a intervir de forma activa no contexto da Prática Pedagógica, tendo presente, no entanto, que, tal como a acção educativa, também o processo supervisivo é de natureza relacional e que nele constroem conhecimento e se desenvolvem tanto o formando como o supervisor.

Tal processo deverá, pois, permitir ao formando tomar consciência das suas possibilidades e limitações, através de um processo de questionamento e reflexão que contribua para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Tal como refere Estrela (1994), o objectivo prioritário da formação inicial de professores é levar o aluno/futuro professor a pôr questões acerca das suas próprias práticas, a aprender técnicas de

recolha de dados e a desenvolver a capacidade de responder às diferentes situações que surgem na acção educativa.

A supervisão, que se pretende promotora da aprendizagem reflexiva, deverá levar ao desenvolvimento da autonomização progressiva no aluno/futuro professor, exigindo também, em congruência, a presença ou participação de professores e de supervisores também eles reflexivos (Vieira, 1994).

A supervisão da Prática Pedagógica constitui-se como uma área de actuação docente bastante especializada, que exige uma grande capacidade de auto-conhecimento por parte do professor supervisor, a qual lhe possibilitará a escolha dos modelos de supervisão mais adequados aos alunos/futuros professores, que devem ser vistos como aprendentes. O supervisor deverá, pois, ser reflexivo e capaz de auto-monitorizar o seu desempenho, de modo a poder modificá-lo quando necessário. Por sua vez, o formando deverá mostrar intencionalidade e ter a capacidade de formular objectivos, que vão para além da mera resolução dos problemas quotidianos, e que lhe permitam assumir o controlo do processo educativo. Deve, ainda, ser capaz de encarar a sua actividade numa perspectiva investigativa, questionando sistematicamente as suas concepções e práticas, reformulando-as, se necessário, num processo contínuo de aprendizagem.

Tal como referem Alarcão e Tavares (2003: 31), “a supervisão da prática pedagógica propriamente dita vem após o conhecimento e a observação e assenta numa relação dialéctica entre a teoria e a prática. A teoria informa a prática pedagógica e esta, por sua vez, ilumina os quadros teóricos porque exige um aprofundamento cada vez maior e uma observação cada vez mais fina”.

Não podemos, porém, esperar, nem deixar, que os alunos/futuros professores acreditem que a formação inicial, por si só, os torna profissionais competentes. Eles

devem ter a consciência de que esta constitui apenas a primeira etapa de um percurso de formação ao longo da vida e não uma meta encerrada em si mesma.

1.1. Conceito de supervisão

A supervisão é considerada por Alarcão e Tavares (2003: 16) como “um processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um novo professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. Saliente-se, desta conceptualização, as ideias de *processo* e de *desenvolvimento humano e profissional*, que nos remetem para a perspectiva construtivo-desenvolvimentista de que o professor está em constante desenvolvimento não só pessoal, mas também profissional.

Segundo Vieira (1993: 28), a supervisão, “no contexto da formação de professores, é uma actuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação”. O aluno/futuro professor deverá corrigir aquilo que deve ser corrigido, de acordo com a experiência vivida e reflectida e manter aquilo que a mesma provou ser eficaz e positivo.

Ainda na opinião de Vieira (1993), a supervisão é um processo que deve permitir desenvolver uma postura de questionamento face ao conhecimento e aos contextos sociais da sua construção e transmissão. Para Cortesão (1991), o conceito de supervisão tem vindo a sofrer algumas alterações relacionadas com os conceitos que, no tempo, têm vindo a suportar a estruturação da formação de professores.

Em termos mais processuais, podemos definir a supervisão pedagógica como uma estratégia de formação que implica uma relação entre duas pessoas, supervisor e supervisando, em que o primeiro recolhe e analisa as dificuldades manifestadas pelo

segundo, na sua área de intervenção, aconselhando-o e ajudando-o a ultrapassar essas mesmas dificuldades. Configura-se, assim, como uma relação de ajuda e cooperação, que exige um contacto permanente e uma relação sistemática entre os seus intervenientes, que se deve desenvolver como via de produção de conhecimento.

De acordo, ainda, com a perspectiva de Alarcão e Tavares (2003), a supervisão é um processo de identificação e de resolução de problemas que pode contribuir para novas leituras da realidade educativa, que vão enriquecendo, do ponto de vista formativo, os saberes dos sujeitos em formação.

A supervisão, enquanto contexto formativo, é caracterizada, segundo Alarcão e Sá-Chaves (1994: 211), por diferentes elementos do microssistema, ligados entre si por relações de índole pessoal e profissional que suportam e alimentam as diversas interacções, pois, “na supervisão de professores parece-nos imprescindível compreender as relações que se estabelecem entre os processos interactivos que ocorrem no microssistema, designado por local de trabalho”.

De acordo com esta perspectiva, a qualidade das trocas e das interacções produzidas no microssistema, que é a Prática Pedagógica, depende de dois factores: o modo como cada um percebe, compreende e desempenha o seu próprio papel e o modo como se organiza o contexto que suporta as relações interpessoais.

A supervisão deverá, portanto, ser encarada como um processo dinâmico, de produção de conhecimentos e saberes que leva o aluno/futuro professor a construir um estilo pessoal de actuação.

1.2. Cenários de supervisão

Na opinião de Alarcão e Tavares (2003), fazer supervisão não é um processo meramente técnico. O facto do supervisor trabalhar com pessoas, contextos e relações requer capacidades comunicativo-relacionais, observacionais-analíticas, hermenêutico-interpretativas e avaliativas.

Na análise aos modelos subjacentes à supervisão da Prática Pedagógica, Alarcão e Tavares (2003) identificaram práticas de supervisão que agruparam em nove cenários: *cenário de imitação artesanal*; *cenário de ensino pela descoberta guiada*; *cenário behaviorista*; *cenário clínico*; *cenário psicopedagógico*; *cenário pessoalista*; *cenário reflexivo*; *cenário ecológico* e *cenário dialógico*.

O *cenário de imitação artesanal* tem subjacente a ideia de aprendizagem por imitação do “bom mestre”, devendo o aluno/futuro professor seguir de forma passiva o modelo do supervisor.

O *cenário de ensino pela descoberta guiada*, inspirado nos trabalhos de Dewey (1974), questiona o conceito de “bom mestre” como modelo único e advoga a necessidade do formando conhecer analiticamente diferentes modelos de ensino. A Prática Pedagógica deveria seguir-se à aprendizagem teórica e realizar-se de uma forma gradual.

O *cenário behaviorista* pretende identificar, em pormenor, as competências de ensino de maior utilidade para um jovem professor e desenvolver programas de treino dessas mesmas competências. A Prática Pedagógica, gradual e acompanhada, processa-se com base em observações, em experiências clínicas de pequenas dimensões e na prática nas escolas.

O *cenário clínico* veio oferecer uma visão mais alargada do processo formativo, em que as dimensões da personalidade do formando são consideradas aspectos importantes da sua formação e do seu processo de desenvolvimento. A sala de aula é entendida como uma clínica e a supervisão assume-se como uma função abrangente, pela análise conjunta, pelo supervisor e pelo professor em formação, dos fenómenos ocorridos. É um modelo que se aproxima da complexidade real dos actos pedagógicos, mas limitados ao interior da sala de aula. Caracteriza-se pelo papel colaborativo desempenhado pelo supervisor, com vista ao aperfeiçoamento das práticas educativas do aluno/futuro professor.

O *cenário psicopedagógico*, fundamentado na psicologia do desenvolvimento, alerta para a importância que têm os processos de resolução de problemas e de tomada de consciência de decisões adequadas aos contextos em que o professor em formação desenvolve a sua prática. De acordo com esta perspectiva, a formação inicial de professores deve, portanto, ser constituída por três fases distintas, mas complementares: conhecimento, observação e aplicação.

O *cenário pessoalista* integra conhecimentos trazidos pela filosofia, pela fenomenologia, pela antropologia cultural e pela psicanálise, entre outros. Acentua a necessidade de ter em conta, para além da dimensão cognitiva, as dimensões relativas à pessoa do professor, numa abordagem de tipo humanista e desenvolvimentista. Trata-se, por isso, de um cenário que enquadra diferentes manifestações, tendo em comum a ideia da importância do desenvolvimento da pessoa do professor.

O *cenário reflexivo* decorre da enorme importância que, na última década, foi atribuída à reflexão, enquanto estratégia fundamental para a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Este cenário aposta, assim, no

desenvolvimento da capacidade reflexiva dos alunos/futuros professores, entendida como a capacidade de interpelar o quotidiano pedagógico, submetendo os dados que o determinam a processos de análise, focalizados de diferentes ângulos, o que leva à construção de novos conhecimentos.

O *cenário ecológico* prende-se com a relevância conferida aos contextos ou meio ecológico. Esta perspectiva, sendo valorizada por inúmeros autores, adquire um impulso singular com Bronfenbrenner (1979), que apresentou uma nova concepção do desenvolvimento da pessoa, colocando a tónica na interacção que se estabelece entre esta e o meio que a envolve. A supervisão, nesta perspectiva, assume a função de proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos variados, e facilitar transições ecológicas que, possibilitando aos formandos o desempenho de novas actividades, de novos papéis e a interacção com pessoas até aí desconhecidas, se constituem como etapas de desenvolvimento formativo e profissional.

O *cenário dialógico* assume aspectos colocados em relevo nos cenários pessoalista e desenvolvimentista e acentua a dimensão política e emancipatória da formação. Consiste em atribuir à linguagem e ao diálogo crítico um papel de grande significado na construção da cultura e do conhecimento.

Alarcão e Tavares (2003: 17) afirmam que não pretendem incluir nos nove cenários “todas as formas possíveis de supervisão, mas apenas agrupar, por necessidade de sistematização, as várias facetas mais significativas da *praxis* da supervisão em conjuntos susceptíveis de serem analisados em elementos mais ou menos comuns”. Referem, ainda, que os cenários não devem ser vistos como *compartimentos estanques* ou *categorias que se excluem mutuamente*, já que muitas vezes coexistem.

1.3. Processo de supervisão

O processo supervisivo é de grande importância para a formação e desenvolvimento dos alunos/futuros professores, desempenhando o supervisor um importante papel na superação de dificuldades, desenvolvimento de capacidades, aperfeiçoamento da acção pedagógica e descoberta do estilo pessoal de ser professor, verificando-se, mesmo, uma correlação positiva entre a orientação dada e o desempenho do formando na Prática Pedagógica, isto é, quanto melhor e mais eficiente for a orientação maior será a tendência para um desempenho mais eficaz do formando.

Alarcão e Tavares (2003) salientam a relevância da supervisão como processo que tende a orientar a acção dos formandos, com vista ao seu desenvolvimento pessoal e profissional, procurando promover o isomorfismo entre o tipo de formação por eles recebida e o tipo de educação que eles, posteriormente, irão desenvolver com os seus alunos.

Neste processo, estão em interacção o aluno/futuro professor, o supervisor da instituição de formação e o supervisor em cuja sala/turma o primeiro realiza o seu estágio ou Prática Pedagógica, comumente designado por supervisor ou professor cooperante. O supervisor da instituição de formação (uma ESE, no caso do nosso estudo) e o supervisor cooperante deverão criar um contexto educativo favorável ao desenvolvimento e à aprendizagem dos formandos. As interacções entre todos os intervenientes têm de ser valorizadas no processo da Prática Pedagógica e, consequentemente, no processo de supervisão.

A relação que se estabelece entre supervisão, desenvolvimento e aprendizagem deve ocorrer numa dimensão reflexiva, que permita interpretar não só as teorias que estão subjacentes à Prática Pedagógica, mas, também, reflectir sobre essa prática, no

sentido de construir a teoria subjacente ou, até mesmo, a criação de novas teorias (Alarcão e Tavares, 2003).

Este processo tem, assim, como missão identificar problemas, focalizá-los, encontrar causas ou estabelecer relações causais e procurar formas de resolução possíveis e adequadas à situação contextual. Nele, todos os dados da situação devem ser tomados em consideração e interpretados, nomeadamente a acção do formando, a aprendizagem dos alunos, o ambiente físico e o contexto, bem como o nível de relações que se estabelecem na situação de Prática Pedagógica.

Deste modo, é decisivo estabelecer interacções positivas, onde se jogam factores de natureza afectiva, cognitiva e relacional, fazendo com que o processo de supervisão desenvolvido assente em relações interpessoais verdadeiras e empáticas, de forma a que seja criado um clima propício ao desenvolvimento do aluno/futuro professor e do supervisor.

O processo de supervisão deve, simultaneamente, visar a criação de um clima emocionalmente significativo e a integração do formando na nova situação contextual em que desenvolve a sua acção.

Em suma, deverá ser entendido como um processo de resolução de problemas, através de estratégias psico-pedagógicas e técnico-didácticas adequadas, num clima afectivo-relacional favorável à sua resolução.

Para isso, é fundamental conhecer os alunos/futuros professores e adequar-lhes os procedimentos, pois, tal como refere Ribeiro (2000: 93), “não se pode usar estratégias iguais com pessoas diferentes, no sentido de desencadear processos de formação com sucesso para todos”, até porque todos eles se encontrarão em estádios de desenvolvimento distintos (Tavares e Alarcão, 1990).

1.3.1. O papel do supervisor institucional

O supervisor da instituição de formação deverá ser “alguém que tem por missão ensinar, ou melhor, facilitar a aprendizagem do professor. Poderá fazê-lo de diferentes formas: através da demonstração, da reflexão, da apresentação de modelos, da análise de conceitos, da exploração de atitudes e sentimentos, da análise de modelos, de jogos de simulação, de problemas a resolver, de tarefas a executar” (Alarcão e Tavares, 2003: 42).

Na perspectiva destes autores, o supervisor deverá ser um professor mais experiente, capaz de orientar, acompanhar e avaliar o desempenho dos formandos e analisar, reflectir e compreender a formação como processo continuado ao longo da vida pessoal e profissional. Mais do que informar ou transmitir conhecimentos, deverá reflectir com o futuro professor sobre a sua actuação, identificando as teorias presentes na prática, ajudando-o a auto-conhecer-se e na construção do seu trabalho como docente.

Alarcão e Tavares (2003: 43) perspectivam “o supervisor como uma pessoa, um adulto, em presença de outra pessoa, um outro adulto. Alguém que tem como missão facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem do professor”, orientando-o na construção do conhecimento, através de atitudes de colaboração, de reflexão e da promoção de um clima relacional positivo. É, afinal, a pessoa que ajuda o professor/formando a desenvolver-se pessoal e profissionalmente. É um profissional mais experiente, possuidor de conhecimentos teórico-práticos e de estratégias variadas para responder às diversificadas situações que ocorrem em situação de Prática Pedagógica.

Segundo Wallace (1991: 7), existem duas formas clássicas de perspectivar os papéis dos supervisores: numa “perspectiva prescritiva”, em que o supervisor é

entendido como autoridade única, que dá lições de profissionalismo e serve de modelo a seguir; e numa “perspectiva colaborativa”, em que surge como um colega com mais saber e experiência que ajuda no desenvolvimento da autonomia, através da prática sistemática da reflexão e da introspecção.

Não podemos considerar, pois, o supervisor como aquele que apenas “supervisiona (ou seja, dirige, orienta e/ou inspecciona a partir de uma posição superior), mas também como aquele que aconselha” (Sá-Chaves, 2000: 124).

Para ser supervisor não bastará ter conhecimentos teóricos. Será também preciso conhecer os alunos/futuros professores nas suas mais diversas facetas e, no momento oportuno, intervir para que estes melhorem os seus desempenhos, assumindo-se como um colaborador na construção do conhecimento sobre a aprendizagem e o ensino. Informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar são funções que lhe cabem neste processo de interacção (Vieira, 1993).

O supervisor deverá estar atento às características individuais dos alunos/futuros professores e adequar o seu estilo de supervisão às características específicas dos mesmos, manifestando flexibilidade na sua forma de actuar.

Deve assumir uma atitude facilitadora e encorajadora, permitindo ao supervisando a construção do seu próprio estilo de ensino, tendo sempre como prioridade “a construção de um clima afectivo-relacional propício” (Oliveira, 1992: 17).

O dever do supervisor é, portanto, “criar um contexto educativo favorável ao desenvolvimento do formando, nomeadamente através de um clima de confiança e de apoio mas simultaneamente confrontando os professores com situações de desafio, de dissonância cognitiva, potencializadoras do seu contínuo desenvolvimento” (Oliveira, 1992: 20).

Na opinião de Vieira (1993: 33), “as funções do supervisor circunscrevem-se numa orientação reflexiva de formação, que rejeita a figura do supervisor como avaliador, em favor da perspectiva que Wallace define como *colaborativa*”. Assim, a autora define como competências do supervisor, as que a seguir se apresentam:

1. Informar: o supervisor deverá fornecer informação relevante e actualizada, em função dos objectivos e necessidades de formação do aluno/futuro professor.
2. Questionar: o supervisor deverá ser capaz de problematizar o saber e a experiência (interrogar-se sobre a realidade, equacionar os problemas da prática e encorajar o aluno/futuro professor a assumir uma postura reflexiva).
3. Sugerir: a sugestão motiva e impulsiona a realização de projectos, pois, sugerir não significa impor, mas propor.
4. Encorajar: o encorajamento assume um papel importante uma vez que a sua carga afectiva influencia de modo significativo o equilíbrio emocional do formando e a sua postura global face ao processo de formação.
5. Avaliar: avaliar significa formular um juízo de valor sobre algo. No processo de supervisão, a avaliação deve ser encarada no seu sentido formativo e não de classificação, embora seja essencial à monitoração da Prática Pedagógica.

O objectivo fundamental do supervisor é ajudar o supervisando a aplicar o conhecimento que adquiriu, ou que está ainda a construir, e ajudá-lo a encontrar as soluções mais adequadas para os problemas com que se depara no processo de ensino-aprendizagem.

1.3.2. O papel do supervisor cooperante

No caso em estudo, o supervisor cooperante é um professor em exercício de funções no 1.º Ciclo do Ensino Básico, cuja escola estabeleceu um protocolo de colaboração com a entidade formadora, com a finalidade de receber alunos/futuros professores em situação de Prática Pedagógica.

Segundo Simões (1996), os supervisores competentes são pessoas conceptualmente flexíveis, cujas capacidades metacognitivas são indispensáveis para um bom desempenho na formação dos alunos/futuros professores, mas que, no entanto, para um desempenho cabal, é imperativo que possuam uma formação especializada (Vieira, 1993).

Além de manter uma relação positiva e empática com o professor em formação, o supervisor cooperante deve possuir uma boa competência profissional, para que se possa assumir como facilitador do processo de aprendizagem e de desenvolvimento do formando. Na verdade, como referem Alarcão e Tavares (2003), é indispensável a organização de uma matriz conceptual pelo supervisor, para uma resposta contextualizada aos problemas que decorrem do acto educativo. Assim, o supervisor cooperante deve ser dotado de sensibilidade, ou seja, deve ter a capacidade de perceber os problemas do supervisando, mesmo antes destes se tornarem evidentes. Além disso, é fundamental que possua capacidade de comunicação e que possibilite o estabelecimento de um diálogo assente no saber escutar e perceber o formando.

Na opinião de Amaral et al. (1996: 93) o supervisor cooperante “surge como alguém que deve ajudar, monitorar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no professor, tornando-se por isso numa personagem semelhante ao treinador de um atleta”. A autora refere, ainda, que o treinador não treina apenas

capacidades e aptidões, mas, sim, acompanha o processo de desenvolvimento, encontrando estratégias adequadas, em concreto, ao desenvolvimento do atleta, que deve monitorar, numa aprendizagem constante de ambas as partes.

Um supervisor cooperante relacionalmente competente é, em termos ideais, aquele que sabe ouvir, que se coloca no lugar do aluno/futuro professor, que estabelece relações francas e que comunica de forma interactiva e empática, aceitando o supervisando e tentando compreendê-lo, isto é, um verdadeiro perito em relações humanas que sabe conhecer-se e sabe estar. A propósito, Oliveira (1990: 212) afirma que o supervisor cooperante deve “promover as condições para a criação de uma atmosfera de total franqueza, autenticidade e espírito de colaboração empenhada na resolução dos problemas que se levantam no desempenho das funções educativas”.

O processo de reflexão conjunta entre supervisor e formando deve levar este a sentir-se implicado no modo como praticou o seu acto de ensinar e no estilo que pretende adoptar no futuro. O processo deve, ainda, ajudar o supervisor a tomar as suas decisões, no que se refere à continuidade do processo de supervisão, no sentido de fornecer novas ideias e dar sugestões e/ou opiniões que facilitem a actividade do aluno/futuro professor.

O processo formativo deverá promover uma adequada evolução neste domínio, o que se pode concretizar facilmente mediante a promoção de estratégias reflexivas, tal como são preconizadas actualmente, de acordo com vários autores que, influenciados por Schön, têm desenvolvido os pressupostos por ele indicados, com vista à optimização do processo de supervisão (Alarcão, 1991; Pérez-Gómez, 1992).

Para que o supervisor cooperante se sinta capaz de tomar tais atitudes, precisa de conhecer o professor em formação. Através desse conhecimento, poderá estruturar, com

ele, as actividades que irão permitir a sua evolução, enquanto tal. Contudo, não basta organizar o processo supervisivo desta forma. Perante a realidade escolar, as preocupações, dificuldades e perspectivas envolvidas, surge a necessidade do formando se tornar um professor que seja responsável pelo seu desenvolvimento profissional (Nóvoa, 1992a); que reflecta sobre a sua própria prática (Schön, 1992); e que seja crítico quanto ao que mudar e para que mudar (García, 1992).

1.3.3. O papel do aluno/futuro professor

O primeiro contacto com a realidade profissional do aluno/futuro professor é caracterizado por um período de intensas aprendizagens ao nível do “saber”, do “saber-fazer” e do “saber-ser”, configurando-se como um processo contínuo de resolução de problemas específicos do processo de ensino-aprendizagem.

É inquestionável que um dos aspectos importantes para o desenvolvimento do seu processo de formação é a Prática Pedagógica, que lhe permite fazer a transição de aluno para professor. Este processo decorre com o apoio de outros professores, nomeadamente o coordenador da prática pedagógica, o supervisor da instituição de formação (a ESE da Universidade do Algarve, no que diz respeito ao nosso estudo) e o supervisor cooperante que têm como objectivo fundamental ajudá-lo a aplicar o conhecimento adquirido, ou que está a construir, e também a encontrar as soluções mais adequadas para os problemas com que se depara.

Na Prática Pedagógica, o formando vê-se confrontado com o papel de professor que, com o passar do tempo, vai interiorizando, contribuindo, de modo marcante, para o sucesso da sua formação, numa situação de crescimento profissional e de mudança.

Os alunos/futuros professores têm de ser considerados como intervenientes activos no seu processo de desenvolvimento e formação, pois, de acordo com uma perspectiva construtivista, são eles os construtores do seu conhecimento e do seu desenvolvimento permanente. Na opinião de Vieira (2000: 107), o professor em formação não poderá ser um “consumidor passivo”, mas sim um “consumidor crítico e produtor criativo do saber”, devendo, ainda, iniciar-se no processo de introspecção metacognitiva, na auto-análise e na auto-reflexão, transformando-se progressivamente em investigador.

Neste processo de formação, é de extrema importância que o aluno/futuro professor se sinta motivado para a aprendizagem, para isto devendo concorrer, ao longo da Prática Pedagógica, o supervisor institucional, o supervisor cooperante, os seus colegas de grupo e os seus colegas da turma, levando-o a reflectir sobre os seus propósitos e as suas escolhas.

Cabe, também, ao formando o papel de analisar e debater com os supervisores os temas a tratar, sem esquecer as dificuldades e as características das crianças, e, a partir desse diálogo, planificar a acção a desenvolver, numa perspectiva de resolução de problemas.

Deve, portanto, ser um participante activo na construção do seu próprio conhecimento sobre a aprendizagem e o ensino e entender a supervisão como um processo de desenvolvimento das suas competências educativas, construído a partir de uma relação constante entre a teoria e a prática, relação essa que tem como referentes significativos a prática educativa e as concepções teóricas que lhe estão subjacentes. Como refere Alarcão (1996b), é uma concepção de formação em que o aluno/futuro professor faz da sua prática um campo de reflexão teórica estruturadora da acção.

Assim sendo, os formandos/supervisandos tornar-se-ão capazes de lidar com a incerteza das situações que surgem no acto educativo e verão o supervisor como alguém que os ajuda no seu desenvolvimento pessoal e profissional, numa parceria que enquadra os conhecimentos e saberes deste e os próprios.

1.4. Ciclo de supervisão

Falar em ciclo de supervisão implica clarificar aspectos relacionados com o conceito, os intervenientes e as fases em que o mesmo decorre.

Assim, podemos defini-lo como um processo dinâmico, de acompanhamento e monitoração sistemática da Prática Pedagógica, em que os seus intervenientes, através de procedimentos de reflexão e de experimentação, constroem saberes, implicando o mesmo, por um lado, conhecimento, observação e aplicação e, por outro, planificação, interacção e avaliação como seus elementos básicos, numa perspectiva de relação dialéctica entre a teoria e a prática.

Segundo Vieira (1993: 42), “a relação entre supervisão, observação e didáctica, de tipo construtivo, configura um processo formativo integrado e contínuo de desenvolvimento profissional”, pelo que não faz sentido, de acordo com um certo senso comum, reduzir o ciclo de supervisão à observação de aulas, que se traduziria em meros momentos de avaliação das capacidades do aluno/futuro professor. Deverá, sim, ser tido em conta que ele supõe um contexto mais alargado da supervisão, compreendendo um momento anterior à observação (encontro pré-observação) e um momento posterior (encontro pós-observação). De salientar, pois, que o ciclo supervisivo é constituído, essencialmente por estas três fases interdependentes, embora nem todos os autores que o estudaram as conceptualizem da mesma forma.

O modelo de Mosher e Purpel (1974) é o que mais corresponde às práticas de supervisão realizadas no nosso país e compreende três momentos: planificação, observação e avaliação ou análise, que são designados por Alarcão e Tavares (2003) como encontro pré-observação, observação propriamente dita e encontro pós-observação.

Ao longo das três fases do ciclo de supervisão, o supervisor deverá adoptar atitudes de abertura, disponibilidade, flexibilidade e sentido crítico e, como já anteriormente referimos, recorrer às suas capacidades de descrição, interpretação, comunicação e negociação.

Só assim o ciclo de supervisão cumprirá a sua principal finalidade, que, como afirma Vieira (1993), se configura no confronto de diferentes perspectivas sobre o processo de ensino-aprendizagem, através da recolha de dados para novas percepções sobre a realidade, tendo subjacente uma atitude pedagógico-relacional que visa a construção profissional do formando, com base num diálogo interpretativo e construtivo.

Para efeitos de sistematização, e numa abordagem mais analítica, consideremos, de seguida, as seguintes fases no ciclo de supervisão (Figura 1).

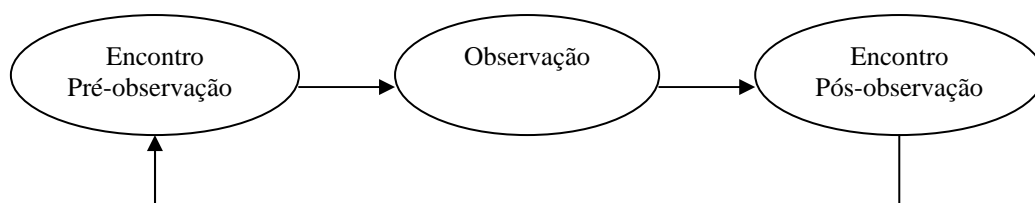


Figura 1 – Ciclo de supervisão

1.3.1. Encontro pré-observação

O encontro pré-observação representa a oportunidade de intercâmbio entre o aluno/futuro professor e o supervisor, na tentativa de análise conjunta da situação de ensino, através da concepção e/ou reformulação do plano de acção proposto pelo aluno, assim como da definição dos objectivos da observação.

Tem lugar antes da observação de uma actividade educativa, com, fundamentalmente, duas finalidades essenciais: ajudar o formando na análise e tentativa de resolução de problemas ou inquietações, isto é, de clarificação da tarefa de ensino (definindo objectivos e estratégias, estruturando os conteúdos a tratar e planificando a aula) e tomar decisões quanto aos aspectos que vão ser observados.

É nesta fase que são antecipados problemas de aprendizagem, analisada e reformulada a planificação da aula a observar e identificados o enfoque, as técnicas e/ou os instrumentos da observação a usar. Como referem Alarcão e Tavares (2003: 82), “os problema identificados pelos formandos nesta fase de pré-observação, sobretudo se são ainda professores no início do seu estágio, podem ser de ordem muito diversa e variam geralmente com o grau de conhecimentos e de experiências do próprio formando”.

Perante os problemas concretos, o supervisor deve utilizar as estratégias que lhe pareçam mais adequadas ao aluno/futuro professor, tendo em conta que a ideal é a que conduz a uma atitude colaborativa.

Em síntese, o formando analisa e debate a situação com o supervisor e planifica a acção a desenvolver, numa perspectiva de resolução de problemas. O supervisor define com ele a estratégia de observação e prepara eventuais instrumentos de registo de dados.

1.4.2. Observação

A observação propriamente dita é o momento em que o aluno/futuro professor desenvolve a acção planificada, tendo de fazer face a todas as contingências inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, e o supervisor observa e regista os dados da observação, constituindo-se, na verdade, como o momento de recolha de informação relativa aos objectivos traçados no encontro pré-observação.

Na opinião de Alarcão e Tavares (2003), a observação entende-se como o conjunto de actividades que se destinarão a obter dados e informações sobre o que se passa no processo de ensino-aprendizagem, com o objectivo de mais tarde proceder a uma análise do processo, segundo as variáveis em questão. Assenta, essencialmente, na descrição do que acontece, sem haver a preocupação de uma formulação de juízos de valor.

O foco da observação pode centrar-se em diversos aspectos, tais como, designadamente: no aluno/futuro professor, nos alunos, na interacção professor-aluno, no ambiente físico da sala de aula, no ambiente sócio-relacional, na utilização de materiais didácticos, na utilização do espaço ou do tempo, nos conteúdos e nos métodos.

Os dados recolhidos constituirão, posteriormente, a base da discussão ou reflexão acerca da aula. O observador poderá focalizar a sua atenção em aspectos que não foram acordados previamente, mas os objectivos de observação deverão, sempre que possível, ser aqueles que foram antecipadamente estabelecidos com o supervisando.

1.4.3. Encontro pós-observação

A terceira fase do ciclo de supervisão consiste na pós-observação, momento em que o supervisor e o aluno/futuro professor, individual e conjuntamente, reflectem sobre a acção desenvolvida no âmbito da Prática Pedagógica.

Para a concretização deste ciclo, existem vários tipos de materiais: listas de notas, grelhas de análise, questionários e fichas de observação, entre outros, que deverão ser adoptados de acordo com o contexto da formação.

Esta fase tem como finalidade levar o supervisor a “confrontar os dados recolhidos com dados de observações anteriores, analisá-los em função dos objectivos de observação traçados, questionar a relação entre o ensino efectuado e a aprendizagem dos alunos e reflectir sobre a eficácia do ciclo de observação experienciado” (Vieira, 1993: 43). Este encontro pós-observação deve dar ao aluno/futuro professor um *feedback* positivo sobre o seu modo de actuação, pelo que aos aspectos negativos daí resultantes, ainda que não escamoteados, não deve ser dado muito ênfase, uma vez que isso iria desmotivá-lo.

O objectivo desta fase é, afinal, tal como refere Moreira (2001: 90), “desenvolver no professor capacidades de auto-análise” do próprio trabalho, no sentido de que este adquira uma progressiva autonomia na planificação e realização da sua acção, designadamente no contexto da sala de aula.

A realização do encontro pós-observação deve acontecer logo a seguir à observação, para não se perderem informações. Depois de construídas, estas permitem aos intervenientes a reformulação das estratégias e objectivos a estabelecer para a intervenção educativa seguinte.

Este momento do ciclo de supervisão deve desenvolver-se em estreita relação com o momento anterior, o da observação, e complementar o anterior a esta, o de pré-observação, num processo inequívoco de interdependência. Na verdade, todos têm a mesma finalidade: contribuir para o desenvolvimento do aluno/futuro professor e do supervisor e, inevitavelmente, do processo de ensino-aprendizagem das crianças.

O encontro pós-observação é um momento complexo do ciclo de supervisão, devido à dificuldade que muitos formandos têm em reflectir sobre o seu desempenho e em analisar a acção desenvolvida, as intenções, os dilemas, as sensações e os pensamentos vivenciados e sentidos, pois, segundo Glickman (1998), a capacidade reflexiva depende do nível de pensamento abstracto, da maturidade e do auto-conhecimento de cada um dos professores em formação.

O supervisor e o aluno/futuro professor analisam e interpretam em conjunto o processo, cuja compreensão deverá levar o supervisando a sentir-se comprometido com o ensino que praticou e o que deseja desenvolver e a interpretar, com a ajuda do formador, o que foi observado no decorrer da Prática Pedagógica. O supervisando deve reflectir sobre o seu “eu” de *professor* e sobre o que se passou na sua interacção com os alunos.

Numa formação reflexiva, o papel do supervisor deve ser o de facilitador da aprendizagem, com a consciência de que não poderá ensinar tudo ao formando, mas poder-lhe-á mostrar o caminho para que ele possa adquirir o conhecimento de que necessita para o seu crescimento pessoal e profissional e para a construção da sua autonomia.

A fase final do ciclo de supervisão, no processo de formação de um professor, recai no “ciclo prática ↔ reflexão [que] resulta da reconstrução das suas teorias subjectivas e o

desenvolvimento da sua competência profissional” (Vieira, 1993: 26). Nesta fase, o aluno/futuro professor reestrutura os saberes que adquiriu anteriormente, de forma a torná-los úteis para a sua prática docente.

A reflexão, segundo Dewey (1989, cit. por Zeichner 1993: 18), é “uma acção que implica uma consideração activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz”. Ser reflexivo é ter capacidade para usar o pensamento em função das próprias acções, é utilizá-lo de forma a poder entender e fazer entender as suas acções e dar respostas aos problemas que surgem.

A reflexão é inerente ao ser humano, é uma tomada de consciência, uma vez que implica o uso da intuição, da emoção e da paixão, “baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça” (Alarcão, 1996b: 175), mas pode, no entanto, desenvolver-se e cultivar-se, devendo, para isso, ser criadas as condições necessárias.

2. Importância da reflexão na Prática Pedagógica

A reflexão é, na actualidade, um dos conceitos mais utilizados por investigadores, supervisores e educadores, para se referirem às novas tendências da formação de professores.

Donald Schön (1992) foi, sem dúvida, um dos autores que mais contribuiu para a difusão do conceito de reflexão, diferenciando, analiticamente, quanto ao pensamento prático: *a reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção*.

Para Schön, a *reflexão na acção* constitui um processo de diálogo com a situação problemática, que necessita de resolução. O seu sucesso resulta da flexibilidade do professor que, atento à situação, constrói novas teorias e aprende o próprio processo dialéctico da aprendizagem. A *reflexão sobre a acção* e a *reflexão sobre a reflexão na acção* dizem respeito à análise que o professor faz *à posteriori* sobre os processos relativos à própria acção.

O professor, nesse momento, já liberto dos condicionalismos que a própria situação impõe, utiliza os seus conhecimentos para descrever e analisar de forma crítica estratégias, actividades, materiais e comportamentos usados na acção, bem como os valores e as atitudes implícitas na sua intervenção educativa. Além disso, ficará mais apto a considerar a prática educativa numa perspectiva investigativa.

Esta nova perspectiva de análise da acção docente tem vindo a destacar a importância do estudo do pensamento prático dos professores como factor que influencia e determina a prática de ensino.

Assim, tendo em conta a necessidade de formar professores autónomos e reflexivos, com ideias próprias acerca do acto educativo e do seu papel como docentes, que interpretam o conhecimento pedagógico como resultado de um processo contínuo de auto-construção pessoal, a reflexão emerge como um imperativo do processo formativo (Zeichner, 1993).

Um professor investigador é, fundamentalmente, um praticante reflexivo, que identifica problemas, questiona valores, observa o contexto político e social da escola, participa no desenvolvimento curricular e assume a responsabilidade pela gestão curricular, sem nunca esquecer a relevância que o trabalho colaborativo tem em todo este processo de reflexão e evolução profissional. Em suma, é um professor que encara

o ensino como um processo permanente de construção colectiva, sem nunca esquecer o contexto em que está inserido.

Tal como refere Alarcão (2001: 6), “ser professor investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona na tentativa de resolver problemas relacionados com a sua prática”. Assim, a investigação sobre a prática tem dois objectivos principais: a alteração imediata de aspectos da prática e a compreensão da natureza dos problemas que a afectam. Os professores deverão construir dinâmicas próprias de desenvolvimento da sua actividade profissional, não só para satisfação da sua curiosidade investigativa, como gestores do currículo (a visão actual do que é o currículo e de como deve ser gerido tem associada a ideia do professor como investigador), mas também como parceiros de outros profissionais com os quais podem e devem trabalhar colaborativamente.

A expressão “professor investigador” foi utilizada, pela primeira vez, por Stenhouse (1984), numa perspectiva que rejeita o currículo como algo elaborado a um nível académico ou oficial e com carácter prescritivo, perspectivando-o, antes, como algo que muda, de acordo com a reflexão que o docente faz sobre a sua prática. A investigação feita pelos professores configura-se, então, como uma disposição para examinar, com sentido crítico e de forma sistemática, a própria prática lectiva.

Desta forma, Stenhouse (1984) defendia que o currículo fosse construído pelos professores, o que só poderia ser feito se estes investigassem a sua prática, tendo em conta as suas concepções. A ideia directriz fundamental é a de que os professores mudem as suas práticas por meio das suas reflexões, articulando saberes teóricos e práticos.

Mas investigar a prática tem implicações importantes no domínio do desenvolvimento profissional, designadamente levando os professores a tomarem consciência das suas capacidades intelectuais e da importância que essas capacidades têm para as suas vidas profissionais; leva-os a consciencializarem-se de que o trabalho que desenvolvem é importante; proporciona condições para o trabalho colaborativo; possibilita a superação da separação entre quem produz conhecimento e quem actua como docente; e possibilita, ainda, mudar a maneira como os professores entendem e realizam a prática, criando condições para a transformar.

Em suma, a investigação sobre a prática tende a promover a valorização pessoal e o crescimento profissional do professor, sendo, muitas vezes, impulsionadora de novas iniciativas de investigação sobre essa mesma prática.

Torna-se, pois, imperativo que o professor esteja atento a todas as dimensões da sua profissionalidade e que saiba fundamentar e justificar convenientemente as suas propostas, os seus planos de trabalho. É, por isso, pertinente, para além da atitude investigativa que o professor deve assumir, a criação, nas escolas, de comunidades de professores investigadores, que desenvolvam um trabalho colaborativo que apele à reflexão e que lhes permita ensinar e aprender sobre o que ensinam e impulsionem a construção de novas metodologias de ensino. Isso pressupõe, de facto, o desenvolvimento de atitudes de cooperação entre professores. Só desta forma o docente poderá assumir-se, na verdade, no dizer de Ribeiro Gonçalves (1993: 16), como “um actor fundamental do acto educativo”. Será, então, necessariamente, um agente comunicante, apoiado por uma estrutura axiológica e imagética, contextualizado e contextualizador, mas contextualmente autónomo e em auto-transformação, numa perspectiva permanente de mudança.

A mudança é, porém, um processo complexo, porque, tendo como objectivo “modificar a vida” das pessoas, pode pô-las em conflito com as suas crenças, estilos de vida e comportamentos. Para que uma mudança seja efectiva, é necessário compreender a forma como os indivíduos envolvidos vivenciam a sua situação e implicá-los nessa mesma mudança, pois são eles que vão viver com ela (Bogdan e Biklen, 1994).

Bronfenbrenner (1981) assume as mesmas preocupações ao procurar desviar a investigação psicológica do “laboratório” para os contextos da vida real, numa perspectiva ecológica, e ao tentar compreender uma realidade através do acto de transformação da mesma.

Esta dinâmica formativa tenta repercutir-se nas práticas educativas desenvolvidas pelos professores, no âmbito da sua intervenção na escola, com os seus alunos, com preocupações de investigar para compreender e poder actuar, fundamentadamente, e com a autonomia necessária, para enfrentar os desafios da educação de hoje.

Esta maneira de agir do professor, muito próxima da investigação-acção, do professor reflexivo (Zeichner, 1993), do professor investigador e do investigador da sua sala de aula (Estrela, 1994; Teodoro, 2001) vai desencadear uma atitude reflexiva e crítica sobre o ensino e a aprendizagem e sobre as condições do processo de aprendizagem.

O professor, ao questionar-se e ao questionar os contextos/ambientes de aprendizagem e as suas práticas, numa dialéctica de reflexão-acção-reflexão, contínua e sistemática, está a processar a recolha e produção de informação válida para fundamentar as estratégias/actividades de aprendizagem que irá desenvolver, o que lhe permitirá tornar científico o acto educativo, ou seja, mais informado, mais sistemático e mais rigoroso.

A introdução de transformações numa determinada situação educativa, com o propósito de dar solução a problemas identificados, só pode ser feita pelos próprios professores, em parceria com os seus colegas, com os seus alunos e respectivas famílias, nos contextos em que as problemáticas se desencadeiam. Os desafios/problemas com que se confrontam serão resolvidos mais eficazmente se envolverem os principais interessados (como equipa cooperativa) e os ambientes existentes nos micro, meso, macro, exo e hiper sistemas do universo educativo em que surgiram, mobilizando e gerando os recursos necessários e adequados.

A investigação-acção, com a sua componente reflexiva e actuante, em função de situações e contextos concretos e objectivos, no sentido de melhorar a qualidade da escola, da educação e da vida das pessoas (Bogdan e Biklen, 1994), conjugando as potencialidades dos docentes com os potenciais regionais (Ribeiro Gonçalves, 1992), é uma atitude a desenvolver nos professores, para poderem dar resposta à diversidade dos seus públicos e aos grandes desafios de uma educação promotora do sucesso de todos e de cada um, na escola e na comunidade de pertença.

2.1. A formação do professor reflexivo

Reflectir deverá traduzir-se num processo de consciencialização da personalidade e constituir-se como uma tarefa metacognitiva, através da qual o indivíduo questiona os seus processos de compreensão do real, as formas que utilizou para interagir consigo próprio e com os outros, questionando a oportunidade e a qualidade dessa relação. Assim, neste sentido, Sá-Chaves (2000: 187) afirma 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”.

No entender de Nóvoa (1992a: 25), “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva”, que proporcione aos professores os meios de um pensamento autónomo facilitador de dinâmicas de auto-formação participada. Assim sendo, a reflexividade crítica sobre a Prática Pedagógica assume um papel de primordial importância.

Importa, portanto, valorizar paradigmas de formação que privilegiem a preparação de professores reflexivos, que se responsabilizem pelo seu próprio desenvolvimento profissional e que participem, como protagonistas, na implementação de novas políticas educativas.

A investigação sobre a formação de professores reflexivos tem revelado que o desenvolvimento das competências reflexivas não é, de modo algum, simples e não se manifesta de forma automática, nem imediata, necessitando de um processo de acompanhamento, de apoio e de prática em situação de ensino.

A promoção da reflexão crítica sobre a Prática Pedagógica dos alunos/futuros professores poderá constituir um meio eficaz para uma maior abertura de espírito a novas situações que envolvam o acto educativo, a uma atitude crítica perante as diferentes situações inerentes à prática docente e ao recurso à investigação-acção, bem como à inovação. Estes princípios constituem-se como fundamentais na formação de professores e a abordagem reflexiva vem trazer uma nova perspectiva à relação teoria-prática na formação inicial de professores, uma vez que se pressupõe uma interacção dialéctica entre ambas.

Na formação inicial de professores deve ser promovido um processo contínuo de aprendizagem, de desenvolvimento do ser, do saber e do agir, com base numa reflexão promotora de autonomia (Vieira, 1993), salientando-se o papel de destaque que o processo de supervisão aí tem, uma vez que a forma como o mesmo é conduzido irá influenciar o desenvolvimento do futuro professor.

A supervisão deve, pois, constituir um processo que induz e organiza a formação de um professor que se quer reflexivo. O desempenho da profissão docente pressupõe, essencialmente, a resolução de problemas que se colocam ao professor e que vão desde a motivação dos alunos, à selecção de conteúdos e de estratégias de ensino, até à (in)disciplina dos alunos. É, assim, importante que o aluno/futuro professor, desde a formação inicial, desenvolva competências de análise que lhe permitam identificar a causalidade dos problemas que irão surgir no seu campo de acção profissional. No processo de supervisão, tal como refere Cortesão (1991: 620), “criam-se condições de busca, de interrogação com que se procura inquietar os futuros professores, despertando neles, uma atitude crítica relativamente ao seu papel e às funções da educação. Tenta-se que eles não se situem passivamente face aos problemas identificados”.

Ainda segundo Cortesão (1991: 617), na formação de professores é o processo de supervisão que condensa o enquadramento ideológico do sistema educativo e que reproduz os valores vigentes. Assim, refere que, através desse processo, se podem perpetuar valores e princípios ou, por outro lado, este pode “ser um instrumento de formação numa perspectiva crítica e de intervenção do professor”. Para a autora, formar professores não é um acto neutro, podendo-se, através dele, fornecer-lhes os instrumentos necessários para que o núcleo da sua formação os habilite a que tenham uma atitude crítica e reflexiva sobre o seu desempenho na prática.

Neste sentido, Gonçalves (1996: 34) afirma que “o professor deixa, então, de ser concebido (e formado) como mero aplicador de regras que derivam do conhecimento científico, passando sim a agente do seu próprio desenvolvimento profissional, assente numa *praxis* reflexiva”.

2.2. A construção da atitude reflexiva

Embora a reflexão constitua um processo natural e traduza formas da actividade cognitiva humana, há, no entanto, todo um conjunto de destrezas e habilidades, sobretudo, habilidades cognitivas e metacognitivas e não destrezas de conduta, que os professores devem dominar para concretizar a atitude reflexiva nas práticas de ensino.

Para Zeichner (1993: 36), o movimento da prática reflexiva assenta numa concepção de professor como ser autónomo, com ideias próprias acerca da sua acção, que considera o conhecimento pedagógico como consequência de um processo contínuo de auto-construção.

A capacidade reflexiva é, assim, entendida como a capacidade de interpelar o quotidiano pedagógico e a personalidade do professor, de questionar, identificar as imagens e os constructos pessoais que se formaram e submeter todos estes dados a processos de análise, focalizados de diferentes ângulos, construindo-se, deste modo, um novo conhecimento.

Na opinião de Zeichner (1993: 20), “ a reflexão é um processo que ocorre antes e depois da acção e, em certa medida, durante a acção, pois os práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas *in loco*”.

Assim sendo, na opinião de Quintas et al. (1997: 124), a reflexão desempenha cada vez mais um papel fulcral na formação de professores, pelo que “a Prática Pedagógica, enquanto primeiro grande momento de contacto com a realidade educativa dos alunos em formação, deverá proporcionar-lhes experiências que lhes permitam reflectir sobre as suas práticas, tornando-se capazes de analisar as suas acções, decisões e sucessos/insucessos e, deste modo, constituir-se num instrumento de desenvolvimento profissional”.

A reflexão consiste, segundo Zeichner (1993: 21), na “vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão”. É neste processo, que se pretende colaborativo e de permuta com os outros, em que são apresentadas e analisadas as suas teorias práticas, que o professor tem mais probabilidades de se aperceber das suas próprias fragilidades.

Deste modo, considera-se a prática reflexiva necessária, não só porque “a reflexão é na actualidade, o conceito mais utilizado por investigadores, formadores e educadores diversos” (Garcia, 1992: 20), mas também porque, como refere Nunes (2000: 9), “ser prático-reflexivo é uma maneira de estar na profissão”, devendo o aluno/futuro professor envolver-se na procura constante de respostas às questões que surgem, inerentes ao dia-a-dia escolar, e partilhá-las com os intervenientes no processo formativo.

A formação inicial deverá, assim, estruturar-se numa permanente interacção entre a prática e a reflexão individual e colectiva, na busca de soluções para a resolução de problemas que surgem no decorrer da Prática Pedagógica e na recolha de elementos que permitam (re)pensar crítica, reflexiva e construtivamente a formação dos alunos/futuros professores. É necessário ajudá-los a tomar as suas próprias decisões a respeito do seu

desempenho, o que exige do supervisor e do formando um esforço conjunto, necessitando este de tomar consciência dos pontos menos bons da sua acção educativa, sendo necessário, para tal, observar, diagnosticar e tomar posições, num movimento dialéctico de acção-reflexão (Alarcão, 1982).

Neste contexto, é de considerar que o conceito de ensino reflexivo, preconizado por Zeichner (1993), indica que os supervisores devem ajudar os alunos/futuros professores a desenvolver capacidades de reflexão sobre a sua prática, a fim de que a possam melhorar, responsabilizando-se também pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

Na opinião de Amaral et al. (1996: 100), “recorremos então a estratégias de formação de professores que constituem um meio de formar professores reflexivos, isto é, professores que examinam, questionam e avaliam criticamente a sua prática”.

De acordo com Alarcão (1996b), o objecto da reflexão é tudo o que se relaciona com a actuação do professor no decorrer do acto educativo: conteúdos, contextos, métodos, finalidades do ensino, conhecimentos e capacidades que os alunos estão a desenvolver, factores inibidores da aprendizagem, envolvimento no processo da avaliação, razão do facto de ser professor e papéis que se assumem.

O pensamento reflexivo é uma capacidade que pode ser desenvolvida, requerendo, para tal, condições favoráveis. As estratégias de formação reflexiva articulam-se com alguns princípios de formação que Vieira (1994) define, como: enfoque no sujeito, enfoque nos processos de formação, problematização do saber e da experiência, integração teoria e prática e introspecção metacognitiva.

3. Avaliação num contexto de supervisão

A avaliação no contexto da supervisão pode ser definida como um processo em que a observação sistemática e causal dos alunos, ao longo do ciclo de supervisão, desempenha um papel decisivo na recolha, interpretação e formulação de decisões de acordo com o contexto da Prática Pedagógica.

Segundo Damas e De Ketele (1985), observar é um processo complexo em que o observador terá de seleccionar, entre muitas informações, aquelas que são pertinentes e que estão de acordo com determinados critérios. Deste modo, a observação e a avaliação parecem constituir o fundamento do processo formativo. É com base na observação e na avaliação que se determina a qualidade das interacções entre os supervisores e o aluno/futuro professor e entre este e os alunos.

Para que a avaliação se constitua como um instrumento de formação deve desempenhar funções de orientação e ajuda, que levem o aluno a progredir, com vista a um melhor desempenho na Prática Pedagógica. No entender de Hadji (1994), se o objectivo é orientar, a avaliação deve incidir, principalmente, sobre os interesses, as aptidões, as capacidades e as competências consideradas como fundamentais para o desempenho da docência.

Segundo Alarcão e Tavares (2003), o processo de supervisão proporciona um conjunto de informações que vão contribuir para a percepção de novas realidades educativas e, conseqüentemente, desenvolver os saberes dos alunos/futuros professores, ou, nas palavras de Alarcão e Sá-Chaves (1994), determinar a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos intervenientes, tendo em conta, não só a sua personalidade, mas também, os seus estádios de desenvolvimento e os seus níveis de auto-conhecimento.

Através das interações entre o supervisando e o supervisor, utilizando estratégias de observação, aconselhamento, reflexão e avaliação, a supervisão é um processo que pressupõe a activação do desenvolvimento pessoal e profissional do aluno/futuro professor. Para isso, recorre a um conjunto de processos que permitem ao supervisor verificar se o formando revela, ou não, as competências necessárias à organização e condução do processo de ensino-aprendizagem, assim como poder identificar algumas dificuldades que possam ser inibidoras da acção educativa do mesmo.

Como refere Zabalza (2001), a avaliação é uma expressão simbólica, um número, um juízo de valor, uma informação sobre uma situação, pelo que avaliar é uma operação subjectiva, apesar dos critérios objectivos em que o supervisor se baseia. Na opinião de Pacheco (1994), para a credibilidade da avaliação contribui a existência de um conjunto de normas e de condições que funcionam como um código de conduta e postura ética.

A avaliação da Prática Pedagógica tem como função promover, no futuro professor, a confiança em si próprio, proporcionar-lhe o apoio necessário para progredir e disponibilizar-lhe informação sobre as dificuldades e soluções encontradas, alimentando o diálogo entre ele e o supervisor, fundamentado em dados precisos (Hadji, 1994).

Avaliar, no contexto da supervisão, segundo esta perspectiva, é procurar desenvolver a comunicação. De acordo com Pacheco (1994), o modo mais visível da avaliação deverá permitir recolher informações significativas que esclareçam o aluno/futuro professor, o encorajem a analisar o seu desempenho e o ajudem a situar-se no seu percurso de formação.

Como refere Tavares (1992), o sujeito em formação que reconhece e aceita as suas capacidades e limitações poderá melhorar e actualizar as suas potencialidades se,

através de uma relação de colaboração com o supervisor, participar em actividades que facilitem aquisições geradoras de outras mais elaboradas.

4. A supervisão como processo relacional

O processo de supervisão da Prática Pedagógica, para além de estar directamente ligado ao aluno/futuro professor, aos supervisores e ao exercício da prática em si, está também relacionado com as características pessoais de um e outros, bem como, ao “conjunto de factores associados à estrutura e organização do programa da Prática Pedagógica” (Oliveira, 1992: 14).

A supervisão e a atitude supervisiva pressupõem a possibilidade do conhecimento, mas também do afecto, proporcionando um clima relacional adequado, aumentando a qualidade da ambiência nos sistemas de formação.

O processo de supervisão da Prática Pedagógica deve visar, portanto, a criação de um clima emocionalmente significativo e a integração do aluno na situação contextual em que desenvolve a sua acção educativa. Para Oliveira (1992), os sentimentos de constrangimento vividos pelos alunos são motivados pela situação de auto-exposição a que estão sujeitos e pela relação interpessoal que o supervisor com eles estabelece.

Assim sendo, ter em conta a dimensão relacional, nos níveis pessoal, intrapessoal e interpessoal, significa estar atento à maximização das capacidades do aluno como pessoa e como profissional, procurando que desenvolva, de forma gradual, a capacidade de compreender e de interagir com os outros, ajudando-o a tomar, atempadamente, as decisões mais adequadas e conscientes.

Na opinião de Tavares (1995), as relações interpessoais, que pressupõem um bom funcionamento e equilíbrio, facilitam a produção de conhecimentos e o desenvolvimento social e profissional dos sujeitos em formação.

A complexidade e a própria natureza do processo de supervisão implicam o estabelecimento de relações facilitadoras de aprendizagem, que são tidas como marcos cruciais para o processo de desenvolvimento pessoal e profissional do formando.

Os supervisores das Práticas Pedagógicas têm o dever de estabelecer com os alunos/futuros professores uma relação de entajuda, colaboração, flexibilidade, autenticidade e cordialidade. Estes factores facilitam os processos de comunicação e de compreensão, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem. Neste sentido, Tavares (1998: 24) refere que “conhecer, aprender, comunicar, são realidades que se implicam mutuamente e que, embora possam ser analisadas nos seus componentes, não são compreensíveis isoladamente”.

No contexto da supervisão, o supervisor é considerado como pedra crucial das relações supervisivas e, segundo uma concepção clínica, é visto como sendo fonte de ajuda, de autenticidade, de abertura, de empatia e de comunicação.

Sendo a comunicação a pedra angular de todo o processo relacional, assume a mesma particular relevância no contexto supervisivo, devendo ocorrer de forma autêntica e facilitadora da abertura relacional necessária ao estabelecimento de relações entre o supervisor e o aluno/futuro professor. Neste sentido, Tavares (1992) refere a importância do clima afectivo-relacional no processo formativo e considera que um determinado clima relacional pode condicionar o processo de desenvolvimento e aprendizagem do sujeito que se encontra em formação. Segundo o autor, o clima afectivo-relacional constitui uma realidade bastante complexa na qual os supervisores

devem criar as condições adequadas para uma atmosfera envolvente e uma certa igualdade em que supervisor e aluno/futuro professor se respeitem mutuamente.

O processo de supervisão deverá ser orientado por uma comunicação autêntica, que se torne facilitadora de aprendizagens significativas pelos formandos, mas também dissipadora de tensões e de sentimentos de angústia, próprios da sua nova situação e que, como tal, devem ser entendidos pelo supervisor. A este cabe exprimir a sua atenção, através da comunicação verbal e não verbal, e ajudar o formando a encontrar soluções para os seus problemas.

Segundo Vieira (1995: 56), “as situações geradoras de uma interacção verdadeiramente educativa são as que favorecem a *comunicação*, a *negociação*, a *argumentação* e a *actuação estratégica dos interlocutores*”, dando assim consistência ao processo de supervisão.

A dimensão relacional do processo de supervisão assume-se, portanto, como, de primordial importância, uma vez que contribuirá para a formação de professores “relacionalmente competentes, capazes de entrar em relação com os outros, de criar um espaço comunicacional e interaccional de convivência” (Gonçalves, 1998: 21).

O supervisor deve, pois, ter em atenção a dimensão relacional do processo nos seus níveis pessoal, intrapessoal e interpessoal, para que possa estar atento à maximização das capacidades do futuro professor como pessoa e como profissional e procurar desenvolver, nele, a capacidade de compreender e interagir com os outros, ajudando-o a tomar decisões de forma apropriada e consciente.

As relações interpessoais que se estabelecem entre o supervisor e o supervisando, na maior parte dos casos, são marcadas pelo constrangimento, inibição, auto-defesa e, por vezes, confusão. Estes sentimentos advêm do facto dos formandos sentirem receio

de não vir a corresponder às suas próprias expectativas e às expectativas dos supervisores. Daí que estes sintam a necessidade de que os alunos/futuros professores confiem neles, devendo, para isso, assumir o papel de facilitadores da aprendizagem (Alarcão, 1991).

Assim sendo, é necessário reduzir os motivos de receio ou de defesa, para que os supervisandos possam comunicar livremente o que sentem (Rogers, 1985). Os supervisores deverão saber ouvir, estabelecer relações francas, comunicar de forma interactiva e empática, aceitar o aluno/futuro professor, tentar compreendê-lo e encorajá-lo.

O encorajamento é uma das principais funções do supervisor. De acordo com Vieira (1993: 33), “o encorajamento assume um papel inestimável na relação de supervisão; a sua carga afectiva influencia de modo significativo o equilíbrio emocional do professor, assim como a sua postura global face ao processo de formação profissional”.

Para Tavares (1992: 60), “o encorajamento não pode ser considerado apenas como um factor ou uma simples variável do processo de ensino-aprendizagem. Pelo contrário, ele revela-se cada vez mais como que a sua própria atmosfera”. É fundamental, sobretudo na fase inicial da Prática Pedagógica, que o supervisor dê segurança, ajude a estabelecer a relação entre os contextos e proporcione apoio.

O supervisor é considerado uma pessoa com determinada posição institucional, uma maior experiência profissional e um rico e vasto leque de conhecimentos, situação reconhecida pelo aluno/futuro professor, que se deixa conduzir pelo supervisor, ou seja, estamos perante um caminho relacional de assimetria em que o formando é influenciado pelo supervisor.

Existe, portanto, um conjunto elevado de competências que poderiam ser apresentadas como determinantes na consecução de um processo de supervisão. É o caso da competência interpessoal, que permite ao supervisor a criação de um vasto repertório de pontos de actuação e a prática de uma interacção profissional com outros adultos, tendo como objectivo minimizar rotinas que surgem no trabalho desenvolvido com as crianças.

CAPÍTULO III

PRÁTICA PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL

Introdução

Fazer da Prática Pedagógica um tempo e um espaço privilegiado de formação parece ser uma forma de promover a aquisição de competências indispensáveis para um ensino de qualidade.

A Prática Pedagógica é um processo mediante o qual se atribui sentido aos conhecimentos e interações desenvolvidas pelo professor em formação, como sujeito activo e pessoa em desenvolvimento com um conjunto de experiências vivenciadas e já interpretadas, que se podem tornar importantes na sua vida, a nível pessoal e profissional (Ralha-Simões, 1995).

Desta forma, o desenvolvimento do aluno/futuro professor em formação inicial é um processo dinâmico que lhe permite não só a construção de uma imagem própria sobre o que representa para si a Prática Pedagógica, mas também o ajuda a construir a sua própria identidade pessoal e profissional, dois planos de análise, distintos, mas complementares, sob que pode ser estudado o percurso profissional dos professores (Gonçalves, 1992).

1. Implicações da Prática Pedagógica

Um desempenho eficaz na Prática Pedagógica pressupõe conhecimentos e competências que permitam ao aluno interagir em situações cada vez mais complexas, tendo em vista que, como refere Tavares (1992), os conhecimentos se assumem como os principais factores do processo de formação do indivíduo.

Deste modo, a Prática Pedagógica deverá proporcionar experiências de aprendizagem e produção de conhecimentos e saberes, que promovam o crescimento intelectual do futuro professor, pois o “candidato a professor é um indivíduo em

desenvolvimento, dotado de uma determinada maturidade psicológica, através da qual irão ser filtradas, analisadas e processadas as experiências, nomeadamente as que se relacionam com o contacto com a realidade profissional, no decurso da prática pedagógica” (Simões, 1996: 128).

Segundo Gonçalves (1992: 148), “o desenvolvimento profissional, mais que outros aspectos do desenvolvimento do indivíduo, é condicionado pelos factores de contexto”. Assim sendo, a carreira dos professores é conformada pelo empenhamento de cada um deles no seu próprio processo de desenvolvimento profissional, dependendo o sentido do mesmo das suas vidas pessoais e profissionais, das políticas e dos contextos educativos.

No entender de Ralha-Simões (1995), uma das características da pessoa é o seu nível conceptual, no que se refere quer à sua complexidade cognitiva quer à sua maturidade interpessoal, que se relaciona com a inteligência e aumenta com a idade, podendo estar relacionado com a classe social, o sexo e o nível académico.

Assim, no contexto da Prática Pedagógica, o objectivo fundamental de toda a dinâmica gerada prende-se com o sucesso da acção educativa, tendo em conta o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e o desenvolvimento pessoal e profissional do futuro professor, que se configura como um processo “interactivo, inacabado, dependente do indivíduo e das possibilidades do meio, construtor do saber e da personalidade” (Alarcão e Sá-Chaves, 1994: 224).

Na opinião de Nóvoa (1992a: 25), “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”. O facto do aluno/futuro

professor estar em formação implica um investimento pessoal que terá como objectivo a construção de uma identidade pessoal mas também profissional, que exige uma acção empenhada.

Como vimos, a Prática Pedagógica desempenha um papel bastante importante na formação inicial de professores, permitindo que os formandos equacionem as suas práticas, as experienciem e problematizem, de acordo com os projectos curriculares de escola e de turma, os temas integradores, o programa e o desenvolvimento dos alunos. Efectivamente, ela constitui um elemento determinante do processo formativo, pelo que, Zabalza (2001) lhe atribui um importante significado curricular. Conhecer os conteúdos científicos, embora seja um requisito fundamental, não garante automaticamente o domínio de algumas categorias do conhecimento pedagógico de um professor, como o conhecimento curricular ou o conhecimento didáctico (Shulman, 1987).

A Prática Pedagógica constitui, na verdade, uma área de experimentação e de reflexão sobre o processo educativo. É o momento em que o aluno/futuro professor se vê confrontado, pela primeira vez, com o assumir de um novo papel, o de professor, “onde se produz e difunde um saber eminentemente prático vocacionado para a intervenção” (Vieira, 1993: 47).

Assim, Alarcão (1996a: 17) defende que a epistemologia da prática “revaloriza o conhecimento que brota da prática inteligente que desafia os profissionais não apenas a seguirem as aplicações rotineiras de regras e processos já conhecidos, ainda que através de processos mentais heurísticos correctos, mas também a dar resposta a questões novas, problemáticas, através da invenção de novos saberes e novas técnicas produzidas no aqui e no agora que caracteriza um determinado problema”.

1.1. A importância da personalidade na acção do formando

A partir dos anos setenta, a supervisão educativa é influenciada pelas mudanças conceptuais decorrentes de diversos contributos das Ciências da Educação e começa a ser concebida numa perspectiva de desenvolvimento e de aprendizagem e não apenas de controlo.

De acordo com Gonçalves (1998: 15), “a uma formação de professores de pendor tecnicista, centrada na aquisição de *skills* considerados necessários para o desempenho pedagógico no contexto da sala de aula, que exigia, conseqüentemente, uma supervisão assente em técnicas de micro-ensino e de imitação de modelos, contrapunha-se, agora, uma outra concepção de formação de professores, influenciada por correntes da fenomenologia e da psicologia cognitiva e do desenvolvimento”.

Para esta nova postura epistemológica contribuíram, entre outros, os estudos de Combs (1974), Rogers (1985) e Bruner (1998), que defendiam a importância de ser desenvolvida a *pessoa do professor*, de acordo com as suas condicionantes e possibilidades.

Segundo Simões e Ralha-Simões (1990: 180), “ao entendermos o processo educativo como um meio de promover o desenvolvimento individual, procura-se definir como objectivo prioritário o alcançar dos estádios superiores dos diversos níveis de desenvolvimento psicológico humano”. Ora, se, segundo Rogers (1985), cada indivíduo tem dentro de si um conjunto de valores que parece ser responsável pela promoção ou inibição desse desenvolvimento humano, caberá ao supervisor proporcionar as condições de desenvolvimento e aprendizagem do aluno/futuro professor, através da criação de um clima envolvente de empatia e calor humano. E, de forma lógica, deverá

co-responsabilizar-se pelo processo de construção da sua personalidade, designadamente em termos de auto-conhecimento e desenvolvimento.

É sabido que o professor orienta a sua prática e confere sentido às situações segundo alguns princípios. Qualquer dos seus comportamentos se baseia, por um lado, num processo de processamento de informação que se desenvolve sob uma potente actividade imagética, e, por outro, em processos de tomada de decisão que implicam, essencialmente, a valoração das representações que o professor constrói das suas teorias implícitas e explícitas.

Estas representações fundamentam e são coordenadas pela actividade que se desenvolve tanto ao nível intra-imagético como ao nível inter-imagético. O processo de valoração do professor é responsável pela qualidade destas representações e a sua prática desenvolve-se numa constante negociação de dilemas, que se lhe colocam nas decisões profissionais que tem de tomar.

Na opinião de Ralha-Simões (1995), o aluno/futuro professor, ao encarar a realidade educativa, elabora, em geral, um determinado tipo de discurso que confere significações a aspectos ligados com a docência, o que traduz uma certa maneira de pensar, sentir e agir num dado momento do seu processo formativo em que desempenha um determinado papel na Prática Pedagógica.

Nesta linha de pensamento, Pinho (1993) assegura que cada aluno/futuro professor é portador de um conjunto de experiências que têm origem e se fundamentam nas representações de si próprio, dos outros e dos diferentes factores com que se confronta e sobre os quais emite juízos de valor.

Ora, para este jogo representacional concorrerão, também, os juízos valorativos da sua acção na Prática Pedagógica, pois a avaliação é um factor permanentemente

presente nas preocupações dos formandos no decurso desta componente formativa. Segundo Alarcão e Tavares (2003), o processo de avaliação em supervisão deve passar por três fases fundamentais: a sincrética, a analítica e a sintética. As fases sincrética e analítica correspondem ao processo formativo, em que o aconselhamento deve ser privilegiado. A fase sintética deve constituir um momento de síntese, em que se entende o aluno em formação como um todo e não como um somatório de características.

1.2. O desenvolvimento profissional na formação inicial de professores

A formação inicial de professores é considerada como um processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos/futuros professores, no sentido de desenvolverem competências para enfrentarem os desafios colocados pelas mudanças da nova sociedade, assim como serem capazes de tomar decisões e efectuarem escolhas fundamentadas.

Na opinião de Gonçalves (1998), a psicologia humanista e desenvolvimentista exerce uma forte influência na nova concepção de supervisão, encontrando-se tanto o supervisor como o aluno/futuro professor, num progressivo processo de ‘crescimento’ humano, desenvolvendo-se de acordo com a complexidade das suas estruturas cognitivas.

No contexto da Prática Pedagógica, o supervisando vivencia experiências que constituem uma componente essencial do seu processo de formação. De acordo com as perspectivas construtivistas, o aluno em formação é, antes de mais, uma pessoa que aprende e que se desenvolve. Estas concepções consideram o desenvolvimento do indivíduo como uma consequência da mudança das estruturas cognitivas do sujeito.

Desta forma, o desenvolvimento do futuro professor, em formação inicial, é um processo dinâmico que lhe permite não só a construção de uma visão própria do que representa para si a Prática Pedagógica, mas, também, o ajuda a construir a sua identidade pessoal e profissional.

É nesta fase da formação que, como já dissemos anteriormente, se começa a dar, verdadeiramente, a sua transição de aluno para “professor”, com o apoio de outros professores, nomeadamente o supervisor da ESE e o supervisor cooperante, cujo objectivo fundamental é ajudar o aluno/futuro professor a aplicar o conhecimento construído e/ou em construção e, também, a encontrar as soluções mais adequadas para os problemas com que se depara no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Sprinthall e Sprinthall (1994), a níveis de desenvolvimento superior correspondem formas mais adequadas de interpretação das experiências e uma maior eficácia ao nível da prática educativa, caracterizada como um processo de construção de conhecimentos através da resolução de problemas e da reflexão (Tavares, 1992). Processo este, que possibilitará ao aluno/futuro professor evoluir e tornar-se sujeito de si próprio.

De acordo com diversos autores (Alarcão, 1991, 1996b; Garcia, 1992; Sá-Chaves, 2002; Schön, 1992; Zeichner, 1993), a formação inicial de professores deverá servir como ponto de partida para a consciencialização dos formandos de que será necessária uma atitude reflexiva e crítica para que possam ir construindo o seu conhecimento e, conseqüentemente, suscitando um desenvolvimento pessoal e profissional constantes.

Zeichner (1980, 1983, 1993) considera a reflexão sobre a prática e o ensino em geral como um factor de desenvolvimento que ajuda a identificar as crenças educativas, atribuindo à Prática Pedagógica quatro funções: socializadora, relacional,

desenvolvimentista e reflexiva. Ao nível dos alunos/futuros professores, a Prática Pedagógica deve ser vista como um espaço integrador destas quatro funções, que visa promover o seu desenvolvimento pessoal e profissional, pois trata-se de um processo que os envolve como pessoas, numa diversidade de vertentes relacionadas com a organização, os conhecimentos, as crenças, os valores, os sentimentos e as atitudes, no contexto educativo. Este não é, na verdade, despidendo no processo formativo, na medida em que “o desenvolvimento profissional, mais do que outros aspectos do desenvolvimento do indivíduo, é condicionado pelos factores de contexto, podendo acontecimentos de natureza sociopolítica e cultural vir a alterá-lo ou, mesmo, a determiná-lo” (Gonçalves, 1992: 148).

No plano conceptual que vimos considerando, justifica-se que citemos Nóvoa (1991), que identifica três componentes na formação de professores: o professor e a sua experiência; a profissão e os saberes; e a escola e os seus projectos, vectores estes que fazem com que a formação consiga ter “como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do professor colectivo” (Nóvoa 1991: 23).

O desenvolvimento profissional dos futuros professores, em formação inicial, parece configurar-se como uma constatação consensual e o conhecimento dos factores que condicionam ou precipitam esse desenvolvimento pode proporcionar informação importante sobre os programas deste nível de formação.

Segundo Kagan (1992: 131), o desenvolvimento profissional configura-se na existência de “mudanças observadas ao longo do processo formativo nos comportamentos, conhecimentos, imagens, crenças e percepções do futuro professor”. Na verdade, através da análise das percepções e preocupações dos formandos é possível

conhecer os seus problemas e os seus receios, assim como o seu processo de desenvolvimento profissional.

Assim, e de acordo com Gonçalves (1996: 32), “o professor do futuro – o professor para o século XXI – tem de ser concebido como uma pessoa e um profissional em desenvolvimento e formação permanentes, capaz de criar e transformar contextos educativos que ultrapassem os limites estritos do espaço escolar, das disciplinas e das áreas do saber”.

2. Contributos do processo superviso

A supervisão da Prática Pedagógica, tal como a concebemos, deve ser enquadrada num modelo humanista, uma vez que se aposte, como afirma Oliveira (1992: 18), na “relação interpessoal entre o supervisor e o formando, apoiando-se em princípios que encontram as suas raízes nas teorias rogerianas e que se traduzem numa comunicação aberta e autêntica e em atitudes de encorajamento, colaboração e interajuda entre os intervenientes no processo”.

Gonçalves e Gonçalves (2002) apontam quatro processos comunicativos que referem como *condições necessárias* à interacção comunicativa no processo de supervisão e que, de forma dinâmica e interactiva, determinam os processos de desenvolvimento do supervisor e do aluno/futuro professor (Figura 2).



Figura 2 – Processos comunicativos nas relações de supervisão¹

Esses processos comunicativos, tal como nos mostra a figura, são:

- **o diálogo de aconselhamento**, colaborativo, aberto, franco e empático, de modo a desenvolver o pensamento reflexivo do aluno/futuro professor, com vista à construção de um estilo pessoal de intervenção;
- **o *feedback***, utilizado como estratégia construtiva da comunicação, devendo ser objectivo e descritivo e salientar os aspectos positivos da acção do formando, ajudando-o a tomar decisões sobre a sua acção futura;
- **a comunicação não verbal**, que, como factor de compreensão do supervisando, permite ao supervisor interpretar as suas mensagens não verbais, ajudando-o a superar as dúvidas, anseios e preocupações que ele não manifesta verbalmente, por inibição ou receio de ser mal compreendido;

¹ In Gonçalves e Gonçalves (2002: 598)

- **a metacomunicação**, que permite ao supervisor a compreensão do conteúdo das comunicações verbais e não verbais, pensando a própria comunicação e, simultaneamente, tentando perceber as percepções dos outros e compreender o seu código.

O processo de supervisão da Prática Pedagógica ocorrerá, assim, no pressuposto da formação e desenvolvimento dos seus vários intervenientes, isto é, dos alunos/futuros professores, do supervisor da ESE, dos supervisores cooperantes e dos alunos.

De acordo com Vieira (1993), o supervisor tem uma tarefa complexa que se desenvolve em duas dimensões fundamentais da supervisão: a dimensão analítica, referente aos processos de operacionalização da monitoração da Prática Pedagógica, e a dimensão interpessoal, no que respeita aos processos de interação entre os vários sujeitos envolvidos. Estas dimensões interpenetram-se de tal modo que não é possível desenvolver uma sem a outra, parecendo a dimensão interpessoal exercer um papel regulador no processo de supervisão.

O processo de supervisão da Prática Pedagógica deve assentar, pois, essencialmente, numa relação afectivo-relacional benéfica e numa relação interpessoal facilitadora de um bom desenvolvimento para todos os seus intervenientes, tudo isto devendo acontecer num clima de afectividade, confiança, empatia, abertura de espírito, sinceridade e calor humano, não esquecendo, nunca, os papéis de cada um.

Em síntese, Gonçalves e Gonçalves (2002: 597) referem, a este propósito, que:

“No processo de formação, o jogo relacional, entre formador e formando, assume uma importância crucial, na medida em que a relação entre eles se pode configurar como inibidora do desenvolvimento se for fechada, directiva e constrangedora, ou facilitadora do ‘crescimento’ de ambos, se pelo contrário, se constituir como franca, autêntica e empática”.

Criar um clima de confiança e encorajamento, entendido como um meio de incutir coragem no professor em formação, de forma a superar as suas dificuldades e a melhorar o seu desempenho, é um aspecto que vai facilitar o seu desenvolvimento em termos profissionais e pessoais, como temos vindo a evidenciar. O supervisor deve estar disponível e ser autêntico, pois a sua autenticidade torna-o capaz de levar o professor em formação a sentir o seu constante apoio, favorecendo uma relação aberta e natural, ou seja, sincera e verdadeira.

Para Rogers (1985), a relação educativa configura-se como uma relação de compreensão intelectual e emocional, o que implica um esforço intelectual, psíquico e emocional consciente e a vontade de compreender e de promover relações empáticas. O supervisor vai procurar ajudar os alunos/futuros professores a (re)formular o próprio projecto de formação e de desenvolvimento pessoal e profissional, num clima relacional de compreensão e empatia, transmitidas através do gesto, da acção e da palavra.

A propósito, Tavares (1992) refere a importância do clima afectivo-relacional no processo de formação de professores e considera que este pode condicionar o processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno/futuro professor, pelo que o supervisor deve promover o desenvolvimento de uma atmosfera envolvente onde prevaleça a igualdade e o respeito mútuo.

O facto do supervisando se situar num determinado contexto formativo desencadeia a formação de ideias, imagens, atitudes e opiniões, que o conduzem, por vezes, a reequilibrar as representações construídas acerca dos problemas que directa ou indirectamente se reportam à sua acção futura.

As representações dos formandos, embora tenham um carácter pessoal, enquadram-se no conjunto das representações colectivas de um determinado grupo, pois, na opinião

de Alarcão e Tavares (1990), parecem as mesmas ser influenciadas pelas representações dos colegas de grupo e/ou da turma e também por aquilo que se poderá dizer a seu respeito. Tudo isto irá reflectir-se nos papéis por eles desempenhados e no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com (Pacheco, 1995), o percurso do aluno/futuro professor é marcado pela interacção com muitos professores, principalmente com os supervisores, tendo cada um deles características próprias, cujos aspectos positivos e/ou negativos estarão presentes quando ele der início à sua actividade docente.

2.^a PARTE

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA

Introdução

Neste capítulo, configuramos a investigação que nos propusemos realizar e que visa conhecer as representações dos alunos do 4.º ano do Curso de Licenciatura em 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, no ano lectivo de 2005/2006, acerca da Prática Pedagógica.

Assim sendo, passamos, de imediato, a situar conceptualmente o processo de pesquisa, definimos os objectivos a atingir, explicitamos as questões de pesquisa que nos orientaram, caracterizamos os protagonistas do estudo e apresentamos as opções e os procedimentos metodológicos adoptados.

1. Natureza do estudo

O presente estudo tem um carácter exploratório, sem pretensão a generalizações, assumindo-se como de natureza qualitativo-interpretativa, centrando-se em procedimentos descritivos e heurísticos de análise e interpretação de dados, de forma a encontrar resposta para as questões de pesquisa, sem prejuízo de recorrer a procedimentos estatísticos simples para tratamento dos dados que serão recolhidos através de questionário. Situar-nos-emos, deste modo, na perspectiva de “continuum metodológico”, preconizada por Huberman e Miles (1991), com o fim de conseguir uma maior evidenciação e reforço do sentido e significado dos dados.

Trata-se, pois, sobretudo, de uma abordagem que “ênfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções individuais” (Bogdan e Biklen, 1994: 132).

2. Objectivos

Tendo em atenção o objecto deste estudo e a sua natureza, definem-se como objectivos deste trabalho:

- Conhecer as representações dos alunos/futuros professores em relação à organização, realização e avaliação da Prática Pedagógica;
- Conhecer os aspectos que os alunos/futuros professores identificam como problemáticos na Prática Pedagógica;
- Conhecer as estratégias usadas para superar as dificuldades sentidas;
- Conhecer de que forma se reflectem na intervenção educativa dos alunos/futuros professores os principais aspectos decorrentes do ciclo de supervisão;
- Conhecer as representações dos alunos/futuros professores acerca dos efeitos da Prática Pedagógica, no seu desenvolvimento pessoal e profissional;
- Conhecer os motivos de satisfação e insatisfação que manifestam os alunos/futuros professores face à realização da Prática Pedagógica.

3. Questões de pesquisa

Os quadros teórico-conceptuais que suportam o presente estudo, a reflexão que vimos fazendo sobre a nossa própria experiência no campo da supervisão e os objectivos definidos levam-nos a colocar as seguintes questões de pesquisa:

- Quais as representações dos alunos/futuros professores em relação à organização, realização e avaliação da Prática Pedagógica?
- Quais os aspectos que os alunos/futuros professores em Prática Pedagógica identificam como problemáticos?

- Que estratégias serão usadas para superar as dificuldades sentidas?
- De que forma se reflectem os principais aspectos decorrentes do ciclo de supervisão na intervenção educativa dos alunos/futuros professores?
- O que pensam os alunos/futuros professores acerca dos efeitos da Prática Pedagógica, em termos do seu desenvolvimento pessoal e profissional?
- Que motivos de satisfação e insatisfação manifestam os alunos/futuros professores face à realização da Prática Pedagógica?

Estas são as interrogações que se nos colocaram e que estão subjacentes ao estudo empírico que desenvolvemos, tendo sido determinantes para a definição do seu quadro teórico-metodológico.

4. Protagonistas do estudo

Constituem-se como protagonistas deste estudo os alunos do 4.º ano do Curso de Licenciatura em 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, no ano lectivo de 2005/2006, no que à disciplina de Prática Pedagógica II se reporta, e cujas idades estão sistematizadas no Quadro 1.

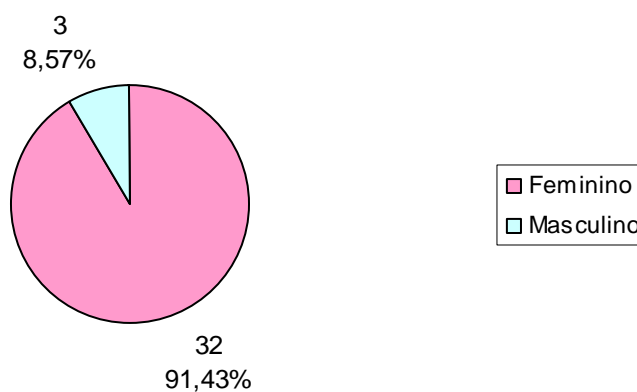
Quadro 1
Idade dos protagonistas do estudo

Idade	Frequência	%
21	5	14,29
22	9	25,71
23	11	31,43
24	3	8,57
25	1	2,86
26	1	2,86
27	3	8,57
28	2	5,71
Total	35	100,00

Como podemos verificar, os 35 alunos/futuros professores, apresentam idades compreendidas entre os 21 e os 28 anos. A maioria deles (71,43%) tem idades compreendidas entre os 21 e 23 anos. Entre os 24 e 28 anos apenas se verifica a existência de 10 protagonistas do estudo (28,57%).

Quanto ao género dos alunos/futuros professores, o mesmo está representado no Gráfico 1.

Gráfico 1
Género dos alunos/futuros professores



Constatamos, assim, que dos 35 alunos/futuros professores 32 (91,43%) são do género feminino e apenas 8,57% (3) são do género masculino, o que evidencia a feminilização que caracteriza, tradicionalmente, o ensino e, de uma forma particular, o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

5. Opções e procedimentos metodológicos

5.1. Delineamento do estudo

Considerando o objectivo da investigação e o quadro teórico e metodológico que a suporta, delineámos um estudo em quatro momentos, com objectivos específicos e recolha e análise de dados distintas, mas que, naturalmente, se complementam.

A) Primeiro momento – Análise documental

No primeiro momento do estudo procedemos à análise do documento da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve que estabelece os princípios organizativos e funcionais da Prática Pedagógica II, bem como do plano de estudos do Curso de Licenciatura em 1.º Ciclo e da respectiva legislação de suporte.

Assim sendo, tornou-se necessária uma pesquisa documental na instituição referida, tendo presente, tal como refere Bell (2002: 92), que “as pesquisas de documentos têm de ser feitas exactamente da mesma forma que as pesquisas bibliográficas”.

B) Segundo momento – Entrevistas preliminares

No segundo momento, foram realizadas três entrevistas semi-estruturadas, exploratórias, a alunos do 4.º ano de Licenciatura no 1.º Ciclo do Ensino Básico, com questões abrangentes que permitiram recolher informação acerca de aspectos relevantes sobre as representações desses alunos relativamente à Prática Pedagógica, os quais possibilitaram, também, a construção contextualizada do instrumento de recolha de dados utilizado no terceiro momento da investigação.

Para o efeito, seleccionámos três alunos/futuros professores a quem realizámos entrevistas semi-estruturadas, sujeitas, posteriormente, a análise de conteúdo. Os dados obtidos permitiram-nos, então, encontrar bases mais fiáveis para a construção de um questionário, a que nos reportaremos de imediato.

C) Terceiro momento – Questionários

No terceiro momento do estudo, foi aplicado um questionário aos 35 alunos/futuros professores, protagonistas do estudo, construído com base nos aspectos essenciais que relevaram da análise de conteúdo das entrevistas preliminares.

O objectivo deste questionário foi o de recolher informações acerca das representações dos alunos sobre a Prática Pedagógica, de acordo com os objectivos definidos e as questões de pesquisa orientadoras.

Os dados foram sujeitos a tratamento estatístico, no caso das perguntas fechadas, e a análise de conteúdo nas perguntas abertas.

D) Quarto momento – Entrevistas de aprofundamento

O quarto momento foi constituído pela realização de três entrevistas de aprofundamento. Os protagonistas foram seleccionados de entre os respondentes ao questionário (alunos do 4.º ano de licenciatura no 1.º Ciclo do Ensino Básico), que não tivessem sido entrevistados no segundo momento do estudo.

Foi agora nosso objectivo clarificar e aprofundar alguns dos aspectos e/ou situações evidenciados pela análise dos dados obtidos no segundo e no terceiro momentos do estudo.

5.2. Recolha e tratamento dos dados

Uma vez desenhado o estudo, em termos de objecto, protagonistas e objectivos, e tendo o mesmo sido concebido do ponto de vista metodológico, foi definido o modo de obter os dados necessários à consecução dos respectivos objectivos, tendo por base as questões de pesquisa que tinham sido por nós colocadas.

Deste modo, e pelo atrás exposto, recorreremos à análise documental, às entrevistas semi-directivas e ao questionário para a necessária recolha de dados.

5.2.1. Análise documental

A análise documental permitiu a recolha de dados pré-existentes acerca da temática desta investigação. Estes dados permitiram, pois, fazer uma primeira abordagem contextualizadora acerca da realidade em estudo e proporcionaram o conhecimento necessário para a construção dos instrumentos de recolha de dados a serem aplicados nos outros momentos do processo investigativo.

Este método de recolha de dados enquadra-se numa perspectiva de natureza qualitativa e tem como base a presença ou ausência de características ou modos segundo os quais os elementos do *corpus documental* estão articulados uns aos outros, sendo apreciados de forma interpretativa e comparativa, de acordo com os objectivos e referenciais teóricos que lhe estão subjacentes.

Este método permite a recolha de um importante material documental, no entanto, o investigador deverá ter em atenção a autenticidade e exactidão das informações que contém, bem como “a correspondência entre o campo coberto pelos documentos disponíveis e o campo de análise da investigação” (Quivy e Campenhoudt, 1998: 203).

5.2.2. Entrevistas

O recurso à entrevista justifica-se pelo facto de ela possibilitar “a recolha de dados de opinião que permitem não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer sob alguns aspectos, os intervenientes do processo” (Estrela, 1994: 342).

A entrevista, particularmente o tipo por que optámos, assume grande importância e interesse, na medida em que permite obter um grande número de informações, num curto intervalo de tempo, caracterizando-se por “um contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca directividade por parte daquele” (Quivy e Campenhoudt, 1998: 192), procurando-se, sobretudo, “escutar” os entrevistados (Gonçalves, 1992), não limitando as respostas, nem restringindo a temática, mas levando-os a esclarecer conceitos e situações concretas, de acordo com as perguntas formuladas e os objectivos pretendidos.

Este instrumento possibilita, ainda, “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam os aspectos do mundo” (Bogdan e Biklen, 1994: 134).

a) Elaboração dos guiões das entrevistas

As entrevistas tiveram como base guiões de natureza flexível, para que, na sua realização, fosse possível atingir os objectivos que tinham sido definidos, em cada momento do estudo, numa atmosfera de respeito pela liberdade dos entrevistados.

Primeiras entrevistas

O guião das entrevistas realizadas no segundo momento do estudo (Anexo I) tinha por tema “Representações dos alunos do 4.º ano do curso do 1.º Ciclo do Ensino Básico acerca da Prática Pedagógica” e como objectivo geral conhecer as representações que esses mesmos alunos possuem acerca da Prática Pedagógica. O referido guião é composto por sete Blocos, que, de seguida se apresentam:

BLOCO A – Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados

Com este primeiro bloco pretendemos informar os entrevistados acerca do estudo em curso, do tema e do objectivo geral da entrevista, salientando ainda a pertinência e importância da sua colaboração.

Visávamos, também, assegurar-lhes a confidencialidade das informações e o anonimato e solicitar-lhes autorização para gravar em áudio a entrevista.

BLOCO B – Organização, realização e avaliação da Prática Pedagógica

Este bloco foi definido com o objectivo de conhecer as representações dos alunos/formandos em relação à organização, realização e avaliação da Prática Pedagógica, sendo-lhes pedido que caracterizassem a Prática Pedagógica relativamente aos aspectos referidos.

BLOCO C – Aspectos problemáticos da Prática Pedagógica

Com este bloco, pretendíamos identificar os aspectos que os formandos em situação de Prática Pedagógica consideravam problemáticos, solicitando-lhes que referissem alguns.

BLOCO D – Estratégias utilizadas para superar dificuldades sentidas na realização da Prática Pedagógica

Este bloco foi concebido com o objectivo de conhecer as estratégias usadas pelos alunos/futuros professores para superar as dificuldades sentidas na realização da sua Prática Pedagógica, sendo-lhes solicitado que enumerassem essas estratégias.

BLOCO E – Reflexão sobre o ciclo de supervisão

Pretendemos conhecer, com este bloco, de que forma se reflectiam os principais aspectos decorrentes do ciclo de supervisão na Prática Pedagógica, dos alunos/futuros professores, pelo que lhes era pedido que referissem de que forma reflectiam sobre os principais aspectos decorrentes do ciclo de supervisão.

BLOCO F – Efeitos da Prática Pedagógica no desenvolvimento pessoal e profissional

Com este bloco visávamos conhecer o que pensavam os futuros professores acerca dos efeitos da Prática Pedagógica, no seu desenvolvimento pessoal e profissional, solicitando-lhes que identificassem esses efeitos.

BLOCO G – Motivos de satisfação e insatisfação face à realização da Prática Pedagógica

Pretendemos, com este último bloco, conhecer quais os motivos de satisfação e insatisfação dos alunos/futuros professores face à realização da Prática Pedagógica, pedindo-lhes que os indicassem.

Segundas entrevistas

O guião das entrevistas realizadas no quarto momento do estudo (Anexo IX) tinha por tema “Representações dos alunos do 4.º ano do curso do 1.º ciclo do Ensino Básico acerca da Prática Pedagógica” e como objectivo geral aprofundar/clarificar aspectos relativos a essas mesmas representações acerca da Prática Pedagógica. O referido guião é composto por oito Blocos, que, de seguida, se apresentam:

BLOCO A – Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados

Com este primeiro bloco, pretendemos dar conhecimento, aos entrevistados, do estudo em curso e do tema e objectivo geral da entrevista, relevando ainda a pertinência e importância da colaboração prestada. Além disso, era-lhes assegurada a confidencialidade das informações e o anonimato e solicitada autorização para gravar em áudio a entrevista.

BLOCO B – Organização, realização e avaliação da Prática Pedagógica

Com este bloco, pretendemos conhecer as representações dos alunos em relação à organização, realização e avaliação da Prática Pedagógica, pedindo aos entrevistados que a caracterizassem relativamente ao modo de organização (desenho, tempo...); realização (pré-observação, observação e pós-observação) e avaliação (intervenientes, finalidades, estratégias, técnicas, instrumentos e momentos).

BLOCO C – Aspectos problemáticos da Prática Pedagógica

O terceiro bloco visou identificar os aspectos que os alunos em situação de Prática Pedagógica consideravam problemáticos, solicitando-lhes que os indicassem, tendo por

referência o ciclo de supervisão e o papel dos diferentes intervenientes (alunos/futuros professores, grupo de prática e supervisores).

BLOCO D – Estratégias utilizadas para superar dificuldades sentidas

Pretendemos, com este bloco, conhecer as estratégias usadas pelos entrevistados para superarem as dificuldades sentidas, solicitando-lhes que identificassem algumas dessas estratégias, em termos pessoais e interpessoais.

BLOCO E – Reflexão sobre o ciclo de supervisão

Visámos, com este bloco, conhecer o processo de reflexão sobre os principais aspectos decorrentes do ciclo de supervisão, solicitando aos alunos/futuros professores que referissem de que forma reflectiam sobre esses aspectos e como os rentabilizavam.

BLOCO F – Efeitos da Prática Pedagógica no desenvolvimento pessoal e profissional

Com este sexto bloco, pretendemos conhecer como os alunos representavam os efeitos da Prática Pedagógica no seu desenvolvimento pessoal e profissional, pedindo-lhes que os identificassem.

BLOCO G – Motivos de satisfação e insatisfação face à realização da Prática Pedagógica

Este bloco foi concebido com o objectivo de conhecer os motivos de satisfação e insatisfação dos alunos/futuros professores face à realização da Prática Pedagógica, solicitando aos entrevistados que os indicassem e os “justificassem”.

BLOCO H – Propostas de alteração da Prática Pedagógica

Pretendemos, com este último bloco, identificar os aspectos que, na opinião dos entrevistados, poderão ser melhorados na Prática Pedagógica.

b) Realização das entrevistas

Os alunos/futuros professores, logo que solicitados, mostraram-se interessados e disponíveis em prestar a sua colaboração, em ambos os momentos já referidos.

As entrevistas foram marcadas, individual e pessoalmente, de acordo com a sua disponibilidade de tempo e horário, tendo havido a preocupação de as realizar num ambiente adequado e não susceptível de interferências (Pacheco, 1995). Aconteceram num clima de à-vontade e simpatia mútua que facilitou a compreensão dos seus pontos de vista (Bogdan e Biklen, 1994).

Registou-se um clima propício à formulação das questões, tendo os entrevistados tido liberdade para falarem acerca dos temas, exprimindo as suas opiniões (Bell, 1997). As entrevistas tiveram uma duração média de cerca de trinta e cinco minutos e foram gravadas em registo magnético, com o acordo prévio dos entrevistados, a fim de facilitar a sua posterior transcrição e análise.

Foram conduzidas de modo não directivo. Todavia não descurámos uma certa orientação, pelo recurso a perguntas de reforço, de maneira a não haver desvios dos objectivos pretendidos, de acordo, aliás, com a sua natureza de semi-directivas.

Tendo os respectivos guiões por referência, informámos acerca dos objectivos da investigação e as condições da sua realização. Tivemos a preocupação de saber escutar e saber dar pistas (perguntas de reforço), optando por explorar a consistência e coerência das suas ideias (Pacheco, 1995).

De modo a garantir o anonimato dos entrevistados, foi atribuído um número de código a cada entrevista – de E1 a E3, para o segundo momento da pesquisa, e de E4 a E6, para o quarto momento, de acordo com a respectiva ordem de realização.

c) Análise dos dados obtidos por entrevista

Depois de realizadas as entrevistas, procedemos à redacção dos respectivos protocolos (Anexos II e X)², sendo transcritos, na íntegra, os registos áudio obtidos, a fim de evitar quaisquer distorções, uma vez que se pretendia conhecer os contextos, as interpretações e as significações que lhes ofereciam os entrevistados (Amado, 2001).

A informação recolhida, num e noutro momento, foi sujeita a análise de conteúdo que, na opinião de Bardin (1995: 38), se constitui como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

A análise de conteúdo assenta em regras de homogeneidade, exaustividade, objectividade, adequação e pertinência e a sua finalidade é efectuar inferências sobre as mensagens, cujas características foram inventariadas e sistematizadas (Vala, 2003). De acordo com estes princípios, a análise de conteúdo das entrevistas permitiu definir as categorias e subcategorias que emergiram do discurso dos alunos/futuros professores que foram entrevistados.

Após uma leitura globalizante e flutuante dos protocolos, demos início à análise de conteúdo das entrevistas, que compreendeu os seguintes momentos:

² Dado o volume de informação, apresentamos em anexo (Vol. ANEXOS), a título exemplificativo, os protocolos e os documentos relativos às diferentes fases da análise de conteúdo de apenas duas entrevistas, escolhidas aleatoriamente. Anexam-se, ainda, os quadros gerais de comparação dos dados respeitantes a todas as entrevistas realizadas, nos dois momentos do estudo.

1.º Momento – Primeiro tratamento – selecção dos aspectos relevantes e pertinentes do discurso dos entrevistados. Foram eliminadas as questões e as partes dos discursos que não se enquadravam nos objectivos pretendidos (Anexos III e XI).

2.º Momento – Construção das grelhas de categorização da informação recolhida, a partir dos guiões das entrevistas e da leitura flutuante do conteúdo das mesmas. Foi elaborada uma grelha de categorização de dados, em cada caso, que foi sendo (re)ajustada ao longo do processo de análise, tendo presente, tal como refere Vala (2003: 111), que “a construção de um sistema de categorias pode ser feita *a priori* ou *a posteriori*, ou ainda através da combinação destes dois processos”.

Foram assim definidos, numa e outra entrevista, os temas e as categorias e, dentro destas, as diferentes subcategorias com a intenção de “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (Bardin, 1995: 119), que permitissem a sua organização e sistematização.

3.º Momento – Pré-categorização do *corpus da informação*, a partir da identificação das unidades de significação emergentes de cada uma das entrevistas (Anexos IV e XII).

4.º Momento – Distribuição das unidades de significação por temas, categorias e subcategorias de análise, em função das grelhas de categorização referidas no 2.º momento, após a respectiva validação (Anexos V e XIII).

5.º Momento – Construção de quadros de síntese dos dados, onde se organizaram de forma sistematizada os “traços caracterizadores” que configuram os diferentes temas, categorias e subcategorias encontradas, neles se registando o número de “traços” correspondentes às unidades de sentido retiradas do discurso de cada uma das protagonistas, bem como o número de protagonistas que os produziram (Anexos VI e XIV).

Refira-se, por último, que a validação das grelhas de categorização dos dados, bem como de todo o processo de análise de conteúdo, foi realizada com recurso a um juiz externo, especialista em Ciências da Educação. As versões finais das grelhas de categorização dos dados (Quadro 2 e 3) são as que passamos de imediato a apresentar:

Quadro 2

GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO – ENTREVISTAS E1, E2, E E3		
TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1. Organização da Prática Pedagógica	1.1. Estrutura	
	1.2. Processo	
	1.3. Apreciação Crítica	1.3.1. Do Processo 1.3.2. Da supervisora cooperante
2. Ciclo de Supervisão	2.1. Pré-observação	2.1.1. Planificação 2.1.2. Produção de materiais
	2.2. Pós-observação	2.2.1. Reflexão com a supervisora cooperante
		2.2.2. Reflexão com o supervisor da ESE
		2.2.3. Atitude do aluno/futuro professor
3. Avaliação da Prática Pedagógica	3.1. Intervenientes	
	3.2. Processo	
	3.3. Finalidades	
	3.4. Objecto	
	3.5. Apreciação crítica	
4. Aspectos problemáticos	4.1. Dificuldades sentidas	4.1.1. Em termos organizativos 4.1.2. No plano da acção
	4.2. Estratégias de superação das dificuldades	
	4.3. Ajudas solicitadas	
5. Contribuição para o desenvolvimento pessoal e profissional do aluno/futuro professor	5.1. Dos supervisores	
	5.2. Dos colegas	
6. Atitude do aluno/futuro professor	6.1. Expectativas	
	6.2. Satisfação	
	6.3. Insatisfação	

A análise do Quadro 2, permite-nos constatar que a informação recolhida no segundo momento do estudo foi agrupada em seis temas: Organização da Prática Pedagógica; Ciclo de supervisão; Avaliação da Prática Pedagógica; Aspectos problemáticos; e Contribuição para o desenvolvimento pessoal e profissional do aluno/futuro professor.

Cada um destes temas é constituído por várias categorias, que compreendem um número variável de subcategorias, como também se pode verificar pelo Quadro em análise.

Detenhamo-nos, de imediato no Quadro 3, relativo às três entrevistas realizadas no quarto momento da recolha dos dados.

Quadro 3

GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO – ENTREVISTAS E4, E5, E E6		
TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1. Organização da Prática Pedagógica	1.1. Estrutura	
	1.2. Processo	
	1.3. Apreciação Crítica	1.3.1. Do Processo 1.3.2. Da supervisora cooperante
2. Ciclo de Supervisão	2.1. Pré-observação/ obsevação	
	2.2. Pós-observação	2.2.1. Reflexão com a supervisora cooperante
		2.2.2. Reflexão com o supervisor da ESE
2.2.3. Atitude do aluno/futuro professor		
3. Avaliação da Prática Pedagógica	3.1. Intervenientes	
	3.2. Processo	
	3.3. Finalidades	
	3.4. Objecto	
	3.5. Apreciação crítica	
4. Aspectos problemáticos	4.1. Dificuldades sentidas	4.1.1. Em termos organizativos 4.1.2. No plano da acção
	4.2. Estratégias de superação das dificuldades	
5. Contribuição para o desenvolvimento pessoal e profissional do aluno/futuro professor		
6. Atitude do aluno/futuro professor	6.1. Satisfação	
	6.2. Insatisfação	
7. Propostas de alteração da Prática		

Pedagógica		
------------	--	--

A sua análise permite-nos verificar que a informação recolhida foi agrupada em sete temas: Organização da Prática Pedagógica; Ciclo de supervisão; Avaliação da Prática Pedagógica; Aspectos problemáticos; Contribuição para o desenvolvimento Pessoal e profissional do aluno/futuro professor; e Propostas de alteração da Prática Pedagógica.

Cada um destes temas é composto, à semelhança da grelha anterior, por diferentes categorias, que compreendem um número variável de subcategorias, como é patente no Quadro em análise.

5.2.3. Questionário

A escolha do questionário como instrumento de recolha de dados está relacionada com o facto do mesmo permitir recolher mais rapidamente a opinião de um maior número de protagonistas. Segundo Bell (2002: 25), “o objectivo de um inquérito é obter informação que possa ser analisada, extrair modelos de análise e tecer comparações”. Nesta perspectiva, “o objectivo é obter respostas de um grande número de indivíduos às mesmas perguntas de modo que o investigador possa descrevê-las, compará-las, relacioná-las e demonstrar que certos grupos possuem determinadas características” (Bell, 2002: 26).

O questionário, ao permitir o emergir de um conjunto de informações individuais sobre uma realidade que se pretende estudar torna-se, segundo Ghiglione e Matalon (2005), um recurso necessário para a compreensão de fenómenos como opiniões, em que os inquiridos respondem em função das representações que construíram acerca da situação e dos próprios objectivos.

No entender de Ferreira (2003), a acção da pesquisa traduz-se no acto de perguntar e identificar os elementos constituintes da resposta, sendo possível entrever ligações e interpretações antes insuspeitadas. É uma das vias de acesso às racionalizações que os sujeitos fazem das suas escolhas e das suas práticas.

a) Construção do questionário

A relevância de um questionário reproduzível e válido como instrumento de recolha de dados num trabalho de investigação requer especial cuidado na sua elaboração para que sejam alcançados simultaneamente dois grandes objectivos: por um lado, que haja um *feedback* positivo dos respondentes em relação ao questionário, e, por outro, que o investigador atinja os objectivos a que se propôs. Para tal, é importante considerar: os protagonistas do estudo; a escolha do tipo de questões de resposta aberta ou fechada; a utilização de uma linguagem simples, clara, concisa e livre de ambiguidades; a sequência lógica das questões; e o formato atractivo.

Procurámos, na elaboração do questionário, ter em linha de conta, para a formulação das perguntas, as características da população a inquirir (Ferreira, 2003), tendo em consideração que um questionário não é uma mera *lista de perguntas*, mas sim o conjunto de “todos os meios de procura de resposta” (Mucchielli, 1979: 15).

Construímos o questionário a ser aplicado às protagonistas do estudo em função do seguinte objectivo geral: “Conhecer as Representações dos alunos do 4.º ano do Curso de Licenciatura em 1.º Ciclo do Ensino Básico acerca da Prática Pedagógica, em termos gerais e específicos”.

O conjunto de perguntas foi organizado de modo a ter coerência intrínseca e a configurar-se de forma lógica para os respondentes. O questionário é composto por treze perguntas fechadas, duas perguntas abertas e dois pedidos de justificação.

As perguntas fechadas servem melhor os objectivos pretendidos. Segundo Ferreira (2003: 182), “as fechadas condicionam mais as respostas, no sentido da imposição da problemática, mas em contrapartida, facilitam enormemente a anotação no acto de inquirir e o apuramento dos resultados”.

Deste modo, foram consideradas diferentes formas de perguntas com o objectivo de avaliar os diferentes aspectos relativos ao estudo, tendo sempre presente o contexto da investigação, os enunciados teóricos de referência e os objectivos a atingir. Concebido de forma a que não houvesse necessidade de outras explicações para além das que nele estão explicitamente previstas, uma vez que não havia hipótese de esclarecimento de dúvidas no momento da inquirição, o questionário (Anexo VII) apresenta, na primeira página, o objectivo geral do estudo, a garantia de anonimato e confidencialidade dos dados e os agradecimentos pelo seu preenchimento. Nas páginas seguintes, a pergunta 1 é relativa aos dados pessoais do aluno/futuro professor, a sua idade e género. A pergunta 2 inquire sobre a duração total da Prática Pedagógica II, existindo quatro itens para assinalar e um pedido de justificação. A pergunta 3 apresenta seis afirmações que estão relacionadas com o período inicial de observação da Prática Pedagógica, em que os respondentes indicam o grau de concordância ou discordância, numa escala quantificada de 1 (Desacordo total) a 4 (Concordância total). Não foi considerado um nível “neutro”, para levar o protagonista a escolher uma direcção positiva ou negativa, uma vez que, a existir, poderia oferecer uma escapatória àqueles que não se esforçassem por reflectir.

No que se refere à pergunta 4, sobre quem costuma colaborar com o aluno/futuro professor na preparação das aulas, existem cinco opções para assinalar uma ou mais respostas.

A pergunta 5, sobre os aspectos considerados mais problemáticos na planificação da actividade lectiva a desenvolver, compreende cinco itens, podendo ser assinaladas uma ou mais respostas.

No que diz respeito à pergunta 6, estão enunciados 17 aspectos, devendo os inquiridos assinalar os que considerassem mais problemáticos, relativamente à sua intervenção no processo de ensino-aprendizagem.

Quanto à pergunta 7, são indicados 14 itens para os inquiridos assinalarem as estratégias utilizadas para superarem as dificuldades sentidas.

A pergunta 8, "Avaliação da Prática Pedagógica II", é composta por 4 outras perguntas, que dependem da pergunta principal: 8.1. "Intervenientes necessários na avaliação da Prática Pedagógica", que apresenta sete opções de resposta, podendo ser assinalada uma ou mais; 8.2. "Finalidades da avaliação", que é composta por oito enunciados, sendo solicitado o seu preenchimento através de uma escala de valores, de 1 (Discordo totalmente) a 4 (Concordo totalmente); 8.3. "Estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação da Prática Pedagógica II", que apresenta treze itens, a serem "classificados" através de uma escala de valores quantificada de 1 (Nada importante) a 4 (Muito importante); e 8.4. "Momentos considerados mais importantes na avaliação da Prática Pedagógica", que comporta cinco hipóteses de resposta podendo ser assinalada mais do que uma delas.

No que se refere à pergunta 9, "Reflexão sobre a Prática Pedagógica", é a mesma composta por 5 "pontos" dependentes da pergunta principal: 9.1. "Momentos de

reflexão com o supervisor cooperante”; 9.2. “Momentos de reflexão com o supervisor da ESE”; 9.3. “Intervenientes nos encontros pós-observação com o supervisor cooperante”; 9.4. “Intervenientes nos encontros pós-observação com o supervisor da ESE”, ambas apresentam cinco hipóteses de resposta múltipla para cada pergunta, podendo ser assinalada mais do que uma resposta; e 9.5. “Aspectos que considera mais relevantes nas reflexões que produz acerca do desempenho da Prática Pedagógica II”, com quatro hipóteses de resposta, sendo solicitado que seja assinalada uma ou mais respostas.

A pergunta 10 é composta por seis afirmações relacionadas com a Prática Pedagógica, devendo os respondentes indicar o seu grau de concordância ou de discordância, numa escala de 1 (Desacordo total) a 4 (Concordância total).

No que diz respeito à pergunta 11, são apresentados vinte aspectos relativos à importância atribuída a todos os momentos da Prática Pedagógica, tendo os respondentes, para efeitos de atribuição de valor relativo, de recorrer à escala cujos valores oscilam entre 1 (Sem importância) a 4 (Muito importante).

Na pergunta 12 questiona-se os inquiridos sobre a satisfação ou não satisfação com a Prática Pedagógica realizada no seu curso, devendo assinalar uma de duas opções de resposta (sim ou não), solicitando-se-lhes ainda a respectiva justificação.

A pergunta aberta, correspondente ao número 13, “Como contribui a Prática Pedagógica, realizada ao longo do curso, para o seu desenvolvimento pessoal e profissional”, visa obter reacções espontâneas sobre aspectos mais delicados, pessoais e profissionais, que se prendem com a Prática Pedagógica.

Por seu lado, a pergunta 14 apresenta dezassete aspectos que estão relacionados com situações do âmbito da Prática Pedagógica que podem causar ansiedade nos

alunos/futuros professores (expectativas, receios, fragilidades e virtualidades) devendo os respondentes assinalar uma ou mais hipóteses.

Finalmente, a pergunta aberta, correspondente ao número 15, “O que lhe parece que podia ser feito para melhorar tanto a Prática Pedagógica I como a Prática Pedagógica II”, visa obter opiniões sobre aspectos que poderiam ser melhorados na Prática Pedagógica, em geral.

b) Pré-testagem do questionário

A pré-testagem do questionário traduz-se numa sua avaliação prévia, incluindo questões específicas, formato, sequência e instruções. O pré-teste deve revelar impressões gerais acerca do questionário, bem como, de forma específica, comentários quanto ao conteúdo e linguagem das questões.

Verificadas as eventuais falhas, deve-se reformular o questionário, conservando, modificando, ampliando, ou eliminando itens, explicitando melhor alguns deles ou modificando a redacção de outros, na tentativa de que o mesmo possibilite, de facto, recolher a informação pretendida.

Segundo Damas e De Ketele (1985) com a *pré-testação* pode-se compreender as instruções e as questões, a maior ou menor aceitabilidade do questionário, a facilidade ou dificuldade de descodificação e a extensão ou a redundância das informações. De acordo com Mucchielli (1979), trata-se de *pôr à prova* o questionário.

Submetemos, pois, o instrumento inicialmente construído, considerado como provisório, à apreciação de um perito, em Ciências da Educação, que nos sugeriu algumas alterações. Feitas estas, aplicámos o questionário a quatro alunos/futuros professores que não faziam parte do grupo dos protagonistas do estudo.

Aquando da devolução dos questionários, conversámos com os inquiridos para que pudessem manifestar a sua opinião e as possíveis dificuldades sentidas no seu preenchimento, assim como ouvir as suas propostas ou sugestões de alteração. Em consequência, foram efectuadas algumas alterações e chegámos à versão final, que ainda submetemos à apreciação do já referido perito, transformando-se, assim, no instrumento definitivo de recolha de dados a aplicar aos protagonistas do estudo (Anexo VII).

c) Aplicação dos questionários

Os questionários foram codificados e entregues, pessoalmente, aos alunos/futuros professores, a quem já tinha sido previamente solicitada a colaboração para o estudo. Foram aplicados por “administração directa” (Quivy e Campenhoudt, 1998) e marcado um prazo, findo o qual se procedeu à sua recolha, tendo sido entregues trinta e oito questionários, a totalidade dos alunos/futuros professores do 4.º ano do Curso de Licenciatura no 1.º ciclo do Ensino Básico, e devolvidos trinta e cinco (92, 11%).

d) Tratamento dos dados recolhidos por questionário

Para o tratamento da informação obtida através das perguntas fechadas foi necessário recorrer, para além de procedimentos estatísticos simples, ao seu tratamento através dos programas Excel e SPSS (Anexo VIII).

Como principais vantagens da análise estatística dos dados recolhidos, por meio de questionário, com recurso a meios informáticos, estão a precisão e o rigor metodológico, a possibilidade de manipular muito rapidamente um grande número de

variáveis e, ainda, a clareza dos resultados e dos relatórios de investigação, particularmente quando se aproveitam os recursos de apresentação gráfica.

No caso das perguntas abertas, recorreremos à técnica de análise de conteúdo, sendo as respostas sistematizadas em categorias e subcategorias. Os respectivos “Traços caracterizadores” foram organizados de acordo com as unidades de sentido que emergiram das respostas das protagonistas, pois, a análise de conteúdo é uma técnica de tratamento da informação que serve os procedimentos lógicos de investigação e, igualmente, os diferentes níveis da investigação empírica.

Deste modo, a recolha e tratamento dos dados do questionário permitiu-nos a conjugação de análises qualitativas com análises quantitativas, parecendo-nos ser esta a opção mais adequada, em virtude das interpretações proporcionadas pela análise qualitativa poderem ser evidenciadas pela análise quantitativa (Lessard-Hébert, et. al., 1994).

5.3. Análise e interpretação dos dados

A fim de tentar encontrar resposta para as questões de pesquisa, foi feita a análise e interpretação dos dados a partir dos quadros de síntese da informação, elaborados a partir das grelhas de categorização comparativa dos dados obtidos através das entrevistas e das tabelas e gráficos em que foram sistematizados os dados obtidos pelo questionário.

Assim, procurámos explicitar o sentido e o significado dos dados obtidos através de cada um dos instrumentos de recolha utilizados, recorrendo à triangulação dos mesmos, designadamente em termos de síntese global final.

De acordo com Huberman e Miles (1998), a triangulação é um termo com vários significados, em que o uso de comparação/contraste pode significar *confirmação/convergência*, recaindo na escolha de fontes de triangulação diversas, tendências, intensidades e agrupamento de modos de evidência diferentes. A triangulação poderá ser uma solução utilizada na comparação dos dados recolhidos através de métodos qualitativos com dados reunidos por meio de métodos quantitativos (Patton, 1990).

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

Introdução

Descritas as opções e os procedimentos metodológicos adoptados para o desenvolvimento deste estudo, no presente capítulo passaremos à análise dos dados obtidos ao longo do processo de investigação, tendo por referência o enquadramento conceptual, os objectivos definidos e as questões de pesquisa orientadoras.

Deste modo, e considerados os quatro momentos de recolha de dados, iremos proceder à análise dos mesmos, também em quatro momentos distintos: o primeiro relativo à análise documental; o segundo, às entrevistas preliminares; o terceiro, ao questionário a todos os alunos do 4.º ano do Curso do 1.º Ciclo do Ensino Básico da ESE da Universidade do Algarve; e o quarto às entrevistas de aprofundamento.

No final, recorrendo a processos de triangulação, procuraremos confrontar os resultados obtidos através dos diferentes instrumentos, procurando explicitar o significado dos mesmos, designadamente em termos de síntese global.

A) Primeiro momento – Análise documental

1. A formação de professores do 1.º Ciclo na Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve

Considerando que é nosso objectivo, em termos genéricos, estudar as representações dos alunos do 4.º ano da Licenciatura em 1.º Ciclo do Ensino Básico, ministrada na Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, acerca da sua Prática Pedagógica, justifica-se que procedamos, por um lado, à análise dos princípios que presidem ao respectivo plano de estudos e, por outro, de forma mais específica à

sua componente de Prática Pedagógica, em termos substantivos e de estrutura organizativo-funcional.

Organicamente, a componente da Prática Pedagógica dos cursos de formação inicial de professores encontra-se regulamentada pela Portaria n.º 336/88, de 28 de Maio, que estabelece, no Artigo 3.º, como seus objectivos fundamentais a aquisição e o desenvolvimento de competências básicas relativas ao conhecimento da instituição escolar e da comunidade envolvente; a aplicação integrada e interdisciplinar dos conhecimentos adquiridos relativos às diferentes componentes de formação; o domínio de métodos e técnicas relacionados com o processo de ensino-aprendizagem; o trabalho em equipa; a organização da escola; e a investigação educacional.

As actividades da Prática Pedagógica serão realizadas integrando, de forma coordenada, os docentes da instituição de formação e os professores das turmas onde se realiza a prática e que deverão possuir habilitação profissional e experiência adequadas.

De acordo com o Artigo 8.º da Portaria citada, a escolha do local de realização da Prática Pedagógica compete à instituição de formação, tomando em consideração, nomeadamente, a adequação da escola às necessidades da realização da Prática Pedagógica, viabilizando a construção do projecto educativo da instituição de formação; a disponibilidade da escola; a diversidade de situações; e a distância entre a escola e a instituição de formação.

1.1. Princípios orientadores

De acordo com o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, o regime de qualificação para a docência no ensino básico encontra-se definido nos Artigos 30.º e 31.º da Lei de Bases do Sistema Educativo e legislação complementar.

A Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, estabelece, no seu Artigo 30.º, alíneas c) e d), que a formação dos professores deve assentar em dois princípios:

- Ser integrada, quer no plano de preparação científico-pedagógica, quer no da articulação teórico-prática;
- Compreender práticas metodológicas afins das que os professores vierem a utilizar no exercício das funções docentes.

No Artigo 31.º da referida Lei estão definidos os perfis de competência exigidos para o desempenho de funções docentes. Tais perfis, ao caracterizarem o desempenho profissional do professor, evidenciam, se considerados integradamente, as respectivas exigências de formação inicial.

De acordo com a legislação complementar ou regulamentar da Lei de Bases do Sistema Educativo, as componentes que integram os Cursos de Formação de Professores são, além, da Prática Pedagógica, as Ciências da Educação, a Formação Pessoal e Social e a Formação Específica.

Ora, as Escolas Superiores de Educação, dados estes princípios e as modificações ocorridas na sociedade portuguesa, têm vindo a perspectivar a sua acção de forma flexível e aberta, no sentido de dar resposta à multiplicidade de funções inerentes ao exercício da docência.

Foi isto o que aconteceu com a Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve que, de acordo com as orientações estabelecidas pelo documento “Padrões de Qualidade da Formação Inicial de Professores” (INAFOP, 2001) e pelos Decretos-Lei n.º 240 e n.º 241/2001, de 30 de Agosto viria, em 2001, a reestruturar o Curso de Formação Inicial de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, dando origem ao plano de estudos actualmente vigente (ESE, 2001).

De uma maneira geral, podemos afirmar que a estruturação do novo plano de estudos foi justificada pela necessidade de repensar a formação dos professores, os seus papéis, responsabilidades, saberes, conhecimentos e competências necessários ao desempenho das suas funções, em virtude dos novos desafios colocados à educação e à escola por uma sociedade em permanente mudança.

De acordo com este plano de estudos, é necessário ultrapassar uma preparação teórica desfasada das práticas e desligada do contexto educativo, pois, durante a sua prática profissional, o aluno/futuro professor deverá aprender a arte de ensinar (Alarcão e Tavares, 2003) e adquirir tacto, destreza, habilidade e capacidade de reflexão na acção. Só assim o formando poderá vir a dominar um conjunto de conhecimentos muito importantes no desempenho da acção educativa e certas competências antes de poder alcançar uma verdadeira flexibilidade na acção (Sprinthall e Sprinthall, 1994). Assim sendo, foram levadas em linha de conta as seguintes vertentes na construção do plano de estudos:

- uma abordagem transdisciplinar e transversal da formação;
- criação de eixos de formação que se ligam com a dimensão pessoal;
- desenvolvimento das competências técnica, pessoal e crítica.

Um dos eixos fundamentais deste projecto de formação inicial de professores é a compreensão da complexidade das mudanças sociais e dos contextos em que a escola se insere e serve, com reflexos necessários na instituição de ensino, pelo que se torna necessário dar maior relevância à dimensão relacional da formação. Outro eixo principal da formação preconizada é a investigação formativa, incentivando atitudes inovadoras, ao longo do percurso formativo e profissional dos alunos/futuros professores.

Os ‘Princípios Orientadores’ em que assentam os eixos estruturantes do projecto formativo da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, quanto ao Curso de Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, são os seguintes:

- Implicação dos formandos na construção do seu projecto de formação;
- Articulação sólida entre a teoria e a prática;
- Permanente interacção com a comunidade educativa;
- Formação apoiada na investigação.

Pretende-se com este projecto de formação inicial, conforme se afirma no documento de suporte ao plano de estudos, desenvolver nos alunos/futuros professores as competências necessárias para poderem dar resposta às necessidades crescentes da escola, numa sociedade em constante mudança.

Assim, em síntese, os eixos estruturantes do projecto formativo da Licenciatura em 1.º Ciclo da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve têm por base os seguintes Princípios Orientadores:

1. Implicação dos formandos na construção do seu projecto de formação

Este princípio visa promover a reflexão dos alunos/futuros professores sobre o processo formativo e a sua implicação na construção de um projecto pessoal de formação. Pretende-se a participação criativa e crítica dos formandos na organização do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, que se concretize numa atitude problematizadora e investigativa face à complexidade da acção educativa. Para isso poderão contribuir diferentes propostas, tais como a realização de *seminários com temáticas flexíveis, a participação em projectos de investigação, as disciplinas de opção e a realização do projecto de final de curso.*

2. *Articulação sólida entre a teoria e a prática*

O aluno/futuro professor assume-se como agente do seu próprio desenvolvimento, sendo indeclinável a necessidade de *articulação entre os saberes teóricos e os saberes experienciais*, uma vez que o plano curricular pressupõe o estabelecimento de uma relação dialéctica entre o pensamento e a acção, proporcionadora de interacções *intra e interpessoais*, que permitirão agir de forma eficaz sobre o real, reorganizando e alargando o campo experiencial dos formandos, assim como, a produção de novos conhecimentos.

Pretende-se, desta forma, *o estreitamento de relações entre a Escola Superior de Educação e as instituições onde os alunos desenvolvem a Prática Pedagógica, na referida perspectiva de complementaridade* entre a teoria e a prática da formação.

3. *Permanente interacção com a comunidade educativa*

Este princípio baseia-se na necessidade de desenvolvimento de uma prática de interacção e de comunicação entre a escola e a comunidade envolvente de forma a que os alunos/futuros professores se consciencializem de que o espaço educativo é um *contexto social complexo* e que para nele intervir é necessário saber, saber-fazer e saber-ser.

Está subjacente a esta perspectiva a convicção de que os professores têm um papel importante a desenvolver: o de formar cidadãos conscientes que participem activa e criticamente na sociedade.

4. *Formação apoiada na investigação*

Este princípio remete-nos para a necessidade do aluno/futuro professor compreender e gerir a sua própria acção, entendendo-a como apenas uma das possíveis

face à complexidade e imprevisibilidade inerentes aos dados em presença no acto educativo.

Pretende-se, deste modo, que o formando possa vir a *tornar-se um sujeito da pesquisa e não uma das suas variáveis ou apenas um mero consumidor dos contributos das descobertas da investigação educacional.*

A formação deverá igualmente *promover a maturidade psicológica do formando, utilizando estratégias facilitadoras de reorganização das percepções acerca de si próprio, dos outros e das relações interpessoais*, com vista à promoção do desenvolvimento pessoal e profissional.

1. 2. A componente de Prática Pedagógica

A Prática Pedagógica concretiza-se através de actividades diversificadas ao longo do curso, em períodos de duração crescente e responsabilização progressiva dos formandos, culminando com a “fase” designada por Prática Pedagógica II, no 4.º ano da Licenciatura.

A unidade curricular de Prática Pedagógica II, constitui-se como o derradeiro momento de um processo denominado de Iniciação à Prática Profissional, do qual fazem também parte os Seminários “Educação e Sociedade” e “Contextos Educativos” do 1.º e 2.º ano do Curso, respectivamente, a disciplina de Prática Pedagógica I, do 3.º ano, e, ainda, os Seminários de Supervisão I e Supervisão II do 3.º e do 4.º ano do Curso, como espaços de orientação e reflexão da Prática Pedagógica I e da Prática Pedagógica II.

Pormenorizando, e de acordo com o Plano de Estudos do Curso de Professores do 1.º Ciclo da ESE da Universidade do Algarve, constata-se que as actividades de

iniciação à prática profissional têm início no 1.º e 2.º anos, com os Seminários “Educação e Sociedade” e “Contextos Educativos”, (semestrais), que incluem, respectivamente, uma e duas semanas intensivas, realizadas em contextos educativos diversificados e em Escolas do 1.º Ciclo.

No 3.º e 4.º anos do curso, a Prática Pedagógica é constituída por duas disciplinas anuais: Prática Pedagógica I e Prática Pedagógica II, respectivamente. À primeira corresponde uma carga horária anual de 180 horas (4 horas semanais, no 1.º semestre e 8 horas semanais, no 2.º semestre) a ela se associando o Seminário de Supervisão I. A Prática Pedagógica II compreende um total de 420 horas (20 horas semanais, no 1.º semestre, e 10 horas semanais, no 2.º semestre). Estas duas Práticas realizam-se em escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, num sistema de co-responsabilização dos alunos/futuros professores com o supervisor cooperante e com o supervisor da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, sob orientação do Coordenador da Prática Pedagógica.

A Prática Pedagógica II funciona de forma articulada e em regime de complementaridade com o Seminário de Supervisão II e assenta em princípios orientadores que perspectivam a educação e a formação como processos contínuos que se prolongam ao longo da vida; a educação para todos com sucesso, como requisito para o desenvolvimento individual e colectivo; e a educação como um processo que extravasa os muros da escola e exige a construção de parcerias com a comunidade envolvente (ESE, 2005).

Dada a complexidade da profissão docente, pretende-se que este tempo de formação seja para o aluno/futuro professor um espaço de observação, experimentação

e reflexão sobre as variadas dimensões da actividade docente no contexto das escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No período em que decorre a Prática Pedagógica, o aluno/futuro professor é responsável pela acção educativa que desenvolve nas escolas do 1.º Ciclo, pelo que se espera que esteja de posse de conhecimentos e saberes actualizados, nas diferentes áreas e domínios do processo de ensino-aprendizagem, face ao papel que desempenha na dinâmica da sala de aula e no desenvolvimento de competências por parte das crianças. Assim sendo, o formando deve dominar os conteúdos a aplicar e usar as estratégias e os métodos mais adequadas à aprendizagem dos alunos.

Normalmente, no decorrer do processo da Prática Pedagógica, o formando, ao deparar com uma realidade que não corresponde à imagem ideal que tinha construído durante a formação teórica, na Escola Superior de Educação, sente-se desarmado e confuso (Ribeiro, 1993), pelo que deverá empenhar-se em articular, reflectidamente, ao confrontar-se com a realidade educativa, as componentes teóricas e as práticas pedagógicas (Estrela, 1994; Pacheco, 1995). Assim, ser-lhe-á possível superar o desfasamento entre a teoria e a prática e construir conhecimentos e competências profissionais indispensáveis ao desempenho da função docente.

2. A supervisão no Curso do 1.º Ciclo da ESE da Universidade do Algarve

Alguns trabalhos de investigação têm evidenciado que existe, na formação de professores, uma nítida ênfase no campo cognitivo e uma deficiente preparação no plano das relações e da organização, o que conduz o aluno/futuro professor a criar uma ideia do ensino que não corresponde, de facto, à realidade do dia-a-dia, pois “só através

de uma prática pedagógica de carácter científico se tornará possível ultrapassar o empirismo e fazer inflectir, definitivamente, a atitude tradicional que reduz a pedagogia a uma arte” (Estrela, 1994: 26).

A Prática Pedagógica é comumente vista como um campo de aplicação da teoria aprendida na instituição de formação, dado que permite ao aluno/futuro professor começar a contactar com a realidade escolar, mobilizando os seus esquemas conceptuais fornecidos pelas Ciências da Educação, no sentido da articulação entre as componentes teórica e prática da acção educativa (Estrela, 1994). Nesta óptica, a formação inicial de professores deve procurar articular as suas principais componentes, as disciplinas básicas correspondentes ao quadro teórico e as práticas educativas (Estrela, 1994; Pacheco, 1995). Os efeitos cumulativos dessas disciplinas teóricas em articulação com as experiências práticas contribuirão para o desenvolvimento dos conhecimentos e competências profissionais necessárias para o desempenho da função docente.

Na Prática Pedagógica, o aluno/futuro professor vê-se confrontado com o papel de professor que, com o passar do tempo, vai interiorizando, contribuindo de modo marcante para o sucesso da sua formação.

Neste contexto, o processo de supervisão deverá ser orientado por uma comunicação autêntica, que se torne facilitadora de aprendizagens significativas pelos formandos, mas também dissipadora de tensões e de sentimentos de angústia, próprios da sua nova situação e que, como tal, devem ser entendidos pelo supervisor. A este cabe exprimir a sua atenção, através da comunicação verbal e não verbal e ajudar o aluno/futuro professor a encontrar soluções para os seus problemas.

O apoio e o acompanhamento das actividades a desenvolver pelos alunos/futuros professores são feitos pelos supervisores da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve e pelos supervisores cooperantes, sob orientação do Coordenador da Prática Pedagógica.

O acompanhamento dos formandos, por parte dos supervisores da ESE e dos supervisores cooperantes, ao longo da Prática, consiste em:

- observação de aulas;
- reflexão sobre o trabalho realizado, designadamente no contexto da disciplina de Seminário de Supervisão II;
- planeamento, com os grupos de Prática, no âmbito do horário de atendimento.

No decorrer do ciclo de supervisão, o aluno/futuro professor é observado sem que isso se torne constrangedor, mas, pelo contrário, fazendo-o compreender que a observação permite posteriormente, e através do *feedback* dado, a melhoria do seu desempenho. Como refere Estrela (1994: 56), “a observação tem sido uma estratégia privilegiada na medida em que se lhe atribui um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação”.

Assim, no encontro pré-observação, os supervisores observam o modo como o aluno/futuro professor reage às questões, os conhecimentos curriculares que domina, as opções pedagógicas que toma, os seus contributos para a planificação, a escolha de estratégias adequadas aos alunos e a definição de competências, entre outros aspectos.

De acordo com Moreira (2001), nos encontros pré-observação devem ser tidos em linha de conta os seguintes objectivos:

1. Descrever a intenção de actuação pedagógica;
2. Fundamentar as intenções;

3. Antecipar problemas;
4. Antever situações de ensino/aprendizagem;
5. Definir objectivos/tarefas/estratégias de actuação.

Cabe ao supervisor definir, em conjunto com o formando, a estratégia de observação e preparar eventuais instrumentos de registo de dados, pois, segundo Estrela (1994), a utilização de grelhas de observação, estruturando a observação, de acordo com critérios definidos, permite atingir níveis satisfatórios de objectividade, sendo possível substituir a crítica, que implica um maior ou menor envolvimento afectivo e emocional de quem a fez, por um *feedback* objectivo, de acordo com objectivos específicos, e neutro ao nível da afectividade. Os supervisores vão observando e trabalhando os aspectos em que os alunos/futuros professores demonstrem mais dificuldades.

A observação propriamente dita, durante a aula, representa o momento de recolha de informação relativo aos objectivos definidos no encontro pré-observação. Os supervisores observam todo o conjunto de situações que ocorrem no decurso da acção educativa. Apontam-se, como exemplo, alguns aspectos a serem observados pelos supervisores, no decorrer da intervenção educativa dos alunos/futuros professores:

- Capacidade de tomadas de decisão;
- Comunicação com os alunos;
- Correção/incorreção científica dos temas abordados;
- Gestão do espaço e do tempo;
- Resolução de problemas e imprevistos
- Materiais utilizados, sua produção e exploração;
- Manutenção da disciplina;

- Relacionamento com os alunos;
- Diferenciação pedagógica.

Durante o encontro pós-observação, esse *olhar atento* incidirá sobre a análise que o aluno/futuro professor faz da sua aula, o modo como reage às críticas e sugestões, a sua forma de relacionamento com alunos e colegas de grupo, entre muitos outros aspectos. Permite, em suma, ao supervisando e ao supervisor interpretar o que foi observado, confrontar os dados recolhidos com outros dados de observações anteriores, analisá-los em função dos objectivos de observação definidos, questionar e reflectir sobre o ciclo de observação (Vieira, 1993).

Segundo Moreira (2001), nos encontros pós-observação devem ser tidos em linha de conta os seguintes objectivos:

1. Reflectir sobre a actuação pedagógica;
2. Analisar o momento pós-activo em relação com o pré-activo (congruência entre a programação e a sua consecução);
3. Reflectir sobre estratégias de resolução de problemas e sua eficácia;
4. Dotar de sentido a actuação profissional;
5. Planear a acção futura.

Por vezes, o aluno/futuro professor demonstra sentimentos de constrangimento que são motivados, essencialmente, por dois motivos: um deles relaciona-se com a situação de auto-exposição a que se encontra sujeito e o outro está ligado com a relação interpessoal que o supervisor com ele estabelece, que deve ser facilitadora da sua transição, ajudando-o a ultrapassar as primeiras dificuldades de integração e adaptação ao seu novo mundo, a sala de aula onde realiza a sua prática. Assim, a supervisão contribuirá, através das redes relacionais estabelecidas, para o desenvolvimento de

todos os intervenientes, quer sejam alunos/futuros professores, supervisores da ESE ou supervisores cooperantes.

As relações estabelecidas devem ser positivas, conscientes e responsáveis, tendo como ponto de partida criar um clima de confiança e colaboração, em que a relação se construa através dos sentimentos, das emoções, das percepções e do significado que um sujeito tem para o outro.

B) Segundo momento – Entrevistas preliminares

Passemos, então, à análise interpretativa das primeiras entrevistas realizadas, de sentido exploratório, e cujos dados possibilitaram a construção do questionário, cujos dados interpretaremos no terceiro momento do estudo.

1. Organização da Prática Pedagógica

O primeiro tema que emergiu da análise de conteúdo do *corpus* da informação das entrevistas exploratórias foi o que se reporta à “Organização da Prática Pedagógica” e diz respeito ao conhecimento que os alunos/futuros professores têm do processo organizativo da Prática Pedagógica, passando pelas representações que sobre ele constituíram.

Este tema comporta as categorias: “Estrutura”, “Processo” e “Apreciação crítica”. A categoria “Apreciação crítica” é composta pelas subcategorias: “Do processo” e “Da supervisora cooperante”.

1.1. Estrutura

No que à estrutura da Prática Pedagógica se refere, centremo-nos no Quadro 4, que apresentamos de seguida.

Quadro 4
Estrutura

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º de Respostas	%	N.º de Respondentes
A Prática Pedagógica está organizada em "semanas"	2	5,88	2
São grupos de três elementos, alunos A, B e C distribuídos pelas diferentes semanas	2	5,88	2
O semestre iniciou-se com quatro dias de Prática Pedagógica, de segunda a quinta-feira	4	11,76	3
No segundo semestre são dois dias de prática	4	11,76	3
Dois dias é pouco, é pouco tempo de prática	2	5,88	2
Devia começar por dois dias de prática no 1.º semestre e quatro no 2.º semestre	4	11,76	2
No segundo semestre deveria ser também quatro dias de prática	3	8,82	2
Começa-se com semanas de observação inicial	4	11,76	3
A semana seguinte costuma ser cooperativa	2	5,88	2
Nas aulas cooperativas cada aluno desenvolve uma actividade ou os três em conjunto desenvolvem actividades	2	5,88	2
As semanas seguintes são individuais: é o aluno A, o aluno B e o aluno C	2	5,88	2
A Prática Pedagógica tem um Seminário de acompanhamento	3	8,82	1
TOTAL	34	100,00	-

Analisando o Quadro 4, podemos concluir que os alunos/futuros professores conhecem os aspectos organizativos da Prática Pedagógica. Referem que a mesma está organizada em "semanas" (5,88% de respostas e 2 respondentes) e que formam grupos de três, (alunos A, B e C), de acordo com 5,88% de respostas, de 2 respondentes. A formação de grupos de três elementos para a realização da Prática Pedagógica assenta no princípio de que, assim, os alunos têm a oportunidade de trocar ideias com os colegas, partilhar experiências e de se apoiarem mutuamente. O facto de assistirem às

aulas que os colegas leccionam estimula o seu espírito crítico, a sua capacidade de reflexão e a supervisão entre colegas.

No primeiro semestre, a Prática Pedagógica é realizada em quatro dias semanais, de segunda a quinta-feira (11,76% de respostas e 3 respondentes). No segundo semestre são apenas dois dias (11,76% de respostas e 3 respondentes), de segunda a terça-feira, pelo que os alunos/futuros professores referem que dois dias é pouco tempo de prática (5,88% de respostas e 2 respondentes).

Quanto a esta distribuição temporal, os entrevistados sugerem que a Prática devia começar por ser de dois dias no 1.º semestre e quatro no 2.º semestre (11,76% de respostas e 2 respondentes) ou, então, que, no segundo semestre, deveriam ser também quatro dias de prática (8,82% de respostas e 2 respondentes).

Os entrevistados referem, ainda, que as primeiras semanas de prática foram de observação (11,76% de respostas e 3 respondentes), seguindo-se uma semana cooperativa (5,88% de respostas e 2 respondentes), em que cada aluno desenvolveu uma actividade com a colaboração dos restantes membros do grupo (5,88% de respostas e 2 respondentes). Seguem-se as “semanas individuais” em que cada um dos alunos (A, B, e C) se responsabiliza, sucessivamente, pela condução do processo educativo (5,88% de respostas e 2 respondentes).

É referido, ainda, (8,82% de respostas e 1 respondente) que “a Prática Pedagógica tem um seminário de acompanhamento” (Seminário de Supervisão).

1.2. Processo

Relativamente ao processo de organização da Prática Pedagógica (Quadro 5), os alunos/futuros professores referem que a mesma se iniciou em Outubro, logo no início

do ano lectivo (25,00% de respostas e 3 respondentes) e que vai terminar no final do mesmo (também 25,00% de respostas e 3 respondentes).

Quadro 5
Processo

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º de Respostas	%	N.º de Respondentes
Iniciou-se em Outubro, logo no início do ano lectivo	3	25,00	3
Vai terminar no final do ano lectivo	3	25,00	3
Foi feita a caracterização da escola e da turma na semana de observação	1	8,33	1
Foi apenas de observação, do trabalho da supervisora cooperante e das reacções dos alunos	2	16,67	2
Foram observados os alunos e ajudados aqueles que mais precisavam, a pedido da supervisora cooperante	1	8,33	1
Não houve intervenção directa com os alunos	1	8,33	1
Há um excesso de informação nessa semana de observação	1	8,33	1
TOTAL	12	100,00	-

Pela análise do Quadro, verificamos que, na semana de observação, os formandos procederam à caracterização da escola e da turma (8,33% de respostas e 1 respondente), o que é de relevar, sabendo-se que a caracterização da turma se reveste de extrema importância no processo educativo, uma vez que permite ao aluno/futuro professor o conhecimento do contexto sócio-cultural dos alunos, do seu nível de aprendizagem e dos seus interesses e necessidades.

Esse período foi, também, para além da recolha de dados para o diagnóstico da situação, de observação do trabalho da supervisora cooperante e das reacções dos alunos (16,67% de respostas e 2 respondentes). Pontualmente, os formandos ajudaram os alunos que mais precisavam de apoio, mas a pedido da supervisora cooperante (8,33% de respostas e 1 respondente), não tendo havido, nessa semana, intervenção directa dos mesmos no processo educativo (8,33% de respostas e 1 respondente). Este é um período, segundo disseram os entrevistados, em que se vêem confrontados com um excesso de informação (8,33% de respostas e 1 respondente). Em termos analíticos, este

período é essencialmente destinado à observação da turma, do comportamento dos alunos em sala de aula, das estratégias utilizadas pela supervisora cooperante e da reacção dos alunos à presença do grupo. Deverá, no entanto, ainda ser utilizado para conhecer a própria escola, as suas instalações, os recursos disponíveis, o meio em que está inserida, as suas estruturas organizativas e os respectivos parceiros institucionais.

1.3. Apreciação crítica

Esta categoria traduz a apreciação crítica do processo e da supervisora cooperante, no que se refere à organização da Prática Pedagógica, feita pelos entrevistados.

1.3.1. Do processo

Os dados respeitantes à apreciação crítica do processo de organização da Prática Pedagógica são apresentados no Quadro 6.

Quadro 6
Apreciação crítica do processo

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º de Respostas	%	N.º de Respondentes
A Prática Pedagógica é mesmo indispensável	7	33,33	3
É uma preparação muito boa, com menos receio de começar uma carreira como professor	1	4,76	1
Haveria uma melhor preparação se a Prática Pedagógica fosse durante mais tempo	1	4,76	1
Algumas disciplinas teóricas foram essenciais para uma boa acção educativa	7	33,33	3
A maior parte das disciplinas teóricas não faziam a interligação entre os conteúdos e a profissão docente	2	9,52	2
Um bom professor não é aquele que é avaliado unicamente através dos conhecimentos, mas sim da acção	1	4,76	1
As crianças não podem ser meros depósitos de conhecimentos	1	4,76	1
Há vários métodos de ensino e é necessária uma adaptação	1	4,76	1
TOTAL	21	100,00	-

De acordo com a sua análise crítica, quanto ao processo de organização da Prática Pedagógica, os formandos consideram-na “mesmo indispensável” (33,33% de respostas e 3 respondentes) e que é “uma preparação muito boa”, em que são dissipados os receios de começar uma carreira como professor (4,76% de respostas e 1 respondente). Opinam, no entanto, que haveria uma melhor preparação se a “prática fosse durante mais tempo” (4,76% de respostas e 1 respondente).

Em relação às “disciplinas teóricas” os entrevistados dizem que algumas delas foram essenciais para uma boa acção educativa (33,33% de respostas e 3 respondentes). No entanto, outros referem que a maior parte das disciplinas teóricas não faziam a “interligação entre os conteúdos e a profissão docente” (9,52% de respostas e 2 respondentes). Assinale-se, ainda, o facto de um respondente ter referido que “um bom professor não é aquele que é avaliado unicamente através dos conhecimentos, mas sim da acção” (4,76% de respostas).

De salientar, por fim, que os entrevistados afirmam que “as crianças não podem ser meros depósitos de conhecimentos” e, por isso, “há vários métodos de ensino e é necessária uma adaptação” (4,76% de respostas e 1 respondente, para cada traço caracterizador).

1.3.2. Da supervisora cooperante

Em relação à apreciação crítica da supervisora cooperante, os dados estão sistematizados no Quadro 7, que a seguir se apresenta.

Quadro 7
Apreciação crítica da supervisora cooperante

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º de Respostas	%	N.º de Respondentes
Foi sempre muito prestativa	2	22,22	1
Têm sido muito impecáveis	1	11,11	1
Foram sempre pessoas muito abertas	1	11,11	1
Foi simpática, pôs-nos à vontade	1	11,11	1
É excelente, tem imensa experiência	1	11,11	1
O acompanhamento foi bom	2	22,22	1
Alguns alunos/futuros professores não se identificaram com a forma de trabalhar da supervisora cooperante	1	11,11	1
TOTAL	9	100,00	-

Podemos verificar que os alunos/futuros professores entrevistados consideram a supervisora cooperante “muito prestativa” (22,22% de respostas e 1 respondente), “impecável”, “muito aberta” e “simpática”, pondo-os sempre à vontade (11,11% de respostas e 1 respondente). Referem, ainda, que a supervisora cooperante é “excelente”, que tem “imensa experiência” (11,11% de respostas e 1 respondente) e que “o acompanhamento foi bom” (22,22% de respostas e 1 respondente). No entanto, um dos respondentes não se identificou com a forma de trabalhar da supervisora cooperante (11,11% de respostas).

Neste contexto, achamos oportuno referir que o tipo de relação estabelecida entre supervisor e formando é muito importante, uma vez que, como afirma Vieira (1993: 33), “a carga afectiva influencia de modo significativo o equilíbrio emocional do professor, assim como uma postura global face ao processo de formação profissional”.

E, por outro lado, como assegura Alarcão (1991), a natureza das relações estabelecidas é, sem dúvida, um factor determinante no processo de supervisão e, portanto, na qualidade das aprendizagens construídas pelos alunos/futuros professores.

2. Ciclo de supervisão

No que diz respeito ao tema “Ciclo de supervisão”, temos a considerar as seguintes categorias: “Pré-observação” e “Pós-observação”. A primeira é formada pelas subcategorias: “Planificação” e “Produção de materiais” e a segunda pelas subcategorias: “Reflexão com a supervisora cooperante”, “Reflexão com o supervisor da ESE” e “Atitude do aluno/futuro professor”.

2.1. Pré-observação

Sabendo que, no encontro pré-observação, são produzidos esclarecimentos e identificadas situações que procuram ajudar o aluno/futuro professor a elevar o grau de confiança, num ambiente de comunicação que deve ser natural, a fim de que o processo resulte positivamente (Alarcão e Tavares, 2003), vejamos como os nossos entrevistados configuram esta fase do ciclo da supervisão.

Neste encontro pré-observação pretende-se, pois, identificar possíveis problemas ou inquietações e planificar, em conjunto, a estratégia de observação. Os problemas, numa primeira fase, terão a ver com a planificação da aula, com a indisciplina dos alunos e com a definição de estratégias.

2.1.1. Planificação

A planificação é uma das actividades naturais da pré-observação, nela sendo definidas as estratégias, as actividades e as competências a desenvolver no decorrer da acção educativa com os alunos do 1.º Ciclo. Os dados respeitantes à planificação estão sistematizados no Quadro 8.

Quadro 8 Planificação

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º de Respostas	%	N.º de Respondentes
A supervisora cooperante dá os conteúdos a serem trabalhados	6	11,54	3
A planificação é feita pelos alunos/futuros professores	5	9,62	2
A planificação é um guião, não é necessário seguir à risca	1	1,92	1
Por vezes, é necessária espontaneidade para resolver situações inesperadas	1	1,92	1
São pensados individualmente os objectivos e as actividades a realizar	6	11,54	3
As estratégias são definidas pelos alunos/futuros professores	5	9,62	3
As actividades devem promover o interesse das crianças e desenvolver aprendizagens	3	5,77	2
É pedida a opinião da supervisora cooperante e do supervisor da ESE	8	15,38	3
Se algo não está bem a supervisora cooperante diz logo	1	1,92	1
O Currículo Nacional e o Programa são utilizados nas planificações	2	3,85	2
A supervisora cooperante facultou um documento com as competências específicas.	1	1,92	1
A supervisora cooperante por vezes ajuda na planificação	4	7,69	3
A preparação das aulas é feita com duas semanas de antecedência	2	3,85	2
A supervisora cooperante e o supervisor da ESE orientam sempre a acção futura	4	7,69	2
É feito um Projecto Individual de Desenvolvimento	3	5,77	3
TOTAL	52	100,00	-

Fazendo a análise dos dados sistematizados no Quadro, constata-se que os entrevistados referem que a supervisora cooperante “dá os conteúdos a serem trabalhados” (11,54% de respostas e 3 respondentes) e que a planificação é feita por eles próprios (9,62% de respostas e 2 respondentes). Afirmam, também, que a “planificação é um guião” e, que, assim sendo, “não é necessário seguir à risca” (1,92% de respostas e 1 respondente). Acrescentam, no entanto, que, “por vezes, é necessária espontaneidade para resolver situações inesperadas” (1,92% de respostas e 1 respondente). Os objectivos e as actividades a realizar “são pensados individualmente” (11,54% de respostas e 3 respondentes) e as estratégias são definidas pelos

alunos/futuros professores (9,62% de respostas e 3 respondentes). Por seu lado, “as actividades devem promover o interesse das crianças e desenvolver aprendizagens” (5,77% de respostas e 2 respondentes).

Quanto à elaboração da planificação das actividades, propriamente dita, é “pedida a opinião da supervisora cooperante e do supervisor da ESE” (15,38% de respostas e 3 respondentes) e, se algo não está bem, é referido pela supervisora cooperante (1,92% de respostas e 1 respondente). São utilizados o Currículo Nacional, o Programa do 1.º Ciclo (3,85% de respostas e 2 respondentes) e um “documento com as competências específicas”, facultado pela supervisora cooperante (1,92% de respostas e 1 respondente) que, por vezes, também “ajuda na planificação” (7,69% de respostas e 3 respondentes). A “preparação das aulas é feita com duas semanas de antecedência” (3,85% de respostas e 2 respondentes). A “supervisora cooperante e o supervisor da ESE orientam sempre a acção educativa” (7,69% de respostas e 2 respondentes).

Os entrevistados referem, por último, que também elaboram um Projecto Individual de Desenvolvimento (5,77% de respostas e 3 respondentes).

2.1.2. Produção de materiais

A informação respeitante à produção de materiais encontra-se organizada no Quadro 9, que se passa de imediato a analisar.

Os respondentes referem que os materiais “são elaborados manualmente pelos alunos/futuros professores” (27,27% de respostas e 3 respondentes) e “preparados individualmente” (18,18% de respostas e 2 respondentes). A produção de materiais constitui uma das suas preocupações, dado que tentam ser inovadores nas suas aulas, apresentando materiais que motivem os alunos para a aprendizagem. Os “supervisores

orientam a produção dos materiais” (9,09% de respostas e 1 respondente), dando algumas sugestões. Estes são apresentados em computador (18,18% de respostas e 2 respondentes) ou através de acetatos (18,18% de respostas e 2 respondentes), de acordo com os temas em estudo e os equipamentos disponíveis.

Quadro 9
Produção de materiais

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º de Respostas	%	N.º de Respondentes
Os materiais são elaborados manualmente pelos alunos/futuros professores	3	27,27	3
A preparação dos materiais é individual	2	18,18	2
Os supervisores orientaram a produção dos materiais	1	9,09	1
Há apresentação de materiais no computador	2	18,18	2
São também utilizados acetatos	2	18,18	2
Houve disciplinas teóricas sobre materiais didácticos - Didácticas	1	9,09	1
TOTAL	11	100,00	-

É notória a preocupação dos formandos em produzir materiais, muitas vezes com grande esforço pessoal que não será compatível com a prática lectiva em contexto profissional real. É ainda referido que os materiais didácticos foram abordados nas disciplinas de Didácticas (9,09% de respostas e 1 respondente), o que lhes terá proporcionado alguns conhecimentos que, depois, terão aplicado na prática.

2.2. Pós-observação

O encontro pós-observação consiste, em geral, como atempadamente foi abordado, na reflexão sobre o que aconteceu no processo de ensino-aprendizagem. É, assim, possível confrontar os dados recolhidos com outros anteriores e relacioná-los com os objectivos definidos para a observação e com as estratégias seguidas, num questionamento permanente sobre as aprendizagens e o ensino e num processo reflexivo sobre a formação.

2.2.1. Reflexão com a supervisora cooperante

A importância da reflexão com a supervisora cooperante é inegável no processo supervisivo, sendo os seus papéis bastante diversificados. No Quadro 10, estão sintetizados os dados relativamente à reflexão com a supervisora cooperante.

Quadro 10
Reflexão com a supervisora cooperante

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º de Respostas	%	N.º de Respondentes
Após as intervenções há uma pequena reflexão	5	20,00	3
Após a semana de prática é feita a reflexão	7	28,00	2
Não é feita uma grande reflexão	1	4,00	1
Não se reflecte sobre estratégias	2	8,00	1
A reflexão baseia-se em dizer o que correu bem e o que correu mal	6	24,00	3
A fundamentação tem como base os conhecimentos adquiridos no Seminário de Supervisão	1	4,00	1
Trata-se de assuntos que surgem na Prática Pedagógica	3	12,00	1
TOTAL	25	100,00	-

Os entrevistados afirmam que, após as suas intervenções, há uma pequena reflexão (20,00% de respostas e 3 respondentes) e que a mesma se baseia “em dizer o que correu bem e o que correu mal” (24,00% de respostas e 3 respondentes). Assinalam, ainda, que, “após a semana de prática é feita uma reflexão” (28,00% de respostas e 2 respondentes). Mais dizem que “não é feita uma grande reflexão” (4,00% de respostas e 1 respondente) e que “não se reflecte sobre as estratégias” (8,00% de respostas e 1 respondente). Quanto à fundamentação de suporte da sua acção, referem que a mesma “tem como base os conhecimentos adquiridos no Seminário de Supervisão” (4,00% de respostas e 1 respondente). No geral, os “assuntos tratados” são os que “surgem na Prática Pedagógica” (12,00% de respostas e 1 respondente).

Deste modo, o supervisor cooperante surge, assim, como alguém que tenta estabelecer um clima adequado para a aprendizagem. Segundo Amaral (1996), deverá

ser o promotor de estratégias que irão desenvolver nos alunos/futuros professores o desejo de reflectirem para, através da reflexão, criarem a vontade de se desenvolverem em *continuum*.

2.2.2. Reflexão com o supervisor da ESE

O supervisor, na sua acção, deverá ir ao encontro das necessidades e preocupações manifestadas pelo supervisando, não apenas por referência aos aspectos da sua Prática Pedagógica, mas também aos seus problemas, relações, valores, crenças, dilemas e percepções, de forma a que, através da reflexão, possam as mesmas contribuir para a promoção do seu desenvolvimento. O Quadro 11, onde estão sistematizados os dados referentes à reflexão com o supervisor da ESE, representa a subcategoria que expressa a problemática referida.

Quadro 11
Reflexão com o supervisor da ESE

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º de Respostas	%	N.º de Respondentes
No Seminário de Supervisão é feita uma reflexão em grande grupo	7	46,67	3
Reflecte-se sobre o Projecto Individual de Desenvolvimento, os planos de aula e as reflexões semanais individuais ou cooperativas	5	33,33	3
O supervisor da ESE fala sobre as reflexões que foram feitas e as aulas que observou	1	6,67	1
Quando há problemas mais específicos é feito o atendimento individualizado no gabinete do supervisor da ESE	1	6,67	1
No final da Prática é feita uma reflexão final	1	6,67	1
TOTAL	15	100,00	-

O supervisor reflexivo tem, obrigatoriamente, de saber escutar e respeitar diferentes perspectivas, ajudando os alunos/futuros professores a tornarem-se profissionais competentes, processo em que a reflexão, elemento indispensável para

desenvolver a autonomia, assume um papel de destaque. Vejamos como isto se expressa nos dados que passamos a analisar.

Pela leitura interpretativa dos dados do Quadro 11, podemos constatar que os entrevistados referem que “no Seminário de Supervisão é feita uma reflexão em grande grupo” (46,67% de respostas e 3 respondentes) e que se reflecte sobre “o Projecto Individual de Desenvolvimento, os planos de aula e as reflexões semanais individuais ou cooperativas” (33,33% de respostas e 3 respondentes). Nesta reflexão conjunta, participam o supervisor de ESE e os alunos/futuros professores, num clima de permuta, de experimentação conjunta e de partilha, onde se colocam os receios, os problemas e as inseguranças, de modo a que se abram portas e se encontrem caminhos a seguir.

O “supervisor da ESE fala ainda sobre as reflexões que foram feitas e as aulas que observou” (6,67% de respostas e 1 respondente), mas, “quando há problemas mais específicos é feito o atendimento individualizado no gabinete” (6,67% de respostas e 1 respondente). Os futuros professores entrevistados asseguram ainda que “no final da Prática é feita uma reflexão final” (6,67% de respostas e 1 respondente).

Na opinião de Lalanda e Abrantes (1996: 58), o supervisor tem o dever de “orientar na concepção e implementação de situações experimentais significativas, capazes de fornecerem material para reflexão”, fomentando nos futuros professores a capacidade de reflectirem criticamente sobre a sua acção educativa, o que parece acontecer no caso em análise.

2.2.3. Atitude do aluno/futuro professor

No Quadro 12, estão sistematizados os dados relativos às atitudes do aluno/futuro professor, nos encontros pós-observação.

Quadro 12
Atitude do aluno/futuro professor

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º de Respostas	%	N.º de Respondentes
No início a supervisora cooperante ajudava muito	1	2,63	1
Os supervisores explicaram sempre o que pretendiam	5	13,16	2
É necessário ter sempre alguém para orientar	1	2,63	1
A planificação é vista pela supervisora cooperante na semana anterior à acção educativa	2	5,26	2
A planificação é baseada em vários factores	3	7,89	1
A planificação é uma previsão	2	5,26	1
Não é obrigatório cumprir o plano	2	5,26	1
A planificação tem sido cumprida	2	5,26	1
As actividades são apressadas para conseguir concretizar o plano	1	2,63	1
Posteriormente as actividades são desenvolvidas com mais calma	2	5,26	2
É feito sempre o resumo de tudo o que se pretendia e do que foi feito	1	2,63	1
É feita muita descrição da acção educativa	6	17,79	2
Há dificuldade em reflectir criticamente	1	2,63	1
É bom reflectir de forma sincera	3	7,89	3
Quem observa tem uma percepção diferente da pessoa que está na acção	4	10,53	2
Por vezes há opiniões sobre a prática que não se concorda	1	2,63	1
A prática sem os encontros com os supervisores não tinha sentido	1	2,63	1
TOTAL	38	100,00	-

Podemos constatar, pela análise do Quadro, que os entrevistados consideraram que “os supervisores explicaram sempre o que pretendiam” (13,16% de respostas e 2 respondentes) e que “no início a supervisora cooperante ajudava muito” e que “era necessário ter sempre alguém para orientar”, ambos os traços com 2,63% de respostas, de 1 respondente. De facto, nota-se da parte dos supervisores a postura de quem pretende ajudar e criar condições de sucesso para os futuros professores, promovendo o seu desenvolvimento e maturidade (Rogers, 1985), com vista a uma progressiva autonomia.

No que à planificação diz respeito, afirmam que a mesma se baseia em vários factores (7,89% de respostas e 1 respondente), que “é vista pela supervisora cooperante

na semana anterior à acção educativa” e que, posteriormente, “as actividades são desenvolvidas com mais calma”, ambos os traços com 5,26% de respostas, de 2 respondentes. Acerca da planificação, é ainda referido que ela “é uma previsão” (5,26% de respostas e 1 respondente), que “não é obrigatório cumprir o plano” (5,26% de respostas e 1 respondente), mas que “a planificação tem sido cumprida” (5,26% de respostas e 1 respondente). No entanto, acrescentam que “as actividades são apressadas para conseguirem concretizar o plano” (2,63% de respostas e 1 respondente).

Podemos concluir, deste modo, que os entrevistados revelam grande preocupação em relação à planificação que, depois de elaborada, é revista, com antecedência, pela supervisora cooperante. Evidencie-se, ainda, que embora os alunos/futuros professores tenham consciência de que uma planificação não é um instrumento rígido, é apenas uma previsão, não sendo obrigatório o seu cumprimento, apressam as actividades para conseguir concretizá-la, o que revela que não existe ainda a maturidade suficiente na gestão do tempo e das actividades a desenvolver em cada intervenção.

Prosseguindo, verifica-se que os entrevistados consideram que, nas reflexões, “é feita muita descrição da acção educativa” (17,79% de respostas e 2 respondentes), o que é revelador da importância que atribuem à reflexão, não apenas como mera descrição dos factos, mas, sim, no sentido da reflexividade crítica sobre as práticas. Lembramos, a propósito, que Nóvoa (1992a: 25) afirma que “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva”, que promova um pensamento autónomo, facilitador de auto-formação.

Os nossos interlocutores referem, ainda, que, “quem observa tem uma percepção diferente da pessoa que está na acção” (10,53% de respostas e 2 respondentes), e que “é bom reflectir de forma sincera” (7,89% de respostas e 3 respondentes). Por outro lado,

dizem que “é feito sempre o resumo de tudo o que se pretendia e do que foi feito” (2,63% de respostas e 1 respondente), mas que “há dificuldade em reflectir criticamente” (2,63% de respostas e 1 respondente) e que, por vezes, “há opiniões sobre a prática com que não se concorda” (2,63% de respostas e 1 respondente). De salientar o facto dos entrevistados considerarem que a prática sem os encontros com os supervisores não teria sentido.

Deste modo, podemos concluir que o supervisor é um propulsor da aprendizagem do futuro professor ao levá-lo a tomar consciência da sua acção educativa e ao reflectir criticamente sobre o seu desempenho.

3. Avaliação da Prática Pedagógica

O tema “Avaliação da Prática Pedagógica” apresenta as seguintes categorias: “Intervenientes”, “Processo”, “Finalidades”, “Objecto” e “Apreciação crítica”. Os dados referentes ao mesmo encontram-se organizados nos Quadros 13, 14, 15, 16, e 17, respectivamente.

3.1. Intervenientes

A avaliação, em supervisão, não deve constituir-se como uma componente isolada do processo de formação, mas como um espaço de expressão e de construção de conhecimentos, desde que os supervisores interajam de forma articulada e coerente.

No Quadro 13 estão representados os dados produzidos pelos entrevistados quanto à avaliação da Prática Pedagógica.

Quadro 13
Intervenientes

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º de Respostas	%	N.º de Respondentes
A supervisora cooperante observa tudo	3	37,50	3
O supervisor da ESE também observa, quando assiste às aulas	4	50,00	3
Os colegas do grupo de prática também observam e tecem críticas construtivas	1	12,50	1
TOTAL	8	100,00	-

Os alunos/futuros professores entrevistados referem que “a supervisora cooperante observa tudo” (37,50% de respostas e 3 respondentes), sendo normal que assim seja, uma vez que os acompanha e orienta durante todo o tempo em que é realizada a Prática Pedagógica. O supervisor da ESE também observa, “quando assiste às aulas” (50,00% de respostas e 3 respondentes), pois o seu tempo de observação tem de ser distribuído por todos os grupos de estágio. Os colegas do grupo de prática “também observam e tecem críticas construtivas” (12,50% de respostas e 1 respondente) sobre a prática desenvolvida por cada um dos outros elementos do grupo.

Saliente-se que os entrevistados consideram que os colegas de grupo também são intervenientes activos na avaliação da Prática Pedagógica. Todavia, as suas considerações sobre o desempenho dos colegas, que contribuem para a avaliação formativa destes, não concorrem para a avaliação formal da Prática Pedagógica.

3.2. Processo

Os dados referentes à categoria processo de avaliação da Prática Pedagógica encontram-se organizados no Quadro 14.

Quadro 14
Processo

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º de Respostas	%	N.º de Respondentes
Semana a semana é feita uma avaliação da acção produzida	3	21,43	2
Tudo o que se faz deve ser constantemente avaliado	4	28,57	2
Os supervisores observam as aulas e avaliam as planificações e as reflexões	2	14,29	2
Deverá ser avaliada a criatividade	3	21,43	1
Mostrar competência psicológica, cognitiva e afectiva	1	7,14	1
Revelar gosto pela prática	1	7,14	1
TOTAL	14	100,00	-

Em relação ao processo de avaliação da Prática Pedagógica, os entrevistados dizem que “semana a semana é feita uma avaliação da acção produzida” (21,43% de respostas e 2 respondentes) e que “tudo o que se faz deve ser constantemente avaliado” (28,57% de respostas e 2 de respondentes), uma vez que “os supervisores observam as aulas e avaliam as planificações e as reflexões” (14,29% de respostas e 2 respondentes).

Os respondentes referem, ainda, que “deverá ser avaliada a criatividade” (21,43% de respostas e 1 respondente), e que “deverão mostrar competência psicológica, cognitiva e afectiva” (7,14% de respostas e 1 respondente) e “revelar gosto pela prática” (7,14% de respostas e 1 respondente).

Parece-nos que estes formandos têm ideias bem estruturadas sobre o processo de avaliação e sobre a sua importância na formação inicial de professores. Preconizam a avaliação, numa perspectiva essencialmente formativa e de forma continuada, no que não se afastam da conceptualização de Hadji (1994), quando afirma que, no relacionamento entre supervisor e aluno/futuro professor, está-se sempre a avaliar.

3.3. Finalidades

Vejam, então, através do Quadro 31, quais as finalidades da avaliação da Prática Pedagógica que emergem do discurso dos entrevistados.

Quadro 15
Finalidades

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º de Respostas	%	N.º de Respondentes
Modificar o que está mal, corrigir e melhorar sempre	1	20,00	1
Provocar no início um pouco de ansiedade	1	20,00	1
Classificar os professores com apenas um número	1	20,00	1
Avaliar os alunos/futuros professores devido à sua responsabilidade futura	1	20,00	1
Promover a reflexão	1	20,00	1
TOTAL	5	100,00	-

A análise do Quadro evidencia que todos os traços caracterizadores apresentam a mesma percentagem de respostas (20,00%) e o mesmo número de respondentes (1). De acordo com os dados, as finalidades da avaliação serão as de “modificar o que está mal, corrigir e melhorar sempre”, “promover a reflexão” e “provocar no início um pouco de ansiedade”.

De salientar que estes formandos consideram que uma das finalidades da avaliação é “classificar os professores com apenas um número” e que “os alunos/futuros professores devem ser avaliados devido à sua responsabilidade futura”, representações que evidenciam que, qualquer que seja a estratégia de acompanhamento adoptada, a avaliação acaba sempre por condicionar, de uma forma ou outra, o processo de formação do aluno/futuro professor (Handal e Lauvas, 1987; Alarcão e Tavares, 2003).

3.4. Objecto

Relativamente ao objecto da avaliação da Prática Pedagógica, o Quadro 16 mostra-nos que são de diversa ordem os aspectos enfatizados pelos formandos entrevistados.

Quadro 16
Objecto

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º de Respostas	%	N.º de Respondentes
A postura	1	8,33	1
Capacidade de planificação das actividades	3	25,00	2
Promoção do interesse e da aprendizagem dos alunos	2	16,67	1
Interpretação de acontecimentos	1	8,33	1
Observação de aulas dos colegas	1	8,33	1
Disponibilidade no trabalho	1	8,33	1
Dedicação e empenho na acção educativa	1	8,33	1
Importância atribuída a todo o processo	2	16,67	1
TOTAL	12	100,00	-

A “capacidade de planificação das actividades”, com maior percentagem de respostas (25,00% e 2 respondentes), configura-se como a dimensão que os entrevistados consideram como mais “representativa” no processo avaliativo. Vem, em seguida, “a promoção do interesse e da aprendizagem dos alunos” e “a importância atribuída a todo o processo” (16,67% de respostas e 1 respondente).

São também referidos, com 8,33% de respostas, de 1 respondente, os traços caracterizadores “postura”, “interpretação de conhecimentos”, “observação de aulas dos colegas”, “disponibilidade no trabalho” e “dedicação e empenho na acção educativa”.

Pela breve análise que apresentámos, é possível perceber que a planificação das actividades e a aprendizagem dos alunos se constituem, na opinião dos entrevistados, como principais objectos de avaliação dos alunos futuros/professores, aspectos que, materialmente, o primeiro, e em substância, o segundo, mais os preocuparão.

3.5. Apreciação crítica

Os dados referentes à apreciação crítica sobre a avaliação da Prática Pedagógica encontram-se organizados no Quadro 17.

Quadro 17
Apreciação crítica

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º de Respostas	%	N.º de Respondentes
A avaliação por vezes é um pouco subjectiva	1	5,56	1
Ajudaria mais se a avaliação fosse mais objectiva	2	11,11	1
A avaliação é objectiva	2	11,11	2
A avaliação do supervisor da ESE é muito mais objectiva do que a da supervisora cooperante	1	5,56	1
Por vezes não nos dizem logo o que pensam	1	5,56	1
Verificar se se gosta de trabalhar com crianças	1	5,56	1
É importante reflectir antes, durante e depois da acção	2	11,11	1
A supervisora cooperante no final de cada semana tem uma conversa com os alunos/futuros professores	1	5,56	1
Os colegas de grupo colocam mais críticas construtivas embora a supervisora cooperante também o faça	1	5,56	1
A supervisora cooperante está todos os dias e observa tudo	1	5,56	1
O peso da avaliação do supervisor da ESE é maior do que o da supervisora cooperante	1	5,56	1
A supervisora cooperante tem mais elementos de avaliação do que o supervisor da ESE	1	5,56	1
O supervisor da ESE segue de forma mais rígida os parâmetros da avaliação	1	5,56	1
O mais importante é a interligação entre a teoria e a prática	2	11,11	1
TOTAL	18	100,00	-

Em termos de apreciação crítica sobre a avaliação da Prática Pedagógica, os entrevistados consideram que “a avaliação é objectiva” (11,11% de respostas e 2 respondentes), no entanto referem que “ajudaria mais se fosse mais objectiva” (11,11% de respostas e 1 respondente), dado que “por vezes é um pouco subjectiva” (5,56% de respostas e 1 respondente). Salientam também que “a avaliação do supervisor da ESE é muito mais objectiva do que a da supervisora cooperante” (5,56% de respostas e 1 respondente) e que, “por vezes não nos dizem logo o que pensam” (5,56% de respostas e 1 respondente).

Verifica-se ainda pela análise do Quadro, que “a supervisora cooperante no final de cada semana tem uma conversa com os alunos/futuros professores” (5,56% de respostas e 1 respondente), e que “os colegas de grupo colocam mais críticas construtivas, embora a supervisora cooperante também o faça” (5,56% de respostas e 1

respondente). De facto, “a supervisora cooperante está todos os dias e observa tudo” (5,56% de respostas e 1 respondente), no entanto “o peso da avaliação do supervisor da ESE é maior do que o da supervisora cooperante” (5,56% de respostas e 1 respondente), embora, na sua opinião, “a supervisora cooperante [tenha] mais elementos de avaliação do que o supervisor da ESE” (5,56% de respostas e 1 respondente), que “segue de forma mais rígida os parâmetros da avaliação” (5,56% de respostas e 1 respondente).

Alguns dos interlocutores incluem também, na apreciação crítica sobre a avaliação da Prática Pedagógica, o facto de que “o mais importante é a interligação entre a teoria e a prática” (11,11% de respostas e 1 respondente), sendo “importante reflectir antes, durante e depois da acção” (11,11% de respostas e 1 respondente). Outro aspecto a ter em conta, para eles, na avaliação da prática, é o facto de se “verificar se se gosta de trabalhar com crianças” (5,56% de respostas e 1 respondente).

Podemos inferir, pelo analisado, que a avaliação da supervisora cooperante é mais subjectiva do que a avaliação do supervisor da ESE, podendo este facto ser devido à tendência que o supervisor cooperante tem para se “identificar” com os formandos. No entanto, os formandos não têm razão em considerarem o “maior peso” do supervisor da ESE na atribuição da nota de desempenho, na medida em que ele, neste parâmetro está em pé de igualdade com o supervisor cooperante.

4. Aspectos problemáticos

O processo de supervisão constitui um momento de promoção e de desenvolvimento das competências do professor, sendo várias e diversificadas as que lhe são exigidas para o exercício da actividade docente. Deste modo, será natural que os

alunos/futuros professores considerem a existência, na sua Prática Pedagógica, alguns aspectos mais problemáticos, dada, até, a complexidade do processo.

O tema “Aspectos problemáticos” é constituído pelas seguintes categorias: “Dificuldades sentidas”, “Estratégias de superação de dificuldades” e “Ajudas solicitadas”. A categoria “Dificuldades sentidas” compreende as seguintes subcategorias: “Em termos organizativos” e “No plano da acção”.

4.1. Dificuldades sentidas

No desenvolvimento da Prática Pedagógica, surgem aspectos que os formandos consideram como dificuldades, existindo a consciência de que, ao serem ultrapassadas, contribuirão para um desempenho eficaz da profissão.

4.1.1. Em termos organizativos

No que se refere às dificuldades sentidas, em termos organizativos, as mesmas estão organizadas no Quadro 18, que a seguir se apresenta.

Quadro 18
Dificuldades sentidas em termos organizativos

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º de Respostas	%	N.º de Respondentes
Gestão do tempo	1	25,00	1
Conciliação entre o que está planificado e a acção produzida	1	25,00	1
Adequação de estratégias às necessidades dos alunos	1	25,00	1
Reflexões escritas no final das semanas individuais	1	25,00	1
TOTAL	4	100,00	-

Pela leitura do Quadro, podemos constatar que todos os traços caracterizadores apresentam os mesmos valores relativos (25,00% de respostas e 1 respondente cada). Em termos organizativos, os alunos/futuros professores apresentam, como é natural,

mais dificuldades a nível da “gestão do tempo”. As regras, possibilidades e restrições ou preferências, de acordo com as necessidades da turma, irão determinar as prioridades das tarefas a realizar em cada dia de forma equilibrada e coerente.

Outras dificuldades referenciadas são a “conciliação entre o que está planificado e a acção produzida” e a “adequação de estratégias às necessidades dos alunos”.

“As reflexões escritas, no final das semanas individuais” de trabalho revelam-se também como uma dificuldade sentida, em termos organizativos. De facto, a capacidade de reconstruir os significados das situações práticas, ou seja a capacidade de reflectir, é um indicador relevante do desenvolvimento profissional do professor e que se vai construindo ao longo do tempo. Contudo, importa incrementar nos alunos/futuros professores, desde o início da sua formação, a capacidade de reflexão sobre a prática e a capacidade de auto-formação.

4.1.2. No plano da acção

No plano da acção, são também sentidas pelos formandos algumas dificuldades, apresentadas no Quadro 19.

Quadro 19
Dificuldades sentidas no plano da acção

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º de Respostas	%	N.º de Respondentes
Receio de não ser respeitada como professora	2	14,29	1
Postura pouco firme	1	7,14	1
Saber as preferências dos alunos	1	7,14	1
Adequação das actividades aos conteúdos	1	7,14	1
Adequação entre o que está planificado e o que os alunos aprendem	1	7,14	1
Alcançar bons resultados com os alunos	2	14,29	2
Conseguir a confiança dos alunos	3	21,43	1
Indisciplina dos alunos	2	14,29	1
Controlo dos alunos	1	7,14	1
TOTAL	14	100,00	-

Tais dificuldades prendem-se, essencialmente, com aspectos relacionais. Os entrevistados receiam “não conseguir a confiança dos alunos” (21,43% de respostas e 1 respondente), “não serem respeitados como professores” (14,29% de respostas e 2 respondentes) e “apresentarem uma postura pouco firme” (7,14% de respostas e 1 respondente). A “indisciplina dos alunos” (14,29% de respostas e 1 respondente) e o seu “controlo” (7,14% de respostas e 1 respondente) são também dificuldades sentidas pelos futuros professores no decorrer da sua acção educativa, pois, cada vez mais, aqueles apresentam comportamentos pouco adequados ao desenvolvimento de competências e saberes, além de não os “reconhecerem” como professores de facto.

Na acção educativa com os alunos, são ainda sentidas dificuldades ao nível do ensino-aprendizagem, nomeadamente em “alcançar bons resultados com os alunos” (14,29% de respostas e 2 respondentes), “adequar as actividades aos conteúdos” (7,14% de respostas e 1 respondente), “saber as preferências dos alunos” (7,14% de respostas e 1 respondente) e na “adequação entre o que está planificado e o que os alunos aprendem” (7,14% de respostas e 1 respondente). Estas dificuldades poderão vir a ser superadas através de um maior conhecimento da turma e/ou maturidade profissional.

4.2. Estratégias de superação de dificuldades

Perante as dificuldades manifestadas, os entrevistados consideram dever desenvolver estratégias que lhes permitam a superação das mesmas, que se apresentam no Quadro 20.

Quadro 20
Estratégias de superação de dificuldades

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º de Respostas	%	N.º de Respondentes
Reflectir sobre o que correu mal	1	20,00	1
Procurar ajuda junto da supervisora cooperante e supervisor da ESE	1	20,00	1
Definir novas estratégias	1	20,00	1
Utilizar estratégias que cativem os alunos	2	40,00	1
TOTAL	5	100,00	-

Pela sua análise, podemos verificar que a maior percentagem de respostas (40,00%) recai não sobre uma estratégia específica, mas sobre o “seu efeito”, assim expresso: “utilização de estratégias que cativem os alunos”. Segue-se a definição de novas estratégias (20,00% de respostas e 1 respondente). De facto, a motivação dos alunos é essencial para que todo o processo decorra de forma interactiva, dinâmica, construtiva e interessada. Nota-se a preocupação dos futuros professores na definição de estratégias adequadas aos alunos, aos conteúdos e ao contexto educativo, mas sem destas terem uma ideia muito precisa. São ainda referidas como estratégias “a procura de ajuda junto do supervisor cooperante e do supervisor da ESE” (20,00% de respostas e 1 respondente) e a “reflexão sobre o que correu mal” (20,00% de respostas e 1 respondente), o que confirma a fase ainda embrionária do domínio da acção pedagógica por parte dos entrevistados.

4.3. Ajudas solicitadas

As ajudas solicitadas pelos entrevistados estão sistematizadas no Quadro 21, que passamos a analisar.

Quadro 21
Ajudas solicitadas

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º de Respostas	%	N.º de Respondentes
Conversar com a supervisora cooperante, o supervisor da ESE e os colegas do grupo	4	66,67	2
Pedir ajuda ao supervisor da ESE e à supervisora cooperante na definição de estratégias	2	33,33	2
TOTAL	6	100,00	-

Os alunos/futuros professores entrevistados, quando sentem dificuldades, “conversam com a supervisora cooperante, o supervisor da ESE e os colegas de grupo” (66,67% de respostas e 2 respondentes), pois a pessoa do supervisor, na opinião de Simões (1996: 178), é “um conglomerado bastante abrangente, congregando múltiplos aspectos tais como as experiências passadas, as influências presentes exteriores, os sentimentos, valores, crenças, atitudes, metas e objectivos referentes à situação educativa”, que pode ajudar os futuros professores no seu desenvolvimento profissional.

Os entrevistados referem também, como é lógico, que “pedem ajuda ao supervisor da ESE e à supervisora cooperante na definição de estratégias” (33,33% de respostas e 2 respondentes). Na opinião de Tavares (1996: 86), “não se podem pensar os processos de desenvolvimento e de ensino-aprendizagem independentemente da rede de relações pessoais e interpessoais que se entretecem”, o que estes dados bem patenteiam.

5. Contribuição para o desenvolvimento pessoal e profissional do aluno/futuro professor

Participar na formação de futuros professores implica, sobretudo, ajudá-los a tornarem-se profissionais competentes, cujo saber, saber-ser e saber-fazer se conjugam

de forma harmoniosa num todo, dando lugar ao desenvolvimento e à aprendizagem. Nesta perspectiva, a pessoa do aluno/futuro professor é tomada holisticamente e a formação configura-se como um processo intrínseco, em que o próprio professor é o principal recurso, desenvolvendo-se não só em termos cognitivos, mas igualmente em termos afectivos, sociais e relacionais (Gonçalves e Gonçalves, 2002).

O tema “Contribuição para o desenvolvimento pessoal e profissional do aluno/futuro professor” é composto por duas categorias: “Dos supervisores” e “Dos colegas”.

5.1. Dos supervisores

Os supervisores contribuem, de forma inequívoca, para o desenvolvimento pessoal e profissional dos formandos. Na opinião de Sá-Chaves (1996: 40), o processo de supervisão consubstancia-se numa “relação entre um formador e um elemento em formação, relação essa cuja natureza substantiva se constitui num corpo de saberes que, nessa relação, se trans(accionam)”.

Passemos, então, à análise desta temática, tendo por referência o Quadro 22, em que estão sistematizados os dados relativos à contribuição dos supervisores para o desenvolvimento pessoal e profissional dos formandos.

Fazendo uma leitura interpretativa deste Quadro, constatamos que os entrevistados evidenciam que os supervisores contribuem para o seu desenvolvimento pessoal e profissional “estimulando a curiosidade e o gosto pela pesquisa” (12,00% de respostas e 1 respondente), “observando o desempenho dos alunos/futuros professores e reflectindo sobre a forma como decorreu a aula” (8,00% de respostas e 1 respondente), pois, aos formadores cabe, entre outros, o papel de facilitadores do desenvolvimento e da

aprendizagem do formando, através de uma atmosfera propícia à construção do conhecimento e desenvolvimento de atitudes reflexivas.

Quadro 22

Contribuição dos supervisores para o desenvolvimento pessoal e profissional do aluno/futuro professor

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º de Respostas	%	N.º de Respondentes
Assinalam os erros e fazem críticas construtivas	1	4,00	1
Alertam para alguns factos	1	4,00	1
Observam o desempenho dos alunos/futuros professores e reflectem sobre a forma como decorreu a aula	2	8,00	1
Mostram um relacionamento amigável	2	8,00	2
São pessoas comunicativas	2	8,00	2
Revelam frontalidade	1	4,00	1
São prestativos	1	4,00	1
São excelentes a nível profissional e pessoal	2	8,00	1
São profissionais experientes	2	8,00	1
A supervisora cooperante é um bocadinho subjectiva	1	4,00	1
Proporcionam estímulos diversos aos alunos/futuros professores	2	8,00	1
Estimulam a curiosidade e o gosto pela pesquisa	3	12,00	1
Causam ansiedade quando observam as aulas	1	4,00	1
Devem sempre avaliar a exigência e a competência	1	4,00	1
Existe maior à-vontade com a supervisora cooperante do que com o supervisor da ESE	3	12,00	1
TOTAL	25	100,00	-

No aspecto relacional, os supervisores “mostram um relacionamento amigável” (8,00% de respostas e 2 respondentes), “são pessoas comunicativas” (8,00% de respostas e 2 respondentes), “são excelentes a nível profissional e pessoal” (8,00% de respostas e 1 respondente), “são profissionais experientes” (8,00% de respostas e 1 respondente), “proporcionam estímulos diversos aos alunos/futuros professores” (8,00% de respostas e 1 respondente), “são prestativos” (8,00% de respostas e 1 respondente) e “revelam frontalidade” (8,00% de respostas e 1 respondente), o que vai ao encontro da opinião de Sá-Chaves (2002), quando afirma que o supervisor é um profissional experiente que, detentor de conhecimento prático, é capaz de recorrer a estratégias não *standard* para solucionar situações problemáticas. No entanto, os

entrevistados dizem que “existe maior à-vontade com a supervisora cooperante do que com o supervisor da ESE” (12,00% de respostas e 1 respondente), pois, como é natural, até pelo contacto diário e pelo contexto accional, existe, de facto, uma maior proximidade com a supervisora cooperante, uma vez que está presente em quase todos os momentos do processo de supervisão.

No que à dimensão formativa se refere, os entrevistados afirmam que “os supervisores alertam para alguns factos” (4,00% de respostas e 1 respondente) e “assinalam os erros e fazem críticas construtivas” (4,00% de respostas e 1 respondente), aspectos que parecem traduzir a afirmação de Alarcão e Tavares (2003: 42), segundo a qual o supervisor surge “como alguém que tem por missão ensinar, ou melhor, facilitar a aprendizagem do professor”.

No aspecto avaliativo, os nossos interlocutores consideram “a supervisora cooperante um bocadinho subjectiva” (4,00% de respostas e 1 respondente) e que, tanto esta como o supervisor institucional, “devem sempre avaliar a exigência e a competência” (4,00% de respostas e 1 respondente).

Quanto ao problema da subjectividade avaliativa, é de referir que a supervisora cooperante deverá manter o distanciamento necessário que lhe permita avaliar com menor subjectividade. É indispensável que esteja atenta a tal situação, a fim de evitar que a ligação afectiva não torne hipoteticamente menos isento o acto avaliativo.

5.2. Dos colegas

Os dados relativos à contribuição dos colegas para o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos/futuros professores estão sistematizados no Quadro 23.

Quadro 23
Contribuição dos colegas para o desenvolvimento pessoal e profissional do
aluno/futuro professor

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º de Respostas	%	N.º de Respondentes
Inicialmente foi um choque o novo grupo	1	11,11	1
Nas aulas individuais trabalha-se individualmente	1	11,11	1
O relacionamento com o grupo é bom	2	22,22	2
Existe diálogo entre os elementos do grupo	2	22,22	1
O trabalho em grupo é essencial, embora neste ano os elementos do grupo sejam mais autónomos	1	11,11	1
Poderia ainda haver mais trabalho de grupo	1	11,11	1
Observam o desempenho dos colegas e reflectem em conjunto como decorreu a aula	1	11,11	1
TOTAL	9	100,00	-

De acordo com os dados, os entrevistados valorizam sobretudo o “bom relacionamento com o grupo” (22,22% de respostas e 2 respondentes) e “o diálogo entre os seus elementos” (22,22% de respostas e 1 respondente), apesar de considerarem que “inicialmente foi um choque o novo grupo” (11,11% de respostas e 1 respondente). De facto, todas as situações novas poderão ser motivo de alguma ansiedade, neste caso o trabalho com elementos do grupo, mas, tal como referem, estabeleceu-se um bom relacionamento entre os seus elementos, em que foi privilegiado o diálogo.

Consideram que “o trabalho em grupo é essencial, embora neste ano os elementos do grupo sejam mais autónomos” (11,11% de respostas e 1 respondente), por referência à Prática Pedagógica I, realizada no 3.º ano do Curso. São de opinião que “poderia haver ainda mais trabalho de grupo” (11,11% de respostas e 1 respondente), pois, “nas aulas individuais trabalha-se individualmente” (11,11% de respostas e 1 respondente). Esta situação é normal, dado que, sem negar a importância e a necessidade do trabalho de grupo, é também indispensável que os docentes saibam afirmar-se e agir no plano individual uma vez que os futuros professores deverão desenvolver a capacidade de

auto-formação na busca permanente do conhecimento, além de que terá de tomar muitas decisões sem recurso à ajuda dos pares e/ou de outras pessoas.

Outro aspecto que contribui para o desenvolvimento dos alunos/futuros professores é “o facto de observarem o desempenho dos colegas e reflectirem em conjunto como decorreu a aula” (11,11% de respostas e 1 respondente), tal como afirmam, significando que os colegas estão numa situação de menos ansiedade, o que lhes permite observar a acção educativa do outro elemento do grupo numa perspectiva diferente e fazer uma reflexão sobre a prática desenvolvida, apontando aspectos que considerem importantes para a consecução de um processo de supervisão bem sucedido.

6. Atitude do formando

O tema “Atitude do aluno/futuro professor” é constituído pelas categorias: “Expectativas”, “Satisfação” e “Insatisfação”, aspectos que, na verdade, dão sentido e consubstanciam a atitude dos formandos no decurso da sua Prática Pedagógica.

6.1. Expectativas

No que diz respeito às expectativas dos entrevistados, detenhamo-nos na análise do Quadro 24.

Constata-se, através do Quadro, que os nossos interlocutores consideram que “através da crítica pode ser melhorado o desempenho” (23,08% de respostas e 1 respondente) e que o “grupo estava a fazer um bom trabalho” (15,38% de respostas e 1 respondente). Com percentagem inferior (7,69% de respostas de 1 respondente), surgem os traços caracterizadores segundo os quais “na Prática Pedagógica têm sido desenvolvidas actividades diversificadas”, sendo “o trabalho guiado pelas necessidades

dos alunos e pela supervisora cooperante”, pois, de acordo com os entrevistados, “não se pode sair muito da linha que a supervisora cooperante quer”. Referem, também, que “existe o medo de errar e estar a prejudicar os alunos”, mas que “se vai dissipando o medo dos pais dos alunos”, embora possa vir a “constituir uma quebra o facto da Prática Pedagógica passar a ser de dois dias no 2.º semestre”.

Por fim, os entrevistados consideram que “as expectativas são sempre muito maiores do que aquilo que acontece” e que “os supervisores estão satisfeitos”, ambos os indicadores com 7,69% de respostas, de 1 respondente.

Quadro 24
Expectativas

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º de Respostas	%	N.º de Respondentes
O grupo está a fazer um bom trabalho	2	15,38	1
Os supervisores estão satisfeitos	1	7,69	1
Na prática Pedagógica temos desenvolvido actividades diversificadas	1	7,69	1
O trabalho é guiado pelas necessidades dos alunos e pela supervisora cooperante	1	7,69	1
Não se pode sair muita da linha que a supervisora cooperante quer	1	7,69	1
Poderá constituir uma quebra o facto da Prática Pedagogia passar a ser de só dois dias no 2.º semestre	1	7,69	1
Através da crítica pode ser melhorado o desempenho	3	23,08	1
Vai-se dissipando o medo dos pais dos alunos	1	7,69	1
Existe o medo de errar e estar a prejudicar os alunos	1	7,69	1
As expectativas são sempre muito maiores do que aquilo que acontece	1	7,69	1
TOTAL	13	100,00	-

6.2. Satisfação

No Quadro 25 estão representados os dados que exprimem a satisfação dos entrevistados face à realização da Prática Pedagógica.

Quadro 25
Satisfação

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º de Respostas	%	N.º de Respondentes
Controlo da turma	2	11,11	1
Postura frente à turma, mais solta e desinibida ao longo das aulas	2	11,11	1
Circular com mais à-vontade na turma	2	11,11	1
Definição de estratégias adequadas	1	5,56	1
Conseguir explicar os conteúdos	1	5,56	1
Verificar que os alunos aprenderam as matérias	2	11,11	2
Constar que os alunos estão motivados e a gostar das actividades	4	22,22	3
Interagir com os alunos	1	5,56	1
Quando tudo corre bem e os alunos ficam muito contentes	1	5,56	1
Ver que os alunos dão valor aos alunos/futuros professores	2	11,11	1
TOTAL	18	100,00	-

Pela leitura do Quadro, podemos afirmar que o maior motivo de satisfação é “constatar que os alunos estão motivados e a gostar das actividades” (22,22% de respostas e 3 respondentes), “verificar que os alunos aprenderam as matérias” (11,11% de respostas e 2 respondentes), “ver que os alunos dão valor aos alunos/futuros professores” (11,11% de respostas e 1 respondente) e que “quando tudo corre bem os alunos ficam muito contentes” (5,56% de respostas e 1 respondente). Podemos, assim, concluir que uma das grandes preocupações dos formandos é, de facto, a aprendizagem dos alunos, o seu interesse pelas actividades desenvolvidas e o relacionamento afectivo que se estabelece.

É, ainda, motivo de satisfação “o controlo da turma” (11,11% de respostas e 1 respondente), “a postura frente à turma, mais solta e desinibida ao longo das aulas” (11,11% de respostas e 1 respondente), “circular com mais à-vontade na turma” (11,11% de respostas e 1 respondente) e “interagir com os alunos” (5,56% de respostas e 1 respondente). De facto, o posicionamento frente à turma é uma das maiores

dificuldades de todos os formandos, devido a uma certa inibição inicial, que se vai dissipando à medida que aumenta a auto-confiança e a segurança e vão vivenciando situações conducentes a uma maior maturidade. A supervisora desempenha, nessa situação, um papel fundamental de encorajamento e de incentivo, levando o futuro professor a sentir entusiasmo pelo seu desempenho. O reforço positivo e a confiança incutida pelos supervisores são importantes factores de desenvolvimento.

De salientar, ainda, que os entrevistados revelam satisfação quando “conseguem explicar os conteúdos” (5,56% de respostas e 1 respondente) e a “definição de estratégias foi adequada aos alunos” (5,56% de respostas e 1 respondente). Como se depreende da leitura dos resultados, para o aluno/futuro professor, a percepção dos aspectos mais significativos da interacção com os alunos passa pela sua intervenção no processo de ensino-aprendizagem e pelo relacionamento com as crianças.

6.3. Insatisfação

Os dados recolhidos sobre os motivos de insatisfação quanto à Prática Pedagógica estão sistematizados no Quadro 26, que passamos a analisar.

Quadro 26
Insatisfação

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º de Respostas	%	N.º de Respondentes
Quando é planificada uma actividade e os alunos não gostaram e/ou não compreenderam	1	14,29	1
Desinteresse dos alunos quando se está a expor um tema	1	14,29	1
Quando são cometidos erros, embora não sejam muito graves	2	28,57	1
Descontentamento por não conseguir promover práticas diferentes	2	28,57	1
Atitudes pouco correctas, de certos pais dos alunos	1	14,29	1
TOTAL	7	100,00	-

Os entrevistados mostram-se insatisfeitos “quando são cometidos erros, embora não sejam muito graves” (28,57% de respostas e 1 respondente), revelam “descontentamento por não conseguirem promover práticas diferentes” (28,57% de respostas e 1 respondente) e também “quando é planificada uma actividade e os alunos não gostaram e/ou não compreenderam” (14,29% de respostas e 1 respondente). O “desinteresse dos alunos quando se está a expor um tema” (14,29% de respostas e 1 respondente) também constitui motivo de insatisfação. Na verdade, os formandos têm que compreender que, no contexto da Prática Pedagógica, o sucesso do seu desempenho não pode ser entendido apenas em termos das aprendizagens dos alunos, mas também, numa perspectiva de desenvolvimento, que assenta numa estrutura de que faz parte um conjunto de factores integrados num sistema bastante complexo que é a realidade educativa.

Os formandos referem, ainda, como motivo de insatisfação, “as atitudes pouco correctas, de certos pais dos alunos” (14,29% de respostas e 1 respondente). Sendo a escola e a família dois espaços determinantes do mundo do aluno e a educação uma tarefa de todos, tal implica um diálogo permanente, uma congregação de esforços, uma colaboração e uma participação directa entre as famílias e os professores. A escola e a família devem caminhar no mesmo sentido, aceitando os desafios da sociedade actual, retirando benefícios dos mesmos e intervindo ao nível da comunidade.

C) Terceiro momento – Questionários

A análise interpretativa dos dados obtidos através do questionário aplicado aos trinta e cinco alunos/futuros professores, cujo tratamento se apresenta no Anexo VIII,

permite conhecer as suas representações, enquanto alunos da formação inicial de professores, acerca do contexto da Prática Pedagógica.

1. Componentes da Prática Pedagógica

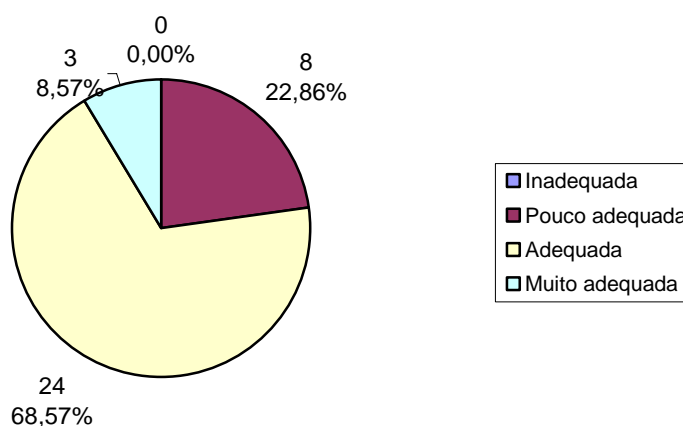
A Prática Pedagógica II foi desenvolvida pelos alunos do 4º ano do Curso de Licenciatura, no ano lectivo de 2005/2006, nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de acordo com protocolos existentes entre as Escolas do 1.º Ciclo e a Universidade do Algarve.

1.1. Duração total da Prática Pedagógica II

A duração total da Prática Pedagógica II é de 420 horas (20 horas semanais no 1.º semestre e 8 horas semanais no 2.º semestre).

A opinião dos inquiridos sobre a adequabilidade ou não adequabilidade temporal desta unidade curricular do Curso encontra-se expressa no Gráfico 2.

Gráfico 2
Duração total da Prática Pedagógica II



Analisando o Gráfico, podemos constatar que a maioria dos alunos/futuros professores (68,57%) consideram que a duração total da Prática Pedagógica II é adequada. No entanto, 8 inquiridos (22,86%) acham que a sua duração é pouco adequada. Apenas 8,57% dos respondentes assinalam que a sua duração é muito adequada e nenhum dos respondentes a consideram inadequada. As justificações apresentadas para cada uma destas posições encontram-se sistematizadas nos Quadros 27, 28 e 29, respectivamente.

Quadro 27
Pouco adequada

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
A Prática Pedagógica II deveria ter uma maior duração	3	13,04
O 2.º semestre devia ter quatro dias de Prática Pedagógica por semana	6	26,09
O tempo de Prática no segundo semestre é insuficiente	1	4,35
A Prática Pedagógica II deveria ser melhor distribuída, dois dias no 1.º semestre e quatro dias no 2.º semestre	8	34,78
Por aluno deviam ser mais horas de Prática Pedagógica	1	4,35
A Prática Pedagógica II deveria ser de três dias no primeiro e no segundo semestre	3	13,04
A Prática Pedagógica II deveria ser de quatro dias no primeiro e no segundo semestres	1	4,35
TOTAL	23	100,00

Começando pelas razões aduzidas pelos inquiridos que consideraram a duração desta Prática Pedagógica pouco adequada (22,86%) verificamos que para 13,04% das respostas “deveria ter uma maior duração” sem se especificar qual, mas que a razão determinante apontada é a de que “deveria ser melhor distribuída, dois dias no 1.º semestre e quatro dias no 2.º semestre” (34,78%), pois “o tempo de prática no 2.º semestre é insuficiente” (4,35%). Os respondentes referem, ainda, que “cada aluno deveria ter mais tempo, individualmente, para a realização da acção educativa” (4,35%). Sugerem, por outro lado, que “a Prática Pedagógica deveria ter três dias no 1.º e no 2.º semestre” (13,04%) ou “quatro dias, também, no 1.º e no 2.º semestre”

(4,35%). Podemos, então, concluir que os protagonistas do estudo consideram que a Prática Pedagógica II devia ter uma maior duração e os dias distribuídos de outra forma, mas, de uma maneira geral, que deveria ser dado mais peso à unidade curricular no 2.º semestre.

Quadro 28
Adequada

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
A duração total da Prática Pedagógica II é adequada	15	88,24
O tempo de observação deveria ser alargado	1	5,88
O 4.º ano deveria ser exclusivamente dedicado à Prática Pedagógica	1	5,88
TOTAL	17	100,00

A maioria dos respondentes (68,57%) referiu que a duração total da Prática Pedagógica é adequada (Quadro 28), mas afirmou que “o tempo de observação deveria ser alargado” (5,88%) e que “o 4.º ano deveria ser exclusivamente dedicado à realização da Prática Pedagógica” (5,88%).

Quadro 29
Muito adequada

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
O tempo destinado à Prática Pedagógica II é suficiente para o desenvolvimento a nível pessoal e para a preparação do futuro	1	50,00
Permite uma boa percepção da realidade vivida nas escolas do 1.º ciclo	1	50,00
TOTAL	2	100,00

As justificações apresentadas por 8,57% dos alunos/futuros professores inquiridos, ao considerarem a duração da Prática Pedagógica muito adequada (Quadro 29), prendem-se com o facto de acharem que o tempo que lhe é dedicado “é suficiente para o desenvolvimento a nível pessoal e também ao nível da preparação do futuro”

(50,00%) e que lhes permite uma boa percepção da realidade vivida nas escolas do 1.º Ciclo (50,00%).

1.2. Período inicial da Prática Pedagógica II destinado à observação

As representações dos alunos/futuros professores acerca do período inicial da Prática Pedagógica II, no 1.º semestre, destinado à observação, estão sistematizadas no Quadro 30, que a seguir se analisa interpretativamente.

Quadro 30
Período de Observação

Período inicial (no primeiro semestre) da Prática Pedagógica II destinado à observação	1- DT	2- D	3 - C	4- CT	Total	Média
É um período de (re)conhecimento e de integração	0	0	13	22	127	3,63
É desnecessário e uma perda de tempo	29	6	0	0	41	1,17
É muito importante para um maior conhecimento da turma	0	0	13	22	127	3,63
É insuficiente para uma boa integração na turma	2	14	12	7	94	2,69
Deveria ser durante mais tempo	1	18	14	2	87	2,49
É essencial a um bom desempenho futuro da Prática Pedagógica	0	3	17	15	117	3,34
TOTAL	32	41	69	68	593	2,82

Ao comparar a média de cada um dos parâmetros verifica-se que os respondentes atribuíram maior valor aos itens “é um período de (re)conhecimento e de integração” ($\bar{X}=3,63$), “é muito importante para um maior conhecimento da turma” ($\bar{X}=3,63$) e “é essencial a um bom desempenho futuro da Prática Pedagógica” ($\bar{X}=3,34$), pelo que podemos concluir que consideram o período de observação inicial muito importante, em termos de integração e conhecimento da turma, factores essenciais para um bom desempenho futuro. Em termos de valor relativo, o item “é desnecessário e uma perda de tempo” foi o que obteve uma média mais baixa $\bar{X}=1,17$, significando, como se pode constatar, que todos os respondentes discordam de que a observação constitua uma

perda de tempo. Os inquiridos concordam ainda que “o tempo de observação é insuficiente” e que “este período deveria ser durante mais tempo”, com valores médios de $\bar{X}=2,69$ e $\bar{X}=2,49$, respectivamente.

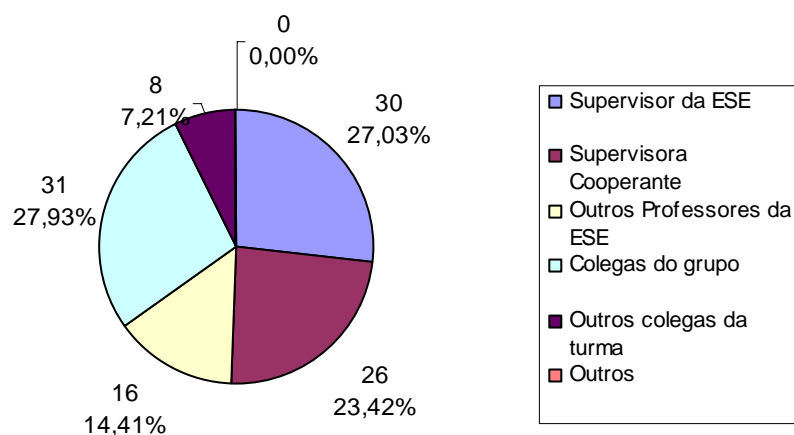
2. Processo

O processo de desenvolvimento da Prática Pedagógica deve proporcionar os meios de identificação e de resolução de problemas, no sentido de ajudar o aluno/futuro professor a desenvolver competências profissionais. As práticas de supervisão devem promover o desenvolvimento da responsabilidade e do auto-conhecimento, no sentido de favorecerem a criação de um estilo pessoal de interacção e a consequente construção da identidade profissional.

2.1. Colaboração com o aluno/futuro professor na preparação das aulas

O Gráfico 3, que a seguir se apresenta, evidencia o peso relativo atribuído pelos inquiridos aos elementos que com eles colaboram na preparação das suas aulas.

Gráfico 3
Colaboração com o aluno/futuro professor na preparação das aulas



Podemos constatar que são os colegas de grupo (27, 93%) que mais colaboram com o formando na preparação das aulas, seguindo-se o supervisor da ESE, com 27,03% de respostas, e o supervisor cooperante (23,42%). Os outros professores da ESE (14,41%) também ajudam os respondentes na preparação da acção educativa. Quem menos participa nessa tarefa são os outros colegas da turma (7,21%). Verificamos, ainda, que mais nenhum elemento da comunidade educativa interfere na preparação as aulas.

De referir que o processo de planificação das actividades é complexo, atendendo ao número de variáveis a que o professor em formação tem de atender, mas que o mesmo deverá ser suportado e apoiado no conhecimento que o aluno/futuro professor deverá ter do contexto em que a escola está inserida e da sua turma e no que respeita aos interesses e necessidades das crianças. Neste sentido, a caracterização da turma no início da Prática Pedagógica revela-se de extrema importância para uma planificação adequada da acção educativa a desenvolver.

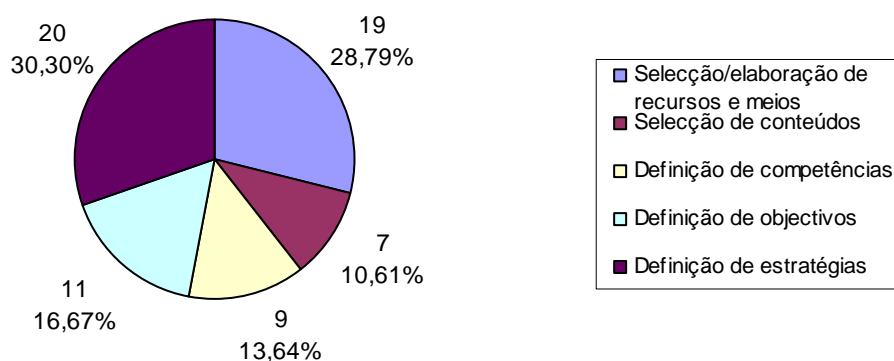
2.2. Aspectos mais problemáticos na planificação da actividade lectiva

No que concerne aos aspectos mais problemáticos na planificação da actividade lectiva, detenhamo-nos nos dados sistematizados no Gráfico 4.

Constata-se que o aspecto mais problemático na planificação das actividades é a definição de estratégias (30,30%), seguindo-se a selecção/elaboração de recursos e meios (28,79%). A definição de objectivos é referida por 11 inquiridos (16,67%), seguindo-se a definição de competências, que 9 respondentes (13,64%) apontam como o aspecto mais problemático. De salientar que os alunos/futuros professores, de uma maneira geral, não manifestaram dificuldade na selecção de conteúdos, que é penas referida por 7 inquiridos (10,61%), o que se ficará a dever, essencialmente, ao facto da

supervisora cooperante lhes indicar os conteúdos a serem trabalhados com os alunos, em cada semana de prática, em geral tecendo considerações acerca dos mesmos.

Gráfico 4
Aspectos mais problemáticos na planificação da actividade lectiva



2.3. Aspectos problemáticos relativos à intervenção no processo de ensino-aprendizagem

Seguidamente, procederemos à análise do Quadro 31 onde se encontram sistematizados os aspectos considerados mais problemáticos pelos inquiridos, relativamente à sua intervenção no processo de ensino-aprendizagem.

Analisando o Quadro, podemos constatar que o aspecto sentido como mais problemático no processo de ensino-aprendizagem é a “gestão do tempo”, apontado por 22 respondentes (17,74%). De facto, o tempo traduz uma condicionante de peso na organização dos processos de ensino e, consequentemente, na realização da Prática Pedagógica. A capacidade de gestão do tempo requer segurança e maturidade profissional, dimensão do desenvolvimento profissional que os alunos/futuros professores ainda não possuem. Os formandos deverão construir uma visão global do

tempo, pois “o homem não sendo sujeito activo do tempo, está-lhe inexoravelmente subordinado” (Pinto, 2001: 24), sabendo-se que ele constitui um elemento organizativo fundamental em educação. A gestão e organização dos diferentes tempos é um processo complexo e bastante importante no processo de ensino-aprendizagem.

Quadro 31
Aspectos problemáticos no processo de ensino/aprendizagem

Indicadores	Frequência	%
Gestão de conteúdos	3	2,42
Operacionalização das competências	7	5,65
Adequação dos objectivos	4	3,23
Adequação de estratégias	12	9,68
Motivação dos alunos	11	8,87
Formas de comunicação	4	3,23
Utilização/Gestão de recursos Materiais	5	4,03
Gestão do Tempo	22	17,74
Gestão do espaço	5	4,03
Construção da planificação	2	1,61
Resolução de problemas/conflitos	19	15,32
Promoção da disciplina	6	4,84
Relacionamento com os alunos	0	0,00
Relacionamento com a supervisora cooperante	6	4,84
Relacionamento com o supervisor da ESE	0	0,00
Relacionamento com os colegas de grupo	0	0,00
Avaliação dos alunos	18	14,52
TOTAL	124	100,00

A “resolução de problemas/conflitos” (15,32%), “a avaliação dos alunos” (14,52%), a “adequação de estratégias” (9,68%) e a “motivação dos alunos” (8,87%) são outros tantos aspectos problemáticos em que os futuros professores sentem mais dificuldades.

No entanto, os protagonistas do estudo apontam ainda como aspectos problemáticos “a operacionalização das competências” (5,65%), “a promoção da disciplina” (4,84%), “a utilização/gestão de recursos materiais” (4,03%), “a gestão do espaço” (4,03%), “a adequação dos objectivos” (3,23%), “as formas de comunicação” (3,23%), “a gestão dos conteúdos” (2,42%) e, por último, “a construção da planificação” (1,61%). De salientar que, ao nível do relacionamento, os respondentes

não referem quaisquer problemas com os alunos, com o supervisor da ESE ou com os colegas de grupo. Com a supervisora cooperante apontam alguns problemas relacionais (4,84%), talvez como consequência de uma maior directividade ou exigência. O supervisor tem consciência que deve ajudar o aluno/futuro professor no seu desenvolvimento pessoal e profissional, dando-lhe espaço para experimentar, criar e reflectir, todavia, a rapidez a que se sucedem as semanas de Prática Pedagógica, aliadas à pouca preparação didáctica dos professores em formação, tentam, por vezes, os supervisores a adoptarem um estilo mais directivo, prescritivo e utilitário, pouco propício ao desenvolvimento da autonomia dos formandos.

2.4. Estratégias utilizadas para superar dificuldades sentidas

De acordo com as dificuldades sentidas, os alunos/futuros professores recorrem a estratégias que lhes permitam superar, as quais estão sistematizadas no Quadro 32, que analisaremos de imediato.

Quadro 32
Estratégias para superar dificuldades

Indicadores	Frequência	%
Conhecer melhor os alunos	14	6,06
Avaliar as reais dificuldades dos alunos	21	9,09
Limitar o número de actividades de acordo com o ritmo da turma de modo a permitir uma boa gestão do tempo	25	10,83
Explorar materiais e técnicas diversificadas	20	8,66
Consultar bibliografia sobre os temas em estudo	15	6,49
Conhecer o Programa do 1.º Ciclo e o Currículo Nacional	11	4,76
Ter em conta as orientações da supervisora cooperante e do supervisor da ESE	16	6,93
Falar com a supervisora cooperante	13	5,63
Falar com o supervisor da ESE	17	7,36
Falar com os colegas do grupo	19	8,23
Falar com os colegas da turma	5	2,16
Falar com os outros professores	12	5,19
Reflectir sobre todo o processo com os professores e os colegas	20	8,66
Pedir a opinião dos professores e dos colegas	23	9,96
TOTAL	231	100,00

Procedendo à análise dos dados, podemos concluir que as estratégias mais utilizadas para superar dificuldades sentidas são: “limitar o número de actividades de acordo com o ritmo da turma de modo a permitir uma boa gestão do tempo” (10,83%), “pedir a opinião dos professores e dos colegas” (9,96%), “avaliar as reais dificuldades dos alunos” (9,09%), “reflectir sobre todo o processo com os professores e os colegas” (8,66%), “explorar materiais e técnicas diversificadas” (8,66%) e “falar com os colegas do grupo” (8,23%).

Os protagonistas referem ainda as estratégias: “falar com o supervisor da ESE” (7,36%), “ter em conta as orientações da supervisora cooperante e do supervisor da ESE” (6,93%), “consultar bibliografia sobre os temas em estudo” (6,49%), “conhecer melhor os alunos” (6,06%), “falar com a supervisora cooperante” (5,63%), “falar com os outros professores” (5,19%) e “conhecer o Programa do 1.º Ciclo e o Currículo Nacional” (4,76%). Verifica-se, no entanto, que falar com os colegas da turma (2,16%) é a estratégia menos utilizada, o que é compreensível, uma vez que estes não se encontrarão num nível de desenvolvimento muito diferente e, porventura, as dificuldades que sentem serão idênticas.

Um aspecto que nos parece significativo é a pluralidade de enfoques que são considerados nos recursos estratégicos, o que é revelador de uma atitude de abertura e de uma capacidade de procura e de autonomia na formação. Referimo-nos à tónica colocada nos alunos e na turma, o recurso aos colegas, supervisores e outros professores, a consulta de bibliografia e a consideração de que a solução dos problemas e dificuldades estará em si próprios, o que justifica o facto da supervisora cooperante não ser um dos recursos mais utilizados pelos alunos/futuros professores na superação das suas dificuldades. Tal como afirmam Gonçalves e Gonçalves (2002: 597), “tomada

a pessoa como um todo, a formação configura-se, assim, como um *processo intrínseco* em que o principal recurso é o próprio professor, que se deverá desenvolver não só em termos cognitivos, como muitas vezes parece defender-se, mas também afectivos, sociais e relacionais”.

3. Reflexão sobre a Prática Pedagógica

A reflexão sobre a Prática Pedagógica constitui uma estratégia metacognitiva de consciencialização dos modos de pensar e de estar, que importa implementar nos alunos/futuros professores desde o início da sua formação.

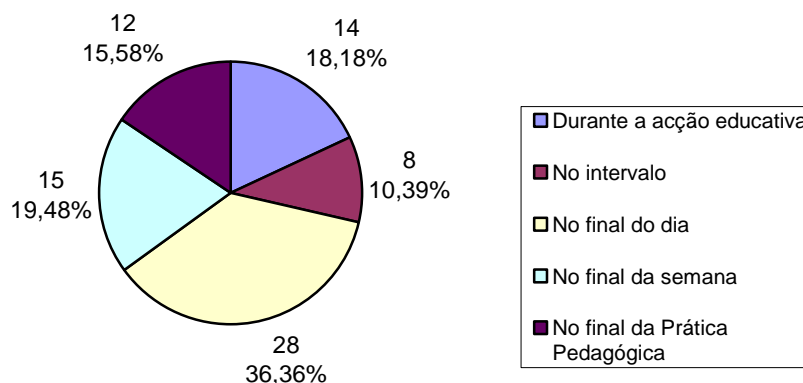
Ao apontar as características da prática reflexiva, Zeichner (1993) refere que esta deve estar virada tanto para a prática desenvolvida pelos formandos, como para o contexto social que a envolve. O autor considera que o crescimento pessoal e profissional dos alunos/futuros professores deve ser apoiado para que a sua autonomia seja conseguida.

3.1. Momentos de reflexão com a supervisora cooperante

No Gráfico 5 estão representados os momentos de reflexão com a supervisora cooperante.

De acordo com os protagonistas do estudo, os momentos de reflexão com a supervisora cooperante aconteceram no final do dia de aulas (36,36%), ou no final da semana (19,48%). Outros momentos de reflexão considerados são: “durante a acção educativa” referido por 18,18% dos inquiridos, “no final da Prática Pedagógica” (15,58%) e “no intervalo” (10,39%).

Gráfico 5
Momentos de reflexão com a supervisora cooperante



Embora se verifique uma maior percentagem de respostas situando a reflexão após o dia de aulas, os alunos/futuros professores consideram também como importantes outros momentos. Deste modo, de acordo com Moreira e Alarcão (1997: 126-127), “a reflexão é retrospectiva e prospectiva: olha-se para o que foi feito de modo a localizar problemas na estratégia de acção utilizada, procurando dela retirar algum significado, mas com o objectivo de se reconstruir a situação”, no sentido de melhorar a acção educativa e de construir um maior conhecimento.

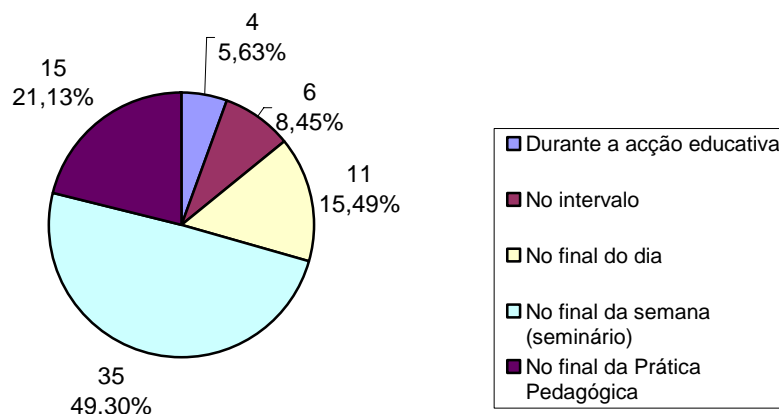
3.2. Momentos de reflexão com o supervisor da ESE

No Gráfico 6 estão representados os momentos de reflexão com o supervisor da ESE.

No que se refere aos momentos de reflexão com o supervisor da ESE, os protagonistas do estudo consideram, que no final da semana, a disciplina de seminário (49,30%) será o momento mais adequado à reflexão sobre a Prática Pedagógica. Outro momento considerado (21,13%) é o “final da Prática Pedagógica”. “No final do dia” é

referido por 15,49% dos inquiridos, “no intervalo das aulas”, por 8,45% dos protagonistas e durante a acção educativa, por 5,63% dos respondentes.

Gráfico 6
Momentos de reflexão com o supervisor da ESE



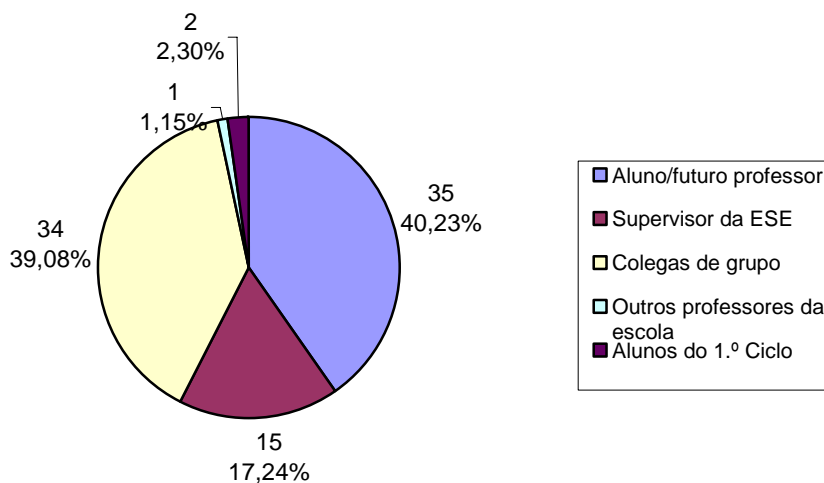
Podemos concluir que o momento de reflexão da Prática Pedagógica com o supervisor institucional com maior valor percentual de referências é “no final da semana (seminário)”, uma vez que essa disciplina é leccionada por este docente e é essencialmente dedicada à reflexão e acompanhamento do trabalho desenvolvido pelos formandos nas escolas do 1.º Ciclo.

A reflexão é entendida, então, como a capacidade de questionar o quotidiano pedagógico, identificando e submetendo todos os dados a processos de análise, na construção de um novo conhecimento, finalidade, aliás, com que o Seminário de Supervisão foi incluído no plano de estudos do Curso.

3.3. Intervenientes nos encontros pós-observação com a supervisora cooperante

No Gráfico 7, que se segue, estão representados os dados que permitem “identificar”, em termos reais e de opinião, os intervenientes nos encontros pós-observação com a supervisora cooperante.

Gráfico 7
Intervenientes nos encontros pós-observação com a supervisora cooperante



Pela análise do Gráfico, podemos constatar que os protagonistas do estudo consideram que os intervenientes nos encontros pós-observação são, essencialmente, o aluno/futuro professor (40,23%) e os colegas de grupo (39,08%). Consideram, ainda, em 17,24% das respostas, que o supervisor da ESE também deveria participar nesses encontros. De referir que dois protagonistas opinam, algo ingenuamente, que os alunos do 1.º Ciclo também deveriam estar presentes (2,30%) e um considera, mesmo, que os outros professores da escola (1,15%) também deveriam tomar parte nos encontros pós-observação.

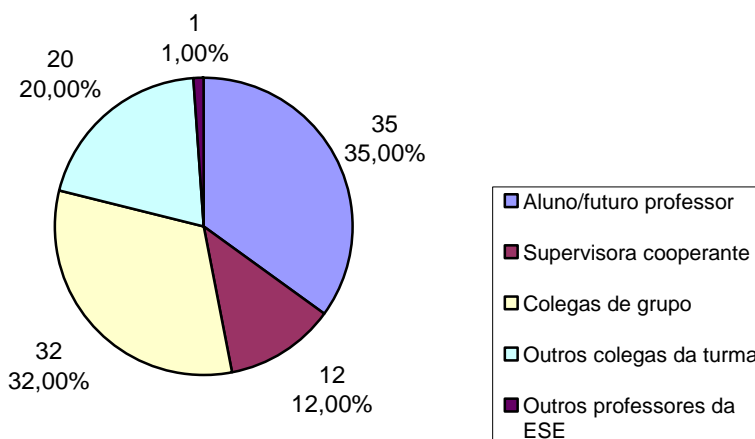
Como atempadamente deixámos expresso, o encontro pós-observação constitui o momento onde são analisadas as situações ocorridas no momento de observação,

aquando da intervenção do aluno/futuro professor nas turmas do 1.º Ciclo. Ao reflectir-se sobre a acção desenvolvida, são analisados e interpretados os registos efectuados na ficha de observação, pelo supervisor. O formando deverá, então, fundamentar as suas decisões e as atitudes adoptadas durante a sua acção educativa, tendo a possibilidade de alargar os seus conhecimentos e percepções dessa mesma realidade.

3.4. Intervenientes nos encontros pós-observação com o supervisor da ESE

O Gráfico 8 reporta-se à opinião dos formandos acerca de quem devia participar nos encontros pós-reflexão com o supervisor da ESE.

Gráfico 8
Intervenientes nos encontros pós-observação com o supervisor da ESE



A análise do Gráfico permite-nos verificar que, de acordo com os protagonistas do estudo, deveriam tomar parte no encontro pós-observação os alunos/futuros professores (35,00%), os colegas de grupo (32,00%), e, com uma menor incidência, os outros colegas da turma (20,00%) e a professora cooperante (12,00%). Apenas 1 respondente (1,00%) referiu que os outros professores da ESE também deveriam participar nos

encontros pós-observação. Nestes encontros, confrontam-se o trabalho individual do aluno/futuro professor, a opinião dos colegas de grupo, as observações da supervisora cooperante e os registos do supervisor da ESE, sendo fundamental que tudo decorra num clima afectivo-relacional em que predomine a comunicação e a autenticidade, em que todos expressam as suas opiniões de uma forma livre, verdadeira e construtiva (Alarcão e Tavares, 2003). Deste modo, é estranho que a supervisora cooperante tenha sido menos referida que os “colegas da turma”, denotando, assim, por um lado, um certo sentido de corpo e, por outro, uma eventual situação de alunos *versus* formadores.

3.5. Aspectos mais relevantes do desempenho na Prática Pedagógica II

No Quadro 33 estão representados os dados respeitantes aos aspectos mais relevantes produzidos nas reflexões acerca do desempenho na Prática Pedagógica II

Quadro 33
Aspectos mais relevantes nas reflexões produzidas

Indicadores	Frequência	%
Aspectos de nível pessoal: sentimentos, seguranças, inseguranças, estabilidade pessoal...	27	27,84
Organização do processo de ensino: processo de ensino e de aprendizagem, gestão do espaço, do tempo, dos recursos...	24	24,74
Os alunos e as suas aprendizagens: relacionamento, adequação dos materiais, das estratégias e das actividades, indisciplina, avaliação de aprendizagens dos alunos...	35	36,08
Colaboração entre a comunidade educativa: relacionamento e situações de colaboração e partilha existentes com os colegas de grupo, supervisora cooperante, supervisores da ESE, restantes professores e outro pessoal da escola...	11	11,34
TOTAL	97	100,00

Pela análise do Quadro, podemos concluir que o aspecto mais relevante do desempenho na Prática Pedagógica II tem a ver com os alunos e as suas aprendizagens: “relacionamento, adequação dos materiais, das estratégias e das actividades, indisciplina e avaliação de aprendizagens dos alunos” (36,08%). Constatamos, assim,

que os alunos são o fulcro da preocupação dos formandos, traduzindo uma capacidade de descentração de si próprios como professores. Na opinião de Kagan (1992), para se conseguir um conhecimento útil sobre os alunos, a experiência prática parece ser muito importante, sobretudo se entendermos por experiência prática a possibilidade de interagir com eles, através de diversificadas formas.

São referidos, em segundo lugar, “aspectos de nível pessoal: sentimentos, seguranças, inseguranças, estabilidade pessoal” (27,84%). Na verdade, os alunos/futuros professores valorizam muito a vertente afectiva, os seus receios e ansiedades, os medos e as inseguranças, o que é natural, dada a centração em si próprios característica da iniciação à prática profissional.

Em terceiro lugar, encontra-se a “organização do processo de ensino: processo de ensino e de aprendizagem, gestão do espaço, do tempo, dos recursos...” (24,74%). Por último, os respondentes referem a “colaboração entre a comunidade educativa: relacionamento e situações de colaboração e partilha existentes com os colegas de grupo, supervisora cooperante, supervisores da ESE, restantes professores e outro pessoal da escola” (11,34%), o que é de acentuar, porque, por vezes, durante a Prática Pedagógica, não se proporcionam situações visíveis de colaboração entre a comunidade educativa, em sentido estrito, dado que o tempo em que os alunos estão em situação de prática não é muito alargado e as actividades concentram-se mais na sala de aula, não favorecendo, deste modo, a colaboração e a partilha mais alargadas.

4. Avaliação da Prática Pedagógica II

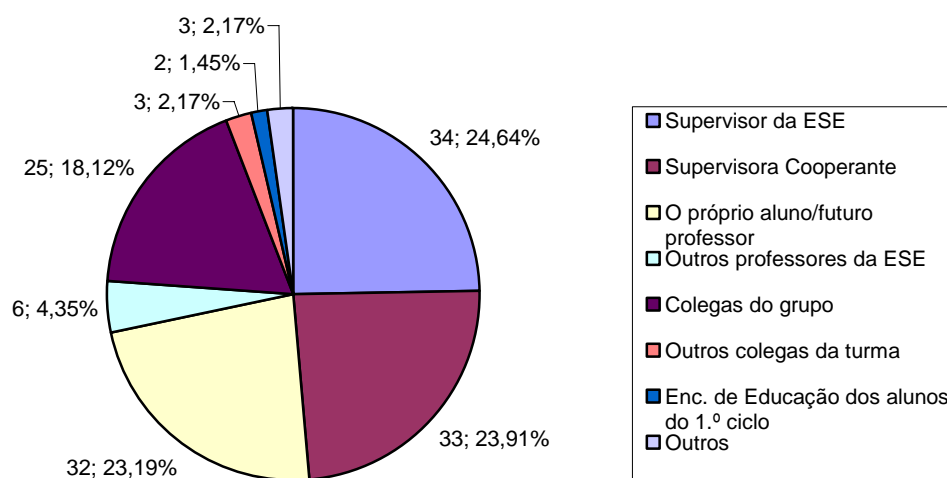
A avaliação da Prática Pedagógica está, muitas vezes, associada a sentimentos de constrangimento, tensão e ansiedade, pelo facto de desempenhar um papel importante

relativamente ao percurso de vida profissional futura dos professores. De acordo com Mestre (2002: 31), “as avaliações a que vamos sendo sujeitos ao longo da vida e, nomeadamente, as avaliações escolares, assumem na nossa sociedade uma importância fundamental porque são, tendencialmente, determinantes do futuro do indivíduo”, em termos de carreira.

4.1. Intervenientes necessários na avaliação da Prática Pedagógica

Os intervenientes necessários na avaliação, na opinião dos inquiridos, estão representados no Gráfico 9, em termos percentuais.

Gráfico 9
Intervenientes necessários na avaliação da Prática Pedagógica



Podemos verificar, pela análise do Gráfico, que os inquiridos consideram que os intervenientes necessários – e de facto os efectivos – na avaliação da Prática Pedagógica são o supervisor da ESE (24,64%), a supervisora cooperante (23,91%), o aluno/futuro professor (23,19%) e os colegas do grupo (18,12%). Em termos hipotéticos, os outros professores da ESE apenas foram assinalados por 6 inquiridos

(4,35%), enquanto os restantes colegas da turma, por 2,17%, assim como, outros intervenientes (2,17%), que os protagonistas do estudo assinalaram como sendo os alunos do 1.º Ciclo, das turmas em que realizam a Prática Pedagógica. Apenas dois inquiridos (1,45%) consideraram que os encarregados de educação dos alunos também deveriam intervir na avaliação do professor em formação.

O que da leitura deste Gráfico ressalta como mais forte e praticamente consensual, são as opiniões de que os intervenientes necessários na avaliação dos alunos são o supervisor da ESE (34 inquiridos), a supervisora cooperante (33 inquiridos), o próprio aluno/futuro professor (32 inquiridos) e os colegas de grupo (25 inquiridos). Trata-se, como refere Zabalza (1992: 25), de “conceber a avaliação como um importante recurso do desenvolvimento qualitativo e melhoria efectiva do ensino”, em cujo processo o aluno/futuro professor também se integra e que dele deverá fazer parte. Tradicionalmente os supervisores eram os avaliadores únicos do trabalho dos supervisandos, constituindo-se, então, estes como agentes passivos, sem qualquer tipo de intervenção.

4.2. Finalidades da avaliação

No Quadro 34 estão representados os níveis de concordância ou discordância dos inquiridos acerca das finalidades da avaliação.

A avaliação, na opinião de Hadji (1994), deverá ter uma finalidade eminentemente pedagógica e ser colocada ao serviço dos alunos/futuros professores e dos supervisores, apoiando estes no cumprimento rigoroso do seu trabalho de facilitadores da aprendizagem e proporcionar aos futuros professores informações úteis para o seu próprio desenvolvimento.

Quadro 34
Finalidades da avaliação

Indicadores	1- DT	2- D	3-C	4- CT	Total	Média
Garantir a qualidade dos professores	1	6	16	12	109	3,11
Classificar	3	12	15	5	92	2,63
Seleccionar com vista à colocação profissional	1	11	19	4	96	2,74
Regular e ajudar a aprendizagem	0	6	17	12	111	3,17
Controlar os resultados	2	14	19	0	87	2,49
Prestar contas	12	16	7	0	65	1,86
Promover o desenvolvimento	0	5	14	16	116	3,31
Corrigir o processo	1	7	17	10	106	3,03
TOTAL	20	77	121	59	773	2,79

DT – Discordo Totalmente D – Discordo C – Concordo CT – Concordo Totalmente

Relativamente às finalidades da avaliação, os respondentes concordam que seja a de “promover o desenvolvimento” ($\bar{X}=3,31$), “regular e ajudar a aprendizagem” ($\bar{X}=3,17$), “garantir a qualidade dos professores” ($\bar{X}=3,11$) e “corrigir o processo” ($\bar{X}=3,03$). Uma avaliação entendida em termos qualitativos, passa a ser vista, sobretudo, como interpretação da qualidade dos processos. No entanto, os alunos/futuros professores estão conscientes de que, no final do curso, existirá uma avaliação em termos quantitativos que perdurará no tempo e será determinante na sua colocação, aquando dos concursos de professores. Todavia têm relutância em aceitar isso, dado que discordam totalmente que a finalidade da avaliação seja a de “prestar contas” ($\bar{X}=1,86$) e, ainda, que sirva para “controlar os resultados” ($\bar{X}=2,49$) e “seleccionar com vista à colocação profissional” ($\bar{X}=2,74$).

Na verdade, a finalidade da avaliação, em termos formativos, deverá ser, essencialmente, a de orientar, incidindo principalmente, sobre as aptidões, os interesses, as capacidades e as competências consideradas como essenciais para o desempenho da acção educativa e não a de julgar, controlar e seleccionar, ainda que a sua dimensão sumativa seja também necessária e intransponível.

4.3. Objecto da avaliação

Relativamente àquilo que é objecto de avaliação na Prática Pedagógica II, as opiniões dos inquiridos estão representadas no Quadro 35, assim como, os valores médios que a cada aspecto corresponde.

Quadro 35
Objecto da avaliação

Indicadores	1 – NI	2 – PI	3 - I	4 – MI	Total	Média
Reflexão oral	0	3	9	23	125	3,57
Reflexão escrita individual	0	2	12	21	124	3,54
Autoavaliação	0	1	17	17	121	3,46
Planificação das aulas	0	0	17	18	123	3,51
Materiais produzidos/instrumentos de trabalho desenvolvidos	0	3	16	16	118	3,37
Dossier/ <i>portfolio</i> de grupo	0	3	16	16	118	3,37
Observação de aulas	0	1	12	22	126	3,60
Utilização de estratégias diversificadas	0	0	9	26	131	3,74
Reflexão final	0	1	16	18	122	3,49
Caracterização do ambiente educativo	0	4	22	9	110	3,14
Projectos Individuais de Desenvolvimento	1	6	21	7	104	2,97
Relacionamento com os alunos do 1.º ciclo	0	0	6	29	134	3,83
Relacionamento com os colegas do grupo	0	2	5	28	131	3,74
Total	1	26	178	250	1587	3,49

NI – Nada Importante PI – Pouco Importante I – Importante MI – Muito Importante

Pela análise do Quadro podemos verificar que os professores em formação consideram o “relacionamento com os alunos” como o aspecto mais importante ($\bar{X}=3,83$) na avaliação da Prática Pedagógica, a que se seguem, em termos de valor atribuído, “o relacionamento com os colegas do grupo” e a “utilização de estratégias diversificadas” com valores médios de $\bar{X}=3,74$, e “a observação de aulas” ($\bar{X}=3,60$).

Podemos ainda constatar, pela análise do Quadro, que a “reflexão oral” ($\bar{X}=3,57$), a “reflexão escrita individual” ($\bar{X}=3,54$) e a “reflexão final” ($\bar{X}=3,49$) são referidas pelos inquiridos como significativamente importantes no processo de avaliação. Segundo Zabalza (1992), no processo de formação inicial de professores, não deverão

somente ser fornecidas destrezas e competências técnico-pedagógicas, mas sim ser proporcionados meios que lhes permitam avaliar e interpretar as suas experiências. A reflexão realizada sobre a prática é, sem dúvida, uma estratégia por excelência para o fazerem.

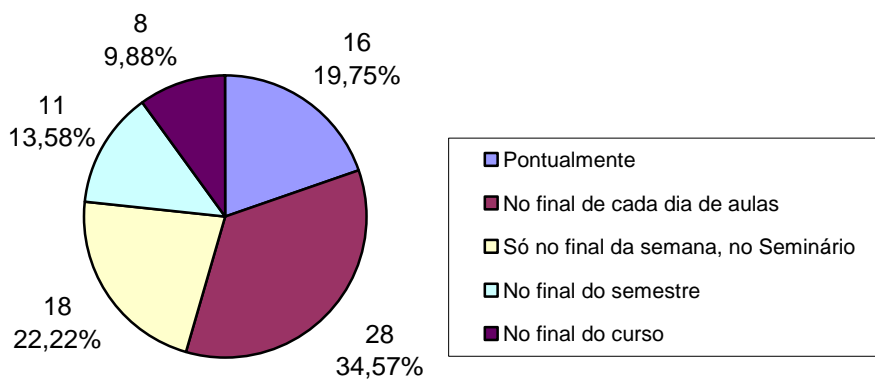
Os entrevistados referem, também, a “planificação das aulas” ($\bar{X}=3,51$), a “auto-avaliação” ($\bar{X}=3,46$), os “materiais produzidos/instrumentos de trabalho desenvolvidos” ($\bar{X}=3,37$), o “dossier/*portfolio* de grupo” ($\bar{X}=3,37$) e a “caracterização do ambiente educativo” ($\bar{X}=3,14$) como importantes na avaliação da Prática Pedagógica.

Aos Projectos Individuais de Desenvolvimento corresponde um valor médio de $\bar{X}=2,97$, o que traduzirá que os respondentes lhe atribuem pouco significado como instrumento/técnica de avaliação da Prática Pedagógica. Ora, como estes projectos viabilizam práticas de análise e de avaliação das competências reveladas durante a Prática Pedagógica e permitem o desenvolvimento de estratégias pessoais de auto-formação e de desenvolvimento, esta menor importância atribuída tem de ser levada em linha de conta, pois a mesma indicia que os referidos planos não estarão a cumprir a função para que foram pensados.

4.4. Momentos mais importantes na avaliação da Prática Pedagógica

No que se refere aos momentos mais importantes da avaliação da Prática Pedagógica, fixemo-nos, analiticamente, no Gráfico 10.

Gráfico 10
Momentos mais importantes na avaliação da Prática Pedagógica



Para os respondentes, o momento mais importante na avaliação da Prática Pedagógica ocorre no final de cada dia de aulas (34,57%), quando, terminada a sua acção educativa, estão muito ansiosos e sentem a necessidade de fazer uma pequena reflexão com a supervisora cooperante, no sentido de saberem como correu a sua intervenção, pelo menos na opinião desta.

De salientar, ainda, que a reflexão no final da semana, no seminário, é assinalada por 22,22% dos inquiridos. Por outro lado, 19,75% dos inquiridos não seleccionaram um momento preciso, optando pelo “pontualmente”. No final do semestre e no final do curso são os momentos menos assinalados pelos respondentes (13,58%) e (9,88%), respectivamente.

Podemos concluir que os formandos privilegiam a avaliação processual ou formativa, centrada na prática que é desenvolvida em cada dia e que culmina, no final da semana, com uma avaliação feita na disciplina de Seminário.

5. Contribuição da Prática Pedagógica, realizada ao longo do curso, para o desenvolvimento pessoal e profissional

Na Prática Pedagógica procura-se, de forma gradual, envolver os futuros professores em situações de prática educativa promotoras do seu desenvolvimento pessoal e profissional, através da mobilização de competências de observação, intervenção e análise reflexiva.

5.1. Desenvolvimento pessoal

O aluno/futuro professor, em situação de desenvolvimento e aprendizagem, vai servir-se dos seus conhecimentos e experiência acumulada, de acordo com a sua própria personalidade, desenvolvendo atitudes e capacidades/competências.

5.1.1. Desenvolvimento de atitudes

Os dados relativos ao modo como os inquiridos representam o seu desenvolvimento pessoal, no campo das atitudes, estão sistematizados no Quadro 36.

Quadro 36
Desenvolvimento de atitudes

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
A Prática Pedagógica permitiu o crescimento como pessoa	7	50,00
Todos estão dispostos a ajudar, a criticar e a apoiar, levando à evolução e à correção de determinados aspectos	1	7,14
A Prática Pedagógica foi decisiva para o desenvolvimento dos alunos/futuros professores	1	7,14
Todas estas experiências enriquecem e fazem sentir uma melhor preparação	3	21,43
Consegue-se ganhar uma maior auto-confiança	1	7,14
Desenvolve-se um espírito crítico	1	7,14
TOTAL	14	100,00

Neste âmbito, consideram que a Prática Pedagógica permitiu o seu “crescimento como pessoa” (50,00%) e que “todas as experiências” vivenciadas “enriqueceram e fizeram sentir uma melhor preparação” (21,43%). De salientar, também, que consideraram que “todos estavam dispostos a ajudar, a criticar e a apoiar, levando à evolução e à correcção de determinados aspectos” (7,14%), pelo que “conseguiram ganhar uma maior auto-confiança” (7,14%), “desenvolvendo o espírito crítico” (7,14%). A Prática Pedagógica foi, de acordo com a sua opinião, decisiva para o seu desenvolvimento (7,14%).

Estes dados estão em consonância com a perspectiva de que este período de formação constitui, para o futuro professor, um espaço de observação, experimentação e reflexão sobre as múltiplas dimensões da sua actividade profissional no contexto das escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, contribuindo, então, a Prática Pedagógica II para a construção e desenvolvimento em cada aluno/futuro professor de um sentido para a profissão docente.

5.1.2. Desenvolvimento de capacidades/competências

Dada a complexidade de funções e papéis que o professor é chamado a desempenhar na sociedade actual, os formandos deverão aprofundar conhecimentos e desenvolver competências que os conduzam a uma melhor compreensão da complexidade das situações educativas e a tomar consciência da diversidade cultural e da necessidade de se lhe adequar o ensino, encarando essa diversidade como um factor de enriquecimento e não de dificuldade ou constrangimento.

Quadro 37
Desenvolvimento de capacidades/competências

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
A Prática Pedagógica contribuiu para que se adquira maior capacidade de resolver problemas inesperados	1	14,29
O curso contribuiu para a aquisição das competências necessárias para uma Prática consciente e eficiente	2	28,57
Permitiu o conhecimento interior como pessoas e profissionais do ensino	2	28,57
Proporcionou o amadurecimento, a confiança e o acreditar na capacidade de desempenhar com sucesso o papel de professor	1	14,29
Permitiu a constatação da grande diversidade de culturas que existe	1	14,29
TOTAL	7	100,00

Em relação ao desenvolvimento de capacidades/competências (Quadro37), os protagonistas do estudo consideram que o “curso contribuiu para a aquisição das competências necessárias para uma prática educativa consciente e eficiente” (28,57%) e “permitiu o conhecimento interior como pessoas e profissionais do ensino” (28,57%). A Prática Pedagógica, na sua opinião, possibilitou que adquirissem maior capacidade para resolver problemas inesperados” (14,29%), “proporcionou o amadurecimento, a confiança e o acreditar na capacidade de desempenhar com sucesso o papel de professor” (14,29%) e “permitiu a constatação da grande diversidade de culturas que existe” (14,29%). De facto, a Prática Pedagógica assenta no princípio orientador “da educação para todos com sucesso, como requisito para o desenvolvimento individual e colectivo” (ESE, 2005).

5.2. Desenvolvimento profissional

A Prática Pedagógica que os alunos/futuros professores realizam no âmbito do seu curso de formação inicial constitui um momento ímpar de desenvolvimento profissional. É o primeiro grande momento de contacto com a realidade educativa nas

escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, perspectivado, neste caso, em duas dimensões: formativa, propriamente dita, e experiencial.

5.2.1. Dimensão formativa

Os dados referentes à dimensão formativa, no que se refere ao desenvolvimento profissional, estão sistematizados no Quadro 38.

Quadro 38
Dimensão formativa

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
A Prática Pedagógica contribui, em grande medida, para a formação dos alunos/futuros professores	3	60,00
A Prática Pedagógica é um momento indispensável na formação de professores	2	40,00
TOTAL	5	100,00

Os alunos/futuros professores inquiridos salientam que a Prática Pedagógica contribui, “em grande medida, para a sua formação” (60,00%) e que “é um momento indispensável na formação dos professores” (40,00%).

Na verdade, ela visa proporcionar aos professores em formação experiências em que estes tenham de reflectir sobre as suas práticas, analisar as suas acções e as suas decisões, constituindo-se, assim, num meio e num instrumento de desenvolvimento profissional, que permitirão a aquisição das várias competências necessárias a um profissional da educação competente, autónomo e reflexivo.

5.2.2. Dimensão experiencial

Os dados relativos à dimensão experiencial, vivenciada, pelos inquiridos, na Prática Pedagógica II, encontram-se sistematizados no Quadro 39, a cuja análise passamos de seguida.

Quadro 39
Dimensão experiencial

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
Só a partir do momento em que se começa a ir para a sala de aula é que se percebe o que realmente é ser professor e a responsabilidade que se tem enquanto professores	2	66,67
Foi bastante enriquecedor a nível pessoal e profissional pelas experiências vividas	1	33,33
TOTAL	3	100,00

No que à dimensão experiencial se reporta, os respondentes consideram que “só a partir do momento em que se começa a ir para a sala de aula é que se percebe o que realmente é ser professor e a responsabilidade que se tem enquanto professores” (66,67%), sendo “bastante enriquecedor a nível pessoal e profissional pelas experiências vividas” (33,33%). Na verdade, é durante a Prática Pedagógica que o aluno/futuro professor se vê confrontado, pela primeira vez, com o novo, o desconhecido e o tão esperado papel de professor, cabendo aos supervisores integrá-lo nesse novo contexto educativo, tentando reduzir o constrangimento de que possa estar possuído.

5.3. Dimensão organizativa

A Prática Pedagógica, campo específico da formação inicial de professores, constitui um momento em que se jogam, de modo interactivo, factores de natureza cognitiva, afectiva e relacional, devendo o processo de supervisão estar organizado de

forma a facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno/futuro professor como temos vindo a acentuar.

5.3.1. Contacto/conhecimento da realidade educativa

Os dados referentes ao contacto/conhecimento da realidade educativa, pelos formandos, estão organizados no Quadro 40.

Quadro 40
Contacto/conhecimento da realidade educativa

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
Observação/vivência da realidade educativa	7	46,67
Contacto com novas e diferentes realidades, dificuldades e problemas	6	40,00
Maior consciência dos problemas e das dificuldades existentes	1	6,67
Oportunidade de trabalhar com diferentes anos lectivos em escolas bastante diferentes	1	6,67
TOTAL	15	100,00

A Prática Pedagógica, realizada ao longo do curso, proporcionou aos alunos/futuros professores o contacto e o conhecimento da realidade educativa, pelo que os protagonistas do estudo consideram que permitiu a “observação/vivência dessa realidade” (46,67%) e o “contacto com novas e diferentes realidades, dificuldades e problemas” (40,00%). De salientar, ainda, que os futuros professores tiveram “oportunidade de trabalhar com diferentes anos lectivos, em escolas bastante diferentes” (6,67%) e de “tomar maior consciência dos problemas e das dificuldades existentes” (6,67%). Na verdade, a realização da Prática Pedagógica permite um primeiro contacto com a realidade educativa, proporcionando um conhecimento diversificado sobre os vários aspectos que configuram a actividade profissional docente.

5.3.2. Preparação para a profissão

No que diz respeito ao papel da Prática Pedagógica como preparação para a profissão, os dados estão sistematizados no Quadro 41.

Quadro 41
Preparação para a profissão

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
Permite obter algumas bases e segurança para o futuro	1	50,00
É uma experiência muito importante e indispensável à formação como professores	1	50,00
TOTAL	2	100,00

Como preparação para a profissão docente, a Prática Pedagógica “permite obter algumas bases e segurança para o futuro” (50,00%) e é vista pelos protagonistas do estudo como “uma experiência muito importante e indispensável à formação como professores” (50,00%).

De facto, seria impensável conceber um curso de formação de professores sem a sua componente prática como campo natural da aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos e de construção de conhecimentos profissionais, dado que ela se deve constituir como um processo e tempo fundamentais ao desenvolvimento das capacidades e competências que integram a função docente.

5.3.3. Reflexão sobre a acção

A reflexão sobre a acção é uma estratégia formativa indispensável a uma intervenção educativa consciente, pelo que, interrogámos os inquiridos a este propósito, estando os dados daí resultantes sistematizados no Quadro 42.

Quadro 42
Reflexão sobre a acção

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
Foi um momento de prática educativa e reflexão constante	2	25,00
Aprender a reflectir sobre as acções realizadas foi muito importante	4	50,00
As reflexões com os colegas, não só de grupo, mas com toda a turma, são de extrema importância	2	25,00
TOTAL	8	100,00

Acerca do aspecto em análise, os inquiridos consideram que “aprender a reflectir sobre as acções realizadas foi muito importante” (50,00%) e que “as reflexões com os colegas, não só de grupo, mas com toda a turma, são de extrema importância” (25,00%). Em termos globais, a Prática Pedagógica foi considerada pelos respondentes como “um momento de prática educativa e reflexão constante” (25,00%).

A reflexão é, sem dúvida, fundamental na formação de professores capazes de enfrentar de forma autónoma e profissional a difícil tarefa da educação (Alarcão, 1991). Implica o reconhecimento de que os alunos/futuros professores devem desempenhar um papel activo na formulação tanto dos propósitos e objectivos da sua acção educativa, como dos meios para os atingir. Deste modo, a reflexão implica um conjunto de metacognições, dado que o formando não deverá, descrever somente as acções, mas também, ser capaz, sobretudo, de as interpretar, questionar e estabelecer juízos de valor, no sentido de desenvolver e reformular, se necessário, a sua prática educativa.

5.3.4. Gestão do tempo

Até pelos aspectos já anteriormente analisados quanto à gestão do tempo, não é de estranhar que o Quadro 43 apenas compreenda um único traço caracterizador.

Quadro 43
Gestão do tempo

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
Aprende-se a gerir o tempo	2	100,00
TOTAL	2	100,00

Assim, apenas dois inquiridos se referiram a que, no decorrer da Prática Pedagógica, “aprende-se a gerir o tempo” (100,00%). De facto, na opinião de Pinto (2001: 56), “não podemos entender a escola e a ordenação do tempo da escola de forma descontextualizada e, pior que isso, à margem de uma estrutura mais alargada, em que cada tempo combina com outros tempos que os alunos conhecem, onde se revêem e que aplicam”. A distribuição dos tempos lectivos deverá ser efectuada de acordo com as tarefas a realizar, com o grupo/turma e com as competências que se pretendam desenvolver, dando tempo aos alunos para serem activos, participativos e para descobrirem ou produzirem o seu próprio conhecimento, o que, como também já dissemos, é uma competência não fácil de construir.

5.3.5. Estratégias

No Quadro 44 estão sistematizados os dados referentes às estratégias a que os inquiridos recorrem e que terão concorrido para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Quadro 44
Estratégias

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
Sentir a necessidade de utilizar estratégias diversificadas	3	75,00
Encontrar estratégias (soluções) para melhorar aspectos negativos	1	25,00
TOTAL	4	100,00

De acordo com os dados, os protagonistas do estudo afirmam que, no decorrer da sua prática, “sentiram a necessidade de utilizar estratégias diversificadas” (75,00%) e de “encontrar estratégias para melhorar aspectos negativos” (25,00%). De facto, no decorrer da Prática Pedagógica e à medida que se consolida o conhecimento dos formandos, torna-se necessário adequar as estratégias e diversificá-las, de modo a conseguir desenvolver as competências pretendidas.

5.3.6. Planificação da acção educativa

A planificação da acção educativa surge, também, como um aspecto decorrente da dimensão organizativa (Quadro 45) da Prática Pedagógica.

Quadro 45
Planificação da acção educativa

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
Aprende-se a planificar	3	100,00
TOTAL	3	100,00

Neste campo, os alunos/futuros professores respondentes consideraram que “aprende-se a planificar” (100,00%). De facto, planificar é uma competência de importância crucial para o desenvolvimento profissional dos professores, visto que implica a gestão de diversas componentes (objectivos, competências, conteúdos, estratégias, actividades, recursos e avaliação). Na opinião de Zabalza (2001), planificar é converter uma ideia ou um propósito numa acção, tentando prever possíveis cursos dessa acção, representando, dentro do possível, as nossas ideias e como poderíamos levar a cabo um plano para as concretizar.

5.3.7. Relação teoria/prática

Um dos aspectos decorrentes da dimensão organizativa da Prática Pedagógica é a relação teoria/prática (Quadro 46).

Quadro 46
Relação teoria/prática

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
Só na prática se pode aplicar muito daquilo que se aprende ao longo do curso	3	100,00
TOTAL	3	100,00

No que se refere à relação entre a teoria e a prática, os respondentes referiram que “só na prática se pode aplicar muito daquilo que se aprende ao longo do curso” (100,00%), o que revela a tomada de consciência da importância da prática na sua formação inicial, como campo de aplicação da dimensão teórica da sua formação.

5.4. Avaliação do aluno/futuro professor

Quanto à avaliação do aluno/futuro professor, como aspecto da dimensão organizativa do processo formativo, centremo-nos no Quadro 47.

Quadro 47
Avaliação do aluno/futuro professor

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
Traça-se o primeiro projecto e perfil profissional do aluno/futuro professor	1	100,00
TOTAL	1	100,00

Pela análise do Quadro, podemos verificar que apenas um dos respondentes reconhece que a avaliação contribui para o seu desenvolvimento profissional, na medida em que nela se expressa o seu primeiro projecto e perfil profissional.

Deste modo, a avaliação passará a ser considerada não apenas como um conjunto de informações sobre o grau de consecução dos objectivos previamente estabelecidos, mas também como ajuda na tomada de decisões relativamente ao processo de os conseguir alcançar, assumindo um carácter formativo.

De acordo com Rosales (1992), a permanente responsabilização do aluno pelo seu processo de desenvolvimento, ocorrido num contexto de empatia e verdade, promove a motivação para a aprendizagem.

6. Apreciação geral sobre a Prática Pedagógica

A Prática Pedagógica constitui um domínio promotor de múltiplas reflexões. A formação adquirida pelos alunos/futuros professores permite-lhes quer o desenvolvimento de competências configuradoras de um desempenho profissional reflexivo e autónomo, quer geradoras do seu desenvolvimento pessoal.

6.1. Opinião sobre a Prática Pedagógica

A opinião sobre a Prática Pedagógica, manifestada pelos protagonistas do estudo, pode ser analisada tendo por referência os dados sistematizados no Quadro 48.

Os respondentes concordam, com valores acima da média, que a “Prática Pedagógica é útil mas se for acompanhada de momentos de reflexão” ($\bar{X}=3,89$), que “é indispensável num curso de formação de professores” ($\bar{X}=3,86$) e que é “uma boa preparação para a profissão docente” ($\bar{X}=3,51$). Concordam, também, com um valor já abaixo da média, mas ainda elevado, que a “Prática Pedagógica é uma oportunidade de aplicação da teoria adquirida na ESE” ($\bar{X}=3,11$). Opinam, ainda, embora com peso menos significativo, que “a teoria aprendida nas disciplinas teóricas fornece

perspectivas e conhecimentos que preparam para a realidade da Prática” ($\bar{X}=2,77$). Estas representações parecem ajustar-se à opinião de Vieira (1993: 47), segundo a qual a Prática Pedagógica constitui uma área de experimentação e de reflexão onde se “produz e difunde um saber eminentemente prático vocacionado para a intervenção”.

De salientar que os respondentes discordam que “a avaliação condicione o processo de desenvolvimento do aluno em Prática Pedagógica” ($\bar{X}=2,71$), o que revela uma perspectiva actual da avaliação baseada no diálogo, na negociação e no entendimento, apesar das reticências colocadas à sua dimensão sumativa, analisadas em ponto anterior.

Quadro 48
Opinião sobre a Prática Pedagógica

Indicadores	1- DT	2- D	3- C	4- CT	Total	Média
A Prática Pedagógica é uma boa preparação para a profissão de docente	0	1	15	19	123	3,51
A Prática Pedagógica é uma oportunidade de aplicação da teoria adquirida na ESE	1	3	22	9	109	3,11
A teoria aprendida nas disciplinas teóricas fornece perspectivas e conhecimentos que preparam para a realidade da Prática	0	11	21	3	97	2,77
A Prática Pedagógica é indispensável num curso de formação de professores	0	1	3	31	135	3,86
A Prática Pedagógica é útil se for acompanhada de momentos de reflexão	0	0	4	31	136	3,89
A avaliação condiciona o processo de desenvolvimento do aluno em Prática Pedagógica	2	11	17	5	95	2,71
TOTAL	3	27	82	98	695	3,30

DT – Discordo Totalmente D – Discordo C – Concordo CT – Concordo Totalmente

6.2. Importância atribuída a alguns aspectos específicos da Prática Pedagógica

Os inquiridos manifestaram as suas opiniões em relação à importância atribuída a alguns aspectos específicos da Prática Pedagógica, estando os dados respectivos sistematizados no Quadro 49, que a seguir se apresenta.

Quadro 49
Importância de aspectos específicos da Prática Pedagógica

Indicadores	1- NI	2- P I	3- I	4- MI	Total	Média
Apoio prestado pela supervisora cooperante	1	2	9	23	124	3,54
Papel desempenhado pelo supervisor da ESE	0	0	10	25	130	3,71
Sugestões do supervisor cooperante	0	3	18	14	116	3,31
Atendimento realizado pelo supervisor da ESE	0	2	13	20	123	3,51
Observação das aulas realizada pelo supervisor da ESE	0	1	17	17	121	3,46
Contacto com a realidade educativa	0	0	3	32	137	3,91
Capacidade de resolução de situações imprevistas	0	0	8	27	132	3,77
Capacidade de resolução de problemas com os alunos	0	0	7	28	133	3,80
Tomada de decisões	0	0	10	25	130	3,71
Desenvolvimento da autonomia	0	0	5	30	135	3,86
Questionamento permanente	0	0	11	24	129	3,69
Abertura a novas ideias	0	0	9	26	131	3,74
Teste das próprias capacidades	0	0	13	22	127	3,63
Pequena reflexão realizada logo após a acção educativa com a supervisora cooperante	0	3	6	26	128	3,66
Encontro de reflexão com os diversos grupos e o supervisor da ESE	0	0	11	24	129	3,69
Críticas dos colegas de grupo	0	0	12	23	128	3,66
Críticas do supervisor cooperante	0	3	9	23	125	3,57
Críticas do supervisor da ESE	0	0	7	28	133	3,80
Autoavaliação	0	0	16	19	124	3,54
Reflexões escritas	0	0	17	18	123	3,51
TOTAL	1	14	191	474	2498	3,67

NI – Nada Importante PI – Pouco Importante I – Importante MI – Muito Importante

Os alunos/futuros professores consideraram praticamente todos os aspectos da Prática Pedagógica como importantes ou muito importantes pelo que o valor médio global é de $\bar{X}=3,67$, num máximo possível de 4.

Os valores médios mais altos dos pesos relativos, atribuídos pelos protagonistas, referem-se ao “contacto com a realidade educativa” ($\bar{X}=3,91$), considerado muito importante por 32 inquiridos, ao “desenvolvimento da autonomia” ($\bar{X}=3,86$), à “capacidade de resolução de problemas com os alunos” ($\bar{X}=3,80$) e “às críticas do supervisor da ESE” ($\bar{X}=3,80$). A “capacidade de resolução de situações imprevistas” apresenta uma média de $\bar{X}=3,77$ e “a abertura a novas ideias também é considerada um

aspecto importante” ($\bar{X}=3,74$). Segue-se “o papel desempenhado pelo supervisor da ESE” ($\bar{X}=3,71$), “a tomada de decisões” ($\bar{X}=3,71$), “o questionamento permanente” ($\bar{X}=3,69$), “o encontro de reflexão com os diversos grupos e o supervisor da ESE” ($\bar{X}=3,69$), “a pequena reflexão realizada logo após a acção educativa com a supervisora cooperante” ($\bar{X}=3,66$) e “as críticas dos colegas de grupo” ($\bar{X}=3,66$). A Prática Pedagógica como “um teste das próprias capacidades” apresenta um valor médio de $\bar{X}=3,63$, seguindo-se-lhes as “críticas do supervisor cooperante” ($\bar{X}=3,57$), “o apoio prestado pelo supervisor cooperante” ($\bar{X}=3,54$), “a auto-avaliação” ($\bar{X}=3,54$), “o atendimento realizado pelo supervisor da ESE” ($\bar{X}=3,51$), “as reflexões escritas” ($\bar{X}=3,51$) e, finalmente, com o valor médio mais baixo, “a observação das aulas realizada pelo supervisor da ESE” ($\bar{X}=3,46$).

Podemos concluir, pela análise realizada, que os inquiridos consideram muito importante o contacto com a realidade educativa e a capacidade de resolução dos problemas inerentes à mesma, desempenhando aí os supervisores um papel fundamental. A reflexão sobre a Prática Pedagógica, em pequeno ou grande grupo, também é considerada um factor importante. Embora com um valor médio mais baixo, os entrevistados consideram também importante o apoio prestado pelos supervisores.

6.3. O que poderia ser feito para melhorar a Prática Pedagógica, em geral

Os protagonistas do estudo apresentaram sugestões para melhorar tanto a Prática Pedagógica I como a Prática Pedagógica II, do 3.º e 4.º anos do Curso, respectivamente.

6.3.1. Organização da Prática Pedagógica

No que se refere à Organização da Prática Pedagógica, os entrevistados consideram que poderiam ser melhorados alguns aspectos, tendo apresentado algumas propostas, tanto em termos de estrutura como de processo, que passamos de imediato a considerar.

6.3.1.1. Estrutura

No Quadro 50 estão sistematizados os dados referentes à estrutura da Prática Pedagógica.

Quadro 50
Estrutura

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
No 4.º ano do curso deveriam ser os dois dias de Prática Pedagógica no 1.º semestre e os quatro dias no 2.º semestre	5	23,81
Deveria ser um período mais longo de Prática Pedagógica	6	28,57
Deveria haver mais tempo de observação	4	19,05
Os grupos deveriam ter menos elementos	1	4,76
Deveria haver contacto com todos os anos de escolaridade	5	23,81
TOTAL	21	100,00

Em relação à estrutura da Prática Pedagógica, os protagonistas deste estudo sugerem que ela “deveria ser um período mais longo” (28,57%), assim como ter “maior tempo de observação” (19,05%), pois, por certo, um maior conhecimento da turma e do meio em que a escola está inserida iria permitir uma acção educativa mais contextualizada e adequada aos interesses das crianças. Em relação à distribuição dos dias de prática, no 4.º ano do curso, “deveriam ser dois dias no 1.º semestre e os quatro dias no 2.º semestre” (23,81%). Os futuros professores alvitram também que “deveriam ter contacto com todos os anos de escolaridade” (23,81%), uma vez que isso permitiria um maior conhecimento acerca do desenvolvimento dos alunos, nesses quatro anos. Na

opinião dos inquiridos, “os grupos, de prática deveriam ter menos elementos” (4,76%), porque assim poderiam estar mais horas na sala de aula com as crianças.

6.3.1.2. Processo

O Quadro 51 é constituído pelas propostas para melhorar o processo da Prática.

Quadro 51
Processo

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
O número de horas das outras aulas na ESE poderia ser reduzido durante a Prática Pedagógica	4	28,57
Deveria ser feita uma melhor selecção das supervisoras cooperantes	8	57,14
A supervisora cooperante deveria ter formação e ser acompanhada pelo supervisor da ESE	1	7,14
Por vezes as supervisoras cooperantes não são as mais profissionais e os melhores modelos para os futuros professores	1	7,14
TOTAL	14	100,00

No que diz respeito ao processo, os inquiridos consideram que “deveria ser feita uma melhor selecção das supervisoras cooperantes” (57,14%). “Por vezes, não são as mais profissionais e os melhores modelos para os futuros professores” (7,14%), dizem alguns, ao mesmo tempo que acrescentam que as mesmas “deveriam ter formação e ser acompanhadas pelo supervisor da ESE” (7,14%).

De salientar o facto dos inquiridos considerarem que “o número de horas das outras aulas na ESE poderia ser reduzido durante a Prática Pedagógica” (28,57%), o que iria permitir uma maior disponibilidade para a planificação do trabalho lectivo, para a produção de materiais e realização de reflexões, entre outros aspectos.

6.3.2. Processo de acompanhamento da Prática Pedagógica

A tarefa do supervisor já não é, portanto, a de informar, transmitir conhecimentos e modelos de ensino ou prescrever formas de actuação, mas a de facilitar o processo de formação do aluno/futuro professor, encorajando-o a desenvolver o seu estilo pessoal de ensino e estimulando-o à reflexão, conducente a uma tomada de decisão mais fundamentada, atendendo aos contextos educativos e aos estilos pessoais de intervenção.

6.3.2.1. Relacionamento

Quanto aos aspectos a melhorar no relacionamento estabelecido no processo de acompanhamento da Prática Pedagógica, os dados estão sistematizados no Quadro 52.

Quadro 52
Relacionamento entre supervisores e alunos/futuros professores

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
Às supervisoras cooperantes deveria ser concedido menos poder e aos alunos/futuros professores concedida maior autonomia	1	25,00
Maior diálogo entre os estagiários e todos os intervenientes na Prática Pedagógica	2	50,00
Estabelecer relações mais honestas entre os supervisores e os alunos/futuros professores	1	25,00
TOTAL	4	100,00

Os aspectos relacionais que deveriam ser melhorados são assim expressos: “deveria existir maior diálogo entre os estagiários e todos os intervenientes na Prática Pedagógica” (50,00%), “deveria ser concedido menos poder às supervisoras cooperantes e mais autonomia aos alunos/futuros professores” (25,00%) e dever-se-iam “estabelecer relações mais honestas entre os supervisores e os alunos/futuros professores” (25,00%).

Estes dados evidenciam algumas situações de desagrado acerca do relacionamento com os supervisores cooperantes, nomeadamente pela pouca autonomia atribuída e pela falta de diálogo. Na verdade, apesar do relacionamento com o supervisor cooperante ser considerado uma peça fundamental no processo de Prática Pedagógica (Alarcão, 1996a), por vezes, devido a uma certa directividade deste ou por uma postura reactiva dos formandos, surgem situações de algum desagrado por parte dos alunos/futuros professores (e também de alguns formadores).

A Prática Pedagógica é uma situação em que surgem, tanto para o supervisor cooperante como para o supervisando, novas funções e responsabilidades, obrigando à negociação num trabalho que, muitas vezes, se encontra imbuído de incertezas, de questões de poder e de autoridade. Esta situação provoca, não com pouca frequência, certos conflitos relacionais, que ocorrem sobretudo quando as duas partes não partilham das mesmas concepções, valores e ideologias, criando um confronto de ideias, causador de tensões (Gonçalves, 1998).

6.3.2.2. Acompanhamento da Prática Pedagógica

As propostas visando melhorar o acompanhamento da Prática Pedagógica, apresentadas pelos inquiridos, estão sistematizadas no Quadro 53.

Neste âmbito, os respondentes referem que deveria existir um “maior acompanhamento das supervisoras cooperantes, pois os futuros professores sentem muito a falta do apoio delas” (28,57%), salientando que “cada grupo deveria receber mais apoio tanto ao nível da planificação como nas reflexões” (14,29%) e que “deveria haver um acompanhamento mais personalizado” (14,29%). Constata-se, ainda, pela análise dos dados, que os inquiridos são de opinião que “deveria existir uma maior

cooperação quer do supervisor da ESE quer da supervisora cooperante” (14,29%) e “uma maior observação da intervenção dos alunos/futuros professores” (14,29%).

Quadro 53
Acompanhamento da Prática Pedagógica

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
Maior cooperação quer do supervisor da ESE quer da supervisora cooperante	1	14,29
Cada grupo de Prática Pedagógica deveria receber mais apoio tanto ao nível da planificação como nas reflexões	1	14,29
Haver uma disciplina/accompanhamento de um docente especializado na colocação de voz	1	14,29
Acompanhamento mais personalizado	1	14,29
Maior acompanhamento das supervisoras cooperantes, pois sente-se muito a falta do apoio delas	2	28,57
Maior observação da intervenção dos alunos/futuros professores	1	14,29
TOTAL	7	100,00

Podemos, então, concluir que, na opinião dos entrevistados, deveria existir um maior acompanhamento dos supervisores cooperantes, uma maior cooperação dos supervisores institucionais e uma maior observação da acção educativa. Na opinião de Gonçalves (1998), o supervisor deve ter conhecimento das necessidades dos alunos/futuros professores, a fim de poder desenvolver uma supervisão viabilizadora do seu desenvolvimento, conhecimento este acompanhado por um vasto leque de capacidades interpessoais, facilitadoras de uma comunicação eficaz, e por um conjunto de técnicas, promotoras de acções como planear, acompanhar, observar e avaliar o desempenho do futuro professor.

6.3.2.3. Reflexão

Os dados referentes aos aspectos que poderiam ser melhorados ao nível da reflexão estão sistematizados no Quadro 54.

Quadro 54
Reflexão

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
Poderia ter havido mais momentos de reflexão e de crítica construtiva por parte das supervisoras cooperantes e dos supervisores da ESE	2	28,57
Maior tempo para reflexão, especialmente com a supervisora cooperante	2	28,57
As supervisoras cooperantes deveriam realizar sempre uma reflexão com o grupo, depois das aulas	2	28,57
Promover reflexões semanais entre o aluno/futuro professor, os colegas e os supervisores, em reuniões previamente planeadas	1	14,29
TOTAL	7	100,00

Em relação à reflexão acerca da Prática Pedagógica, os futuros professores inquiridos sugerem que “poderia ter havido mais momentos de reflexão e de crítica construtiva por parte das supervisoras cooperantes e dos supervisores da ESE” (28,57%). Além disso, “deveria ter sido proporcionado maior tempo de reflexão, especialmente com a supervisora cooperante” (28,57%) e que “deveriam realizar sempre uma reflexão com o grupo, depois das aulas” (28,57%). Acrescentam, ainda, que “sejam promovidas reflexões semanais entre o aluno/futuro professor, os colegas e os supervisores, em reuniões previamente planeadas” (14,29%). De facto, seria muito proveitoso que os supervisores cooperantes estivessem presentes na reflexão conjunta que se realiza no Seminário de Supervisão, na Escola Superior de Educação.

A reflexão, em contexto de formação, deverá contribuir para a abertura a novas situações que envolvem o acto educativo, à atitude crítica perante as diferentes situações inerentes à função docente e à inovação das práticas; deverá ser perspectivada de acordo com as necessidades dos alunos/futuros professores; e o supervisor deverá saber escutar e respeitar diferentes perspectivas, bem como estar atento às alternativas possíveis, procurando as razões que originam diferentes acontecimentos e situações.

6.3.2.4. Avaliação

No que se refere aos aspectos que poderiam ser melhorados na avaliação, os dados estão sistematizados no Quadro 55.

Quadro 55
Avaliação

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
Os supervisores deveriam preencher todos os dias uma tabela, com o registo da observação da prática desenvolvida	1	33,33
Realização semanal de uma avaliação acerca do desempenho dos alunos/futuros professores	1	33,33
Deveria haver um maior acompanhamento do supervisor da ESE, nas escolas do 1.º Ciclo	1	33,33
TOTAL	3	100,00

Os protagonistas do estudo propõem que “os supervisores deveriam preencher todos os dias uma tabela com o registo da observação da prática desenvolvida” (33,33%), que “deveria ser feita uma avaliação semanal acerca do desempenho dos alunos/futuros professores” (33,33%) e que “deveria haver um maior acompanhamento do supervisor da ESE, nas escolas do 1.º Ciclo” (33,33%).

A supervisão e a avaliação baseiam-se em pressupostos educativos segundo os quais o processo de formação assenta numa construção pessoal de atitudes e saberes, devendo centrar-se nos contextos de sala de aula em que o aluno/futuro professor assume grande parte da responsabilidade pelo seu processo formativo, competindo ao supervisor ajudá-lo na aquisição progressiva da sua autonomia profissional e na construção do seu desenvolvimento.

Na verdade, torna-se necessário ajudá-lo a interiorizar que o centro do processo de formação não é a avaliação sumativa e final do seu desempenho educativo, mas sim o melhor conhecimento do acto educativo em si, para, através dele, se poderem tomar as

decisões pedagógicas mais adequadas ao desenvolvimento dos alunos, razão da formação e da actividade profissional dos professores.

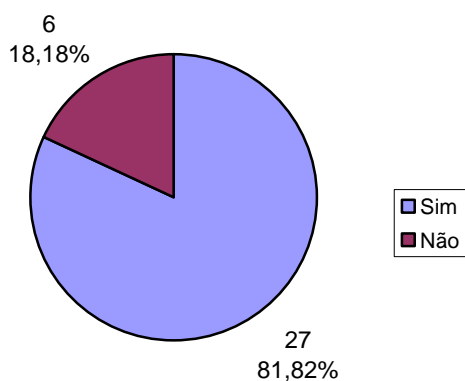
7. Sentimentos vivenciados no decurso da Prática Pedagógica

A Prática Pedagógica, como processo contínuo de construção de significados pessoais das interacções estabelecidas, baseia-se numa relação de interpessoalidade de que emergem sentimentos, nomeadamente de satisfação e de insatisfação, receios e ansiedades, entre outros.

7.1. Sentimentos de satisfação

Emerge deste estudo que a Prática Pedagógica II, em análise, constituiu um processo de construção de aprendizagens e conhecimentos que decorreu ao longo dos dois semestres lectivos e cujos componentes contribuíram para a construção de imagens positivas para a maioria dos alunos/futuros professores (81,82%), que encaram com satisfação a sua realização, tal como o Gráfico 11 no-lo mostra.

Gráfico 11
Satisfação com a realização da Prática Pedagógica



De facto, questionados sobre se sentiam satisfação, ou não, com a realização da Prática Pedagógica II, 81,82% dos protagonistas referiram que estão satisfeitos, estando as razões explicativas aduzidas sistematizadas nos Quadros 56 a 62, que resultam da categorização das respostas dadas nos seguintes aspectos: organização, duração, docentes, conhecimento da realidade educativa, desenvolvimento pessoal e profissional, relação teoria/prática e reflexão.

Em menor percentagem, 18,18% dos formandos inquiridos assinalaram que não estão satisfeitos. As razões pelos mesmos aduzidas constituem os Quadros 63 a 70, relativos às seguintes oito dimensões: organização, duração, docentes, materiais, autonomia, relação teoria/prática, reflexão e relacionamento.

7.1.1. Organização

No que se refere à satisfação quanto ao modo como a Prática Pedagógica está organizada, os dados estão representados no Quadro 56.

Quadro 56
Organização

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
A Prática Pedagógica está bem organizada	2	66,67
A Prática Pedagógica está razoavelmente organizada	1	33,33
TOTAL	3	100,00

Uma percentagem significativa de alunos/futuros professores respondentes (66,67%) consideram que “a Prática Pedagógica está bem organizada” ao passo que um menor número (33,33%) a refere como “razoavelmente organizada”.

De facto os aspectos organizativos revestem-se de grande importância em qualquer processo, devendo os seus participantes ter disso uma noção clara.

7.1.2. Duração da Prática Pedagógica

Quanto à duração da Prática Pedagógica (Quadro 57), o único protagonista que a ela se referiu afirma que “o tempo de Prática é adequado”.

Quadro 57
Duração da Prática Pedagógica

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
O tempo de Prática é adequado	1	100,00
TOTAL	1	100,00

7.1.3. Docentes

Relativamente à satisfação expressa dos alunos/futuros professores entrevistados acerca do corpo docente, os dados estão sistematizados no Quadro 58.

Quadro 58
Docentes

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
Os supervisores são bastante competentes	2	66,67
Boa cooperação com os supervisores	1	33,33
TOTAL	3	100,00

Neste âmbito, os inquiridos consideram que “os supervisores são bastante competentes” (66,67%) e que “existe boa cooperação com os supervisores” (33,33%). Na verdade, estes deverão ter uma adequada formação científica e uma preparação didáctico-pedagógica que os leve à eficácia metodológica, na acção com os formandos, com os quais devem estabelecer um relacionamento proporcionador de um clima afectivo adequado ao seu desenvolvimento.

7.1.4. Conhecimento da realidade educativa

No Quadro 59 estão sistematizados os dados referentes aos aspectos que traduzem a satisfação expressa pelos inquiridos acerca do conhecimento da realidade educativa.

Quadro 59
Conhecimento da realidade educativa

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
Oportunidade de contactar com algumas realidades profissionais	5	45,45
A Prática Pedagógica permite realmente saber o que é ser professor	1	9,09
Oportunidade de “estagiar” em anos lectivos diferentes e em meios também diferentes	1	9,09
A Prática Pedagógica permite ter conhecimento acerca da realidade de uma escola	4	36,36
TOTAL	11	100,00

O conhecimento da realidade educativa é apontado como motivo de satisfação dos alunos/futuros professores, nos aspectos seguintes: em primeiro lugar, “a oportunidade de contactar com algumas realidades profissionais” (45,45%) e, em segundo lugar, “o facto da Prática Pedagógica permitir ter conhecimento acerca da realidade de uma escola” (36,36%). Referem, ainda, como motivos de satisfação “terem a oportunidade de “estagiar” em anos lectivos diferentes e em meios também diferentes” (9,09%) e que “a Prática Pedagógica permite realmente saber o que é ser professor” (9,09%). De facto, o conhecimento dos diferentes aspectos da realidade educativa irá proporcionar aos formandos uma maior segurança e à-vontade, tanto na planificação da acção educativa como na intervenção directa com os alunos.

7.1.5. Desenvolvimento pessoal e profissional

Os sentimentos de satisfação expressos pelos alunos/futuros professores no que diz respeito ao desenvolvimento pessoal e profissional estão sistematizados no Quadro 60.

Quadro 60
Desenvolvimento pessoal e profissional

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
Satisfação por tudo o que se aprende e na preparação que se leva da Universidade	10	37,04
Processo de novas aprendizagens	4	14,81
É bastante proveitoso e favorável passar por todo o tipo de experiências	1	3,70
A Prática Pedagógica é uma boa iniciação à profissão	3	11,11
A Prática Pedagógica foi um processo de crescimento e enriquecimento pessoal e profissional muito positivo	7	14,81
Vai, sem dúvida, ser a base de toda a profissionalização	2	7,41
TOTAL	27	100,00

Os protagonistas do estudo revelam “satisfação por tudo o que se aprende e na preparação que se leva da Universidade” (37,04%). Além disso, consideram a “Prática Pedagógica um processo de novas aprendizagens” (14,81%), pelo que “é bastante proveitoso e favorável passar por todo o tipo de experiências” (3,70%). Finalmente, opinam que “a Prática Pedagógica foi um processo de crescimento e enriquecimento pessoal e profissional muito positivo” (14,81%), “uma boa iniciação à profissão” (11,11%) e “a base de toda a profissionalização” (7,41%).

7.1.6. Relação teoria/prática

No Quadro 61 estão sistematizados os dados referentes à relação teoria/prática, apresentados como sentimentos positivos.

Quadro 61
Relação teoria/prática

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
Toda a teoria que se aprende na ESE está relacionada com a realidade da escola	1	33,33
As aprendizagens que foram efectuadas ao longo do curso foram as necessárias para uma boa Prática Pedagógica	2	66,67
TOTAL	3	100,00

Neste âmbito, os protagonistas asseguram que “as aprendizagens que foram efectuadas ao longo do curso foram as necessárias para uma boa Prática Pedagógica” (66,67%) e que “toda a teoria que se aprende na ESE está relacionada com a realidade da escola” (33,33%). Na verdade, sem uma base teórica que permita aos alunos/futuros professores estarem de posse de conhecimentos adequados não será possível desenvolver uma Prática Pedagógica de sucesso.

7.1.7. Reflexão

Passemos a uma outra dimensão da Prática Pedagógica – a reflexão – e aos sentimentos positivos emitidos quanto à mesma (Quadro 62).

Quadro 62
Reflexão

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
As reflexões foram de extrema importância na formação	1	100,00
TOTAL	1	100,00

Apenas um protagonista do estudo referiu que “as reflexões foram de extrema importância na formação”.

De facto, a reflexão é, por natureza, um acto que conduz à intervenção e à atitude reflexiva do aluno/futuro professor. Efectivamente, considera-se que as reflexões que os formandos vão produzindo constituem uma estratégia de progressiva conscientização do processo de formação.

7.2. Sentimentos de insatisfação

Dos alunos futuros/professores entrevistados, 18,18% mostraram-se, como vimos, insatisfeitos com a realização da Prática Pedagógica. Foi-lhes solicitado que justificassem essa sua opinião, encontrando-se as razões aduzidas sistematizadas nos Quadros 63 a 70, a que já aludimos, e que a seguir se analisam interpretativamente.

7.2.1. Organização

No que se refere à insatisfação dos respondentes acerca da organização da Prática Pedagógica, atentemos no Quadro 63.

Quadro 63
Organização

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
Deveria haver Prática Pedagógica nos quatro anos de curso	1	14,29
Deveria ser realizada a Prática Pedagógica nos quatro anos de escolaridade	1	14,29
Deveria permitir que todos os grupos passassem por um 1.º ano	1	14,29
Teria sido mais enriquecedor se não tivesse leccionado o mesmo ano, nos dois anos de Prática Pedagógica	1	14,29
Deveria haver mais tempo de observação de vários ambientes educativos	2	28,57
O número de elementos de cada grupo deveria ser reduzido	1	14,29
TOTAL	7	100,00

Quanto à organização, os alunos/futuros professores revelam insatisfação quando assinalam que “deveria haver mais tempo de observação de vários ambientes educativos” (28,57%), sendo de admitir que uma semana de observação inicial se pode tornar insuficiente devido à complexidade da realidade educativa nos dias de hoje. Consideram, também, que “deveria haver Prática Pedagógica nos quatro anos do curso” (14,29%), que a mesma “deveria ser realizada nos quatro anos de escolaridade” (14,29%), que “todos os grupos passassem por um 1.º ano” (14,29%), e que “teria sido mais enriquecedor se não fosse leccionado o mesmo ano nos dois anos de Prática

Pedagógica” (14,29%). Os inquiridos chamam ainda a atenção para que “o número de elementos de cada grupo deveria ser reduzido” (14,29%). Os grupos são de três elementos. A serem reduzidos, ficariam apenas com dois, o que determinaria, presumivelmente, uma menor dinâmica do grupo, embora possibilitasse o aumento do tempo de intervenção directa individual de cada um dos formandos.

7.2.2. Duração

Considerando, agora, aspectos tidos como negativos, no que à duração da Prática Pedagógica concerne, passemos à análise do Quadro 64.

Quadro 64
Duração da Prática Pedagógica

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
No 2.º semestre deviam existir mais horas de Prática Pedagógica	5	55,56
Deveria ser todo o ano quatro dias de prática	4	44,44
TOTAL	9	100,00

Os futuros professores respondentes revelaram insatisfação em relação à duração da Prática Pedagógica, considerando que “no 2.º semestre deviam existir mais horas de Prática Pedagógica” (55,56%) e que “deveria ser todo o ano quatro dias de prática” (44,44%), opinião idêntica à expressa em pontos anteriores.

7.2.3. Docentes

No que à insatisfação com os docentes, se refere, os dados estão sistematizados no Quadro 65.

Quadro 65
Docentes

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
Melhor selecção das supervisoras cooperantes	7	53,85
Inexistência de colaboração/presença de professores das disciplinas Didácticas	1	7,69
Deveria existir um maior acompanhamento pelo supervisor da ESE	2	15,38
As supervisoras cooperantes deveriam possuir formação para exercer essas funções	1	7,69
As supervisoras cooperantes condicionam e muito a forma como decorre a Prática	1	7,69
Pouco apoio e orientação das supervisoras cooperantes	1	7,69
TOTAL	13	100,00

Neste plano, os protagonistas do estudo mostraram insatisfação, considerando que “deveria haver uma melhor selecção das supervisoras cooperantes” (53,85%) e que estas “deveriam possuir formação para exercer essas funções” (7,69%), pois as mesmas, na sua opinião, “condicionam e muito a forma como decorre a prática” (7,69%). De facto, deveria ser necessária formação específica na área da supervisão para todos os supervisores cooperantes, o que não acontece.

Os alunos/futuros professores inquiridos referiram, ainda, que “é inexistente a colaboração/presença de professores das disciplinas das Didácticas” (7,69%) e que “houve pouco apoio e orientação das supervisoras cooperantes” (7,69%). O apoio e orientação dos supervisores são fundamentais para que o processo formativo decorra de forma harmoniosa e geradora de conhecimento, dependendo, contudo, a sua incidência das próprias características dos formandos, que, por vezes têm dificuldade em, progressivamente, se autonomizarem.

7.2.4. Materiais

Também foram expressas algumas manifestações de insatisfação acerca dos materiais, sistematizadas no Quadro 66, que a seguir se apresenta.

Quadro 66
Materiais

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
Mais disponibilidade de materiais na Universidade	1	50,00
Mais ajudas ao nível dos materiais	1	50,00
TOTAL	2	100,00

Quanto aos materiais, os inquiridos revelaram insatisfação, considerando que “deveria haver mais disponibilidade de materiais na Universidade” (50,00%) e “mais ajudas ao nível dos materiais” (50,00%). Na verdade, são os alunos/futuros professores que suportam o custo dos materiais que utilizam na intervenção educativa, não havendo ajudas a esse nível.

7.2.5. Autonomia

No plano da autonomia, apenas um formando se mostrou insatisfeito pelo facto de ter “pouca autonomia e pouca liberdade” (Quadro 67).

Quadro 67
Autonomia

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
Pouca autonomia e pouca liberdade	1	100,00
TOTAL	1	100,00

De salientar que a autonomia deverá ser conquistada pelos alunos/futuros professores à medida que se processa o seu desenvolvimento pessoal e profissional pelo

que, de forma gradual, se sentirão mais autónomos e com mais liberdade de acção junto dos alunos do 1.º Ciclo, não podendo esperar que ela lhe seja “dada”.

7.2.6. Relação teoria/prática

Quanto à relação teoria/prática (Quadro 68), um protagonista opina que “grande parte da teoria que se aprende na ESE não se adequa à realidade” (50,00%) e que “algumas disciplinas deviam ser menos teóricas e mais direccionadas para a profissão docente” (50,00%), ideias-força quase sempre presentes nos estudos sobre a profissão docente e a formação de professores. Todavia estas posições são pouco expressivas, tanto pelo número dos inquiridos a que se ficaram a dever, como pelas opiniões contrárias maioritárias expressas em pontos anteriores.

Quadro 68
Relação teoria/prática

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
Grande parte da teoria que se aprende na ESE não se adequa à realidade	1	50,00
Algumas disciplinas deviam ser menos teóricas e mais direccionadas para a profissão docente	1	50,00
TOTAL	2	100,00

7.2.7. Reflexão

No que se refere à reflexão (Quadro 69), um respondente afirmou que “deveria ser melhorada a reflexão com o supervisor da ESE”. Segundo Amaral et al. (1996), “o supervisor é um facilitador da reflexão, consciencializando o formando da sua actuação, ajudando-o a identificar problemas e a planificar estratégias de resolução dos mesmos”, pelo que será benéfico que a mesma se desenvolva de forma integradora e que

provoque desenvolvimento, o que não quer dizer que não seja este o caso, dada a sugestão ser pouco explícita e singular.

Quadro 69
Reflexão

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
Deveria ser melhorada a reflexão com o supervisor da ESE	2	100,00
TOTAL	2	100,00

7.2.8. Relacionamento

Passando aos aspectos tidos como insatisfatórios quanto ao relacionamento na Prática Pedagógica (Quadro 70), constata-se que um dos inquiridos referiu que “as relações estabelecidas com as supervisoras cooperantes, por vezes, não são muito propícias ao bom desenvolvimento do aluno/futuro professor”, sem especificar.

Quadro 70
Relacionamento

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
As relações estabelecidas com as supervisoras cooperantes, por vezes, não são muito propícias ao bom desenvolvimento do aluno/futuro professor	1	100,00
TOTAL	1	100,00

Em termos teóricos, as supervisoras cooperantes deverão manter um clima afectivo-relacional propício ao desanuviamento das situações de tensão, procedendo de forma a diminuir os sentimentos de ansiedade e angústia do aluno/futuro professor.

Na opinião de Gonçalves (1998: 65), é “muitas vezes indispensável que tanto o supervisor como o supervisionado se libertem de algumas concepções e representações,

modificando-as, num processo a que não é alheia uma certa humildade possibilitadora da compreensão das perspectivas do outro e sua conseqüente aceitação”.

7.3. Situações de ansiedade no âmbito da Prática Pedagógica

As situações que, no âmbito da Prática Pedagógica, causam mais ansiedade aos alunos/futuros professores inquiridos estão sistematizadas no Quadro 71.

Quadro 71
Situações de ansiedade

Indicadores	Frequência	%
Ser observado pela supervisora cooperante	4	1,90
Ser observado pelo supervisor da ESE	21	10,00
Adequar as actividades ao nível dos alunos	10	4,76
Planificar de forma adequada	11	5,24
Seleccionar conteúdos adequados para cada aula	3	1,43
Saber se o meu desempenho é satisfatório	23	10,95
Saber se estou ou não a explorar os materiais adequadamente	12	5,71
Controlar a turma	17	8,10
Controlar o nível de ruído na aula	16	7,62
Saber gerir possíveis conflitos entre alunos	23	10,95
Resolver os problemas da aula	8	3,81
Dar atenção a cada criança	12	5,71
Perceber se as minhas estratégias são ou não adequadas	17	8,10
Realizar todo o trabalho no tempo previsto	10	4,76
Manter um bom relacionamento com a supervisora cooperante, alunos e colegas de grupo	7	3,33
Cooperar com o pessoal da escola	0	0,00
Saber qual vai ser a avaliação da supervisora cooperante e do supervisor da ESE	16	7,62
TOTAL	210	100,00

No decurso da Prática Pedagógica várias são as situações que causam ansiedade aos formandos. Vejamos, então, quais as que os protagonistas do presente estudo referiram.

O item “saber se o meu desempenho é satisfatório” (10,95%) foi o factor apontado como causador de maior ansiedade, pois o principal objectivo dos alunos/futuros professores é desenvolver de forma adequada a Prática Pedagógica, pelo que é natural

que se sintam ansiosos. Prosseguindo, referem que “serem observados pelo supervisor da ESE” (10,00%) e “pela supervisora cooperante” (1,90%) são também aspectos causadores de ansiedade, dado saberem que estão a ser observados e, por consequência, que o seu desempenho está a ser avaliado, embora o supervisor da ESE cause mais ansiedade do que o supervisor cooperante.

São também motivos de ansiedade o receio quanto a “saber gerir possíveis conflitos entre os alunos” (10,95%), “controlar a turma” (8,10%) e “controlar o nível de ruído na aula” (7,62%), uma vez que ainda não têm a experiência e a maturidade que lhes permita resolver os problemas/conflitos que, muitas vezes, surgem no decorrer da acção educativa. Com percentagem menor, encontramos a “resolução dos problemas da aula” (3,81%), capacidade cada vez mais necessária, considerando até que as aulas são mais interactivas, devido às novas metodologias e dinâmicas implementadas.

Ao nível da planificação, um dos aspectos que maiores preocupações causa aos alunos/futuros professores é “perceber se as estratégias são ou não adequadas” (8,10%), como resultado de não possuírem um conhecimento aprofundado da turma, dos alunos, das suas necessidades e saberes, dado o contexto específico de realização da Prática Pedagógica e, talvez, também, pela insuficiência de tempo destinado à observação.

Outros factores de ansiedade são ainda: “planificar de forma adequada” (5,24%), “adequar as actividades ao nível dos alunos” (4,76%), “seleccionar conteúdos adequados para cada aula” (1,43%) e “realizar todo o trabalho no tempo previsto” (4,76%), visto o futuro professor se mostrar demasiado preocupado em cumprir tudo o que está planificado.

Outra das ansiedades manifestadas pelos protagonistas do estudo é “dar atenção a cada criança” (5,71%), pois, devido à heterogeneidade e ao elevado número de alunos

das turmas do 1.º Ciclo, a diferenciação pedagógica e o ensino individualizado, que não podem ser descurados, no sentido de uma educação para cada um entre todos, é difícil de atingir e realizar.

Em relação aos materiais, os formandos ficam ansiosos por “não saberem se estão ou não a explorá-los adequadamente” (5,71%). Muitas vezes, por inexperiência, os materiais são apresentados às crianças, mas não é feita a devida exploração dos mesmos.

Um outro factor de ansiedade é, segundo os protagonistas do estudo, não “saber qual vai ser a avaliação da supervisora cooperante e do supervisor da ESE” (7,62%), uma vez que têm consciência de que estão constantemente a ser avaliados e todo o processo irá conduzir a uma classificação, que terá reflexos ao longo de toda a sua carreira.

Referira-se, por último, que a preocupação em “manter um bom relacionamento com a supervisora cooperante, alunos e colegas de grupo” (3,33%) é causadora de alguma ansiedade, ao passo que “cooperar com pessoal da escola” não constituiu motivo de preocupação, talvez devido ao facto de não se verificar grande cooperação dos alunos/futuros professores com outros que não sejam o professor em cuja sala realizam a Prática Pedagógica.

D) Quarto momento – Entrevistas de aprofundamento

O quarto momento do processo investigativo consistiu em realizar três entrevistas para aprofundamento dos dados obtidos através do questionário e que acabámos de analisar interpretativamente.

1. Organização da Prática Pedagógica

Da análise de conteúdo do “corpus” de informação das entrevistas de aprofundamento emergiu o primeiro tema: “Organização da Prática Pedagógica”.

Este tema comporta as categorias: “Estrutura”, “Processo” e “Apreciação crítica”. Na categoria “Apreciação crítica” surgem como subcategorias: “Do processo” e “Da supervisora cooperante” que passamos a analisar uma a uma.

1.1. Estrutura

No que diz respeito à estrutura da Prática Pedagógica os dados, que se revelam em consonância com os das entrevistas exploratórias e com os do questionário, estão sistematizados no Quadro 72.

Quadro 72
Estrutura

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º de Respostas	%	N.º de Respondentes
A Prática Pedagógica está organizada em Prática Pedagógica I, no 3.º ano, com um dia no 1.º semestre e dois no 2.º	1	10,00	1
No 4.º ano há quatro dias no 1.º semestre e dois no 2.º	5	50,00	3
Existem também cadeiras teóricas no 4.º ano	1	10,00	1
No seminário de Supervisão são dadas noções essenciais para serem aplicadas na prática	2	20,00	1
O grupo é de três colegas, cada semana é um elemento a dar a aula	1	10,00	1
TOTAL	10	100,00	-

Quanto à estrutura da prática Pedagógica, os alunos/futuros professores afirmam que a mesma está organizada em Prática Pedagógica I, no 3.º ano, com a duração de um dia no 1.º semestre e dois no 2.º, por semana, (10,00% de respostas e 1 respondente) e que no 4.º ano, há quatro dias no 1.º semestre e dois no 2.º, também por semana (50,00% de respostas e 3 respondentes).

No 4.º ano do Curso, além da Prática Pedagógica, existem também “cadeiras teóricas” (10,00% de respostas e 1 respondente) e o Seminário de Supervisão II onde são abordadas “noções essenciais para serem aplicadas na prática” (20,00% de respostas e 1 respondente). Os protagonistas do estudo dizem, ainda, que “os grupos são de três colegas e que cada semana é um elemento a dar a aula” (10,00% de respostas e 1 respondente). Podemos concluir, então, que os alunos/futuros professores entrevistados estão bem cientes de toda a estrutura organizativa da Prática Pedagógica e das restantes disciplinas que o plano de estudos estabelece para o 4.º ano do Curso, até pela concordância das afirmações nos diferentes momentos do estudo.

1.2. Processo

Passando à dimensão processual da Prática Pedagógica, analisemos os dados que se encontram sistematizados no Quadro 73.

Quadro 73
Processo

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º de Respostas	%	N.º de Respondentes
A primeira semana de prática foi de observação	3	37,50	2
O tempo de observação foi muito curto	3	37,50	2
O supervisor da ESE assistiu normalmente a todas as aulas, a parte das mesmas	1	12,50	1
Seguimos as estratégias /métodos da supervisora cooperante	1	12,50	1
TOTAL	8	100,00	-

Segundo os entrevistados, “a primeira semana de prática foi de observação” (37,50% de respostas e 2 respondentes), mas opinam que “o tempo de observação foi muito curto” (37,50% de respostas e 2 respondentes), por considerarem que uma semana se torna insuficiente para a caracterização da turma, da escola e de todo o contexto educativo.

Pela análise dos dados, podemos ainda constatar que, na acção educativa, os futuros professores “seguem as estratégias/métodos da supervisora cooperante” (12,50% de respostas e 1 respondente), que, certamente, os orienta nesse sentido, para, depois, conseguida mais autonomia, serem capazes de definir as suas próprias estratégias e metodologias.

Em relação à observação de aulas, os entrevistados assinalam que “o supervisor da ESE não assistiu normalmente a todas as aulas, mas a parte das mesmas” (12,50% de respostas e 1 respondente), o que é natural que assim aconteça, uma vez que o seu tempo de observação tem de ser distribuído pelos vários grupos a realizarem a Prática Pedagógica.

1.3. Apreciação crítica

Os três entrevistados procederam à apreciação crítica da Prática Pedagógica, tecendo as considerações que consideraram pertinentes, centradas em dois eixos: processo e acção da supervisora cooperante. As suas opiniões mostram-se, no geral, concordantes com os dados anteriormente analisados.

1.3.1. Do processo

Relativamente à apreciação crítica do processo, os dados encontram-se sistematizados no Quadro 74, que passamos a analisar.

Considerados os dados, podemos constatar que os entrevistados consideraram que “o tempo global de prática é suficiente mas a distribuição não foi feita da melhor forma” (25,93% de respostas e 3 respondentes), pois “a distribuição dos dias de prática devia ser ao contrário, dois dias no 1.º semestre e quatro no 2.º” (18,52% de respostas e

3 respondentes). Em relação ao período de observação, um dos protagonistas refere que o tempo de observação foi muito reduzido” (11,11% de respostas e 1 respondente).

Quadro 74
Apreciação crítica do processo

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º de Respostas	%	N.º de Respondentes
A distribuição dos dias de prática devia ser ao contrário, dois dias no 1.º semestre e quatro no 2.º	5	18,52	3
O tempo global de prática é suficiente mas a distribuição não foi feita da melhor forma	7	25,93	3
O tempo de observação é muito reduzido	3	11,11	1
Existem cadeiras demasiado teóricas	3	11,11	3
A teoria adquirida é necessária a um bom desempenho da prática	2	7,41	1
Deveriam existir no curso cadeiras mais práticas	3	11,11	2
Os grupos deveriam ter dois elementos para permitir aos alunos/futuros professores mais horas de acção educativa	1	3,70	1
A Prática Pedagógica foi uma boa preparação para a vida docente	2	7,41	2
A Prática Pedagógica é desenvolvida de acordo com as estratégias que a supervisora cooperante utiliza	1	3,70	1
TOTAL	27	100,00	-

Prosseguindo na análise, podemos ainda verificar que os formandos são de opinião que “existem cadeiras demasiado teóricas” (11,11% de respostas e 3 respondentes). No entanto, referem que “a teoria adquirida é necessária a um bom desempenho da prática” (7,41% de respostas e 1 respondente), mas que “deveriam existir no curso cadeiras mais práticas” (11,11% de respostas e 2 respondentes).

Em relação aos grupos de prática, os entrevistados afirmam que “os grupos deveriam ter dois elementos para permitir aos alunos/futuros professores mais horas de acção educativa” (3,70% de respostas e 1 respondente), opinião já expressa tanto nas primeiras entrevistas como no questionário.

Finalmente, consideram que “a Prática Pedagógica foi uma boa preparação para a vida docente” (7,41% de respostas e 2 respondentes), “sendo desenvolvida de acordo com as estratégias que a supervisora utiliza” (3,70% de respostas e 1 respondente).

Genericamente, podemos concluir que os alunos/futuros professores entrevistados consideram o tempo global de prática suficiente, no entanto, a distribuição no tempo dos dias, por semana, que lhe são destinados não é a mais adequada. Na sua opinião deveria ser de quatro dias semanais no 1.º semestre e dois dias, também por semana, no 2.º semestre. O tempo de observação também é considerado reduzido. Em relação às unidades curriculares que compõem o plano de estudos, opinam que o mesmo devia ter disciplinas mais práticas. Por outro lado, os grupos de Prática deviam ser constituídos por menos elementos, o que iria permitir mais horas de leccionação individual. Salientam, ainda, a importância da prática para a vida docente.

1.3.2. Da supervisora cooperante

Quanto à apreciação crítica da acção das supervisoras cooperantes, os dados encontram-se sistematizados no Quadro 75.

Quadro 75
Apreciação crítica da supervisora cooperante

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º de Respostas	%	N.º de Respondentes
Está sempre presente	1	11,11	1
A Prática Pedagógica está muito dependente da supervisora cooperante	1	11,11	1
Dá pouca autonomia aos alunos/futuros professores	4	44,44	3
A supervisora cooperante deveria ter mais confiança nos alunos/futuros professores	1	11,11	1
É pedida ajuda à supervisora cooperante apenas para tirar dúvidas	1	11,11	1
A melhor preparação para a docência é com os supervisores	1	11,11	1
TOTAL	9	100,00	-

Ao apreciarem criticamente a acção da sua supervisora cooperante, os entrevistados consideram, em primeiro lugar, que a mesma “dá pouca autonomia aos alunos” (44,44% de respostas e 3 respondentes), “que deveria ter mais confiança nos

alunos/futuros professores” (11,11% de respostas e 1 respondente) e que “a Prática Pedagógica está muito dependente da supervisora cooperante” (11,11% de respostas e 1 respondente). No entanto, asseguram que “está sempre presente” (11,11% de respostas e 1 respondente), que lhe “é pedida ajuda apenas para tirar dúvidas” (11,11% de respostas e 1 respondente) e que “a melhor preparação para a docência é com os supervisores” (11,11% de respostas e 1 respondente), afirmações que não deixam de ser algo contraditórias com as anteriores.

Ressalta da análise feita que a supervisora cooperante dará pouca autonomia aos formandos. A ser assim, isso poderá significar, seguindo a conceptualização de Zahorik (1988: 11) que se trata de supervisoras prescritivas, que enfatizam os comportamentos a desenvolver pelos alunos/futuros professores, dizendo “directamente ao formando o que deve ou não deve fazer”. Neste caso, privilegiarão a competência técnica, porque a entende como mais segura, através do desenvolvimento de *skills* instrucionais e de técnicas de gestão da turma. Pode também acontecer que a opinião expressa se fique a dever a reservas dos formandos que, nem sempre, acatam de bom grado as indicações que lhes são dadas, muitas vezes mais que justificadas, dadas as suas características, maneira de ser e estado de desenvolvimento.

2. Ciclo de supervisão

Como em devido tempo dissemos e descrevemos, o ciclo de supervisão é constituído por três momentos distintos, mas complementares, o encontro pré-observação, a observação propriamente dita e o encontro pós-observação, que possibilitam o confronto de diferentes perspectivas acerca da organização e condução

do processo de ensino-aprendizagem, levando os supervisores a exercerem funções de informação, questionamento, sugestão, encorajamento e avaliação.

Situando-nos na análise interpretativa dos dados, o tema “Ciclo de supervisão” compreende as seguintes categorias: “Pré-observação/planificação” e “Pós-observação”. A categoria “Pós-observação” compreende as subcategorias: “Reflexão com a supervisora cooperante” e “Reflexão com o supervisor da ESE”.

2.1. Pré-observação/planificação

O encontro pré-observação é o momento em que se analisam as diversas componentes da planificação, se antecipam situações e tomadas de decisão, se prevêem comportamentos dos alunos e se diferenciam actividades.

No caso das entrevistas realizadas, as afirmações dos entrevistados reportam-se apenas à realização da planificação, pelo que optámos, em termos de análise de conteúdo pela categoria “Pré-observação/planificação” (Quadro 76).

Quadro 76
Planificação

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º de Respostas	%	N.º de Respondentes
São realizadas a partir das orientações da supervisora cooperante	2	11,11	2
A planificação é elaborada a partir dos conteúdos que são dados pela supervisora cooperante e das competências a desenvolver	3	16,67	3
As planificações são feitas em grupo	4	22,22	2
São vistas pela supervisora cooperante e pelo supervisor da ESE	2	11,11	2
As planificações são analisadas pelos supervisores com uma semana de antecedência	3	16,67	3
As estratégias e as actividades são definidas pelos alunos/futuros professores e avaliadas pelos supervisores	3	16,67	2
É também elaborado um plano diário com as actividades que vão ser desenvolvidas no dia	1	5,56	1
TOTAL	18	100,00	-

Pela análise do Quadro, e de acordo com as afirmações dos entrevistados, “as planificações são realizadas a partir das orientações da supervisora cooperante” (11,11% de respostas e 2 respondentes), “são feitas em grupo” (22,22% de respostas e 2 respondentes), e “elaboradas a partir dos conteúdos que são dados pela supervisora cooperante e das competências a desenvolver” (16,67% de respostas e 3 respondentes), ao passo que as “estratégias e as actividades são definidas pelos alunos/futuros professores e avaliadas pelos supervisores” (16,67% de respostas e 2 respondentes). Os protagonistas do estudo referem, ainda, que “as planificações são vistas pela supervisora cooperante e pelo supervisor da ESE” (1,11% de respostas e 2 respondentes), com uma semana de antecedência.

De facto, como os dados analisados anteriormente já o haviam evidenciado, as planificações constituem uma das grandes preocupações dos alunos/futuros professores. Tal com afirma Zabalza (1992: 25), a planificação “baseia-se na reflexão sobre os passos a dar, na previsão dos seus efeitos e na organização funcional de todo o processo como um conjunto integrado”. De referir, ainda, que, além das planificações, é também elaborado um plano diário com as actividades que vão ser desenvolvidas no dia de prática.

2.2. Pós-observação

O encontro pós-observação é o último momento do ciclo de supervisão, em que o supervisor deve levar o formando a reflectir não só sobre o seu desempenho, mas também sobre as intenções, dilemas, sensações e pensamentos por si vivenciados. É o momento da reflexão-sobre-a-acção, que deve ser feita de modo consciente e não apenas de forma descritiva e superficial, levando o aluno/futuro professor a desenvolver

a sua capacidade de auto-avaliação. De acordo com o conteúdo das entrevistas, tal encontro é realizado com a supervisora cooperante e com o supervisor institucional, mas em momentos distintos.

2.2.1. Reflexão com a supervisora cooperante

Os dados referentes à reflexão com a supervisora cooperante estão sistematizados no Quadro 77, que passamos a analisar interpretativamente.

Quadro 77
Reflexão com a supervisora cooperante

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º de Respostas	%	N.º de Respondentes
A reflexão era sempre a seguir à aula, no intervalo ou no período de almoço, para falar sobre o desempenho do aluno/futuro professor	3	23,08	2
A reflexão era feita no final de cada “semana”	1	7,70	1
Os assuntos tratados eram sobre a preparação das aulas: estratégias, conteúdos, competências a desenvolver e materiais	4	30,77	2
Nas reflexões participavam a supervisora cooperante e os elementos do grupo	2	15,38	1
Eram apresentados os conteúdos, que eram seguidos pelos manuais escolares	1	7,70	1
No final da Prática Pedagógica houve mais autonomia na preparação das aulas	2	15,38	1
TOTAL	13	100,00	-

Pela análise do Quadro, podemos verificar que “a reflexão era sempre a seguir à aula, no intervalo ou no período de almoço, para falar sobre o desempenho do aluno/futuro professor” (23,98% de respostas e 2 respondentes) ou “no final de cada ‘semana’” (7,70% de respostas e 1 respondente). Os assuntos tratados versavam “a preparação das aulas: estratégias, conteúdos, competências a desenvolver e materiais” (30,77% de respostas e 2 respondentes), reflectindo-se, também, “sobre os conteúdos que eram seguidos pelos manuais escolares” (7,70% de respostas e 1 respondente). No final do processo, os entrevistados dizem ter disposto de “maior autonomia na

preparação das aulas” (15,38% de respostas e 1 respondente), o que, de facto, é indicador de um maior desenvolvimento e autonomia. Nas reflexões “participavam a supervisora cooperante e os elementos do grupo” (15,38% de respostas e 1 respondente).

A este propósito, Zeichner (1993) considera a reflexão sobre a prática e o ensino, em geral, como um factor de desenvolvimento que ajuda a identificar as crenças educativas e a ligá-las à acção prospectiva, de modo congruente com os objectivos que delas decorrem.

2.2.2. Reflexão com o supervisor da ESE

No Quadro 78 estão sistematizados os dados referentes à reflexão com o supervisor da ESE.

Quadro 78
Reflexão com o supervisor da ESE

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º de Respostas	%	N.º de Respondentes
Acontecia uma vez por semana no Seminário de Supervisão	3	23,08	3
Com o Supervisor da ESE as reflexões eram mais frequentes e proveitosas devido a uma perspectiva mais imparcial	1	7,70	1
Reflectia-se para os colegas saberem o que tinha sido feito nos outros grupos	2	15,38	2
O supervisor da ESE raramente dizia alguma coisa	2	15,38	1
As reflexões escritas eram feitas semanalmente	2	15,38	2
Havia também uma reflexão escrita no final do 1.º semestre e outra no final da Prática Pedagógica	3	23,08	1
TOTAL	13	100,00	-

No que a este momento de reflexão diz respeito, podemos verificar, pela leitura analítica do Quadro, que a mesma “acontecia uma vez por semana no Seminário de Supervisão” (23,08% de respostas e 3 respondentes) e “reflectia-se para os colegas saberem o que tinha sido feito nos outros grupos” (15,38% de respostas e 2

respondentes). De referir, também, que os alunos/futuros professores entrevistados consideram que “com o supervisor da ESE as reflexões eram mais frequentes e proveitosas devido a uma perspectiva mais imparcial” (7,70% de respostas e 1 respondente), no entanto consideram que “o supervisor da ESE raramente dizia alguma coisa” (15,38% de respostas e 1 resposta), o que é, pelo menos aparentemente, contraditório, não ficando claro, de facto, o motivo pelo qual as reflexões seriam mais proveitosas.

Sobre as reflexões escritas, os protagonistas ouvidos afirmam que as mesmas “eram feitas semanalmente” (15,38% de respostas e 2 respondentes), havendo, também, “uma reflexão escrita no final do 1.º semestre e outra no final da Prática Pedagógica” (23,08% de respostas e 1 respondente).

Reflectir implica, de facto, um conjunto complexo de metacognições, não bastando que o futuro professor seja capaz de descrever situações, é preciso, na verdade, que saiba interpretar as experiências educativas, questionando-se e estabelecendo juízos de valor.

2.2.3. Atitude do aluno/futuro professor

Uma outra subcategoria que emergiu da análise de conteúdo das entrevistas é a que respeita à atitude do aluno/futuro professor na pós-observação. Os dados obtidos estão sistematizados no Quadro 79.

Os formandos são de opinião que “o supervisor da ESE consegue entender melhor a perspectiva da supervisora cooperante e dos alunos/futuros professores” (20,00% de respostas e 1 respondente), uma vez que “é o professor que acompanha os futuros professores antes e depois das aulas” (10,00% de respostas e 1 respondente). Dizem

também que “deveria haver uma reflexão conjunta, com os supervisores e o grupo, após as intervenções na prática” (10,00% de respostas e 1 respondente), considerando que “os colegas de grupo estão sempre presentes e também têm uma opinião pessoal sobre o desempenho dos colegas” (10,00% de respostas e 1 respondente), pois “é importante saber o que correu menos bem para ser melhorado” (20,00% de respostas e 1 respondente). Assim sendo, “há reflexões que fazem todo o sentido serem em grande grupo” (30,00% de respostas e 2 respondentes).

Quadro 79
Atitude do aluno/futuro professor

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º de Respostas	%	N.º de Respondentes
O supervisor da ESE consegue entender melhor a perspectiva da supervisora cooperante e dos alunos/futuros professores	2	20,00	1
O supervisor da ESE é o professor que nos acompanha antes e depois das aulas	1	10,00	1
Deveria haver uma reflexão conjunta, com os supervisores e o grupo, após as intervenções na prática	1	10,00	1
Os colegas de grupo estão sempre presentes e também têm uma opinião pessoal sobre o desempenho dos colegas	1	10,00	1
Há reflexões que fazem todo o sentido serem em grande grupo	3	30,00	2
É importante saber o que correu menos bem para ser melhorado	2	20,00	1
TOTAL	10	100,00	-

Na verdade, estas afirmações aproximam-se do sentido que Alarcão (1996a: 17) dá à função da reflexão, ao afirmar que a epistemologia da prática “revaloriza o conhecimento que brota da prática inteligente e reflectida que desafia os profissionais não apenas a seguirem as aplicações rotineiras de regras e processos já conhecidos, ainda que através de processos mentais heurísticos correctos, mas também a dar respostas a questões novas, problemáticas, através da invenção de novos saberes e novas técnicas produzidas no aqui e no agora”.

3. Avaliação da Prática Pedagógica

A avaliação da Prática Pedagógica consiste, essencialmente, na possibilidade de detectar dificuldades na organização, condução e avaliação do processo de ensino-aprendizagem, a fim de poder ser corrigido e reformulado. Detenhamo-nos, de seguida, nas cinco categorias, emergentes da análise do *corpus* informativo das entrevistas, quanto a este aspecto (intervenientes, processo, finalidades, objecto e apreciação crítica).

3.1. Intervenientes

No que se refere aos intervenientes no processo de avaliação da Prática Pedagógica, analisemos os dados sistematizados no Quadro 80.

Quadro 80
Intervenientes

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º de Respostas	%	N.º de Respondentes
Quem avalia são o supervisor da ESE, a supervisora cooperante e os colegas	2	25,00	2
A supervisora cooperante é quem deve intervir mais porque observa toda a Prática Pedagógica	1	12,50	1
A auto-avaliação deveria ter um peso maior	1	12,50	1
Os colegas de grupo deveriam intervir na avaliação	2	25,00	1
O supervisor da ESE observa poucas aulas pelo que não tem tanta noção do desenvolvimento dos alunos/futuros professores	2	25,00	2
TOTAL	8	100,00	-

Reportando-se à avaliação, sobretudo, ao momento da classificação final, dos alunos/futuros professores, os entrevistados consideram que “quem avalia são o supervisor da ESE, a supervisora cooperante e os colegas” (25,00% de respostas e 2 respondentes). Em sua opinião, “a supervisora cooperante é quem deve intervir mais porque observa toda a Prática Pedagógica” (12,50% de respostas e 1 respondente),

enquanto “o supervisor da ESE observa poucas aulas pelo que não tem tanta noção do desenvolvimento dos alunos/futuros professores” (25,00% de respostas e 2 respondentes). Ainda no que se refere à avaliação, consideram que “a auto-avaliação deveria ter um peso maior” (12,50% de respostas e 1 respondente) e que “os colegas de grupo deveriam intervir na avaliação” (25,00% de respostas e 1 respondente).

Podemos, em síntese, concluir que os entrevistados consideram que a avaliação da supervisora cooperante devia ter mais peso, porque está presente em todas as suas intervenções, ao passo que o supervisor da ESE só observa algumas aulas. Consideram, ainda, que a auto-avaliação deveria ter maior peso e que a avaliação dos colegas deveria constituir, igualmente um elemento da avaliação. O sentido destes dados não se afasta, afinal, do das representações sobre os mesmos aspectos analisados nos momentos anteriores.

3.2. Processo

Quanto ao processo de avaliação da Prática Pedagógica, os dados encontram-se sistematizados no Quadro 81. Analisemo-los, então.

Para os entrevistados, “os momentos mais adequados de avaliação da prática são a exposição de conteúdos e a exploração de conhecimentos” (25,00% de respostas e 1 respondente), no entanto referem que “todos os momentos da Prática Pedagógica são importantes para serem avaliados” (8,33,00% de respostas e 1 respondente). Acrescentam, também, que, “os momentos de reflexão com os supervisores são também muito importantes para avaliar o que passou na Prática Pedagógica” (8,33% de respostas e 1 respondente) e que “a avaliação do seu desempenho” “é fundamental no final das aulas” (16,67% de respostas e 1 respondente).

Quadro 81
Processo

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º de Respostas	%	N.º de Respondentes
Todos os momentos da Prática Pedagógica são importantes para serem avaliados	1	8,33	1
Os momentos mais adequados de avaliação da prática são a exposição de conteúdos e a exploração de conhecimentos	3	25,00	1
Os supervisores deveriam confrontar as suas opiniões quando estão a avaliar	2	16,67	2
Os momentos de reflexão com os supervisores são muito importantes para avaliar o que passou na Prática Pedagógica	1	8,33	1
A avaliação do desempenho dos alunos/futuros professores, por parte dos supervisores, é fundamental no final das aulas	2	16,67	1
Com a supervisora cooperante sempre foi feita a reflexão e avaliação de todo o processo	1	8,33	1
Durante o ano não existe avaliação do supervisor da ESE, só ao nível da correcção das reflexões escritas e de materiais produzidos	1	8,33	1
O supervisor da ESE não manifesta a sua opinião acerca do desempenho dos alunos/futuros professores	1	8,33	1
TOTAL	12	100,00	-

Os entrevistados assinalam, ainda, que “com a supervisora cooperante sempre foi feita a reflexão e avaliação de todo o processo” (8,33% de respostas e 1 respondente), mas que “durante o ano não existe avaliação do supervisor da ESE, só ao nível da correcção das reflexões escritas e de materiais produzidos” (8,33% de respostas e 1 respondente), pelo que o mesmo “não manifesta a sua opinião acerca do desempenho dos alunos/futuros professores” (8,33% de respostas e 1 respondente). Ora, no âmbito da supervisão, pretende-se que a avaliação seja um instrumento de desenvolvimento, dando informação sobre as condições do processo de prática, permitindo um melhor desempenho e a evolução ao longo do percurso formativo. Segundo Hadji (1994), se o objectivo é orientar, a avaliação deve incidir, principalmente, sobre as aptidões, o interesse, as capacidades e as competências consideradas fundamentais para o desempenho da função docente, o que, segundo o nosso conhecimento do processo em estudo, acontece no âmbito dos Seminários de Supervisão I e II.

3.3. Finalidades

Em relação às finalidades da avaliação, os dados fornecidos pelos nossos entrevistados estão sistematizados no Quadro 82.

Quadro 82
Finalidades

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º de Respostas	%	N.º de Respondentes
A avaliação é necessária porque os alunos/futuros professores vão desempenhar uma profissão de grande exigência	1	10,00	1
Não se pode dar aulas a crianças sem o mínimo de formação e profissionalismo	1	10,00	1
As principais finalidades da avaliação são o melhoramento da acção educativa	3	30,00	2
É importante a avaliação constante da Prática Pedagógica	1	10,00	1
Diariamente era feita a reflexão e a avaliação do desempenho com a supervisora cooperante	1	10,00	1
Os alunos/futuros professores são classificados com uma nota que facilitará ou não a colocação futura	1	10,00	1
Teoricamente a nota final diz muito pouco acerca do bom ou mau professor	2	20,00	1
TOTAL	10	100,00	-

Pela análise do Quadro, verifica-se que os formandos entrevistados consideram que “as principais finalidades da avaliação são o melhoramento da acção educativa” (30,00% de respostas e 2 respondentes), sendo importante “uma avaliação constante da Prática Pedagógica” (10,00% de respostas e 1 respondente). Salientam que “diariamente era feita a reflexão e a avaliação do desempenho com a supervisora cooperante” (10,00% de respostas e 1 respondente) e que “a avaliação é necessária porque os alunos/futuros professores vão desempenhar uma profissão de grande exigência” (10,00% de respostas e 1 respondente) e que “não se pode dar aulas a crianças sem o mínimo de formação e profissionalismo” (10,00% de respostas e 1 respondente). Sobre a classificação final, afirmam que “são classificados com uma nota que facilitará ou não a colocação futura” (10,00% de respostas e 1 respondente), mas

que “teoricamente a nota final diz muito pouco acerca do bom ou mau professor” (20,00% de respostas e 1 respondente).

Na verdade, avaliar em supervisão é uma actividade que se torna problemática, porque se trata de atribuir um valor, a partir de um juízo formulado com base em parâmetros que orientam o desempenho, mas que pode gerar discordância e conflito entre os alunos/futuros professores e os supervisores.

3.4. Objecto

Detenhamo-nos, em seguida, nas representações dos nossos três interlocutores no que se refere ao objecto da avaliação da Prática Pedagógica. Os dados estão sistematizados no Quadro 83.

Quadro 83
Objecto

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º de Respostas	%	N.º de Respondentes
É feita a avaliação do trabalho desenvolvido, das estratégias, dos materiais e das metodologias	1	20,00	1
As aulas também são avaliadas através da observação	2	40,00	2
Deveria existir um instrumento de avaliação para ser preenchido pela supervisora cooperante em cada intervenção	2	40,00	1
TOTAL	5	100,00	-

Analisando o Quadro, podemos verificar que os entrevistados consideram que “é feita a avaliação do trabalho desenvolvido, das estratégias, dos materiais e das metodologias” (20,00% de respostas e 1 respondente) e que “as aulas também são avaliadas através da observação” (40,00% de respostas e 2 respondentes). A supervisora cooperante observa toda a acção educativa produzida pelos alunos/futuros professores e o supervisor da ESE observa parte das aulas, de acordo com o seu plano de observação. Os protagonistas entrevistados referem, ainda, que “deveria existir um

instrumento de avaliação para ser preenchido pela supervisora cooperante em cada intervenção” (40,00% de respostas e 1 respondente). De facto, os supervisores cooperantes poderão utilizar instrumentos de recolha de dados, ou simplesmente realizar registos selectivos da aula observada. Na opinião de Vieira (1993: 89), “a identificação do objecto e das formas de observação facilita o acto de observar e confere-lhe maior sentido”.

Podemos concluir que, de facto, a avaliação não é um acto isolado, incluindo, portanto, diferentes fases processuais, tais como: identificação, recolha e organização da informação e juízos de valor, sendo natural que, só no fim, assumam um aspecto mais formal, até porque o que está em avaliação é o processo, que não pode ser entendido como um somatório de meros aspectos ou situações parcelares.

3.5. Apreciação crítica

No que diz respeito à apreciação crítica realizada pelos entrevistados acerca da avaliação da Prática Pedagógica, os dados respectivos estão sistematizados no Quadro 84.

Quadro 84
Apreciação crítica

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º de Respostas	%	N.º de Respondentes
É difícil para quem avalia dissociar as suas próprias opiniões pessoais	1	16,67	1
De alguma forma, o desempenho é sempre condicionado por ter a presença dos orientadores na sala	1	16,67	1
Deveria ser registado o desempenho dos alunos/futuros professores sem ter a presença dos supervisores	1	16,67	1
O supervisor de ESE devia estar mais presente	2	33,33	2
As reflexões orais e escritas ajudam a entender os problemas e as dificuldades	1	16,67	1
TOTAL	6	100,00	-

De acordo com a análise destes dados, verificamos que “o supervisor de ESE devia estar mais presente” (33,33% de respostas e 2 respondentes) e que “deveria ser registado o desempenho dos alunos/futuros professores sem ter a presença dos supervisores” (16,67% de respostas e 1 respondente). De alguma forma, “o desempenho é sempre condicionado por ter a presença dos orientadores na sala” (16,67% de respostas e 1 respondente), mas, se assim não fosse, quem realizaria a observação? Os protagonistas ouvidos consideram, ainda, que é difícil, para quem avalia, “dissociar as suas próprias opiniões pessoais” (16,67% de respostas e 1 respondente), o que “torna a avaliação mais subjectiva”. Como Bogdan e Biklen (1994) afirmam, é possível tentar controlar a subjectividade mas não eliminá-la. “As reflexões orais e escritas ajudam a entender os problemas e as dificuldades” (16,67% de respostas e 1 respondente), reconhecem, ainda, os entrevistados, aspectos que, indirectamente respondem à questão colocada na subcategoria anterior.

Os alunos/futuros professores, dada a situação em que se encontram durante a observação e a auto e hetero-análise dessa mesma acção, estão, por vezes, sujeitos a sentimentos de ansiedade, angústia e temor. Como refere Oliveira (1992), este tipo de situações pode contribuir para o desenvolvimento de atitudes de resistência ao longo da realização da Prática Pedagógica, o que parece estar de algum modo implícito nas afirmações sobre a avaliação que temos vindo a analisar.

4. Aspectos problemáticos

Os “Aspectos problemáticos” da Prática Pedagógica, enumerados pelos entrevistados, constituem um outro tema, composto pelas seguintes categorias: “Dificuldades sentidas” e “Estratégias de superação de dificuldades”. A categoria

“Dificuldades sentidas” compreende as seguintes subcategorias: “Em termos organizativos” e “No plano da acção”.

4.1. Dificuldades sentidas

A Prática Pedagógica constituiu-se como um processo de adaptação do formando à docência, em que ele vai construir um conjunto organizado de conhecimentos teórico-práticos que lhe permitam um melhor desempenho da função docente. Este processo vai implicar o confronto com um conjunto de problemas, uma vez que o formando, ao chegar à escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde vai realizar a sua prática, entra num contexto que lhe é desconhecido, pelo que é natural que enfrente dificuldades. Os supervisores têm, então, um papel fundamental na sua orientação e acompanhamento, aconselhando-o, incentivando-o e encorajando-o a vencer essas dificuldades.

4.1.1. Em termos organizativos

Reportemo-nos, então, às dificuldades sentidas, em termos organizativos, os dados estão sistematizados no Quadro 85.

Quadro 85
Dificuldades sentidas em termos organizativos

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º de Respostas	%	N.º de Respondentes
O mais complicado foi o entendimento com a supervisora cooperante	1	16,67	1
A supervisora cooperante impunha demasiado as suas próprias metodologias	1	16,67	1
No segundo semestre o tempo de prática foi muito reduzido, apenas dois dias semanais	1	16,67	1
Leccionar conteúdos em turmas mistas, com dois anos diferentes, é muito complicado	1	16,67	1
Por vezes a supervisora cooperante impedia um trabalho mais apropriado	2	33,33	1
TOTAL	6	100,00	-

No plano da organização da prática, afirmam os nossos interlocutores que “por vezes a supervisora cooperante impedia um trabalho mais apropriado” (33,33% de respostas e 1 respondente), dado que “impunha demasiado as suas próprias metodologias” (16,67% de respostas e 1 respondente) razão por que consideram que “o mais complicado foi o entendimento com a supervisora cooperante” (16,67% de respostas e 1 respondente). Sobretudo, no início do processo de supervisão, a supervisora cooperante deverá estabelecer como prioridade um clima afectivo-relacional promotor de empatia e de desenvolvimento, mas os formandos também têm de se mostrar receptivos às suas observações e conselhos, até pela experiência que ainda lhes falta e pela visão estratégica do processo de ensino-aprendizagem, que ainda não construíram, e que, às vezes, não querem reconhecer.

Outra dificuldade apontada foi “a leccionação de conteúdos em turmas mistas, com dois anos diferentes, o que é muito complicado” (16,67% de respostas e 1 respondente). De facto, uma turma com mais de um grupo de aprendizagem implica diversificação das planificações e dos planos de aula, bem como da organização do tempo e do espaço, e dos materiais e estratégias a utilizar, de modo a que seja possível conciliar as actividades em função dos níveis de desenvolvimento dos alunos. Esta é, porém uma situação comum ao quotidiano educativo a que os futuros professores terão, necessariamente, que vir a fazer face.

De referir, ainda, que os entrevistados consideraram como uma outra dificuldade, assim expressa: “no segundo semestre, o tempo de prática foi muito reduzido, apenas dois dias semanais” (16,67% de respostas e 1 respondente).

4.1.2. No plano da acção

Quanto às dificuldades sentidas no plano da acção, os dados estão representados no Quadro 86.

Quadro 86
Dificuldades sentidas no plano da acção

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º de Respostas	%	N.º de Respondentes
Indisciplina dos alunos	1	11,11	1
Turma muito heterogénea, com níveis diferentes	1	11,11	1
Alunos com dificuldades de aprendizagem e necessidades educativas especiais	1	11,11	1
Alunos estrangeiros	1	11,11	1
Turma com vinte e quatro alunos	1	11,11	1
Mau comportamento dos alunos	1	11,11	1
Pouca autonomia por parte da supervisora cooperante para experimentar novas estratégias e novas metodologias	3	33,33	1
TOTAL	9	100,00	-

No plano da acção propriamente dita, os entrevistados consideraram como principal dificuldade o facto de existir “pouca autonomia por parte da supervisora cooperante para experimentar novas estratégias e novas metodologias” (33,33% de respostas e 1 respondente), o que poderá ter sido limitativo da sua acção. Na verdade, os alunos/futuros professores anseiam pelo dia em que poderão aplicar todas as teorias e aprendizagens construídas durante o Curso. Todavia, quando chegam à prática, vêem, por vezes, condicionada a sua actuação às metodologias e estratégias usadas pelas supervisoras cooperantes, o que lhes provoca um sentimento de desalento e de frustração, mas também é verdade que lhes falta a experiência necessária para não fazerem, eventualmente, perigar a aprendizagem das crianças, o que determina alguma “atitude defensiva” por parte dos supervisores cooperantes.

No que se refere à turma, as dificuldades apontadas são, essencialmente: “ser muito numerosa, com vinte e quatro alunos” (11,11% de respostas e 1 respondente), “muito

heterogénea, com níveis diferentes” (11,11% de respostas e 1 respondente), comportando “alunos com dificuldades de aprendizagem e necessidades educativas especiais” (11,11% de respostas e 1 respondente) e “alunos estrangeiros” (11,11% de respostas e 1 respondente), o que traduz, aliás, a situação real das salas de aula de qualquer escola. As turmas heterogéneas implicam da parte do professor uma atenção redobrada na definição de estratégias adequadas à diversidade existente na sala de aula, de modo a promover a aprendizagem de todos os alunos, mas esta é, cada vez mais, a realidade com que ele se vê quotidianamente confrontado.

“A indisciplina” (11,11% de respostas e 1 respondente) e “o mau comportamento dos alunos” (11,11% de respostas e 1 respondente) constituem também dificuldades referidas, no plano da acção, uma vez que o tempo gasto com as situações de indisciplina reduz o tempo potencial de aprendizagem. Deste modo, os alunos/futuros professores com mais êxito serão aqueles que conseguem que, no decurso da aula, os alunos estejam mais tempo empenhados em termos de aprendizagem.

4.2. Estratégias de superação de dificuldades

A utilização de estratégias de superação de dificuldades é uma competência muito significativa da acção docente. Vejamos como os nossos entrevistados a encaram (Quadro 87).

Neste âmbito, os entrevistados referem que “solicitam a ajuda da supervisora cooperante, através da sua experiência, na superação de dificuldades” (22,22% de respostas e 2 respondentes). De facto, a supervisão é um processo em que o supervisor, com mais experiência e maturidade profissional acompanha o aluno/futuro professor no

seu desenvolvimento pessoal e profissional, sendo, pois, natural o recurso ao supervisor.

Quadro 87
Estratégias de superação de dificuldades

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º de Respostas	%	N.º de Respondentes
Conversa com a supervisora cooperante sobre as estratégias a desenvolver	1	11,11	1
Diálogo com a supervisora cooperante acerca das planificações a fim de haver acordo entre o que considera aceitável ou correcto e o que os alunos/futuros professores gostariam de desenvolver	1	11,11	1
Avaliação/reflexão com a supervisora cooperante	1	11,11	1
Dissipação das dificuldades através do processo de avaliação	1	11,11	1
Conversa com as colegas de grupo	2	22,22	2
Adequação de estratégias e metodologias no combate à heterogeneidade, em conjunto com a supervisora cooperante	1	11,11	1
Ajuda da supervisora cooperante, através da sua experiência, na superação de dificuldades	2	22,22	2
TOTAL	9	100,00	-

Ainda para superarem dificuldades, os protagonistas “conversam com as colegas de grupo” (22,22% de respostas e 2 respondentes) e “com a supervisora cooperante sobre as estratégias a desenvolver” (11,11% de respostas e 1 respondente), considerando também importante o “diálogo com a supervisora cooperante acerca das planificações, a fim de haver acordo entre o que considera aceitável ou correcto e o que os alunos/futuros professores gostariam de desenvolver” (11,11% de respostas e 1 respondente). A supervisora cooperante, em todo o processo de aconselhamento, deve levar o formando a melhorar a sua acção, de forma gradual e constante e a promover a sua autonomia.

Outras estratégias utilizadas são “a adequação de estratégias e metodologias no combate à heterogeneidade, em conjunto com a supervisora cooperante” (11,11% de respostas e 1 respondente), “a avaliação/reflexão com a supervisora cooperante”

(11,11% de respostas e 1 respondente) e a “dissipação das dificuldades através do processo de avaliação” (11,11% de respostas e 1 respondente). De facto, o *feedback* sobre a prática desenvolvida, a avaliação como reguladora do processo e o aconselhamento são entendidos pelos alunos/futuros professores como uma forma de ajuda que torna o processo de formação mais construtivo.

5. Contribuição dos supervisores para o desenvolvimento pessoal e profissional do aluno futuro/professor

No contexto da Prática Pedagógica, os formandos têm objectivos comuns, mas também possuem ideias, propósitos e aspirações que diferem de indivíduo para indivíduo. Segundo Rogers (1985), cada um tem dentro de si um conjunto de valores que parece ser responsável pela promoção ou inibição do desenvolvimento do ser humano.

Segundo Alarcão e Tavares (2003: 52), o “supervisor e o professor em formação encontram-se também num determinado estágio de desenvolvimento e a sua acção educativa será tanto mais eficaz quanto maior e mais equilibrado for o seu desenvolvimento humano”.

Passemos, então, à análise interpretativa do tema “Contribuição para o desenvolvimento pessoal e profissional do aluno/futuro professor” perspectivado em função da acção dos supervisores.

Analisemos, então, os dados organizados no Quadro 88, que respeitam à contribuição dos supervisores para o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos/futuros professores.

Quadro 88
Contribuição dos supervisores para o desenvolvimento pessoal e profissional do aluno futuro/professor

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º de Respostas	%	N.º de Respondentes
Maior conhecimento das crianças	1	3,70	1
Confronto e gestão de algumas situações educativas	2	7,41	1
O supervisor da ESE é uma pessoa muito aberta, bom supervisor e sempre pronto a ajudar	5	18,52	2
Houve falta de crítica por parte do supervisor da ESE	1	3,70	1
A supervisora cooperante é uma pessoa muito directiva	3	11,11	1
A supervisora cooperante é muito humana, afectiva e amiga	2	7,41	1
A supervisora cooperante estava sempre pronta para ajudar e muito disponível	1	3,70	1
Independentemente da supervisora ser boa ou má estamos sempre em aprendizagem	1	3,70	1
A supervisora cooperante usava muito o livro e era pena	1	3,70	1
Este ano houve um grande crescimento porque foram muitas horas de Prática Pedagógica	2	7,41	1
Quando se entra em sala e se começa a leccionar é que se tem a noção do que é ser professor	3	11,11	1
A Prática Pedagógica é essencial porque a teoria não dá qualquer noção sobre o que é ser professor	2	7,41	1
O relacionamento com os supervisores tem sido muito bom	3	11,11	1
TOTAL	27	100,00	-

Os entrevistados afirmaram que “o supervisor da ESE é uma pessoa muito aberta, bom supervisor e sempre pronto a ajudar” (18,52% de respostas e 2 respondentes), no entanto referem que “houve falta de crítica da sua parte” (3,70% de respostas e 1 respondente). Em relação à supervisora cooperante, as opiniões dividem-se. Um entrevistado considera que “a supervisora cooperante é uma pessoa muito directiva” (11,11% de respostas e 1 respondente) e outro “considera-a muito humana, afectiva e amiga” (7,41% de respostas e 1 respondente). São ainda de opinião que “a supervisora cooperante estava sempre pronta para ajudar e muito disponível” (3,70% de respostas e 1 respondente) e que, “independentemente da supervisora ser boa ou má estavam sempre em aprendizagem” (3,70% de respostas e 1 respondente). Salientam, também, que “a supervisora cooperante usava muito o livro e era pena” (3,70% de respostas e 1 respondente), o que traduz visões distintas quanto à utilização do manual escolar.

Quanto ao relacionamento com os supervisores, os entrevistados “consideram que o mesmo tem sido muito bom” (11,11% de respostas e 1 respondente). De facto, segundo Alarcão e Tavares (2003: 61), “para que o processo da supervisão se desenrole nas melhores condições é necessário criar um clima favorável, uma atmosfera afectivo-relacional e cultural positiva, de entreajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, colaborativa e solidária entre o supervisor e o professor”.

De salientar que os protagonistas entrevistados têm consciência de que “quando se entra na sala e se começa a leccionar é que se tem a noção do que é ser professor” (11,11% de respostas e 1 respondente), até porque “a Prática Pedagógica é essencial, porque a teoria não dá qualquer noção sobre o que é ser professor” (7,41% de respostas e 1 respondente), asseguram. Consideram que “neste ano houve um grande crescimento porque foram muitas horas de Prática Pedagógica” (7,41% de respostas e 1 respondente), o que “permitiu um maior conhecimento das crianças” (3,70% de respostas e 1 respondente) e “o confronto e gestão de algumas situações educativas” (7,41% de respostas e 1 respondente), conclusões lógicas de quem se começou, de facto, a sentir como professor, “despindo” a pele de aluno.

Efectivamente, os supervisores desempenham um papel fundamental no desenvolvimento pessoal e profissional do aluno/futuro professor. A sua função consiste em “ajudar o professor a ensinar e a tornar-se um bom profissional para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais” (Alarcão e Tavares, 2003: 59), numa palavra a possibilitar aos formandos o assumir-se como professores.

6. Atitude do formando

O tema “Atitude do aluno/futuro professor”, que configura a sua postura face a esta componente do seu processo formativo, é composto pelas categorias: “Satisfação” e “Insatisfação”.

6.1. Satisfação

Os aspectos que traduzem a satisfação vivenciada pelos entrevistados, no decurso da sua Prática Pedagógica, estão representados no Quadro 89, que passamos, de imediato, a analisar.

Quadro 89
Satisfação

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º de Respostas	%	N.º de Respondentes
A aprendizagem e a evolução dos alunos	7	77,78	3
O bom relacionamento com a supervisora cooperante e os alunos	1	11,11	1
Experiência muito boa	1	11,11	1
TOTAL	9	100,00	-

Os alunos/futuros professores consideraram como motivo de satisfação” a aprendizagem e a evolução dos alunos” (77, 78% de respostas e 3 respondentes) e o “bom relacionamento com a supervisora cooperante e os alunos” (11,11% de respostas e 1 respondente). Salientam, ainda, que a Prática Pedagógica “constituiu uma experiência muito boa” (11,11% de respostas e 1 respondente).

Podemos, assim, concluir que os seus maiores motivos de satisfação se centram na aprendizagem dos alunos, no relacionamento positivo entre a supervisora cooperante e os alunos do 1.º Ciclo e na experiência “muito boa” que constituiu a realização da Prática Pedagógica. De facto, os supervisores deverão proporcionar, nas diferentes

fases do ciclo de supervisão, ambientes promotores de desenvolvimento, de conhecimento e de sabedoria, definindo estratégias de formação que impliquem uma relação interpessoal, promotora de desenvolvimento, em que o supervisor recolhe e analisa as dificuldades manifestadas pelo aluno/futuro professor, aconselhando-o e ajudando-o a ultrapassar essas mesmas dificuldades.

6.2. Insatisfação

Todavia, factores e/ou aspectos há também, na realização da Prática Pedagógica, que geram insatisfação nos formandos (Quadro 90).

Quadro 90
Insatisfação

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º de Respostas	%	N.º de Respondentes
O modo como a Prática Pedagógica está organizada, quatro dias no 1.º semestre e dois no 2.º	1	6,25	1
Ter sido pouco tempo de observação no 1.º semestre	1	6,25	1
Grupos de prática demasiado grandes	1	6,25	1
A expectativa de conhecer a turma	1	6,25	1
Receio do mau comportamento dos alunos	1	6,25	1
Reacção imprevisível dos alunos	2	12,5	1
Abordar conteúdos novos com os alunos sem saber como iam reagir	1	6,25	1
Necessidade de pedagogia diferenciada	1	6,25	1
Relacionamento humano muito complicado com a supervisora cooperante	2	12,50	1
Receio de não ser capaz de fazer tudo o que considera necessário	5	31,25	1
TOTAL	16	100,00	-

Como motivos de insatisfação os protagonistas apontam, em primeiro lugar, “o receio de não serem capazes de fazer tudo o que consideram necessário” (31,25% de respostas e 1 respondente), o que se compreende. Estes sentimentos de insegurança devem ser dissipados através do encorajamento, especialmente da supervisora

cooperante, pois, tal como afirma Vieira (1993: 33), “o encorajamento assume um papel inestimável na relação de supervisão”.

Ao nível relacional, salientam “o relacionamento humano muito complicado com a supervisora cooperante” (12,50% de respostas e 1 respondente) e “a reacção imprevisível dos alunos” (12,50% de respostas e 1 respondente), o que não se estranhará se tivermos presente a natureza afectivo-relacional do acto educativo.

Em termos organizativos, referem insatisfação acerca do “modo como a Prática Pedagógica está organizada, quatro dias no 1.º semestre e dois no 2.º” (6,25% de respostas e 1 respondente), quanto ao facto de “ter sido pouco tempo de observação no 1.º semestre” (6,25% de respostas e 1 respondente) e dos “grupos de prática serem demasiado grandes” (6,25% de respostas e 1 respondente), aspectos já anteriormente evidenciados.

Outros motivos de insatisfação assinalados são: “a expectativa de conhecer a turma” (6,25% de respostas e 1 respondente), “o receio do mau comportamento dos alunos” (6,25% de respostas e 1 respondente), “o facto de abordar conteúdos novos com os alunos sem saber como iam reagir” (6,25% de respostas e 1 respondente) e “a necessidade de pedagogia diferenciada” (6,25% de respostas e 1 respondente). Na verdade, estes receios e inseguranças espelham as preocupações dos alunos/futuros professores com o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos do 1.º Ciclo, dada a sua falta de experiência e de segurança.

7. Propostas de alteração da Prática Pedagógica

No Quadro 91 estão sistematizados os dados referentes aos aspectos que poderiam ser melhorados na Prática Pedagógica, de acordo com os entrevistados.

Quadro 91
Aspectos que poderiam ser melhorados na Prática Pedagógica

TRAÇOS CARACTERIZADORES	N.º de Respostas	%	N.º de Respondentes
A distribuição dos dias de prática deveria de ser três dias semanais ou de dois dias no 1.º semestre e quatro dias no 2.º	6	27,27	3
O número de horas de Prática Pedagógica deveria ser aumentado	3	13,64	1
As supervisoras cooperantes são pessoas demasiado directivas	2	9,09	1
Os alunos/futuros professores deveriam poder escolher os supervisores	1	4,54	1
Deveria ser dada maior autonomia aos alunos/futuros professores	2	9,09	2
Seria benéfico a utilização de estratégias diversificadas	1	4,54	1
As escolas do 1.º Ciclo deveriam ser mais próximas	1	4,54	1
O número de elementos por grupo deveria ser reduzido	1	4,54	1
Os alunos do grupo deveriam fazer uma reflexão escrita sobre o desempenho na prática dos outros elementos	2	9,09	1
Deveria haver mais orientação e reflexão por parte do supervisor da ESE	3	13,64	1
TOTAL	22	100,00	-

Os nossos interlocutores consideram que, relativamente à organização da Prática Pedagógica, “a distribuição dos dias de prática deveria ser de três dias semanais ou de dois dias no 1.º semestre e quatro dias no 2.º” (27,27% de respostas e 3 respondentes), que “o número de horas de Prática Pedagógica deveria ser aumentado” (13,64% de respostas e 1 respondente) e que o número de elementos por grupo deveria ser reduzido” (4,54% de respostas e 1 respondente), o que não deixa de ser redundante face a aspectos, já anteriormente analisados. De salientar, ainda, que os entrevistados consideram que “as escolas do 1.º Ciclo deveriam ser mais próximas” (4,54% de respostas e 1 respondente). Na verdade, verificou-se uma grande distância entre

algumas escolas do 1.º Ciclo em que decorreu a Prática Pedagógica e a Escola Superior de Educação.

No que se refere ao acompanhamento da Prática Pedagógica, salientam que “deveria haver mais orientação e reflexão por parte do supervisor da ESE” (13,64% de respostas e 1 respondente) e que “as supervisoras cooperantes são pessoas demasiado directivas” (9,09% de respostas e 1 respondente), pelo que “deveria ser dada maior autonomia aos alunos/futuros professores” (9,09% de respostas e 2 respondentes), ideias, uma vez mais, enfatizadas.

Relativamente à reflexão da Prática Pedagógica, os protagonistas entrevistados sugerem que “os alunos do grupo deveriam fazer uma reflexão escrita sobre o desempenho na prática dos outros elementos” (9,09% de respostas e 1 respondente), isto é, advogam uma formalização, por escrito, da hetero-avaliação feita pelos colegas do grupo de prática.

Finalmente, os futuros professores salientam que “deveriam poder escolher os supervisores” (4,54% de respostas e 1 respondente) e que “seria benéfico a utilização de estratégias diversificadas” (4,54% de respostas e 1 respondente). De facto, a diversificação de estratégias torna-se imprescindível, considerada a heterogeneidade das turmas, mas as condições de realização da Prática Pedagógica, por vezes, são as possíveis e nem sempre as ideais.

8. Análise conjunta dos dados

Sendo o nosso principal objectivo conhecer as representações dos alunos do 4.º ano do Curso do 1.º Ciclo do Ensino Básico acerca da Prática Pedagógica, importa referir que as representações podem ser definidas como um produto da actividade mental, um conjunto ou universo organizado de opiniões, de crenças, de imagens, de saberes, de informações e de atitudes relativas às características de um objecto ou de uma dada situação social, presente ou ausente no campo perceptivo dos sujeitos (Gilly, 1989).

Assim sendo, as representações não são um legado que se transmita, mas uma construção das pessoas. Como refere Vala (2000), os indivíduos não se limitam a receber e a procurar informação, são também construtores de significado e de teorização da realidade social. De facto, ao construírem determinadas significações da realidade, os sujeitos combinam dimensões da sua história pessoal, com dimensões da cultura, dos valores e da ideologia.

Neste momento, e tendo presentes os conceitos acabados de referir, impõe-se que procedamos à análise global dos dados, tomando em conjunto os quatro momentos da investigação.

Nesse sentido, o estudo evidencia-nos as representações que os alunos/futuros professores têm relativamente à organização, realização e avaliação da Prática Pedagógica, em geral e, de modo específico, à unidade curricular de Prática Pedagógica II. Considerados, pois, os dados analisados, podemos concluir que os protagonistas do estudo conhecem bem os aspectos organizativos da Prática Pedagógica, discordando, porém, da sua distribuição ou colocação temporal. Na verdade, prefeririam que a Prática Pedagógica II (4.º ano) começasse por dois dias semanais no 1.º semestre, passando depois a quatro dias, no 2.º semestre, e não ao contrário como acontece

actualmente. Consideram, também, que uma semana inicial de observação é insuficiente para o conhecimento da turma e do contexto educativo e que os grupos de prática deveriam ser de dois elementos, para permitir um maior tempo de intervenção directa individual. A maioria dos respondentes considerou a duração da Prática pedagógica adequada.

Em relação à apreciação crítica do processo de iniciação à prática profissional, foi mesmo considerado indispensável, bem como referidas como essenciais, para uma boa acção educativa, algumas “disciplinas teóricas”.

No que se refere à apreciação crítica da acção da supervisora cooperante, no segundo momento do estudo, os seus protagonistas consideraram que o respectivo acompanhamento foi bom e que ela foi sempre muito prestativa, aberta, impecável, revelando imensa experiência, embora, no quarto momento, reconhecendo que a mesma “está sempre presente”, mas dava, no entanto, pouca autonomia aos alunos/futuros professores e que deveria ter mais confiança neles.

Quanto aos principais aspectos decorrentes do ciclo de supervisão, constatamos que, no encontro pré-observação, os alunos/futuros professores analisam as diversas componentes das planificações e que as realizam a partir das orientações da supervisora cooperante. Os aspectos mais problemáticos na realização das planificações são a definição de estratégias, a selecção/elaboração de recursos e meios e a definição de objectivos e competências.

Relativamente a este momento pré-activo, a análise dos dados leva-nos a afirmar que são os colegas de grupo que mais colaboram na preparação das aulas, seguindo-se o supervisor da ESE e a supervisora cooperante.

No encontro pós-observação, tem lugar a reflexão com os supervisores acerca da prática desenvolvida. Com a supervisora cooperante, a reflexão, na maioria das vezes, era feita a seguir à intervenção lectiva dos formandos, no final do dia, nela participando todos os elementos do grupo. Também eram feitas reflexões no final da semana ou, às vezes, durante a acção educativa. Os assuntos tratados eram essencialmente sobre “como correu a aula” e também sobre a preparação das novas aulas.

Com o supervisor da ESE, as reflexões eram feitas semanalmente, no Seminário de Supervisão, contando com a participação de todos os alunos/futuros professores. Reflectiam, então, sobre o Projecto individual de Desenvolvimento, as intervenções com as crianças, as planificações e as reflexões semanais, individuais ou cooperativas. Os protagonistas do estudo consideraram também que o final da Prática Pedagógica e o final do dia constituíam momentos importantes de reflexão com o supervisor da ESE sobre a acção educativa desenvolvida.

Os formandos afirmaram, também, que as reflexões em grande grupo são importantes e que nelas deveriam estar presentes também as supervisoras cooperantes, isto é, no Seminário de Supervisão.

Os aspectos mais relevantes abordados nas reflexões produzidas acerca do desempenho na Prática Pedagógica II foram: os alunos e as suas aprendizagens; relacionamento; adequação de materiais, das estratégias e das actividades; indisciplina; avaliação das aprendizagens das crianças; e aspectos de nível pessoal (sentimentos, seguranças, inseguranças e estabilidade pessoal).

Relativamente à avaliação da Prática Pedagógica, os nossos interlocutores disseram que nela intervêm a supervisora cooperante e o supervisor da ESE, mas que, na sua opinião, os colegas de grupo e o próprio aluno/futuro professor também deveriam dela

ser parte. Consideraram, ainda, que “a supervisora cooperante é quem deve intervir mais porque observa toda a Prática Pedagógica” e que o “supervisor da ESE observa poucas aulas, pelo que não tem tanta noção do desenvolvimento dos alunos futuros/professores”.

Neste sentido, o estudo mostra-nos que, relativamente ao processo de avaliação, os protagonistas consideram que “os momentos mais adequados (...) são a exposição de conteúdos e a exploração de conhecimentos” e que é fundamental que seja feita uma avaliação do desempenho dos formandos no final das aulas e no final da semana, no Seminário de Supervisão.

Para eles, “as principais finalidades da avaliação são o melhoramento da acção educativa”, “promover o desenvolvimento”, “regular e ajudar a aprendizagem”, “garantir a qualidade dos professores” e “corrigir o processo”, tendo consciência, no entanto, que acabará por lhes ser atribuída uma nota final, que, em sua opinião, dirá muito pouco acerca do ser bom ou mau professor. De salientar que os protagonistas do estudo discordam que a finalidade da avaliação seja a de “prestar contas”, e que sirva “para controlar os resultados”, ou, ainda, para “seleccionar com vista à colocação profissional”.

São também de opinião que a avaliação deve atender, sobretudo, aos seguintes aspectos: capacidade de planificar, promoção do interesse e da aprendizagem dos alunos, importância atribuída a todo o processo formativo e à observação de aulas, relacionamento com os alunos e com os colegas do grupo, utilização de estratégias diversificadas e produção de materiais.

O estudo mostra-nos, ainda, em relação à avaliação, que os inquiridos/entrevistados consideraram que a mesma é um pouco subjectiva e que “a avaliação do supervisor da

ESE é muito mais objectiva do que a da supervisora cooperante”. Referem, também, que, embora a supervisora cooperante tenha mais elementos de avaliação, é o supervisor da ESE que tem mais peso na avaliação, o que, na realidade não acontece, dado que, na atribuição da classificação final se encontram em paridade.

No que concerne aos aspectos que os alunos/futuros professores identificam como problemáticos na Prática Pedagógica, as dificuldades sentidas em termos organizativos foram, essencialmente, a gestão do tempo, a conciliação entre a planificação e a acção produzida, a adequação das estratégias, as reflexões escritas e o “tempo de prática”, apenas duas horas semanais, no 2.º semestre, considerado pelos protagonistas como muito reduzido.

No que respeita às dificuldades sentidas no plano de acção, as mesmas prendem-se, essencialmente, com aspectos relacionais, tais como a resolução de problemas/conflitos, “conseguir a confiança dos alunos” e o “receio de não ser respeitada como professora”, por um lado, e o “entendimento com a supervisora cooperante”, uma vez que esta “impunha demasiado as suas próprias metodologias” e também aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos, tais como, avaliação, adequação de estratégias e motivação, por outro.

As estratégias usadas pelos protagonistas do estudo para superar as dificuldades sentidas, são, no que se refere à gestão do tempo, limitar o número de actividades de acordo com o ritmo da turma, procurar ajuda junto do supervisor da ESE e supervisora cooperante, reflectir sobre todo o processo, conversar com os colegas de grupo e definir novas estratégias e, ainda, explorar novos materiais e técnicas, dialogar com a supervisora cooperante sobre as planificações, recorrer às orientações dos supervisores,

conversar com outros professores e conhecer o Programa do 1.º Ciclo e o Currículo Nacional.

Acerca dos efeitos da Prática Pedagógica no desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos/futuros professores, os mesmos referem que “a Prática Pedagógica permitiu o crescimento como pessoa” e “proporcionou o amadurecimento, a confiança e o acreditar na capacidade de desempenhar com sucesso o papel de professor”. Consideram, além disso, que os supervisores contribuíram para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, estimulando a curiosidade e o gosto pela pesquisa e observando e reflectindo sobre o seu desempenho.

Verbalizaram, ainda, a opinião de que “a Prática Pedagógica é um momento indispensável à formação de professores”, na medida em que “só na prática se pode aplicar muito daquilo que se aprende ao longo do Curso”, que “foi bastante enriquecedora a nível pessoal e profissional pelas experiências vividas”, que permitiu a “observação/vivência da realidade educativa” e o “contacto com novas e diferentes realidades, dificuldades e problemas”. Salientaram, por último, o facto da reflexão sobre a acção produzida também ter ajudado ao seu crescimento profissional.

Na esfera relacional, os supervisores demonstraram um relacionamento amigável, sendo vistos pelos alunos/futuros professores como profissionais experientes, abertos e comunicativos. Asseguram os nossos interlocutores que a supervisora cooperante mostrava sempre disponibilidade para ajudar, embora alguns deles a considerassem um pouco directiva.

Prosseguindo nesta análise de conjunto de dados, podemos afirmar que os protagonistas do estudo são de opinião que os colegas também contribuíram para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, valorizando, sobretudo, o bom relacionamento

no grupo de prática e o diálogo que se estabeleceu entre os seus elementos. O trabalho em grupo foi considerado essencial, embora sempre defendendo uma maior autonomia individual. Reputaram a observação das aulas dos colegas e a reflexão realizada em conjunto como aspectos importantes para o seu desenvolvimento profissional.

Em relação à realização da Prática Pedagógica, os formandos manifestaram as suas expectativas e os seus motivos de satisfação e insatisfação. Consideraram que “através da crítica pode ser melhorado o seu desempenho”, que “o grupo fez um bom trabalho” e que “as expectativas são sempre muito maiores do que aquilo que acontece”.

Pela análise dos dados, verifica-se que os formandos em estudo representam a Prática Pedagógica como útil, mas se for acompanhada de momentos de reflexão e que a mesma é indispensável num curso de formação de professores, constituindo uma boa preparação para a profissão docente e uma oportunidade de aplicação da teoria adquirida na instituição de formação. Enfatizam a importância do contacto com a realidade educativa, o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de resolver problemas, a reflexão, em pequeno ou grande grupo, e o apoio prestado pelos supervisores.

Pela análise dos dados, podemos verificar que 81,82% dos protagonistas do estudo consideravam-se satisfeitos com a realização da Prática Pedagógica, achando que a mesma está bem organizada, que a sua duração é adequada, que os supervisores são bastante competentes e que constitui “a oportunidade de contactar com algumas realidades profissionais”. Os seus maiores motivos de satisfação, no que à realização da Prática Pedagógica respeita, prendem-se com a aprendizagem dos alunos, o seu interesse e motivação pelas actividades, a definição adequada de estratégias e o bom relacionamento com as crianças e com a supervisora cooperante. São ainda apontados

como motivos de satisfação o “controlo da turma” e a postura mais desinibida e a interacção com os alunos. Assinalam, também, como motivo de satisfação, a “experiência muito boa” que constituiu a sua intervenção educativa, pois consideraram que “a Prática Pedagógica permite realmente saber o que é ser professor” e “vai, sem dúvida, ser a base de toda a profissionalização”.

Um seu último motivo de satisfação quanto à realização da Prática Pedagógica reside no facto da teoria aprendida na ESE estar relacionada com a “realidade da escola”, o que não deixa de ser importante assinalar, dada a fase da socialização profissional em que se encontram.

Por outro lado, e em sentido contrário, constata-se que 18,18% dos protagonistas do estudo revelaram motivos de insatisfação. No que se refere à organização da Prática Pedagógica prendem-se os mesmos, essencialmente, com a sua distribuição temporal (quatro dias no 1.º semestre e dois no 2.º semestre), com o pouco tempo de observação (só uma semana) no 1.º semestre e grupos de prática constituídos por três elementos, quando, em seu entender, deveriam ter apenas dois. Além disso, são de opinião que deveria existir Prática Pedagógica nos quatro anos do curso e que esta fosse realizada nos quatro anos de escolaridade.

Da análise dos dados, ressaltam, ainda, alguns aspectos de insatisfação, relacionados com a intervenção directa com as crianças, nomeadamente quando cometem erros; por não conseguirem promover práticas diferentes; e quando os alunos não gostam ou não compreendem uma actividade ou revelam desinteresse perante a exposição de um tema. Por outro lado, os formandos também se sentem pouco confortáveis devido ao “receio de não fazer tudo o que consideram necessário”. Por

outro lado, opinam que deveria existir maior disponibilidade de materiais na Universidade e ajuda institucional para a sua elaboração/construção.

No plano relacional, salientam “as atitudes pouco correctas, de certos pais dos alunos”, a “reacção imprevisível dos alunos” e o “relacionamento humano muito complicado com a supervisora cooperante”, sugerindo, a este propósito, que deveria existir uma “melhor selecção das supervisoras cooperantes” e que as mesmas deveriam ter formação específica e proporcionar aos alunos/futuros professores maior apoio e orientação. Na sua perspectiva, dizem dispor de “pouca autonomia e pouca liberdade”.

No que à relação teoria/prática concerne, consideram que “grande parte da teoria que se aprende na ESE, não se adequa à realidade”, devendo algumas disciplinas ser menos teóricas e mais direccionadas para a profissão docente. Esta “não adequação” da “teoria” à realidade educativa é, aliás, uma das invariantes do universo representacional dos professores em início de carreira, como a investigação tem mostrado.

Outros motivos de insatisfação sobre a realização da Prática Pedagógica são a “expectativa de conhecer a turma”, o “receio do mau comportamento dos alunos”, a reacção dos alunos na abordagem de novos conteúdos e a implementação de pedagogia diferenciada, tudo dimensões em que pesa, de forma nítida, a inexperiência profissional dos formandos.

Pela análise dos dados, podemos constatar que, no âmbito da Prática Pedagógica, surgem situações que causam ansiedade aos alunos/futuros professores, nomeadamente saber se o seu desempenho é satisfatório, serem observados pelo supervisor da ESE, terem de fazer a gestão de conflitos, conseguirem o controlo da turma, serem capazes de elaborar a planificação e de definirem adequadamente as estratégias educativas.

No plano prospectivo, os protagonistas do estudo referiram alguns aspectos que, em sua opinião, poderiam contribuir para melhorar a realização da Prática Pedagógica, nomeadamente a inversão do seu período de duração entre o 1.º e o 2.º semestres, o aumento do número total de horas da mesma, a constituição de grupos de apenas dois elementos e uma mais próxima localização das escolas onde ela se realiza, relativamente à Escola Superior de Educação.

No que se refere ao acompanhamento da Prática Pedagógica, os nossos interlocutores afirmaram, uma vez mais, que deveria haver “um acompanhamento mais personalizado”, mais orientação e reflexão por parte do supervisor da ESE e que as supervisoras cooperantes são muito directivas, defendendo que lhes deveria ser dada mais autonomia. Foram, ainda, de opinião, que “a supervisora cooperante deveria ter formação e ser acompanhada pelo supervisor da ESE”, salientando que deveriam poder escolher os supervisores e que “deveria ser feita uma melhor selecção das supervisoras cooperantes”. Por outro lado, asseguram que deveria haver “maior observação da intervenção dos alunos/futuros professores” e um maior acompanhamento das supervisoras cooperantes. Em relação à reflexão, são de opinião que deveria haver mais momentos de reflexão e de crítica construtiva por parte dos supervisores e que seria benéfica a promoção de reflexões semanais entre os alunos/futuros professores, os colegas e os supervisores.

Podemos, assim, constatar, em síntese, pela análise dos dados, no que se refere aos aspectos a serem melhorados, no que à avaliação concerne, que deveria haver um maior acompanhamento do supervisor da ESE nas escolas do 1.º Ciclo, ser feita uma avaliação semanal sobre o desempenho dos alunos/futuros professores e o preenchimento diário de tabelas de observação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em conta os objectivos definidos para o presente estudo e as questões de pesquisa que nos orientaram na sua realização e feita a apresentação e análise interpretativa dos dados, bem como a análise conjunta dos mesmos, é chegado o momento de tecer algumas considerações finais, que se sistematizam em quatro aspectos principais: resultados do estudo, limites e relevância do mesmo, pistas de trabalho e contributos do estudo, em termos pessoais e profissionais.

▪ **Resultados do estudo**

No presente estudo, procurámos conhecer as representações dos alunos do 4.º ano do Curso de Licenciatura em 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, no ano lectivo de 2005/2006, acerca da Prática Pedagógica, relativamente à sua organização, realização e avaliação, bem como conhecer os aspectos que os mesmos identificam como problemáticos e, ainda, conhecer as estratégias a que os mesmos recorrem para superar as dificuldades sentidas.

Era igualmente nosso objectivo conhecer de que forma se reflectem na intervenção educativa dos alunos/futuros professores os principais aspectos decorrentes do ciclo de supervisão.

Finalmente, era também do nosso interesse conhecer as representações dos nossos interlocutores acerca dos efeitos da Prática Pedagógica no seu desenvolvimento pessoal e profissional e os motivos de satisfação e de insatisfação de que são possuídos face à realização da Prática Pedagógica.

Em síntese conclusiva, podemos afirmar que os resultados do estudo permitem salientar os seguintes aspectos que, no seu conjunto, configuram as representações dos

CONSIDERAÇÕES FINAIS

alunos/futuros professores acerca da Prática Pedagógica, no decurso do processo de supervisão:

- No que se refere à organização da Prática Pedagógica, os protagonistas do estudo conhecem os seus aspectos organizativos, embora considerem que os dias de prática não estão distribuídos da melhor forma, propondo a sua “troca” entre os dois semestres do 4.º ano do Curso, além de considerarem que uma semana de observação inicial se revela insuficiente e que os grupos de prática deveriam ter menos elementos (dois).
- Em termos de apreciação geral, são de opinião que a realização da Prática Pedagógica é indispensável a um bom desempenho da profissão docente.
- Quanto à avaliação desta componente curricular, os nossos interlocutores consideram que os intervenientes no processo são a supervisora cooperante e o supervisor da ESE, mas que os colegas e eles próprios também deveriam intervir. Acrescentam que as finalidades da avaliação são, essencialmente, “promover o desenvolvimento”, “regular a aprendizagem”, “garantir a qualidade dos professores” e “corrigir o processo” e que os principais aspectos que sobre ela incide são, essencialmente, a capacidade de planificar, a importância atribuída a todo o processo, a observação de aulas e o clima relacional estabelecido. Salientam, ainda, que os melhores momentos para a avaliação da Prática Pedagógica são “o final de cada dia de aulas” e “o final da semana”, no Seminário de Supervisão.
- Na realização da Prática Pedagógica surgem aspectos considerados problemáticos pelos alunos/futuros professores, nomeadamente a gestão do tempo, a conciliação entre a planificação e a gestão do tempo, a adequação de

estratégias, as reflexões escritas e o tempo de prática muito reduzido no 2.º semestre. No plano da acção, as dificuldades são, essencialmente, a resolução de problemas/conflitos, a necessidade de afirmação, o entendimento com a supervisora cooperante e aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos (avaliação, adequação de estratégias e motivação).

- Os protagonistas do estudo utilizam como estratégias para a superação das dificuldades, a procura da ajuda do supervisor da ESE e da supervisora cooperante, a reflexão, a conversa com os colegas de grupo e com outros professores, a definição de novas estratégias e a exploração de novos materiais e técnicas.
- Quanto ao ciclo de supervisão, podemos verificar no encontro pré-observação, que os formandos analisam as diversas componentes das planificações a partir das orientações da supervisora cooperante e que na preparação das aulas participam, sobretudo, os colegas de grupo, seguindo-se o supervisor da ESE e a supervisora cooperante.
- No encontro pós-observação, realiza-se a reflexão com os supervisores acerca do desempenho dos formandos. Com a supervisora cooperante, acontece, na maioria das vezes, no final do dia de prática, no final da “semana” de prática ou durante a acção educativa. Com o supervisor da ESE, as reflexões são realizadas semanalmente, no Seminário de Supervisão, com a participação de todos os alunos da turma, aí se reflectindo, também, essencialmente, sobre o Projecto Individual de Desenvolvimento, a prática desenvolvida, as planificações e as reflexões escritas.

- O estudo mostrou, como os seus próprios protagonistas reconhecem, que a Prática Pedagógica produz efeitos no desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos/futuros professores. De facto, asseguram que a mesma contribuiu para o seu crescimento como pessoas, o seu amadurecimento e a sua auto-confiança. Salientam, ainda, que os supervisores contribuíram para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, estimulando a curiosidade e o gosto pela pesquisa.
- A Prática Pedagógica permitiu, aos professores em formação, o conhecimento e vivência da realidade educativa, sendo a reflexão sobre a acção determinante para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.
- Os supervisores da ESE mantiveram um relacionamento amigável e os supervisores cooperantes mostraram sempre disponibilidade, embora alguns protagonistas os considerassem um pouco directivos.
- Os colegas de grupo também contribuíram para o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos/futuros professores, através, sobretudo, do bom relacionamento, do diálogo, da observação das suas aulas e das reflexões em conjunto.
- A realização da Prática Pedagógica despoletou sentimentos de satisfação na grande maioria dos nossos interlocutores, uma vez que lhes permitiu o contacto com a realidade educativa. São ainda motivos de satisfação a Prática Pedagógica estar bem organizada, ter uma duração adequada e ser orientada por supervisores bastante competentes. Todavia, os maiores motivos de satisfação prendem-se com a aprendizagem dos alunos, a definição adequada de estratégias, o “controlo da turma”, a postura mais desinibida, a interacção e o bom relacionamento com as crianças e com a supervisora cooperante. Refira-se, por último, que os nossos

interlocutores se sentem gratificados ao sentirem que a Prática Pedagógica foi uma experiência muito boa e “a base de toda a [sua] profissionalização”.

- Um pequeno grupo de protagonistas do estudo mostrou-se, no entanto, insatisfeito com a realização da Prática Pedagógica, designadamente quanto: à distribuição semanal dos dias de prática; ao tempo de observação no 1.º semestre; e com o número de elementos de cada grupo de trabalho. Revelaram-se ainda insatisfeitos com a acção educativa, com o cometerem erros, com o não conseguirem promover práticas diferentes e quando os alunos não gostam ou não compreendem as actividades que lhes são propostas. No plano relacional, são motivos de insatisfação o comportamento pouco adequado de certos pais, a reacção imprevisível dos alunos, a implementação da pedagogia diferenciada e o relacionamento complicado com a supervisora cooperante, no plano da autonomia. Revelaram, ainda, insatisfação em relação ao facto de grande parte da teoria aprendida na ESE não se adequar à realidade, devendo algumas disciplinas ser menos teóricas e mais direccionadas para a prática, aspectos que, na generalidade, são contraditos pela maioria dos respondentes.

▪ **Limites e relevância do estudo**

Na realização deste trabalho, confrontámo-nos com factores que limitaram a sua elaboração, salientando-se o facto de termos de desenvolver toda a investigação em simultâneo com o desempenho da nossa actividade profissional. Esta situação impediu-nos de dedicar à investigação todo o tempo que gostaríamos.

Outra limitação a este estudo foi o facto de toda a recolha de dados ter de ser feita durante o período em que decorreu a Prática Pedagógica II e os alunos se encontrarem

em escolas diferentes, em cidades diferentes e muito ocupados com as actividades inerentes à sua realização.

Julgamos, contudo, que o desenvolvimento desta investigação contribuiu para uma melhor conhecimento da Prática Pedagógica realizada nas escolas do 1.º Ciclo e que poderá ajudar os supervisores a reflectirem em torno do triângulo supervisor cooperante, supervisor da ESE e alunos/futuros professores, sobre a Prática Pedagógica, em geral, e sobre o seu papel como supervisores da formação inicial de professores, em particular.

▪ **Pistas de trabalho**

Conjugando os resultados do estudo com a nossa experiência no desempenho das funções de supervisora cooperante da Prática Pedagógica, permitimo-nos sugerir algumas pistas de trabalho e investigação:

- promover a formação dos supervisores cooperantes na área da supervisão pedagógica;
- estreitar a ligação entre a Escola Superior de Educação e as escolas do 1.º Ciclo onde se desenvolve a Prática Pedagógica, promovendo a construção do conhecimento, o desenvolvimento dos seus intervenientes e o trabalho colaborativo;
- adequar o processo formativo às necessidades dos alunos/futuros professores e dos supervisores;
- valorizar o processo de supervisão, como estratégia de planeamento e avaliação conjunta de todos os intervenientes no processo de formação inicial;

- promover uma formação reflexiva que proporcione aos futuros professores a construção de respostas para a multiplicidade de questões que se deparam nos contextos educativos;
- Aprofundar a investigação sobre o processo superviso, designadamente quanto:
 - às relações estabelecidas entre todos os seus participantes;
 - aos estilos de supervisão e seus reflexos no desenvolvimento pessoal e profissional dos formandos;
 - ao papel dos alunos/futuros professores como construtores de conhecimento e como professores em construção.

▪ **Contributos do estudo, em termos pessoais e profissionais**

Este estudo assume uma importância inegável na nossa formação e desenvolvimento, ajudando-nos, acima de tudo, a aprofundar conhecimentos no âmbito da formação inicial de professores, ao nível da supervisão da Prática Pedagógica.

De facto, ao conhecermos as representações dos alunos/futuros professores acerca da Prática Pedagógica será certamente mais fácil desenhar futuras formas de trabalho, enquanto supervisores cooperantes.

Tais conhecimentos irão contribuir, certamente, para melhorar o nosso desempenho, pois só uma atitude de verdadeiro interesse pelo conhecimento e pela reflexão nos permite ser “supervisores inteligentes, co-construtivos, inovadores flexíveis, psicológica e profissionalmente desenvolvidos” (Alarcão, 1995: 7).

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (1982). Supervisão Clínica: um conceito e uma prática ao serviço da formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XVI, 151-168.
- Alarcão, I. (1991). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Cadernos CIDInE*, 1, 5-22.
- Alarcão, I. (1995). *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: CIDInE.
- Alarcão, I. (1996a). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, 9-39.
- Alarcão, I. (1996b). Ser professor Reflexivo. In I. Alarcão (Org.). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, 171-189.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (Org.). *Formação Profissional De Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora, 21-31.
- Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de Professores e Desenvolvimento Humano: uma perspectiva ecológica. In J. Tavares (Ed.). *Para Intervir em Educação – Contributos dos Colóquios CIDInE*. Aveiro: CIDInE, 201-232.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987/2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1990). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Amado, J. (2001). Um estudo etnográfico da indisciplina na aula. In A. Estrela & J. Ferreira (Org.). *Investigação em Educação*. Lisboa: Educa, 167-179.

BIBLIOGRAFIA

- Amaral, M. J. et al. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo – Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, 89-122.
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (2002). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1981). L'écologie expérimentale de l'éducation. In A. Beaudot (ed.). *Sociologie de l'école*. Paris: Dunod, 19-55.
- Bruner, J. (1998). *O Processo da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Carr, W. (1989). *Quality in Teaching: arguments for a reflective profession*. Lewes: Falmer Press.
- Cortesão, L. (1991). Supervisão numa perspectiva crítica. In *Ciências da Educação em Portugal. Situação Actual e Perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 617-625.
- Combs, A. W. et al. (1974). *The Professional Education of Teachers: A humanistic Approach to Teacher Preparation*. Boston : Allyn & Bacon.
- Damas, M. J. & De Ketele, J-M. (1985). *Observar para Avaliar*. Coimbra: Almedina.
- Dewey, J. (1974). The relation of theory to practice in education. In D. Archambault, (Ed.). *John Dewey on education*. Chicago: University of Chicago Press, 313-338.
- ESE (2001). *Documento de reestruturação curricular do curso de professores do 1.º Ciclo*: Faro: Universidade do Algarve.

BIBLIOGRAFIA

- ESE (2005). *Programa da Prática Pedagógica*. Faro: Universidade do Algarve.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, V. (2003). O Inquérito por Questionário na Construção de Dados Sociológicos. In A. Silva & J. Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 165-196.
- Formosinho, J. (1986). Quatro modelos ideais de formação de professores: O modelo empiricista, o modelo teoricista, o modelo compartimentado e o modelo integrado. In *As Ciências de Educação e de Formação de Professores*. Lisboa: GEP/ME, 81-106.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In B. P. Campos. *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora, 46-64.
- Formosinho, J. (2002). (Org.). *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Garcia, C. M. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 51-76.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2005). *O Inquérito – teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gilly, A. (1989). Les représentations sociales dans le champ éducatif. In D. Jodelet (Org.). *Répresentations Sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, 363-387.
- Glickman, C. D. (1989). *Supervision of instruction. A Developmental Approach*. Massachusetts: Allyn and Bacon.

BIBLIOGRAFIA

- Gómez, A. P. (1992). O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 93-114.
- Gonçalves, J. A. (1992). A carreira das professoras do ensino primário. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 141-169.
- Gonçalves, J. A. (1996). Formar professores para o século XXI. *Reflectir*, 1, 31-35.
- Gonçalves, M. R. (1998). *As relações interpessoais na supervisão*. Tese de Mestrado. Faro: Universidade do Algarve (policopiada).
- Gonçalves, J. A. & Gonçalves, M. R. (2002). Profissionalidade docente: um percurso relacionalmente construído. In *O particular e o global no virar do milénio: Cruzar saberes em educação. Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Lisboa: Edições Colibri, 595-604.
- Hadji, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo. Das Intenções aos Instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Handal, G. & Lauvas, P. (1987). *Promoting reflective teaching: supervision in action*. Milton Keynes: The Society for Research into Higher Education/Open University Press.
- Huberman, M. & Miles M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Huberman, M. & Miles M. B. (1998). Data management and analysis methods. In N. Denzin e Y. Lincon (Eds.). *Collecting and interpreting qualitative materials*. London: Sage Publications, 179-205.
- INAFOP. (2001). *Projecto de Recomendação. Iniciação à Prática Pedagógica na Formação Inicial de Professores*. Lisboa: INAFOP.

BIBLIOGRAFIA

- Kagan, M. D. (1992). Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 62 (2), 129-169.
- Lalanda, M. & Abantes, M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. In I. Alarcão (Org.). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 41-61.
- Lesne, M. & Mianvielle, Y. (1990). *Socialization et Formation*. Paris: Paideia.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mestre, M. J. (2002). *Avaliação num contexto de supervisão*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Moreira, M. A. (2001). *A Investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Moreira, M. A. & Alarcão, I. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves (Org.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora, 119-138.
- Mosher, R. L. & Purpel, D. E. (1974). *Nuevo Enfoque de la Supervision. Un desafío al concepto tradicional*. Buenos Aires: Libreria “El Ateneo” Editorial.
- Mucchielli, R. (1979). *O questionário na pesquisa psicossocial*. São Paulo: Livraria Martim Fontes Editora.
- Nóvoa, A. (1991). Concepções e práticas de formação contínua de professores. In J. Tavares (Org.). *Formação contínua de professores – realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 16-38.

BIBLIOGRAFIA

- Nóvoa, A. (1992a). Formação de Professores e Profissão Docente. In A. Nóvoa (Org.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 13-33.
- Nóvoa, A. (1992b). A Reforma Educativa Portuguesa: Questões Passadas e Presentes sobre a Formação de Professores. In A. Nóvoa & A. Popkewitz (Org.). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa, 57-69.
- Nóvoa, A. (1992c). Os Professores e as suas Histórias de Vida. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 11-30.
- Nunes, J. (2000). *O professor e a acção reflexiva*. Porto: Edições ASA.
- Oliveira, L. (1990). Supervisão e formação contínua de professores – algumas perspectivas actuais. In J. Tavares & A. Moreira (Eds). *Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro/ PIDACS, 205-216.
- Oliveira, L. (1992). O clima e o diálogo na supervisão de Professores. *Cadernos CIDInE*, 5, 13-22.
- Pacheco, J. A. (1994). *A avaliação dos Alunos na Perspectiva da Reforma*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1995). *O pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: SAGE Publications, Inc.
- Patrício, M. F. (1990). *A Escola Cultural, Horizonte Decisivo da Reforma Curricular*. Lisboa: Texto Editora.

BIBLIOGRAFIA

- Pérez-Gómez, A. J. (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional, 93-114.
- Perrenoud, P. (1993). O papel de uma iniciação à investigação na formação de base dos professores. In P. Perrenoud. *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação – Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 117-134.
- Pinho, L. V. (1993). Humanizar a Escola – Comunicação, representações sociais e sucesso. *Cadernos CIDInE*, 6, 5-10.
- Pinto, J. (2001). *O tempo e a Aprendizagem. Subsídios para uma nova organização do tempo escolar*. Lisboa: ASA.
- Popkewitz, T. S. (1992). Profissionalização e Formação de Professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In A. Nóvoa (Org.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 35-50.
- Quintas, H. et al. (1997). Identificação de níveis de reflexão em alunos em formação inicial. *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão*, 124-131.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ralha-Simões, H. (1990). Nível de auto-conhecimento e competência educativa. *Cadernos CIDInE*, 1, 31-40.
- Ralha-Simões, H. (1995). *Dimensões Pessoal e Profissional na Formação de Professores*. Aveiro. CIDInE.
- Ribeiro, A. C. (1993). *Formar Professores – Elementos para uma Teoria e Prática de Formação*. Lisboa: Texto Editora.

BIBLIOGRAFIA

- Ribeiro, D. (2000). A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In I. Alarcão (Org.). *Escola reflexiva e supervisão*. Porto: Porto Editora, 87-96.
- Ribeiro Gonçalves, F. (1992). O Papel da Investigação na Educação (A Influência do Contexto), *Revista Portuguesa da Educação*, 5 (1), 85-107.
- Ribeiro Gonçalves, F. (1993). *A Observação da relação educativa no processo de ensino-partilha-aprendizagem*. Universidade do Algarve: Centro de Investigação Educativa.
- Rogers, C. (1985). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Editores Moraes.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Porto: Edições ASA.
- Sá-Chaves, I. (1996). Supervisão Pedagógica e Formação de Professores/A distância entre Alfa e Ómega. *Revista de Educação*, 1, 37-42.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia/Ministério da Ciência e da Tecnologia.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa, (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 77-91.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-27.
- Simões, C. & Ralha-Simões, H. (1990). O desenvolvimento pessoal dos professores e a competência pedagógica. In J. Tavares & A. Moreira (Eds) *Desenvolvimento*,

BIBLIOGRAFIA

Aprendizagem, Currículo e Supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro/ PIDACS, 179-203.

Simões, C. (1996). *O Desenvolvimento do Professor e a Construção do Conhecimento Pedagógico*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Fundação João Jacinto de Magalhães.

Sousa, F. (2000). Formar educadores para a diferenciação curricular e para a equidade. In M. Roldão & M. Marques (Org.). *Inovação, currículo e formação*. Porto: Porto Editora, 89-100.

Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1994). *Psicologia Educacional – Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

Tavares, J. (1992). *A Aprendizagem como Construção do Conhecimento pela Via da Resolução de Problemas e da Reflexão*. Aveiro: CIDInE.

Tavares, J. (1995). Componentes do Processo de Activação do Desenvolvimento Psicológico. In J. Tavares e A. Bonboir (Eds.). *Activação do Desenvolvimento Psicológico nos Sistemas de Educação*. Aveiro: CIDInE, 41-64.

Tavares, J. (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve – Relações interpessoais*. Porto: Porto Editora.

Tavares, J. (1998). Construção de conhecimento e aprendizagem. In L. de Almeida & J. Tavares (Org.). *Conhecer, aprender, avaliar*. Porto: Porto Editora, 11-30.

Tavares, J. & Alarcão I. (1990). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Teodoro, A. (2001). *A construção política da educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Afrontamento.

BIBLIOGRAFIA

- Thies-Sprinthall, L. (1980). Supervision: an educative or mis-educative process?. *Journal of Teacher Education*, 31, 17-20.
- Vala, J. (2000). Representações Sociais – para uma psicologia do pensamento social. In J. Vala e B. Monteiro (Eds.). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 457-502.
- Vala, J. (2003). A análise de conteúdo. In A. Silva & J. Pinto. *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 101-128.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão – uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: ASA.
- Vieira, F. (1994). Alunos autónomos e professores reflexivos. In J. Tavares (Ed.). *Para intervir em Educação*. Aveiro: Edições CIDInE, 331-340.
- Vieira, F. (1995). Pedagogia para a autonomia – implicações discursivas e análise da interacção. In I. Alarcão (Ed.). *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: Edições CIDInE, 53-68.
- Vieira, F. (2000). Das representações e práticas de aprendizagem dos alunos à (re)conceptualização das (teorias) práticas dos professores. In M. H. Sá (Org.). *Investigação em didáctica e formação de professores*. Porto: Porto Editora, 91-118.
- Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers – A Reflective Approach*. Cambridge: CUP.
- Zabalza, M. (1992/2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: ASA.
- Zahorik, J. A. (1988). The Observing-Conferencing Role of University Supervisors. *Journal of Teacher Education*, 39 (2), 9-16.

BIBLIOGRAFIA

Zeichner, K. (1980). Myths and Realities: field-based experiences in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 31 (6), 45-55.

Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34 (3), 3-9.

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

Zeichner, K. & Liston, D. (1985). Varieties of Discourse in Supervisory Conferences. *Teaching & Teacher Education*, 1/2, 155-174.

Zimpher, N. L. & Howey, K. R. (1987). Adapting supervisory practice to different orientations of teaching competence. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2, 101-127.

Legislação consultada

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro, Ordenamento Jurídico da Formação de Educadores de Infância e de Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, Regime de Qualificação para a Docência na Educação Pré-escolar e nos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, Perfis de Desempenho específicos de cada qualificação profissional para a docência.

Portaria n.º 336/88, de 28 de Maio, Normas Regulamentares para a realização da Prática Pedagógica dos Cursos de Formação Inicial de Educadores de Infância e de Professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

BIBLIOGRAFIA

Portaria n.º 588/86, de 10 de Outubro, criação do Curso de Bacharelato em Ensino Primário.

Deliberação n.º 1164/2001 de 31 de Janeiro de 2001, alteração no plano de estudos do Curso de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo.